



Рэдакцыйная калегія

галоўны рэдактар

Ю. П. Голубеў

намеснік галоўнага рэдактара

А. М. Сендзер

адказны рэдактар

В. А. Фелькіна

Я. Я. Аршанскі (Беларусь)
Л. В. Байбародава (Расія)
А. П. Бялінская (Расія)
Н. У. Броўка (Беларусь)
І. Я. Валітава (Беларусь)
Ван Цзыньлін (Кітай)
В. І. Іўчанкаў (Беларусь)
Т. А. Кавальчук (Беларусь)
Л. У. Марышчук (Беларусь)
А. І. Мядзведзкая (Беларусь)
З. П. Мельнікава (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»

№ 1 / 2026

У адпаведнасці з Дадаткам да загада
Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь
ад 09.02.2026 № 30
часопіс «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта»
Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія» ўключаны
ў Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь
для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў у 2026 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

ФІЛАЛОГІЯ

Азевич И. П. Неомифологические приемы конструирования художественного пространства в современной прозе о Великой Отечественной войне.....	5
Астрамецкий В. С. Символизм как функционально-семантический статус языковых знаков китайского модернизма 80-х гг. XX в.	11
Гуль М. У. Ацэнка ў медыядыскурсе моды (на прыкладзе медыятэкстаў партала zviazda.by).....	19
Касцючык В. М. Устойлівыя выразы як моўныя сродкі рэпрэзентацыі наратыву ў мастацкіх творах Канстанціна Тарасава	25
Комаристова И. И. Сфера «кино» как источник прецедентности для американского языкового сообщества	32
Леванцэвіч Л. В. Віды матывацыйнай прыкметы ў мікратапонімах.....	37
Никитина Н. Е. Военная действительность как объект литературного осмысления	44
Палагина А. Н. Интолерантность в интернет-дискурсе: специфика феномена и влияние на социум	50
Смаль Вяч. М. Феномен трансгрэсіі ў дзіцячай літаратуры	59
Чалова О. Н. Стратегия контроля понимания в научном диалоге	65
Швец Г. Г. Жанровая модель патента в сфере инфокоммуникационных систем на русском и английском языках: сравнительно-сопоставительный аспект	72

ПЕДАГОГІКА

Сендер А. Н. Профессиональная направленность обучения математике при подготовке учителей начальных классов.....	79
Дохов О. В. Ключевые факторы успешного освоения врачами программ повышения квалификации по малоинвазивной хирургии.....	84
Русак В. В., Смолькина Т. П. Персонализация образовательного процесса: сравнительный анализ традиционной и комбинированной образовательных сред	92
Чжоу Линлинь. Формирование профессиональной направленности будущих педагогов средствами дисциплины «Инновации в высшем образовании»: опыт экспериментальной работы.....	99

ПСІХАЛОГІЯ

Гижук Т. В., Мельникова А. Н. Воспитание в дисфункциональной семье как предиктор индивидуально-психологических особенностей личности в зрелом возрасте	107
Головня С. В. К проблеме развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста в диаде «мать – ребенок»: теоретическое обоснование.....	116
Ковалевская Т. Н. Последствия задержки роста плода с позиций биопсихосоциального подхода	123
Кошик Т. Н. Cozy web как новая тенденция использования социальных сетей молодыми людьми.....	129
Янгibaев С. А. Аутоагрессия у жертв сексуализированного насилия.....	136

РЭЦЭНЗІІ

Бахановіч Н. Л. Дыялог літаратур – дыялог народаў: на прасторы беларуска-польскага памежжа	143
---	-----



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)

A. P. Bialinskaja (Russia)

N. U. Brouka (Belarus)

I. Ya. Valitava (Belarus)

Van Jynpin (Belarus)

V. I. Iuchankau (Belarus)

T. A. Kavalchuk (Belarus)

L. U. Maryshchuk (Belarus)

A. B. Miadzveckaja (Belarus)

Z. P. Melnikava (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»**

№ 1 / 2026

According to the Supplement to the order of Supreme Certification
Commission of the Republic of Belarus from February 9, 2026 nr 30
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 2026
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

Irina Azevich. Neomythological Techniques of Constructing Artistic Space in Modern Prose about the Great Patriotic War	5
Uladzislau Astrametski. Symbolism as a Functional-Semantic Status of Linguistic Signs in Chinese Modernism of the 1980s.....	11
Maryia Hul. Evaluation in the Media Discourse of Fashion (Based on Media Texts from the zviazda.by Portal)	19
Valiantsina Kastsiuchykh. Set Expressions as Linguistic Means of Narrative Representation in the Literary Works by Konstantin Tarasov	25
Inna Komaristova. The Sphere «Cinema» as the Source of Precedence for the American Language Community	32
Lena Levantsevich. Connotations and Associations of Nicknames: Clarification and Stratification of Terminology	37
Nadzeya Nikitsina. Military Reality as an Object of Literary Understanding.....	44
Alina Palahina. Intolerance in Internet Discourse: the Phenomenon Specifics and Influence on the Society	50
Viathaslav Smal. The Phenomenon of Transgression in Children’s Literature.....	59
Oksana Chalova. The Strategy of Controlling Comprehension in Scientific Dialogue	65
Halina Shvets. Genre Model of the Patent in the Field of Infocommunication Systems in Russian and English in the Comparative Aspect.....	72

PEDAGOGICS

Anna Sender. Professional Focus on Mathematics Teaching in Primary School Teachers’ Training.....	79
Oleg Dokhov. Key Factors for the Successful Completion of Continuing Education Programs in Minimally Invasive Surgery by Physicians.....	84
Victoria Rusak, Tatiana Smolkina. Personalization of the Educational Process: a Comparative Analysis of Traditional and Combined Educational Environments.....	92
Zhou Lingling. Formation of Professional Orientation of Future Teachers by Means of the Discipline «Innovations in Higher Education»: Experimental Work Experience.....	99

PSYCHOLOGY

Tatyana Gizhuk, Alina Melnikova. Parenting in a Dysfunctional Family as a Predictor of Individual Psychological Characteristics of Personality in Adulthood	107
Svetlana Golovnya. Theoretical Basis for the Development of Emotional Intelligence in Preschool Children in the Mother – Child Dyad.....	116
Tatyana Kovalevskaya. The Consequences of Fetal Growth Retardation from the Standpoint of a Biopsychosocial Approachs	123
Tatyana Koshik. Cozy Web as a New Trend in Social Media Use by Young People	129
Sergey Yangibaev. Autoagressin of Sexual Abuse Victims.....	136

REVIEWS

Natallia Bakhanovich. Dialogue of Literature – Dialogue of the People: on the Expanses of the Belarusian-Polish Border	143
--	-----

Ирина Петровна Азевич

аспирант 2-го года обучения каф. русской и белорусской филологии
Витебского государственного университета имени П. М. Машерова

Irina Azevich

2-nd Year Postgraduate Student of the Department of Belarusian and Russian Philology
of Vitebsk State University named after P. M. Masherov

e-mail: [drozd2929@mail.ru](mailto:droz2929@mail.ru)

НЕОМИФОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЕ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

Рассматриваются особенности процесса мифологизации литературы XXI в. на примере произведений о войне. Анализируются в русле неомифологизма способы и приемы создания художественного пространства современными авторами, пишущими о Великой Отечественной войне. В качестве материала исследования избраны произведения русских и белорусских (русскоязычных) авторов: О. Сешко, А. Матвиенко, А. Берга, А. Сегеня, Е. Подкатик, Н. Черкашина и др., – в которых наиболее ярко демонстрируются доминирующие тенденции развития новейшей прозы о трагических событиях минувшего, созданной неволевающим поколением. Указаны ключевые мифологемы, присутствующие в современном «военном» нарративе.

Ключевые слова: неомифологизм, мифологизация, неомиф, современная художественная литература, современная проза о Великой Отечественной войне.

Neomythological Techniques of Constructing Artistic Space in Modern Prose about the Great Patriotic War

The theme of the Great Patriotic War remains a dominant theme in the works of contemporary Russian and Belarusian writers. This article examines the mythologization of 21-st century literature using works about the war as an example. Within the framework of neomythologism, the methods and techniques used to create artistic space by contemporary authors writing about the Great Patriotic War are analyzed. The research material includes works by Russian and Belarusian (Russian-language) authors – O. Seshko, A. Matvienko, A. Berg, A. Segen, E. Podkatik, N. Cherkashin, and others – which vividly demonstrate the dominant trends in the development of modern prose about the tragic events of the past, created by the generation that did not participate in the war. The article identifies key mythologemes present in the contemporary «war» narrative.

Key words: neomythologism, mythologization, neomyth, contemporary fiction, contemporary prose about the Great Patriotic War.

Введение

Современная проза о войне – понятие многослойное. Ее аллегоричность связана прежде всего со стремлением авторов взглянуть на настоящее через призму прошлого, преодолеть границы традиционных тем и выйти на широкомасштабное художественное исследование глобальных проблем современности. Для этого как нельзя лучше подходит «инструментарий» неоми-

фологизма – универсального типа художественного обобщения. Творчество современных писателей отличает наличие художественных феноменов, которые позволяют структурировать реальность через мифологические универсалии, эксплицитно и имплицитно воплощенные в «полотне» произведения.

Цель исследования – выявить неомифологическую специфику художественного пространства в современной литературе о войне. Для этого поставлены следующие задачи:

1) определить характерные черты неомифологического феномена в литературе;

Научный руководитель – Елена Владимировна Крикливец, доцент, доктор филологических наук, профессор кафедры белорусской и русской филологии Витебского государственного университета имени П. М. Машерова

2) охарактеризовать способы и приемы художественного миромоделирования в контексте неомифологизма;

3) выявить ключевые мифологемы, создающие неомифологическое пространство.

Изучение материала осуществлялось на типологическом и системном уровнях.

Основная часть

Неомифологизм – понятие универсальное и четко не очерченное. Его широко используют в искусстве, культурологии, философии, истории, политологии и т. д. и отождествляют с понятиями «вторичная мифологизация», «ремифологизация» [1; 2]. Впервые о неомифологизме как о литературоведческой категории в ученых кругах заговорили в XX в. применительно к творчеству западных писателей XIX в. Произведения Дж. Джойса, Т. Манна, Г. Г. Маркеса, Ф. Кафки, Дж. Апдайк являются образцами литературного «мифологизирования», не случайного, а сознательного. Эти авторы «определили во многом поэтику мифологизирования в новейшей литературе» [3, с. 82].

Неомиф в русской литературе связывают с рубежом XIX – XX вв. – символизмом Серебряного века. Объясняя популярность мифа в этот период, И. Кроливецкая подчеркивала, что, «проявляясь через символы, миф формирует доступную массовому сознанию модель реальности» [4, с. 3].

Актуализацию мифа в литературе первой половины XX в. связывают с идеями Р. Вагнера и Ф. Ницше, которые позволили писателям увидеть возможность отражения собственного мироощущения и сознания эпохи через архетипические сюжеты и образы [3, с. 83]. Новые мифы становились психологичными, оставляя при этом возможность философских подходов к трактовке их содержания.

Вторая половина XX и начало XXI в. усилили процесс неомифологизации литературы. В «Словаре литературоведческих терминов» С. П. Белокурова неомифологизм определяется как «концепция, рассматривающая мифологизм (соотнесенность с мифом) как наиболее характерную форму художественного мышления искусства XX в.» [5]. Согласно этой концепции, весь XX в. предстает как сложная система «искусно сопрягаемых и взаимоотражающих друг друга культурно-эстетических мифов» [4, с. 4]. Известный культуролог В. Руднев

называет неомифологическое сознание главным направлением культурной ментальности XX в. Именно он зафиксировал тот факт, что во всей культуре актуализируется интерес к изучению классического и архаического мифа и активно используются мифологические сюжеты и мотивы в художественных произведениях [6, с. 170].

Важной чертой неомифологизма в XX в. Е. М. Мелетинский (именно он ввел в обиход советского литературоведения термин «неомифологизм») называл «теснейшую, хотя и парадоксальную, связь с неопсихологизмом, т. е. универсальной психологией подсознания, оттеснившей социальную характерологию XIX в.» [7, с. 296]. И эта «парадоксальность» не удивительна, поскольку обращение к древним пластам человеческой жизни и к созданию на их основе обновленных мифов заложена в универсальных структурных элементах психики, которые описал К. Г. Юнг в своем фундаментальном труде «Архетипы и коллективное бессознательное»: «Более или менее поверхностный слой бессознательного, несомненно, является личным. Я называю его личным бессознательным. Однако личное бессознательное покоится на другом, более глубинном слое, который формируется отнюдь не из личного опыта. Этот врожденный глубинный слой я называю коллективным бессознательным» [8, с. 6]. Юнговская идея «этажности» сознания легла в основу анализа современного художественного мифомышления.

В. Н. Топоров, один из создателей «теории основного мифа», считал, что автор не просто заимствует древние сюжеты, а активно «проигрывает» и конструирует мифологические смыслы. По его мнению, в неомифологическом тексте происходит выход архетипических образов из «темных глубин подсознания» к свету сознания, что превращает художественное произведение в инструмент созидания новых смысловых моделей мира [9]. Ученый видел в мифологических, символических и архетипических структурах высшее проявление универсальных знаковых систем. В отличие от архаического мифа, неомифологизм в литературе носит активный характер: он не просто отражает миф, а «формирует» его.

Современный литературовед Я. В. Погребная рассматривает неомифологизм, во-первых, как новую редакцию мифоло-

гизма XIX в., которая вызвана новым осознанием смыслов, форм и способов участия мифа в литературе, во-вторых, как переосмысление отношения неомифа к архаическому мифу по главным, определяющим архаический миф, признакам: тождества означаемого и означающего, вымысла и правды, цикличности и обратимости времени [2, с. 124]. Литературовед на основе исследований творчества В. В. Набокова делает вывод о связи неомифологизма с игровой природой литературы. Миф выступает как инструмент интеллектуальной игры с читателем [10, с. 89].

Приметой неомифологизма является использование художественных наработок прошлого для создания символического пространства, побуждающего к дешифровке, поиску изначального кода, заложенного в мифе прошлых веков. Тут могут быть явные, прямые отсылки к уже известным текстам и скрытые (аллюзии и реминисценции), позволяющие оценить старый образ «новым» взглядом, а могут быть созданы собственные мифы или сами тексты сконструированы как неомифы.

В этой связи крайне популярными у современных авторов становятся нарративы прошлого о Великой Отечественной войне, поскольку они благоприятны для шифрования культурного кода знаками и символами исторической памяти. Лучшие образцы неомифологических текстов, созданных на «военном» материале, позволяют читателям не только переосмыслить трагические события минувшего, но и увидеть, «дешифровать» новые смыслы для современных поколений.

Неомиф в современной прозе о войне реализуется двумя способами. С одной стороны, это мифологическая образность и стилизация как художественное отражение событий Великой Отечественной войны. Такими приемами изобилуют произведения Е. Подкатик («Точка»), Н. Черкашина («Генералы сорок первого года»), С. Антонова («Лоскутные звезды»), А. Сегеня («Поп»). С другой стороны, авторы воспроизводят формы, сюжет и конфликт мифа, тем самым создавая новый мифологический контекст. В такой плоскости реализованы повесть О. Сешко «Снуть волшебная», романы А. Матвиенко («На службе зла. Вызываю огонь на себя»), «Демон против Люфт-

ваффе»), А. Берга («Моя фамилия Павлов»), И. Бояшова «Танкист, или “Белый тигр”».

Безусловно, это лишь схематично обозначенные тенденции конструирования художественного космоса, и нет четкой границы между ними. Зачастую, как, например, в произведении для подростков О. Сешко «Снуть волшебная», они причудливо переплетаются. Однако все же у каждого из вышеуказанных способов есть «общее настроение», которое «создается» по определенным «лекалам». Произведения, в которых прозаики обращаются к мифологическим образам, сюжетам и мотивам как к средству стилизации, тяготеют к реалистической литературной традиции. Мифологические образность и стилизация здесь выступают как одно из средств создания художественного пространства наряду с другими. В текстах это реализуется через следующие приемы:

1. Явные, прямые отсылки к уже известным текстам и имплицитные (аллюзии и реминисценции). Так, в повести Е. Подкатик «Точка» используется отсылка к произведению искусства конца XV в. – полиптиху А. Дюрера «Семь скорбей и семь радостей Марии», с помощью которого читателю проще понять трагедию рода главной героини Мирры Андреевны [11].

2. Наличие в тексте мифологемы сна – устойчивого образа, воплощающего пограничное состояние между мирами. В мифологическом сознании образ сна – маркер существования альтернативной действительности. Ярким примером воплощения такого приема являются сюжетообразующие сновидения главных героев повести «Снуть волшебная» О. Сешко о городе, в который вошли немцы, но которого нет в их реальной жизни [12; 13]. Или символические сны генерала Голубцова из романа Н. Черкашина «Генералы сорок первого года», в которых на него надвигается огромный, в клубах пара паровоз (сразу вспоминается Л. Н. Толстой и прочитывается неотвратимость надвигающейся трагедии) [14].

3. Присутствие эсхатологической мифологемы конца света (в повести Е. Подкатик, например, она воплощена через столетний, подлежащий сносу, дом на улице Раковского в Минске, в котором никто не живет, кроме 92-летней свидетельницы мировой катастрофы [11]).

4. Наличие мифологемы древа жизни (в детективном романе С. Антонова «Лоскутные звезды» реализуется через образ-символ Желудевого человечка, который передается из поколения в поколение [15]).

5. Использование в названиях глав, именах героев мифологических, библейских мотивов, прецедентных имен, отсылающих к мифам и превращающих обычный сюжет в притчу. Например, название одной из глав «Лоскутных звезд» С. Антонова «Всадники Апокалипсиса» непрозрачно связывают основное действие с библейским сюжетом, символизирующем бедствие [15]. Давая главному герою романа «Поп» имя Александр, А. Ю. Сегень стремился прежде всего подчеркнуть его духовную взаимосвязь с великими русскими воинами: Александром Невским, Александром Суворовым. Как заметила исследовательница этого романа А. А. Моторина, большинство важных событий в жизни героя, как личного характера, так и государственного значения, приходится на дни памяти благоверного князя Александра Невского [16, с. 90].

Вышеназванные неомифологические приемы использованы в качестве инструмента организации художественного обобщения, сохранена линейность повествования, что позволяет «осовременить» нарратив прошлого, сохраняя при этом традиции классической литературы.

Неомифологизм как способ моделирования художественной реальности указывает на постмодернистское переосмысление авторами актуальных мифов, литературных и библейских образов, которое побуждает к расшифровке, поиску изначального кода, заложенного в мифах прошлых веков, и отнесению его к современности. Приметами такого постмодернистского конструирования неомифологического сюжета можно считать:

1. Наличие мотивов оборотничества, двойничества как пути трансформации героев, обнажения борьбы разных начал (добра и зла, мира и войны, жизни и смерти), полярности мироздания. Отсюда и полифоничность, полисемантичесность этих произведений. Такие мотивы «пронзают» все повествование в «Снути волшебной» О. Сешко: через образы главных героев – семиклассницы Кати Соколовой, пятилетнего Максимки, еврейского мальчика Левы, полиция Фимы – переплетаются несколько

пространственно-временных планов, что воплощает постмодернистский принцип «гетеротопии», который, по наблюдению исследователя современной прозы Е. В. Крикливец, позволяет автору «преодолеть “локальный” историзм и перейти к художественным обобщениям другого уровня: выявить “вечные” модели личных и общественных взаимоотношений, сущностные законы окружающего мира» [17, с. 46]. Двойной путь генерала Павлова в романе А. Берга показан через призму альтернативности истории [18]. Художественная цель этого приема – показать преемственность поколений «оптимизировать» знания прошлого для настоящего.

2. Использование неомифа как сюжетообразующей доминанты, что позволяет преодолеть линейность времени, создать своеобразный 3D-эффект и позволяет рассмотреть современный мир в контексте цикличности времени. Неомифологический контекст создает пространственно-временной континуум, который насквозь «пронзает» художественное пространство произведения. Индивидуально-авторскую интерпретацию библейского сюжета продемонстрировал А. Матвиенко в романе «Демон против Люфтваффе». Персонаж из библейского мифа Марк Луций, связанный с казнью Иисуса Христа и Воландом из «Мастера и Маргариты» М. Булгакова, воплощается в персонаже-демоны – в образе летчика-истребителя, который совершал героические подвиги во время Великой Отечественной войны [19]. Постмодернистская семантика произведений о войне позволяет создать символическое пространство с неограниченными возможностями по созданию исторических аллегорий, цель которых – осмыслить мировую трагедию прошлого «лекалами» настоящего и для настоящего.

Заклучение

Подводя итоги, обозначим, что универсальность и многозначность мифа способствуют использованию неомифологических способов и приемов организации художественного обобщения как в реалистической, так и в постмодернистской литературных традициях. Важнейшей особенностью неомифологического произведения, созданного в любой стилистике, является его полифоничность и поликультурность.

Эти специфические черты проявляются, с одной стороны, как «мифологическая цитатность» – через реминисцентно-аллюзивные отсылки, прецедентность, «перепроговаривание» известных сюжетов, мифологем, – сохраняющая линейность повествования; с другой стороны – как выстраивание системы персонажей в роли мифологических двойников, авторская интерпретация мифов, включенных в один пространственно-временной контекст, что

конструирует нелинейность, голограммность художественного «полотна».

Исходя из этого, неомифологизм как литературное понятие можно трактовать и как ведущий художественный прием современной литературы (сопровождение литературного текста цитатами, реминисценциями, аллюзиями и т. д.), и как способ моделирования художественной реальности в нескольких стилеобразующих плоскостях одновременно.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Имихелова, С. С. Неомифологизм и autofiction: две тенденции в современном российском романе / С. С. Имихелова // Роман в литературе и культуре народов России : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., Улан-Удэ, 19–21 мая 2021 г. / отв. ред. И. С. Цыремпилова, З. А. Серебрякова. – Улан-Удэ : Вост.-Сиб. гос. ин-т культуры, 2021. – С. 62–70.
2. Погребная, Я. В. Образ и смысл в контексте современного неомифологизма / Я. В. Погребная // XXI век: фундаментальная наука и технологии : материалы докл. XXIII междунар. науч.-практ. конф., North Charleston, 8–19 мая 2020 г. / под ред. Е. Е. Иванова. – Morrisville : LuluPress, Inc., 2020. – С. 123–125.
3. Торосян, А. С. Процесс мифологизации в современной литературе / А. С. Торосян, И. А. Зайцева, Т. В. Сатина // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2022. – № 1. – С. 82–85.
4. Дашко, Е. Л. Процесс ремифологизации в литературе XX – начала XXI вв. / Е. Л. Дашко // Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения. – 2021. – № 14. – С. 3–12.
5. Словарь литературоведческих терминов / авт.-сост. С. П. Белокурова // Культура письменной речи. Русский язык и литература. – URL: <http://grammar.ru/LIT/?id=3.0&page=1&wrd=%CD%C5%CE%CC%C8%D4%CE%CB%CE%C3%C8%C7%CC&bukv=%CD> (дата обращения: 17.02.2026).
6. Руднев, В. П. Энциклопедический словарь культуры XX века / В. П. Руднев. – М. : Аграф, 2009. – 544 с.
7. Мелетинский, Е. М. Поэтика мифа / Е. М. Мелетинский. – 2-е изд. – М. : Яз. рус. культуры, 1995. – 408 с.
8. Юнг, К. Г. Архетипы и коллективное бессознательное / К. Г. Юнг. – М. : АСТ, 2025. – 224 с.
9. Топоров, В. Н. Неомифологизм в русской литературе начала XX века. Роман А. А. Кондратьева «На берегах Ярыни» / В. Н. Топоров. – Trento : Vevzlin, 1990. – 326 с.
10. Погребная, Я. В. Неомифологизм В. В. Набокова: проблемы идентификации / Я. В. Погребная // Символ науки. – 2015. – № 9. – С. 88–92.
11. Подкатик, Е. С. Точка : повесть / Е. С. Подкатик. – Мн. : Четыре четверти, 2014. – 154 с.
12. Сешко, О. В. Снуть волшебная : повесть / О. В. Сешко. – Гомель : Барк, 2022. – Кн. 1. – 228 с.
13. Сешко, О. В. Снуть волшебная : повесть / О. В. Сешко. – Гомель : Барк, 2023. – Кн. 2. – 228 с.
14. Черкашин, Н. А. Генералы сорок первого года : роман / Н. А. Черкашин. – Мн. : Звезда, 2023. – 304 с.
15. Антонов, С. В. Лоскутные звезды : роман / С. В. Антонов. – Мн. : Четыре четверти, 2019. – 272 с.
16. Моторина, А. А. Исторические свидетельства и художественная правда о Великой Отечественной войне в романе А. Сегеня «Поп» и его экранизации режиссером В. Хотиненко (материалы курса лекций) / А. А. Моторина // Вестник Новгородского государственного университета. – 2016. – № 94. – С. 90–93.

17. Крикливец, Е. В. Принцип «двоемирия» и герои-медиаторы в современной прозе о Великой Отечественной войне (на примере повести О. В. Сешко «Снутъ волшебная») / Е. В. Крикливец // Сибирский филологический форум. – 2024. – № 2 (27). – С. 41–45.
18. Берг, А. Моя фамилия Павлова : роман / А. Берг. – М. : АСТ, 2023. – 352 с.
19. Матвиенко, А. Е. Демон против Люфтваффе : роман / А. Е. Матвиенко. – Мн. : Звезда, 2022. – 272 с.

REFERENCES

1. Imikhelova, S. S. Neomifologizm i autofiction: dve tendentsii v sovremennom rossiiskom romane / S. S. Imikhelova // Roman v literature i kul'ture narodov Rossii : sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf., Ulan-Ude, 19–21 maya 2021 g. / otv. red. I. S. Tsyrempilova, Z. A. Serebryakova. – Ulan-Ude : Vost.-Sib. gos. in-t kul'tury, 2021. – S. 62–70.
2. Pogrebnaya, Ya. V. Obraz i smysl v kontekste sovremennogo neomifologizma / Ya. V. Pogrebnaya // XXI vek: fundamental'naya nauka i tekhnologii : materialy dokl. XXIII mezhdunar. nauch.-prakt. konf., North Charleston, 8–19 maya 2020 g. / pod red. Ye. Ye. Ivanova. – Morrisville : LuluPress, Inc., 2020. – S. 123–125.
3. Torosyan, A. S. Protsess mifologizatsii v sovremennoi literature / A. S. Torosyan, I. A. Zaitseva, T. V. Satina // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. – 2022. – № 1. – S. 82–85.
4. Dashko, Ye. L. Protsess remifologizatsii v literature XX – nachala XXI vv. / Ye. L. Dashko // Sevastopol'skie Kirillo-Mefodievskie chteniya. – 2021. – № 14. – S. 3–12.
5. Slovar' literaturovedcheskikh terminov / avtor-sost. S. P. Belokurova // Kul'tura pis'mennoi rechi. Russkii yazyk i literatura. – URL: <http://grammar.ru/LIT/?id=3.0&page=1&wrd=%CD%C5%-CE%CC%C8%D4%CE%CB%CE%C3%C8%C7%CC&bukv=%CD> (data obrashcheniya: 17.02.2026).
6. Rudnev, V. P. Entsiklopedicheski slovar' kul'tury XX veka / V. P. Rudnev. – M. : Agraf, 2009. – 544 s.
7. Meletinskii, Ye. M. Poetika mifa / Ye. M. Meletinskii. – 2-e izd. – M. : Yaz. rus. kul'tury, 1995. – 408 s.
8. Yung, K. G. Arkhetipy i kollektivnoe bessoznatel'noe / K. G. Yung. – M. : AST, 2025. – 224 s.
9. Toporov, V. N. Neomifologizm v russkoi literature nachala XX veka. Roman A. A. Kondrat'eva «Na beregakh Yaryni» / V. N. Toporov. – Trento : Vevzlin, 1990. – 326 s.
10. Pogrebnaya, Ya. V. Neomifologizm V. V. Nabokova: problemy identifikatsii / Ya. V. Pogrebnaya // Simvol nauki. – 2015. – № 9. – S. 88–92.
11. Podkatik, Ye. S. Tochka : povest' / Ye. S. Podkatik. – Mn. : Chetyre chetverti, 2014. – 154 s.
12. Seshko, O. V. Snut' volshebnyaya : povest' / O. V. Seshko. – Gomel' : Bark, 2022. – Kn. 1. – 228 s.
13. Seshko, O. V. Snut' volshebnyaya : povest' / O. V. Seshko. – Gomel' : Bark, 2023. – Kn. 2. – 228 s.
14. Cherkashin, N. A. Generaly sorok pervogo goda : roman / N. A. Cherkashin. – Mn. : Zvyazda, 2023. – 304 s.
15. Antonov, S. V. Loskutnye zvezdy : roman / S. V. Antonov. – Mn. : Chetyre chetverti, 2019. – 272 s.
16. Motorina, A. A. Istoricheskie svidetel'stva i khudozhestvennaya pravda o Velikoi Otechestvennoi voine v romane A. Segenya «Pop» i ego ekranizatsii rezhisserom V. Khotinenko (materialy kursa lektsii) / A. A. Motorina // Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2016. – № 94. – S. 90–93.
17. Kriklivets, Ye. V. Printsip «dvoemiriya» i geroy-mediatorov v sovremennoi proze o Velikoi Otechestvennoi voine (na primere povesti O. V. Seshko «Snut' volshebnyaya») / Ye. V. Kriklivets // Sibirskii filologicheskii forum. – 2024. – № 2 (27). – S. 41–45.
18. Berg, A. Moya familiya Pavlova : roman / A. Berg. – M. : AST, 2023. – 352 s.
19. Matvienko, A. Ye. Demon protiv Lyuftvaffe : roman / A. Ye. Matvienko. – Mn. : Zvyazda, 2022. – 272 s.

Владислав Сергеевич Астралецкий

ст. преподаватель, соискатель 3-го года обучения

каф. теории и практики китайского языка

Белорусского государственного университета иностранных языков

Uladzislau Astrametski

Senior Lecturer, 3-d Year Postgraduate Degree-Seeking Applicant

of the Department of Chinese Theory and Practice

of Belarusian State University of Foreign Languages

e-mail: v_s_astrametskiy@mail.ru

СИМВОЛИЗМ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ СТАТУС ЯЗЫКОВЫХ ЗНАКОВ КИТАЙСКОГО МОДЕРНИЗМА 80-х гг. XX в.

Рассматриваются вопросы лингвосемиотического исследования системы знаков китайского модернизма, направленные, в частности, на выявление функциональной роли символов, маркирующих сдвиги языковой картины мира Китая 80-х гг. XX в. На основании общих функционально-семантических свойств устанавливаются лингвосемиотические группы знаков с семантикой символизма, раскрывается понятие «лингвосемиотический ряд». Особо рассмотрена символическая природа заглавия как ключевого знака сообщения (текста). Выявляется системно-динамический характер взаимообусловленного функционирования языковых символов, а также раскрывается их фасцинирующий потенциал в семиотическом пространстве модернистского языка.

Ключевые слова: *китайский язык, семиотика, знак, модернизм 80-х гг. XX в., семантика, символизм, типология символических элементов, заглавие, комбинаторика, фасцинация, ЯКМ.*

Symbolism as a Functional-Semantic Status of Linguistic Signs in Chinese Modernism of the 1980s

This article examines the semiotic and linguistic matters of the sign system of Chinese modernism, aiming, in particular, to identify the functional role of symbols, which mark shifts in the linguistic image of the world in China in the 1980s. Based on common functional-semantic properties, linguosemiotic groups of signs with symbolic semantics are established, and the concept of a «linguosemiotic row» is explored. Particular attention is paid to the symbolic nature of the title as a key sign of the message (text). The systemic and dynamic nature of the interdependent functioning of linguistic symbols is revealed, and their fascinative potential in the semiotic space of modernist language is revealed.

Key words: *Chinese language, semiotics, sign, 1980s modernism, 20th century, semantics, symbolism, typology of symbolic elements, title, combinatorics, fascination, linguistic image of the world.*

Введение

Семиотика (лингвосемиотика) позволяет рассматривать язык как систему знаков, выступающих важнейшими материальными носителями знаний о стереотипах (понятиях) национальных моделей мира. Семиотический анализ системы модернистских знаков базируется на том, что семантико-смысловая природа иероглифов и их комбинаций декодируется на образно-символическом уровне, что обусловлено спецификой китайского языка и характером

национального мировосприятия. Признанная в мировом масштабе специфичность модернизма, отражающего китайскую языковую картину мира (ЯКМ) 80-х гг. XX в., активизирует интерес ученых к проблеме семиотического исследования свойств знаков (в том числе символической природы), функционирующих как элементы данной системы. Уникальность языковых средств модернистской репрезентации заключается в том, что «в завуалированных, фантастических отсылках и символах, часто имеющих несколько коннотативных вариаций, реципиент практически безошибочно определял и дорисовывал привычные культурные образы, что создавало шокирующий эффект узнавания» [1, с. 32].

Научный руководитель – Александр Николаевич Гордей, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и практики китайского языка Белорусского государственного университета иностранных языков

Цель статьи заключается в установлении и описании функционально-семантического статуса знаков символической природы в семиотическом пространстве модернизма, реконструирующего языковую реальность Китая 80-х гг. XX в.

Семиотическое исследование знаков китайского языка, передающих символизм замещаемых ими понятий средствами модернизма, направлено на решение задач, позволяющих интерпретировать «информацию о национальной ЯКМ как совокупности знаний, закодированных в знаковой системе языка» [2, с. 13], установить типологию, выявить системообразующий потенциал и раскрыть характер «семантической фасцинации» [3] в природе данных знаков.

Материалы и методы исследования

Настоящее исследование посвящено малоизученному и сложному явлению китайской картины мира – языковой модели модернизма (1979–1989 гг.), отражающей символизм стереотипов реальности 80-х гг. XX в. Научно-теоретическую базу исследования составляют труды А. Вежбицкой, О. М. Готлиба, Л. Ельмслева, Р. О. Якобсона, Ван Ли и др. Следуя идеям современных лингвистов (А. Н. Гордей, В. В. Мартынов, Сюй Шэнь, Чжао Ихэн и др.), мы рассматриваем язык модернизма как «“организованный инвентарь...” “символических единиц (symbolic units)”» [4, с. 10].

Методологической основой исследования служит семиотический анализ системы модернистских знаков, декодирующих символизм китайских понятий. Семиотику языка мы рассматриваем «как технику, метод анализа любых феноменов» [5, с. 491], расширяя ее потенциал инструментарием комбинаторной семантики, исследующей отношение языка к миру: «семантика как отношение языка к модели мира проявляется в динамике ролей индивидов в событии, что находит свое отражение в содержании стереотипов, значении знаков и смысле предложений» [6, с. 26].

Исследовательский корпус представлен языковым материалом репрезентативно значимых текстов китайского модернизма 80-х гг. XX в.: 王安忆 «本次列车终点站» Ван Аньи «Конечная станция», 1981 (Текст 1); 阿城 «棋王» А Чэн «Король

шахмат», 1984 (Текст 2); 韓少功 «爸爸» Хань Шаогун «Папапа», 1985 (Текст 3); 刘索拉 «你别无选择» Лю Сола «У тебя нет выбора», 1985 [Полный перевод повести, впервые переведенной с китайского языка на русский, наш. – В. А.] (Текст 4); 莫言 «透明的红萝卜» Мо Янь «Прозрачная красная редька», 1985 (Текст 5).

В анализе языковых средств используются методы сплошной выборки, контекстуального, сопоставительного и дискурсивного анализа. Осуществлен подсчет знаков, суммарное число (СЧ) которых на данном этапе исследования составило 1191 (исследование продолжается). В работе предпринята попытка типологического разграничения символов по наиболее общим семантико-смысловым признакам и их функциональной роли в системе знаков, включая установление присущего им системного и фасцинативного характера. Выявление символических элементов в структуре модернистского языка позволяет установить лингвосемиотические группы (ЛСГ) знаков (выявлено 7 основных ЛСГ). В рамках данного исследования понятие «ЛСГ» подразумевает условную классификацию элементов языка, проявляющих однотипные функционально-семантические, системообразующие, а также фасцинативные свойства в структуре модернизма, указывающие на коннотативную многослойность значимых для носителей китайского языка символов. Согласно сигнальной системе Ю. В. Кнорозова, семантика фасцинации проявляется в том, что знак служит сигналом, полностью или частично стирающим информацию, усвоенная реципиентом ранее [7, с. 324]. В соответствии с дефиницией А. Н. Гордея, «под фасцинацией понимается разновидность информации, иррационально воздействующей на индивида» [8].

Дальнейшие исследования предполагают разграничение символических элементов, входящих в состав ЛСГ, на лингвосемиотический ряд (ЛСР) знаков, объединяемых общим тематическим полем. Ввиду ограничительных условий публикации мы не прибегаем к подробному анализу ЛСР знаков в составе ЛСГ, а также не включаем специальные описания семантики выявленных нами символов (за исключением группы знаков, раскрывающих символизм зна-

чений, содержащийся в заглавиях исследуемых текстов).

Результаты исследования и их обсуждение

С точки зрения лингвосемиотики символ рассматривается как двуаспектная единица, обладающая планами выражения и содержания, где значение устанавливается соотношением этих двух планов. Согласно теории Ч. С. Пирса, понятия «знак» и «символ» тождественны. Однако от обычного знака символ отличается тем, что его значение не всегда является прямым, а раскрывается комплексно через ассоциации, подтекст и социальные конвенции культуры. «Культурно-национальные символы, воплощенные в языковое “тело”, – это всегда словозначение, выполняющее функцию символа: языковая единица награждается устойчиво ассоциируемым с ней смыслом, который и указывает на концепт, не являющийся ее собственным языковым значением» [9, с. 243].

Сопрягая данное исследование с идеями современных лингвистов (У. Эко, Е. Е. Бразговской и др.), мы рассматриваем символ как особый режим мышления (модус), благодаря которому интерпретатор, устанавливая семантические особенности языкового элемента, исходит из собственных представлений о модели мира и может переводить другие виды знаков (иконы или индексы) в символический план.

Китайский филолог Чэн Дэпэй, описывая специфику знаков, приобретающих символические коннотации, отмечает, что, например, Мо Янь [Один из авторов исследуемого нами материала. – В. А.], «передавая человеческие эмоции, снимает коммуникационные препятствия, возникающие на вербальном уровне, и переключается на язык жестов и мимики, делая этот язык более многообразным» [10, с. 123] (например, (Текст 5): *黑孩的眼睛原本大而亮, 这时更变得如同电光源* ‘Глаза Хэйхая широко распахнулись и засверкали, словно две электрические лампочки’ [Здесь и далее перевод наш. – В. А.]; *两片红润的嘴唇忽而噘起·忽而张开·从他唇间流出百灵鸟的婉啾啼声·响·脆·直冲到云霄里去* ‘ярко-красные, как у девушки, губы [каменщика. – В. А.] то смыкались, то размыкались и издавали нежную, как у жаворонка, трель, уносящуюся в необъятное небо’.

В таблице представлена классификация символов, отражающих специфику ЯКМ Китая 80-х гг. XX в. средствами модернистского языка. Символы ранжированы по степени возрастания СЧ, позволяющего установить функционально-семантический статус данных знаков в составе конкретных ЛСГ и раскрыть их системообразующий и фасцинирующий потенциал.

Таблица – Типология (ЛСГ), СЧ символических знаков в языковой модели китайского модернизма 80-х гг. XX в.

№ п/п	ЛСГ знаков, репрезентирующих	СЧ знаков в исследуемых текстах					Общее Ч
		Текст 1	Текст 2	Текст 3	Текст 4	Текст 5	
1	заглавие (название) текста						5
2	понятия «пространство» / «время»	16	9	5	5	2	47
3	мифологические стереотипы	3	22	20	4	1	70
4	стереотипы западной ЯКМ	39	15	4	44	5	107
5	цветообразы	6	9	36	20	168	249
6	природные стереотипы	30	61	68	26	15	300
7	специфические стереотипы эпохи	03	84	85	86	55	413
ИТОГО		208	201	219	196	367	1191

Отраженные в таблице результаты исследования языкового материала позволяют установить, что в языке модернизма функционирует значительное количество

символов (на данном этапе выявлено 1191), составляющих 7 основных ЛСГ, включая группу заглавий как особых знаков, определяющих символизм модернистского дис-

курса в целом. Показатели СЧ знаков отражают информацию о том, что символы модернизма функционируют в системе и обладают семантикой фасцинации, где особую значимость приобретают знаки, вызывающие сильный эмоциональный отклик ввиду особой значимости для реципиента (стереотипы, отражающие характер эпохи, – 413 знаков). Тем самым, установлено, что символы модернизма форсируют динамику и усиливают смысловой ритм сообщения.

Рассмотрим примеры ЛСГ знаков, выражающих символизм китайской ЯКМ:

1. Заглавие (название) текста как ключевое понятие модернистского сообщения. Знаки данной ЛСГ следует, на наш взгляд, рассматривать особо, т. к. они представляют собой своеобразный «ключ» к интерпретации смыслов и значений не только отдельного текста, но декодируют лингвосомиотический характер языковой модели модернизма в целом. Семиотический анализ заглавий показывает, что изначально оно реализует прямое значение. Однако в контексте семантика знака не манифестирует прямое значение, а символическое:

1) **本次列车终点站** ‘Конечная станция’ – характер символа проявляется в процессе целостного восприятия модернистского сообщения (текста), в результате которого раскрывается, на наш взгляд, следующая семантика: ‘конец пути после вынужденного «странствия» миллионов китайцев во время «культурной революции»’. Данная интерпретация позволяет рассматривать комбинацию **本次列车终点站** как символическую, т. к. аспекты совокупного значения и смысла указывают на общепринятые в 80-х гг. XX в. стереотипные представления национального характера. Контекстуально в данном знаке формируется значение, противоположное стереотипическому: если в общепринятом понимании комбинация **本次列车终点站** выражает ‘конец пути’, то в модернистской репрезентации означает ‘начало пути в новую жизнь’: **然而, 他相信, 只要到达, 就不会惶惑, 不会苦恼, 不会惘然若失, 而是真正找到了归宿** ‘Однако он был уверен: если сможет добраться в пункт назначения [на конечную станцию – В. А.], то вся его неуверенность, страхи, по-

тери и огорчения исчезнут, и он, наконец, найдет свой дом’;

2) знак **棋王** ‘Король шахмат’ не выражает понятие ‘главная фигура в шахматной игре’, а демонстрирует семантику, декодирование которой позволяет выявить специфический фактор субъектности, усиливаемый средствами имплицитной иронии – интерес к индивиду, его травмам и переживаниям. Знаки, входящие в состав заглавия (**棋王**), указывают на предметы ‘король’, ‘шахматы’, что выстраивает в сознании ряд ассоциаций: ‘гений’, ‘интеллектуал’ и др. Однако изучение контекста выявляет «ложную» информацию сообщаемого и указывает на новые коннотативные наслоения в данном знаке: он приобретает особый символизм, т. к. **棋王** ‘Король шахмат’, указывающий на положительные характеристики субъекта действия, противопоставляется знаку к **棋呆子** ‘Шахматный болван’ [‘олух’, ‘фанат’, ‘балбес’, ‘дурень’, ‘глупец’ – В. А.], который функционирует в тексте как прозвище данного субъекта, воспринимаемое социумом, как ущербная личность, фанат игры в шахматы, не приспособленный к жизни. В комбинациях знаков **棋王** ‘Король шахмат’ и **棋呆子** ‘Шахматный болван’ присутствует иероглиф **棋**, выражающий полярные значения в разных знаковых ситуациях;

3) **爸爸爸爸** ‘Папапа’ – комбинация знаков не вызывает прямых ассоциаций, т. к. представляет собой набор одинаковых повторяющихся элементов с неопределяемой семантикой. Однако организующий ее состав китайский иероглиф **爸** имеет сакральное, глубоко символическое значение – **爸爸** ‘отец, папа’ [11]. Набор знаков **爸爸爸爸** указывает на противоречие между рациональным и иррациональным в человеческой сущности, с особенной силой отраженное в центральном субъекте действия, символизирующего несовершенство национального характера в целом. Повторяясь в комбинации **爸爸爸爸**, иероглиф **爸** ‘па’ задает сообщаемому ритм, обеспечивая фасцинативный характер информации;

4) знак **你别无选择** ‘У тебя нет выбора’ также не выражает прямое значение, что является свойством символа. Изначально, семантика знака **你别无选择** вводит интер-

претатора в заблуждение, и он воспринимается как устойчивый стереотип ЯКМ, указывающий на реалии «культурной революции». Однако в семантике данного знака нет идеологической составляющей и его символическое значение – ‘правильно сделанный выбор’: ‘У тебя нет выбора, чтобы заниматься чем-то другим, потому что твой выбор – музыка, и другого пути не дано’. Тем самым знак *你别无选择* в процессе последующей развертки семантики в тексте выражает противоположное значение и выступает символом «потерянной молодежи», пережившей события «культурной революции» и ищущей себя в новой реальности;

5) *透明的红萝卜* ‘Прозрачная красная редька’: функциональные связи данного знака в системе формируют в его семантике новые коннотации, которые выступают специфически модернистскими (символически отражают два мира: реальный и идеальный, где первый – реальность примитивных людей, существующих в коллективе, а второй – обитель исключительного человека, ранимого, глубоко чувствующего и, как правило, ущербного в психофизическом плане). Знак *萝卜* ‘редька’ (встречается в тексте 71 раз) – символ мира идеального (прекрасного, чарующего и восхитительного): *金色的红萝卜* ‘редька золотистого цвета’; *尾巴上的根根须须象金色的羊毛* ‘хвостик, корешки на нем были похожи на золотистые ворсинки’. Положительную коннотативность данного знака *萝卜* обуславливает его использование конструкции с элементом *金色* ‘золотистый’ (встречается в тексте – 11 раз). Знак *萝卜* ‘редька’, прямое значение которого – ‘корнеплод’, служит также, на наш взгляд, символом «корней» (обращение к традиционным понятиям ЯКМ), «поиском» которых занимается адресант модернистского сообщения. Семантика символа *金色的红萝卜* декодируется, таким образом, как ‘утрата корней’ (редька вся уничтожена), ‘оторванность от традиции’, ‘обесценивание культурных ценностей’, без которых, по мнению адресанта, утрачивается национальная идентичность языковой личности и которые, следова-

тельно, необходимо вернуть в языковую реальность Китая.

II. Символы, означающие образы пространства и времени, составляют наименьшее число знаков символической природы, выявленных в пространстве модернистского языка. Данный факт указывает на то, что образы «пространство» и «время» в модели художественного языка утрачивают присущие им особенности отражения реальности. В исследуемых текстах модернизма нами выявлены в рамках данной ЛСГ нами выявлены ряды знаков, выражающих символизм пространственно-временных отношений посредством отражения таких понятий, как: сторона света (*西* ‘запад’, *东* ‘восток’, *北* ‘север’, *南* ‘юг’, *西南* ‘юго-запад’); пора года (*夏天* ‘лето’, *秋* ‘осень’, *冬* ‘зима’); отрезок времени (*年* ‘год’, *今天* ‘сегодня’, *永恒* ‘вечность’, *明日* ‘завтра’, *小时* ‘час’, *星期* ‘неделя’); расстояние, размер (*丈* ‘чжан’ – мера длины, равная 3,33 м., *千米* ‘километр’) и др. Для модернизма характерно «отрицание незыблемых канон и правил отражения языковой реальности, проявляющееся нарушением привычной линейной структуры текста: стирание границ пространственно-временного подуровня и сдвиг акцентов в сторону символично-метафорического подуровня» [1, с. 15].

III. Символы, отражающие понятия мифологической природы. В языке китайского модернизма широко представлены знаки мифологической природы, которые некогда служили универсальным средством, помогающим китайцам осознать и понять мир. Языковые символы одновременно выступают как средство репрезентации национально-культурных реалий и как носители информации о древних мифологических образах (например: *龙* ‘дракон’, *凤* ‘феникс’, *秋虫* ‘цикада’, *菊* ‘хризантема’, *杏树* ‘абрикос’, *太阳* ‘солнце’, *山* ‘гора’ и др.). Данные знаки не только активизируют информацию об усвоенных стереотипах, но также способствуют формированию в сознании носителей китайского языка новых представлений о мире.

IV. Знаки, отражающие стереотипы западной лингвокультуры. В исследуемых текстах выявлены знаки (комбинации

знаков), репрезентирующие устоявшиеся стереотипы западной лингвокультуры, употребляемые наряду с традиционными образами китайского языка. Введение в структуру языка знаков, отражающих символизм стереотипов двух чужеродных культур, формирует новый семантический характер языка. В данной ЛСГ нами выявлены знаки, отражающие стереотипы западной лингвокультуры (например: *现代派* ‘модернистская школа’, *贝多芬* ‘Бетховен’, *法国香水* ‘французские духи’, *西方现代化哲学* ‘современный западный философ’ и др.).

V. Символы, репрезентирующие цветообразы. Установлено, что цветосимволы используются в колоссальном объеме и представлены необычайно широким спектром цветов и оттенков (например: *脸的灰土* ‘серое от пыли грязи лицо’; *用他两只鸡爪一样的黑手* ‘своими черными ручками, похожими на куриные лапки’). Также установлено, что, помимо всех основных цветов, в системе модернистского языка используются знаки, косвенно указывающие на характер цвета (например: *闪亮的小斑点* ‘глянцевыми рубцами’, *火红色的运动衫领子* ‘воротник цвета пламени’, *脸色红润起来* ‘лицо разрумянилось’). Примечательно также, что в тексте модернизма знаки ЛСГ с общим значением «цвет» часто комбинируются с иероглифами, указывающими на степень насыщенности и интенсивности цвета *浅* ‘светлый’ либо (чаще всего) *深* ‘тёмный’, что, на наш взгляд, символизирует мироощущение субъекта, указывающее на расплывчатость, неясность, неоформленность представлений о пугающе новой, незнакомой действительности, отсутствие четкого понимания своего места в этой реальности: *萝卜缨儿]绿得发黑* ‘[ботва редьки] темно-зеленого цвета’ (дословно: ‘зеленая до черноты’ [11], *暗红色的火苗* ‘темно-красных языков пламени’, *深紫色的伤疤* ‘темно-фиолетовый шрам’ и др.).

VI. Символы, означающие природные образы. В язык модернизма 80-х гг. XX в. активно вводятся знаки, репрезенти-

рующие природные образы. В данной ЛСГ нами выявлены, например, символы (ряды символов), которые означают животных (*狼* ‘волк’, *熊* ‘медведь’, *马* ‘лошадь’); растения (*菊花* ‘хризантема’, *棉花* ‘хлопок’, *黄麻* ‘джут’); рыб (*对虾* ‘креветка’, *鲢鱼* ‘толстолобик’, *虾* ‘рачок’); насекомых (*蚂蚱* ‘саранча’, *知了* ‘цикада’, *蚕蛹* ‘шелкопряд’); птиц (*麻雀* ‘воробей’, *家燕* ‘ласточка’, *翠鸟* ‘зимородок’); различные природные объекты (*岸* ‘берег’, *河* ‘река’, *瀑布* ‘водопад’) и природные явления (*雾* ‘туман’, *露水* ‘роса’, *虹* ‘радуга’) и др. Языковые знаки модернизма, репрезентирующие символизм природных образов, указывают на возврат к «корням» и активное введение в языковое пространство традиционных стереотипов культуры.

VII. Специфические стереотипы 80-х гг. XX в. Модернизм как уникальная языковая модель китайской лингвокультуры базируется на символическом отражении языковой реальности. Декодирование природы модернистских знаков-символов позволяет выявить специфику китайской ЯКМ и реконструировать языковую реальность в рассматриваемый период. В результате исследована специфика функционирования знаков с семантикой символизма, отражающих традиционные стереотипы лингвокультуры (например: *玉* ‘нефрит’, *葫芦* ‘тыква-горлянка’). Помимо этого, в язык модернизма вводятся символы языковой реальности 80-х гг. XX в., отражающие стереотипы, прочно сформировавшиеся в сознании носителей языка: (например: *工分* ‘трудодень’, *中山装* ‘суньятсеновка’, *团支部* ‘комсомольская ячейка’, *传单* ‘листовка’, *宣传* ‘пропаганда’, *劳改* ‘«трудовое перевоспитание»’, *农业学大寨* ‘лозунг «Учиться у Дачжая»’, *电影院* ‘кинотеатр’).

Заключение

На основании результатов лингвосемантического анализа языкового материала аутентичных текстов китайского модернизма 80-х гг. XX в. устанавливается функционально-семантический статус знаков символической природы, а также раскрывается их

системообразующий и фасцинирующий потенциал, что позволяет сделать следующие выводы.

1. В языке модернизма выявлено значительное количество знаков, манифестирующих семантику символа (всего – 1191 единица). Анализ функционально-семантических особенностей данных знаков позволил выявить 7 основных ЛСГ, а также кратко описать механизм дальнейшего объединения данных элементов в тематические ряды (ЛСР). Установлено, что в составе выявленных нами ЛСГ символы репрезентируют:

- 1) заглавие текста (5 знаков);
- 2) пространственно-временные отношения (39 знаков);
- 3) образы мифологии (70 знаков);
- 4) стереотипы западной языковой культуры (107 знаков);
- 5) цветообразы (249 знаков);
- 6) образы природы (300 знаков);
- 7) специфические стереотипы эпохи (413 знаков).

Это в целом отражает статус данных элементов в пространстве модернистской языковой модели.

2. Знаки, репрезентирующие заглавие модернистского сообщения, занимают в семиотической системе языковых элементов пограничное положение: они относительно самостоятельны (вынесены за пределы текста), однако функционируют как символические элементы. Данные знаки выступают как «доминанты», обладающие комплексом значений, как свертка символических кон-

нотаций, раскрывающих семантико-смысловую природу модернизма в дискурсе. В процессе целостной интерпретации модели конкретного индивидуализированного языка происходит развертка коннотативных слоев заглавия и оно приобретает характер полисемичного знака-символа, усложняющего семантико-смысловую природу модернизма и повышающего его информативность в отражении ЯКМ 80-х гг. XX в.

3. Анализ показателей суммарного числа символов выявляет, что данные знаки демонстрируют системообразующий характер и обеспечивают динамику сообщения. Символические элементы модернизма формируют фасцинирующий эффект, обусловленный, на наш взгляд, присущей им семантикой фасцинации, вызывающей высокий эмоциональный отклик; установлением динамико-ритмического характера сообщаемого; многозначностью или двусмысленностью значений символа. Результаты СЧ показывают, что семантическая фасцинация присуща в наибольшей степени знакам (без учета особых знаков, выражающих заглавие текста), активно репрезентирующим стереотипы реальности Китая 80-х гг. XX в., вызывающие особые эмоции и имеющие большую значимость для носителей китайского языка (413 знаков), в наименьшей – знакам ЛСГ, репрезентирующим пространственно-временные стереотипы (47 знаков).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Астремцкий, В. С. Китайский модернизм «третьего проекта» в лингвокультурном аспекте семиотического анализа / В. С. Астремцкий // Судьбы национальных культур в условиях глобализации: между традицией и новой реальностью : сб. материалов VI Междунар. науч. конф., Челябинск, 26 апр. 2024 г. / под ред. Р. А. Бадикова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2024. – С. 29–37. – DOI: 10.47475/9785727120088_29.

2. Астремцкий, В. С. Семиотическая структура китайского модернистского текста 80-х гг. XX в. / В. С. Астремцкий // Пути Поднебесной : сб. науч. тр. Вып. XII : в 2 ч. / редкол.: А. Н. Гордей (отв. ред.) [и др.]. – Мн. : МГЛУ, 2025. – Ч. 2. – С. 12–22.

3. Соковнин, В. М. Фасцинация как наука / В. М. Соковнин // Фасцинология. – 2003. – № 1. – С. 9–14. – URL: https://bookap.info/book/sokovnin_fastsinologiya/ (дата обращения: 10.12.2025).

4. Молоткова, Ю. В. Лингвистические основы обучения иероглифической системе письма на китайском языке / Ю. В. Молоткова // Замежные мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2012. – № 4 (45). – С. 8–16.

5. Эко, У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию / У. Эко ; пер. с итал. В. Г. Резник и А. Г. Погоняйло. – СПб. : Симпозиум, 2004. – 544 с.

6. Гордей, А. Н. Новая редакция виртуальной цепи китайского синтаксиса / А. Н. Гордей // Пути Поднебесной : сб. науч. тр. – Вып. XII : в 2 ч. / редкол.: А. Н. Гордей (отв. ред.) [и др.]. – Мн. : МГЛУ, 2025. – Ч. 1. – С. 25–37.
7. Кнорозов, Ю. В. Избранные труды / Ю. В. Кнорозов. – СПб. : МАЭ РАН, 2018. – 594 с.
8. Гордей, А. Н. Теоретическая грамматика восточных языков : лекц. курс / А. Н. Гордей. – Мн. : [без изд.], 2007. – 1 эл. опт. диск (CD-ROM).
9. Телия, В. Н. Русская фразеология: семантико-прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М., 1996. – С. 243–244.
10. 程德培. 被记忆缠绕的世界// 莫言研究资料. – 天津 : 天津人民出版社, 2005. – 第121–132页. = Чэн Дэпэй. Мир, опутанный воспоминаниями // Материалы для исследования творчества Мо Яня. – Тяньцзинь : Тяньцзинь жэньминь чубаньшэ, 2005. – С. 121–132.
11. 大 БКРС = Большой китайско-русский словарь. – URL: <https://bkrs.info/> (дата обращения: 08.12.2025).

REFERENCES

1. Astrametskii, V. S. Kitaiskii modernizm «tret'ego proekta» v lingvokul'turnom aspekte semioticheskogo analiza / V. S. Astrametskii // Sud'by natsional'nykh kul'tur v usloviyakh globalizatsii: mezhdru traditsiyei i novoi real'nost'yu : sb. materialov VI Mezhdunar. nauch. konf., Chelyabinsk, 26 apr. 2024 g. / pod red. R. A. Badikova. – Chelyabinsk : Izd-vo Chelyab. gos. un-ta, 2024. – S. 29–37. – DOI: 10.47475/9785727120088_29.
2. Astrametskii, V. S. Semioticheskaya struktura kitaiskogo modernistskogo teksta 80-kh gg. XX v. / V. S. Astrametskii // Puti Podnebesnoi : sb. nauch. tr. Vyp. XII : v 2 ch. / redkol.: A. N. Gordei (otv. red.) [i dr.]. – Mn. : MGLU, 2025. – Ch. 2. – S. 12–22.
3. Sokovnin, V. M. Fascinaciya kak nauka / V. M. Sokovnin // Fascinologiya. – 2003. – № 1. – S. 9–14. – URL: https://bookap.info/book/sokovnin_fastsinologiya/ (data obrashcheniya: 10.12.2025).
4. Molotkova, Yu. V. Lingvisticheskie osnovy obucheniya ieroglificheskoy sisteme pis'ma na kitaiskom yazyke / Yu. V. Molotkova // Zamezhnyya movy u Respublitsy Belarus'. – 2012. – № 4 (45). – S. 8–16.
5. Eko, U. Otsutstvuyushchaya struktura. Vvedenie v semiologiyu / U. Eko ; per. s ital. V. G. Reznik i A. G. Pogonyailo. – SPb. : Simpozium, 2004. – 544 s.
6. Gordei, A. N. Novaya redakciya virtual'noj tsepi kitaiskogo sintaksisa / A. N. Gordei // Puti Podnebesnoi : sb. nauch. tr. – Vyp. XII : v 2 ch. / redkol.: A. N. Gordei (otv. red.) [i dr.]. – Mn. : MGLU, 2025. – Ch. 1. – S. 25–37.
7. Knorozov, Yu. V. Izbrannye trudy / Yu. V. Knorozov. – SPb. : MAE RAN, 2018. – 594 s.
8. Gordei, A. N. Teoreticheskaya grammatika vostochnykh yazykov : lekts. kurs / A. N. Gordei. – Mn. : [bez izd.], 2007. – 1 el. opt. disk (CD-ROM).
9. Teliya, V. N. Russkaya frazeologiya: semantiko-pragmaticheskii i lingvokul'turologicheskii aspekty / V. N. Teliya. – M., 1996. – S. 243–244.
10. 程德培. 被记忆缠绕的世界// 莫言研究资料. – 天津 : 天津人民出版社, 2005. – 第121–132页. = Chen Depei. Мир, oputannyyi vospominaniyami // Materialy dlya issledovaniya tvorchestva Mo Yanya. – Tyan'tszin' : Tyan'tszin' zhen'min' chuban'she, 2005. – S. 121–132.
11. 大 BKRS = Bol'shoi kitaisko-russkii slovar'. – URL: <https://bkrs.info/> (data obrashcheniya: 08.12.2025).

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 21.01.2026

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*

**АЦЭНКА Ў МЕДЫЯДЫСКУРСЕ МОДЫ
(НА ПРЫКЛАДЗЕ МЕДЫЯТЭКСТАЎ ПАРТАЛА ZVIAZDA.BY)**

Праца накіравана на вывучэнне спецыфікі моўнай ацэнкі ў беларускамоўным дыскурсе моды на аснове аналізу 22 тэкстаў з партала zviazda.by. У выніку даследавання ўстаноўлена, што для гэтага дыскурсу ўласцівая асіметрыя: значна пераважаюць станоўчыя ацэнкі, што з'яўляецца стратэгіяй для стымулявання спажывання. Асноўную масу ацэнак складаюць прыватнаацэначныя прыметнікі, сярод якіх дамінуюць эстэтычныя, што абумоўлена самай прыродай моды як феномена візуальнай культуры. Астатнія тыпы ацэнак (утылітарныя, тэлеалагічныя) выконваюць дапаможную функцыю.

Ключавыя словы: ацэнка, беларуская мова, медыядыкурс моды, медыякамунікацыя, медыятэкст.

Evaluation in the Media-Discourse of Fashion (based on Media-Texts from the zviazda.by Portal)

The study examines the specifics of linguistic evaluation in the Belarusian-language fashion discourse through the analysis of 22 texts from the zviazda.by portal. The research reveals that this discourse is characterized by asymmetry: positive evaluation significantly predominates, which serves as a strategy for stimulating consumption. Evaluation is mostly represented by private-evaluative adjectives, among which aesthetic ones dominate, which is determined by the nature of fashion as a phenomenon of visual culture. Other types of evaluation (utilitarian, teleological) perform a supplementary function.

Key words: evaluation, the Belarusian language, media discourse of fashion, media communication, media text.

Уводзіны

У беларусістыцы цікавасць да даследаванняў дыскурсу ўзнікла ўжо даўно. Так, грунтоўная праца В. І. Іўчанкава «Дыкурс беларускіх СМІ. Арганізацыя публіцыстычнага тэксту» (2003) апісвае не толькі лінгвістычную арганізацыю публіцыстычнага тэксту, але і кагнітыўную апрацоўку дыскурсу СМІ. На думку В. І. Іўчанкава, «дыкурс як іерархія ведаў, складаная камунікатыўная з'ява ў лінгвістыцы публіцыстычнага тэксту паўстае, можна сказаць, у першародным і натуральным счапленні моўнакамунікатыўнага ўзаемадзеяння і выніку яго – СМІ ва ўсіх іх праяўленнях» [1, с. 37]. У дыкурс-аналізе тэкст разглядаецца як камунікатыўная з'ява, што ўключае ў сябе і пазамоўныя фактары. Актуальнасць даследавання тлумачыцца неабходнасцю ўсебаковага вывучэння беларускамоўнага дыскурсу моды, таму што ён аказвае ўплыў на масавую свядомасць – спрыяе фарміраванню ідэалогіі спажывання.

Мэта даследавання – вызначыць спецыфіку ацэнкі ў беларускамоўным дыскурсе моды.

Для дасягнення пастаўленай мэты неабходна вырашыць наступныя задачы:

1) вызначыць суадносіны станоўчых і адмоўных ацэнак у медыятэкстах на тэму моды;

2) вылучыць агульнаацэначныя і прыватнаацэначныя прыметнікі і прыслоўі;

3) выявіць групы прыватных ацэнак у даследаваных тэкстах.

Матэрыялам для даследавання паслужылі 22 медыятэксты на тэму моды з партала zviazda.by за перыяд з 13.09.2025 па 29.12.2025.

Асноўная частка

У сучаснай лінгвістыцы існуюць розныя класіфікацыі дыскурсу з пункту гледжання тэмы, стылю, жанру, камунікатыўнай з'явы, ідэалогіі, удзельнікаў і г. д.

З пункту гледжання ўдзельнікаў і мэты камунікацыі вылучаюцца персанальны

(бытавы і быццёвы) і інстытуцыянальны тыпы дыскурсу (адміністрацыйны, масава-інфармацыйны і інш.). Сістэмастваральнай прыкметай інстытуцыянальнага дыскурсу лічыцца статусная функцыя чалавека. Ядром інстытуцыянальнага дыскурсу з’яўляюцца зносіны базавай пары статусна няроўных удзельнікаў камунікацыі [2]. Калі браць пад увагу сферу сацыяльнага ўзаемадзеяння, у якой адбываюцца камунікатыўныя працэсы, то можна вылучыць такі тып, як медыядыкурс. Дыкурс моды функцыянуе ў яго межах як адзін з інстытуцыянальных тыпаў медыядыскурсу. Дыкурс моды з’яўляецца неад’емнай часткай медыякамунікацыі і самастойным тыпам дыскурсу [3, с. 6]. В. А. Гапуціна дае наступнае азначэнне: «Дыкурс моды ўяўляе сабой інстытуцыянальна абумоўленую камунікацыю прафесіяналаў у галіне моды, якія прымаюць удзел у працэсе вытворчасці модных аб’ектаў (адзення, абутку, аксесуараў) і/ці распаўсюджвання інфармацыі аб іх» [3, с. 32] [Пераклад наш. – М. Г.]. Галоўнай тэмай, якая арганізуе сэнсавую аформленасць і цэласнасць дыскурсу моды, з’яўляецца мода.

Часткай працэсу медыякамунікацыі з’яўляюцца медыятэксты. У англамоўным асяроддзі гэты тэрмін пачаў выкарыстоўвацца яшчэ з 1990-х гг. [4, с. 11]. Медыятэкст пашырае традыцыйнае разуменне тэксту, уключаючы не толькі пісьмовыя тэксты, але і паведамленні ў любым выглядзе (слоўным, гукавым ці візуальным). Згодна з Р. Я. Салганікам, спецыфікай медыятэкстаў з’яўляецца тое, што яны перад усім разлічаны на масавую аўдыторыю. Масавасць аўдыторыі абумоўлівае такія рысы, як, напрыклад, арыентацыя на ўсярэдненую моўную норму. Масавасць аўдыторыі мадэлюе і катэгорыю аўтара, галоўнай асаблівасцю якой з’яўляецца супадзенне вытворцы і суб’екта маўлення, што абумоўлівае такія характарыстыкі мовы медыятэкстаў, як сапраўднасць, дакументальнасць, эмацыянальнасць [5, с. 11]. Для вывучэння камунікатыўных аспектаў на тэкставым узроўні М. М. Кожына ўводзіць паняцце функцыянальных семантычна-стылістычных катэгорый (ФССК) [6, с. 13]. Гэтыя катэгорыі рэалізуюцца ў маўленні (тэксце) сістэмамі моўных сродкаў розных

узроўняў. М. М. Кожына адносіць да ФССК катэгорыі ацэнкі і экспрэсіўнасці.

Аналіз матэрыялу паказвае, што аўтару важна не толькі перадаць аб’ектыўную інфармацыю аб модных тэндэнцыях, але і выказаць сваё стаўленне да модных з’яў, даць ім станоўчую або адмоўную ацэнку. Пры аналізе спосабаў ацэнкі Н. Д. Аруцёнава вылучае агульнаацэначныя і прыватнаацэначныя прыметнікі [7, с. 71]. Да агульнаацэначных адносяцца прыметнікі *добры* і яго сінонімы і антонімы. У прааналізаваных медыятэкстах станоўчая ацэнка перадаецца прыметнікамі *выдатны, добры, ідэальны: Адайце перавагу натуральным тканінам – мерыносавай воўне, кашміру, бавоўне. Яны не толькі прыемныя да цела, але і валодаюць выдатнымі цеплаізаляцыйнымі ўласцівасцямі* (zviazda.by. 2025. 4 кастр.); *Прастата – прыкмета добрага густу? Не заўсёды!* (zviazda.by. 2025. 8 лістап.); *Шарсцяныя пінжакі з шчыльнай тэкстурай – ідэальныя для халоднага сезона* (zviazda.by. 2025. 21 снеж.). Адмоўная/станоўчая ацэнка перадаецца праз прыслоўі *дрэнна, ідэальна: Пры гэтым абавязкова якаснае выкананне, бо танны штучны шоўк або атлас могуць глядзецца дрэнна* (zviazda.by. 2025. 29 снеж.); *Вадалазка павінна ідэальна сядзець на фігуре, не скоўваючы рухаў* (zviazda.by. 2025. 4 кастр.).

Дыкурс моды характарызуецца асіметрыяй у плане ацэнкі: яна галоўным чынам станоўчая. Гэта вынікае з шэрагу практычных, псіхалагічных і сацыякультурных прычын. Прагматычная мэта тэкстаў пра моду – заахваціць адрасата прытрымлівацца модных тэндэнцый. Модныя медыя не толькі стымулююць набываць модныя рэчы, але і ствараюць вобраз лепшага «Я», прыналежнасць да прывілеяванай групы. Станоўчыя ацэнкі праектуюць гэты ідэальны вобраз на адрасата. Акрамя таго, станоўчы тон выклікае большую спагаду да аўтара і выдання. Адмоўная ацэнка перадаецца праз агульнаацэначнае прыслоўе *дрэнна* і прыватнаацэначныя прыметнікі *агрэсіўны, бязлікі, крыклівы, мімалётны, сумнаваты, сумны, эксцэнтрычны, экстравагантны* і прыслоўе *сумна: Сезон восень – зіма 2025/26 зацвярджае тэндэнцыі, якія палюбіліся нам, і смела ўводзіць новыя, часам нечаканыя і нават крыклівыя* (zviazda.by. 2025. 15 лістап.); *Але менавіта ў гэтым*

сезоне мы становімся сведкамі трыумфальнага вяртання аксесуара, які ўмеє здзіўляць і натхняць: футравага шаліка з багатай гісторыяй. Забудзьцеся пра сумныя сілуэты – ён вяртаецца, пераасэнсаваны і неверагодна актуальны (zviazda.by. 2025. 30 лістап.). Прыметнік мімалётны набывае значэнне тэлеалагічнай ацэнкі, калі гаворка ідзе пра з'яву, якая бачыцца як неэфектыўная, няўстойлівая: У адрозненне ад мімалётных трэндаў у вопратцы, упрыгажэнні – гэта канстанта, якая, тым не менш, чуйна рэагуе на дух часу (zviazda.by. 2025. 22 кастр.).

У значэнне прыметнікаў прыватнай ацэнкі ўваходзіць нейкі дадатковы кампанент, які адносіцца да структуры ацэнкі. Прыватная ацэнка перадаецца з дапамогай прыметнікаў адважны, агрэсіўны, актуальны, акуратны, арыстакратычны, аўтарытэтны, бездакорны, бунтарскі, бурны, бязлікі, бяспройгрышыны, вінтажны, выключны, выразны, высакародны, вытанчаны, галавакружны, грандыёзны, гарачы (трэнд), гуллівы, дзёрзкі, дзіўны, загадкавы, залішні, запамінальны, захапляльны, знакавы, зразумелы, зручны, інтэлектуальны, класічны, крыклівы, культавы, легендарны, лідарскі, любімы, магутны, мімалётны, модны, надзейны, натхняльны, неверагодны, незабыўны, незвычайны, непаўторны, неспадзяваны, нечаканы, пазачасавы, пазнавальны, пачуццёвы, правільны, практычны, прыгожы, прыдатны, прыемны, прыцягальны, расслаблены, раскошны, свежы, смелы, спакойны, спакуслівы, строгі, стрыманы, стыльны, сумнаваты, сумны, трывалы, трыумфальны, узнёслы, ультрамодны, універсальны, унікальны, уражальны, устойлівы, утульны, функцыянальны, цікавы, цудоўны, шыкоўны, эксцэнтрычны, экстравагантны, элегантны, элітны, эфектны, эфектыўны, яркі і прыслоўямі актуальна, арганічна, бездакорна, гарманічна, дзіўна, камфортна, раскошна, стыльна, смела, сумна, трыумфальна, ультрамодна, элегантна, эфектна, напрыклад: *Мода на гэты галаўны ўбор была настолькі ўсеабдымнай, што нават самыя аўтарытэтныя выданні аб стылі прызнавалі: адмовіцца ад яго практычна немагчыма – бо ён дзіўна гарманічна глядзіцца на кожнай, падкрэсліваючы вытанчанасць актуальных прычосак* (zviazda.by. 2025. 22 лістап.).

У прааналізаваных медыятэкстах на тэму моды значна пераважаюць прыватныя ацэнкі, таму што яны дазваляюць дыферэнцыявана ацаніць шматгранны феномен моды, максімальна ўзбагаціць і канкрэтызаваць апісанне, эмацыянальна ўздзейнічаць на ўспрыманне чытача.

Згодна з класіфікацыяй Н. Д. Аруцюнавай, прыватнаацэнчныя значэнні могуць быць падзелены на наступныя катэгорыі:

- 1) сэнсарна-смакавыя, або геданістычныя ацэнкі;
- 2) псіхалагічныя ацэнкі, сярод якіх вылучаюцца:
 - а) інтэлектуальныя,
 - б) эмацыянальныя ацэнкі;
- 3) эстэтычныя ацэнкі;
- 4) этычныя ацэнкі;
- 5) утылітарныя ацэнкі;
- 6) нарматыўныя ацэнкі;
- 7) тэлеалагічныя ацэнкі [7, с. 75–76].

Геданістычныя ацэнкі перадаюць індывідуальнае ўспрыманне з'яў: *А калі карункі – ваш галоўны козыр, дапоўніце іх высокімі батфортамі і акцэнтным рэменем, ці ж – глыбокім разрэзам і лаканічным упрыгажэннем, якія іграюць ролю прыцягальнага акцэнта* (zviazda.by. 2025. 2 лістап.); *Кантраст фактур і сілуэтаў стварае свежы і нечаканы вобраз* (zviazda.by. 2025. 25 кастр.); *Адзін з галоўных ювелірных «маніфестаў» будучага сезона – гэта буйная, яркія завушніцы* (zviazda.by. 2025. 22 кастр.). Да гэтай катэгорыі адносяцца прыметнікі галавакружны, нязмушаны, пачуццёвы, прыемны, прыцягальны, расслаблены, свежы, спакуслівы, уражальны, утульны, яркі.

Псіхалагічныя інтэлектуальныя ацэнкі асэнсоўваюць, рацыяналізуюць матывы ацэньвання: *У гэтым сезоне, нібы згаварыўшыся, подыумы напоўніліся варыяцыямі цёмных, загадкавых сукенак* (zviazda.by. 2025. 2 лістап.); *Гэта тканіна, якая традыцыйна асацыюецца з працоўным адзеннем, сёння трыумфальна вяртаецца ў мужчынскі гардэроб, дадаючы нотку вытанчнай нядбайнасці і інтэлігентнай брутальнасці* (zviazda.by. 2025. 1 кастр.). У групу прыметнікаў гэтай катэгорыі ўваходзяць наступныя адзінкі: загадкавы, запамінальны, захапляльны, знакавы, інтэлектуальны, легендарны, натхняльны, незвычайны, пазнавальны, цікавы. Псіхалагічныя эмацыя-

нальныя ацэнкі перадаюцца прыметнікамі адважны, агрэсіўны, бунтарскі, бурны, любімы, неспадзяваны, нечаканы, спакойны, сумнаваты, сумны, трыумфальны, узнёслы. Напрыклад, *У спалучэнні з масіўным абуткам на рыфленай падэшве такія вобразы фарміруюць мужны, упэўнены і нават злёгка агрэсіўны сілуэт* (zviazda.by. 2025. 29 кастр.); *Але менавіта ў гэтым сезоне мы становімся сведкамі трыумфальнага вяртання аксесуара, які ўмеє здзіўляць і натхняць: футравага шаліка з багатай гісторыяй. Забудзьцеся пра сумныя сілуэты – ён вяртаецца, пераасэнсаваны і неверагодна актуальны* (zviazda.by. 2025. 30 лістап.). Геданістычныя і псіхалагічныя ацэнкі могуць быць аб'яднаны ў групу сэнсарных ацэнак [7, с. 76].

Эстэтычныя ацэнкі паходзяць з сінтэзу геданістычных і псіхалагічных ацэнак. Прыметнікі *бездакорны, выразны, вытанчаны, раскошны, шыкоўны, элегантны, эфектны* ацэньваюць прыгажосць, гармонію, дасканаласць формы: *Сезон восень – зіма 2025/26 дзівіць багаццем футра. Яно прадстаўлена не толькі ў выглядзе раскошных футраў – ад класічных да ўльтрамодных, у натуральных і яркіх адценнях, рознай даўжыні, але і ў якасці эфектнага дэкору* (zviazda.by. 2025. 15 лістап.); *Дапоўніце лук упрыгажэннямі ў этнічным стылі і вузкімі ботамі, каб стварыць расслаблены і шыкоўны вобраз* (zviazda.by. 2025. 27 верас.). Прыметнікі *дзёрзкі, смелы, экстравагантны, эксцэнтрычны* ацэньваюць стыль праз прызму нестандартнасці: *Гэта інвестыцыя, якая будзе актуальная не адзін сезон. Універсальны, непрамакальны, ён гарманічна спалучаецца як з базавымі рэчамі, так і з большы экстравагантнымі ансамблямі* (zviazda.by. 2025. 18 кастр.); *Многія памятаюць эксцэнтрычныя прынты мінулых дзесяцігоддзяў – з жывёламі, мультгероямі і забаўнымі малюнкамі* (zviazda.by. 2025. 15 снеж.). Прыметнік *дзёрзкі* дае адмоўную ацэнку, але пры актуалізацыі ў дыскурсе моды мяняе ацэнку на супрацьлеглую: *І што можа быць лепш, чым скураны трэнч? Ён злёгкасцю зацяміць звыклія баваўняныя мадэлі, дадаючы вобразу дзёрзкі акцэнт сучаснасці, ідэальна ўпісваючыся ў модныя тэндэнцыі восені 2025* (zviazda.by. 2025. 18 кастр.); *Ад скульптурных паліто, якія пераасэнсоўваюць жаночкасць, да дзёрзкіх*

эксперыментаў з фактурамі і прынтамі – мода для прахалоднага надвор'я абяцае быць захапляльнай (zviazda.by. 2025. 15 лістап.). Прыметнікі *акуратны, строгі, стрыманы* ацэньваюць эстэтыку чысціні ліній; *вінтажны, класічны, неўміручы* даюць ацэнку у межах культурных традыцый; *грандыёзны, неверагодны* ўлічваюць маштаб, велічнасць і ў той жа час перадаюць здзіўленне. Прыметнік *крыклівы* паказвае на агрэсіўнае ўздзеянне.

Прыметнікі *актуальны, культавы, модны, стыльны, ультрамодны* з'яўляюцца хутчэй ацэнкамі рэлевантнасці ў пэўным кантэксце, часе і сацыяльнай групе. Яны часта супадаюць з эстэтычнай ацэнкай (адпаведнасць пэўным ідэалам): *Сезон восень – зіма 2025/26 дзівіць багаццем футра. Яно прадстаўлена не толькі ў выглядзе раскошных футраў – ад класічных да ўльтрамодных, у натуральных і яркіх адценнях, рознай даўжыні, але і ў якасці эфектнага дэкору* (zviazda.by. 2025. 15 лістап.). *Такія рэчы – не кароткатэрміновы трэнд і лёгкая ўпішуцца ў базавы гардэроб, застаючыся актуальнымі на працягу некалькіх сезонаў* (zviazda.by. 2025. 29 кастр.). Прыметнік *арыстакратычны* ацэньвае не толькі прыгажосць, але і вытанчанасць знешняга выгляду: *Ці дазвольце яму (шаліку) свабодна ляжаць на перадплеччы, ствараючы эфект арыстакратычнай нязмушанасці, якая нібыта сышла са старонак старадаўніх раманаў* (zviazda.by. 2025. 30 лістап.). Эстэтычныя ацэнкі могуць быць аб'яднаны з этычнымі ацэнкамі ў катэгорыю субліміраваных ацэнак [7, с. 76]. Эстэтычныя ацэнкі звязаны з задавальненнем пачуцця прыгожага, а этычныя – маральнага пачуцця. Значэнне прыметніка *высакародны* суадносіцца з высокай маральнасцю, справядлівасцю, але ў дыскурсе моды набывае дадатковае эстэтычнае адценне: *Тонкі трыкатаж, мінімалістычны дызайн і высакародныя адценні – вось ключавыя элементы актуальнай вадалазкі* (zviazda.by. 2025. 4 кастр.).

Група рацыяналістычных ацэнак уключае ўтылітарныя, нарматыўныя і тэлеалагічныя ацэнкі. Іх асноўныя крытэрыі – гэта карысць, накіраванасць на дасягненне пэўнай мэты, выкананне некаторай функцыі, адпаведнасць стандартам [7, с. 76–77]. Да ўтылітарных ацэнак адносяцца прымет-

нікі залишні, зручны, надзейны, практычны, прыдатны, трывалы, устойлівы, функцыянальны, універсальны: *Красоўкі, безумоўна, застаюцца практычным варыянтам, але менавіта лоферы сёння прэтэндуюць на званне «разумнага выбару» для сучаснай жанчыны* (zviazda.by. 20 верас.); *У адрозненне ад функцыянальных макраша-лікаў, гэты футравы акцэнт не проста данаўняе – ён пераўтварае* (zviazda.by. 2025. 30 лістап.). Прыметнік *правільны* адносіцца да нарматыўных ацэнак: *Правільны casual: Адавайце перавагу якасным матэрыялам і бездакорнаму крою* (zviazda.by. 2025. 24 верас.), а *эфектыўны* – да тэлеалагічных: *Пачніце з праверанай класікі: футболка пад лонгслівам – гэта проста і эфектыўны прыём, які падкрэсліць спартыўную фігуру* (zviazda.by. 2025. 8 лістап.).

Сярод прыватных ацэнак значна пераважаюць сэнсарныя і субліміраваныя ацэнкі. Сярод гэтых катэгорый найбольшую групу складаюць прыметнікі эстэтычнай ацэнкі. Перавага эстэтычных ацэнак у модным дыскурсе абумоўлена самой прыродай моды як феномена. У першую чаргу мода мае справу з візуальнымі вобразамі, сілуэтамі, колерам, фактурай, дэталямі. Яе першасная функцыя – эстэтычная арганізацыя

знешняга выгляду чалавека, таму і асноўны крытэрыі ацэнкі – прывабнасць, адпаведнасць эстэтычным ідэалам. Утылітарныя ацэнкі ацэньваюць функцыю, нарматыўныя – адпаведнасць правілам, але мода адносіцца да сферы эстэтыкі.

Заклучэнне

Такім чынам, перавага станоўчых ацэнак у дыскурсе моды – гэта стратэгічны выбар, абумоўлены прагматыкай жанру. Станоўчыя ацэнкі не толькі выконваюць стымулюючую функцыю і ствараюць пэўны эмацыянальны фон, але і ўмацоўваюць давер да выдання як крыніцы прыемных парад. Агульная ацэнка галоўным чынам перадаецца праз прыметнік *добры* і яго сінонімы і антонімы. Прыватная ацэнка (рэпрэзентавана прыметнікамі і прыслоўямі) уключае дадатковы кампанент (адпаведнасць ідэалам, неабходнасць, эфектыўнасць і інш.). Модны дыкурс – гэта дыкурс прыгажосці і стылю, таму яго асноўная ацэначная лексіка непазбежна будзе эстэтычная. Іншыя ацэнкі (геданістычныя, псіхалагічныя, рацыяналістычныя) іграюць ролю важных, але дадатковых аргументаў.

СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Іўчанкаў, В. І. Дыкурс беларускіх СМІ. Арганізацыя публіцыстычнага тэксту / В. І. Іўчанкаў. – Мн. : Электрон. кніга БДУ, 2004. – URL: <http://anubus.bsu.by/publications/elresources/Journalism/ivchenkov.pdf> (дата звароту: 12.12.2025).
2. Карасік, В. І. О категориях дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты : сб. науч. тр. / Волгогр. гос. пед. ун-т, Саратов. гос. ун-т ; редкол.: В. И. Карасик (отв. ред.) [и др.]. – Волгоград : Перемена, 1998. – С. 185–197. – URL: <http://homerepages.tversu.ru/~ips/JubKaras.html> (дата обращения: 29.04.2025).
3. Гапутина, В. А. Медиадискурс моды: процессы, феномены, эффекты : монография / В. А. Гапутина. – М. : РИОР, 2021. – 160 с.
4. Казиминова, О. В. Коммуникативные аспекты медийного дискурса : монография / О. В. Казиминова. – Витебск : ВГУ, 2018. – 187 с.
5. Солганик, Г. Я. К определению понятий «текст» и «медiateкст» / Г. Я. Солганик // Вестник Московского университета. Серия 10, Журналистика. – 2005. – № 2. – С. 7–15.
6. Кожина, М. Н. О функциональных семантико-стилистических категориях в аспекте коммуникативной теории языка // М. Н. Кожина // Разновидности и жанры научной прозы: лингвостилистические особенности. – М. : Наука, 1989. – С. 3–27.
7. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 339 с.

REFERENCES

1. Iuchankau, V. I. Dyskurs belaruskikh SMI. Arganizatsyya publitsystychnaga tekstu / V. I. Iuchankau. – Mn. : Elektron. kn. BDU, 2004. – URL: <http://anubus.bsu.by/publications/elresources/Journalism/ivchenkov.pdf> (data zvarotu: 12.12.2025).
2. Karasik, V. I. O kategoriyakh diskursa / V. I. Karasik // Yazykovaya lichnost': sotsiolingvisticheskie i emotivnye aspekty : sb. nauch. tr. / Volgogr. gos. ped. un-t, Saratov. gos. un-t ; redkol.: V. I. Karasik (otv. red.) [i dr.]. – Volgograd : Peremena, 1998. – S. 185–197. – URL: <http://homepages.tversu.ru/~ips/JubKaras.html> (data obrashcheniya: 29.04.2025).
3. Gaputina, V. A. Mediadiskurs mody: protsessy, fenomeny, efekty : monografiya / V. A. Gaputina. – M. : RIOR, 2021. – 160 s.
4. Kazimirova, O. V. Kommunikativnye aspekty mediinogo diskursa : monografiya / O. V. Kazimirova. – Vitebsk : VGU, 2018. – 187 s.
5. Solganik, G. Ya. K opredeleniyu ponyatii «tekst» i «mediatekst» / G. Ya. Solganik // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 10, Zhurnalistika. – 2005. – № 2. – S. 7–15.
6. Kozhina, M. N. O funktsional'nykh semantiko-stilisticheskikh kategoriyakh v aspekte komunikativnoi teorii yazyka // M. N. Kozhina // Raznovidnosti i zhanry nauchnoi prozy: lingvostilisticheskie osobennosti. – M. : Nauka, 1989. – S. 3–27.
7. Arutyunova, N. D. Tipy yazykovykh znachenii. Otsenka. Sobytie. Fakt / N. D. Arutyunova. – M. : Nauka, 1988. – 339 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 24.02.2026

Валянціна Міхайлаўна Касцючык

канд. філал. навук, дац., дац. каф. беларускага і рускага мовазнаўства
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна

Valiantsina Kastsiuchyk

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Belarusian and Russian Philology Department
of Brest State A. S. Pushkin University
e-mail: vmkostyuchik@gmail.com

УСТОЙЛІВЫЯ ВЫРАЗЫ ЯК МОЎНЫЯ СРОДКІ РЭПРЭЗЕНТАЦЫІ НАРАТЫВУ Ў МАСТАЦКІХ ТВОРАХ КАНСТАНЦІНА ТАРАСАВА

Апісваюцца ўстойлівыя выразы, ужытыя ў творах Канстанціна Тарасова, аналізуюцца дзве вызначальныя функцыі выбраных моўных адзінак – функцыя вобразнай канкрэтызацыі рэчаіснасці і функцыя абагульняльная, генератыўная. Кожная з іх перадае своеасабліваць мастацкага тэксту пісьменніка, адлюстроўвае аўтарскія спосабы рэпрэзентацыі наведання пра рэальны свет. Вобразная канкрэтызацыя рэчаіснасці выяўляецца найперш праз выкарыстанне фразеалагізмаў і прыказак, у аснове ўтварэння якіх ляжыць метафарызацыя свабодных словазлучэнняў ці сказаў. Абагульнены змест перадаецца шматлікімі прыказкамі як з пераасэнсаванымі кампанентамі, так і са словамі-кампанентамі з прамым значэннем.

Ключавыя словы: устойлівы выраз, фразеалагізм, прыказка, мастацка-вобразная канкрэтызацыя рэчаіснасці, абагульненне, антрапацэнтрызм, мастацкі вобраз, прататып, вобразная і генератыўная функцыі, метафарызацыя, метанімічнае пераасэнсаванне.

Set Expressions as Linguistic Means of Narrative Representation in the Literary Works by Konstantin Tarasov

The article describes the set expressions used in the works by Konstantin Tarasov and analyzes two important functions of the selected linguistic units: the function of figurative concretization of reality and the generalizing, generative function. Each of them conveys the distinctiveness of the writer's literary text and reflects the author's methods of representing a message about the real world. Figurative concretization of reality is manifested primarily through the use of phraseological units and proverbs, whose formation is based on the metaphorization of free word combinations or sentences. The generalized meaning is vividly conveyed by a large number of proverbs, both with reinterpreted components and with component words retaining their direct meaning.

Key words: set expression, phraseological unit, proverb, artistic and figurative concretization of reality, generalization, anthropocentrism, artistic image, prototype, figurative and generative functions, metaphorization, metonymic reinterpretation.

Уводзіны

Любы мастацкі тэкст па сваёй прыродзе з'яўляецца шматаспектнай адзінкай, якая «мае на мэце ўздзеянне на адрасата як прыгажосцю і мэтазгоднасцю мастацкай формы, так і канцэптuallyнасцю зместу, здольнага “зараджаць” чытача перажываннем, нараджаць лірычную эмоцыю» [1, с. 199].

Выяўленне наратыўных асаблівасцей мастацкага тэксту цесна звязана з асобай аўтара, прысутнасць якога ў творы абумоўлівае такую яго характарыстыку, як антрапацэнтрызм, што праяўляецца як на зместавым, так і фармальным узроўні і заўсёды накіравана на чытача.

Антрапацэнтрычнай сутнасцю мастацкага твора абумоўлены яго супярэчлівыя ўласцівасці: з аднаго боку, імкненне да стварэння яркіх, канкрэтных вобразных уяўленняў, з другога, абагульненне, абстрагаванне; індывідуальна-аўтарская адзінка-васць у створаных вобразах і адносная ўніверсальнасць пры абстрагаванні; суб'ектыўная аўтарская замкнутасць і вялікая агульная сацыяльна-культурная значымасць.

Названыя супярэчнасці-антыномы выразна выяўляюць сябе ў творчасці Канстанціна Тарасова, аднаго з яркіх беларускіх пісьменнікаў, які адкрыў адметныя старонкі беларускай гісторыі. Наратыў як спосаб светаадлюстравання, яго прэзентацыі вылучаецца ў творах пісьменніка не толькі

супярэчліваасцю, але і своеасаблівым падыходам у стварэнні мастацкага твора, у арганізацыі якога камунікатыўна-дзеяснасці становяцца ўстойлівыя моўныя адзінкі, што скіраваны і на мастацка-вобразную канкрэтызацыю рэчаіснасці, і на тыпізацыю, абагульненне адлюстраванага ў творы.

Мэта артыкула – прааналізаваць фразеалагізмы і прыказкі ў мастацкіх творах Канстанціна Тарасава як рэпрэзентанты двух спосабаў адлюстравання рэчаіснасці – яе вобразнай канкрэтызацыі і абагульнення, падвядзення адзінкавых жыццёвых з’яў пад універсальныя законы светабудовы, маральныя прынцыпы, стэрэатыпы.

З пастаўленай мэты вынікаюць наступныя задачы:

1) асэнсаваць ролю ўстойлівых моўных сродкаў у творах Канстанціна Тарасава ў праяўленні двух спосабаў светаўспрымання і інтэрпрэтацыі жыццёвых сітуацый – вобразнай канкрэтызацыі рэальнасці і абагульнення, абстрагавання з мэтай вылучэння істотных прыкмет адлюстраваных прадметаў і з’яў;

2) вылучыць у творах аўтара кляовыя фразеалагізмы і прыказкі, што валодаюць вобразнай і генератыўнай функцыямі, выдзеліць устойлівыя выразы, якія служаць для стварэння вобразаў персанажаў;

3) паказаць адметнасць выкарыстання пісьменнікам фразеалагізмаў і прыказак для рэпрэзентацыі рэчаіснасці, выявіць спецыфіку ідыястылю К. Тарасава.

Асноўная частка

Важнымі сродкамі выражэння мастацка-вобразнай канкрэтызацыі рэальнасці ў творах К. Тарасава выступаюць фразеалагізмы і прыказкі. Менавіта яны садзейнічаюць такой створанай па законах мастацтва арганізацыі моўных сродкаў у тканіне мастацкага твора, дзякуючы якой «словапаняцце “пераводзіцца” ў слова-вобраз, становіцца выражэннем індывідуальна-непаўторных, як бы бачных унутраным зрокам, цэласных мастацкіх вобразаў (і іх элементаў – “мікравобразаў”), прапушчаных праз эстэтычную ацэнку пісьменніка» [2, с. 585].

Сістэмна-структурная арганізацыя ўстойлівых выказаў як сродкаў мастацка-вобразнай канкрэтызацыі рэчаіснасці, вылучэнне ў ёй дамінантных і перыферычных

фразеалагічных груп абумоўліваюцца ў творах К. Тарасава складанасцю і неадзначнасцю экстралінгвістычных фактараў, пазамоўнай рэальнасці, асабліваасцю жыццёвых сітуацый, што знайшлі адлюстраванне ў творах пісьменніка.

Выбар устойлівых выказаў як кампанентаў канкрэтнай нагляднай сістэмы падпарадкоўваецца стварэнню яркіх мастацкіх вобразаў. Пісьменнік фарміруе ў чытача вобразныя ўяўленні за кошт фразеалагізмаў розных граматычных разрадаў. Аднак, як заўважана, ключавую функцыю сярод іх выяўляюць дзеяслоўныя ўстойлівыя адзінкі, выкарыстанне якіх арыентавана на адлюстраванне ў творах неспакойнага, часта мяцежнага жыцця персанажаў, нярэдка напоўненага супрацьстаяннем і змаганнем з ворагамі. Так, у аповесці «Апошняя каханне князя Міндоўга» К. Тарасаў наўмысна аддае перавагу фразеалагізмам, у аснове прататыпаў якіх ляжаць узаемадачынненні паміж людзьмі, сіла і моц адных і слабасць духу іншых. Дзякуючы фразеалагізмам прэзентуюцца, падаюцца нагляднымі і відавочнымі адносіны Міндоўга са знешнімі і ўнутранымі ворагамі, у свядомасці чытача нараджаюцца, яркія тыпізаваныя вобразы найперш галоўных персанажаў: *Мазоўша дапамагала крыжакам нішчыць нашыя вёскі, цяпер ёй давядзецца наплакаць **крававымі слязьмі**...* [3, с. 7]; *Сказаў Земавіту: «Што, мазурскі недабітак, **трапіў у сіло?**»* [3, с. 15]; *Хоча **прыбраць да рук** Нальшчу, як прыбраў раней Літву ды Дайнову* [3, с. 47]; *Адзінае, аб чым шкадаваў Міндоўг, былі ўцёкі княгіні Гертруды – уся мазавецкая сямейка магла **цесніцца ў ягоным кулаку** і падпісала б самяя ганебныя ўмовы міру* [3, с. 14].

Паўната вобраза Міндаўга, выдатнага аналітыка і стратэга, ствараецца найперш праз такія мастацкі прыём, як выкарыстанне няўласна-простай мовы. Унутранае маўленне персанажа ў значнай меры насычана фразеалагізмамі, у тым ліку і індывідуальна-аўтарскімі ўтварэннямі: *Уселіся б на карак татары, як у Разані сядзяць, калі б не яго, Міндоўга, адзіная валадарная воля* [3, с. 70]; *А калі шкадуеш іх забіваць – яны сваё месца не ведаюць, злуюць, **востраць мечы**...* [3, с. 71]; *Нашто ж яму трэба слабець, лепш немцам **крыло падрэзаць*** [3, с. 70]; *Усім Міндоўг **пёры з хвастой выдзіраў*** [3, с. 75].

Не менш каларытнай постаццю паўстае ў аповесці другі галоўны персанаж – князь Даўмонт, у якога Міндоўг забраў жонку Агну, сястру памерлай Марты. Вялікае жаданне адпомсціць, нават пазбавіць жыцця Міндоўга кіруе ўчынкамі гэтага героя. Даўмонт выношвае ў сабе помсту, далучае да крывавай справы князя Трайната. Яго ўнутраныя маналогі надзвычай ярка і псіхалагічна праўдзіва раскрываюць працэс нараджэння задумы забіць саперніка. Ключавым кампанентам у іх выступае **воўк**: *Стары кароль Літвы і яго недарослыя каралевічы. І род ваўка на іх згасне* [3, с. 140]; *Дарма стары воўк напаў на яго і адняў пару... Воўк палое на зямлі, сокал узнімаецца ў неба. Міндоўг – воўк, я – рарэг, думаў Даўмонт* [3, с. 140].

Колькасць ключавых адзінак тэксту істотна пашыраецца за кошт устойлівых выказаў, якія ствараюць індывідуальна-псіхалагічны партрэт персанажа: *Ён быў для іх князь, гаспадар і абаронца, а князь, у якога забралі жонку, падобны да падпасавіча, у якога воўк скраў авечку, і той крычма крычыць, не могуць даць рады* [3, с. 55]. Вобразныя ўяўленні, носьбітамі якіх выступаюць наступныя ўстойлівыя выразы, падаюць інфармацыю, як помста будзе адбывацца, якія яе прычыны: *Каб усе нальшанцы ведалі, што наваградскі князь пасечаны ў капусту* [3, с. 56]; – *Будзе і ў нас належнае свята. Возьмем кроў за кроў, вока за вока!* [3, с. 57].

Эмацыянальна-ацэначная самахарактарыстыка ствараецца ў творы таксама Агнай, жонкай Даўмонта. Калі з Мартай Міндоўг жыў «як іголка з ніткай», то Агна зусім па-іншаму ацэньвае свой стан і адносіны да вялікага князя: *Чакаць сабе волі месяц за месяцам, а можа, і год за годам, гаспадарыць у ненавісным замку на правах цёткі, прымаць паклоны ад чэлядзі як князевай жонцы. Зашмаргу ён для мяне сплёў, думала Агна* [3, с. 98–99]; *«Палову цела страціла. Сядзець няма на чым. Косці пад скурай зрукочуць. А раней жа была мажняя жанчына»* [3, с. 100]. На мужа Даўмонта яна затойвае кроўду, пра што сведчаць кантэксты з ключавымі адзінкамі – фразеалагізмамі **зацёрці сляды** і **вымесці сляды**: *Зацёр яе сляды князь Даўмонт, пагадзіўся назваць сваю жонку жонкай Міндоўга* [3, с. 103]; *Засцерагла Даўмонта*

ад прыніжэння, сябе свайго ічасця пазбавіла, а ён усё адно вымеў яе сляды [3, с. 128].

Мастацка-вобразная канкрэтызацыя рэчаіснасці, праяўленая ў творах К. Тарасава і за кошт ужытых устойлівых адзінак, становіцца базай інтэрпрэтацыі тэксту – яго вобразаў і падзей. Яна садзейнічае таксама выяўленню канцэптуальнага зместу твораў. Так, князь Міндоўг паказаны аўтарам у аповесці «Апошняе каханне караля Міндоўга» моцнай, валявой асобай, сапраўдным уладаром, які прывык падпарадкоўваць сабе слабейшых. Для прэзентацыі названых характарыстычных рыс уладалюбнай асобы пісьменнік паслядоўна і мэтанакіравана ўводзіць у твор шматлікія вобразныя адзінкі тэматычнай групы «Адносіны»: **цясніца ў ягоным кулаку, трыціць у сіло, пёры з хвастой выдзіраць каму-н., крыло падрэзаць каму-н., прыбраць да рук каго-н.**

Вобразная прэзентацыя рэальнасці становіцца асновай абагульнення, выяўлення канцэптуальнага зместу і ў рамана «Тры жыцці княгіні Рагнеды». За кошт выкарыстаных фразеалагізмаў надзвычай канкрэтызаваны, наглядна-выяўны характар набывае створаны К. Тарасавым вобраз галоўнай гераіні твора. Рагнеда паўстае моцнай асобай, якая пражыла доўгае жыццё, цяжкае і багатае на выпрабаванні. Забойства бацькоў і блізкіх родзічаў, разбурэнне Полацка, як цень, суправаджаюць гераіню ў далейшым яе жыццёвым шляху – спачатку ў ролі жонкі князя Уладзіміра, а затым манахіні, маці старэйшага сына Ізяслава. Шматпланавасць ключавага вобраза княгіні Рагнеды абумоўліваецца раздвоенасцю яе характару: з аднаго боку, ёй уласціва мяцежнасць і бунтарства, з другога – здольнасць цярдца, трымаць кроўды, глыбока хаваючы іх. Яна вымушана трымаць, бо цудоўна разумела, што толькі так, сэрца, пачуцці і непакору стрымліваючы ў сабе, можна выжыць дзеля народжаных дзяцей. Гэты ўнутраны стан гераіні, выбудаваную псіхалогію яе адносінаў з Уладзімірам пацвярджае фразеалагізм **трымаць у цуглях**: *Трэба чакаць, пераконвала сябе Рагнеда, трэба сэрца ў цуглях трымаць...* [4, с. 90].

Фразеалагізмы **адно няма залатых яблыкаў і птушынага малака** і **галаву знесці** таксама выступаюць ключавымі кампанентамі рамана К. Тарасава, паколькі ствараюць больш поўнае ўяўленне пра жыццё

Рагнеды ў шлюбе з князем Уладзімірам: *Лепшага жыцця і быць не можа, чараўнік лепшага не дасць, бо і прасіць няма чаго, усё мае княгіня, адно, можа, няма залатых яблыкаў і птушынага малака...* [4, с. 57]; *Калі яе пакрыўдзяць – яму галаву знясуць* [4, с. 78]. Яны з'яўляюцца яркім сведчаннем праяўленага клопату мужа пра яе, жонку, і ягоных дзяцей.

Аднак толькі аднаго матэрыяльнага да- статку гераніі рамана не хапае для паўнаты жыцця, адчування радасці ад яго. У адным з кантэкстаў Рагнеда параўноўвае сябе з адсечаным пальцам: *Хіба можна параўнаць: ён – вялікі князь, – «сонейка яснае», «месяц светлы», «дзяржаўны волат», як толькі не праслаўляюць яго лісліўцы, яна – палец ад рукі адсечаны* [4, с. 56–57]. Метафарычнае выслоўе вельмі ярка адлюстроўвае ўнутраны стан персанажа: адзіноту, сум, памяць пра мінулыя трагічныя падзеі. Адзінота падкрэсліваецца таксама супрацьпастаўленнем, яркай антытэзай: з Уладзімірам звязваецца шанц, сіла, з ёю, Рагнедай, Рутай, – цярпенне, бясцілле і толькі адны мары.

Адметнае месца ў кантэксце рамана займае таксама фразеалагізм *былём зарасці*, які яшчэ раз падкрэслівае разбураную часам сувязь з мінулым шчаслівым жыццём Рагнеды, яе жаданне пазбыцца балючых успамінаў пра трагічныя падзеі, што змянілі жыццё, сацыяльнае становішча, закранулі гонар князёўны Рагнеды: *Зарасло былём даўняе разбуранае ішчасце, хацелася Руце, каб зацерла жыццё сляды тых страцаў і шматгадовай адзіноты* [4, с. 79].

Даўні мяцежны дух полацкай князёўны нічым не вынішчаецца – ні часам, ні сямейным становішчам, ён з новай сілай праяўляецца, калі Уладзімір задумвае прыняць новую візантыйскую веру, пазбавіцца мнагажонства, і ў тым ліку яе, Руты-Рагнеды: *Уладзімір новую веру прыняў, на рамейскі лад пачаў жыць: малых удзельных князёў ссякае пад карань, былых жонак дорыць дружыннікам* [4, с. 99]. Зноў нарастае ў Рагнедзе крыўда, гнеў, магчыма, нянавіць, што прыводзяць да замаху на жыццё Уладзіміра. Інтэрпрэтацыю паводзін Уладзіміра пасля незвычайнага ўчынка Руты-Рагнеды адлюстроўвае фразеалагізм *кіпцюры паказаць*: *Вочы яго з нейкай савінай нерухомасцю разглядалі маці і сына. «Зараз кіпцюры пакажа», – падумала Раг-*

неда, не верачы соннаму выгляду старога баярына [4, с. 82]. Ва ўстойлівы выраз укладзены не толькі эмоцыі і пачуцці гераніі, але і ацэнка паводзін князя, праяўленая ў яркай вобразнай форме.

Паказальнай і абагульняльнай характарыстыкай Рагнеды-Анастасіі выступае фразеалагізм *агаліць меч*, які адлюстроўвае жыццёвую мару, яе веру, што нашчадкі-палачане абавязкова абароняць гонар бацькаўшчыны, вернуць ёй самастойнасць і незалежнасць: *Ці калі маці Анастасся падымалася на надваротную вежу і ў забыцці глядзела ў напрамку нямігскай дарогі, ён ведаў – яна марыць пра бацькаўшчыну, пра Полацк, пра ад'езд, пра сына і ўнукаў, якіх прымусіць агаліць меч* [4, с. 119].

Ілюстратыўна-вобразны патэнцыял, уласцівы многім устойлівым выразам з твораў К. Тарасава, становіцца асновай для фарміравання рэакцыйнага рэгістра фразеалагізмаў. Іх ужыванне ў кантэкстах пісьменніка найперш садзейнічае перадачы кантактаўстанаўляльнай, кантактападтрымальнай і рэактыўна-ацэначнай функцый тэкставых фрагментаў.

Фразеалагізмы перадаюць інфармацыю пра падзеі рэчаіснасці не толькі з мэтай выклікаць рэакцыю чытача, але і самі выступаюць эмацыйнымі рэакцыямі персанажаў твора. У гэтым выпадку выходзіць на першы план іх структурная яркасць і сэнсавая выразнасць, што найперш і служаць вобразна-выяўленчай канкрэтызацыі рэчаіснасці.

Відавочным патэнцыялам ілюстратыўнасці і рэакцыйна-ацэначнага прызначэння валодаюць наступныя фразеалагізмы з рамана К. Тарасава «Пагоня на Грунвальд»: *са скурны лезці, на спіны сесці каму-н., стружка ў галаве ў каго-н., скура гарыць на кім-н., падрэзаць крылы каму-н., узяць у клешчы каго-н., зламаць рогі каму-н., развязаць рукі каму-н., да рук прыбіраць што-н.* Вобразна-выяўленчы патэнцыял гэтых адзінак рэалізуецца, напрыклад, у наступных кантэкстах: – *Праўду кажу, быць вяселлю, – сказаў стары. – На нашай проста скура гарыць. Спадабаўся* [5, с. 139]; *Аб'яднаны такія абишары з мноствам народу і дзівіцца, што ўсе жадаюць падрэзаць вам крылы* [5, с. 193]; *Каралю вызвалілі,*

і гэта сталася памылкай Свідрыгайлы, бо развязаła рукі яго праціўнікам [5, с. 369].

Ключавымі кампанентамі вобразна-выяўленчага адлюстравання рэчаіснасці часта выступаюць кампаненты-саматызмы фразеалагізмаў. Іх дамінаванне прадвызначае актуальны для дадзенага кантэксту ацэначны змест. Пры гэтым фразеалагізмы служаць рэалізацыі аўтаравай задумы – не толькі адлюстраваць самую гістарычную падзею, але і чалавека як яе ўдзельніка ва ўсёй яго паўнаце і разнастайнасці. Антрапацэнтрычны падыход, максімальна характэрны для ідыястылю К. Тарасава, дазваляе перадаць падзеі рэчаіснасці вачамі персанажаў, назваць асабістыя жыццёвыя ўспрыманні герояў у сувязі з канкрэтна-часовай і прасторавай аднесенасцю. Напрыклад, фразеалагізм *капаць за спіной яму* падаецца ў аўтаравым кантэксте як пашыранае, безадноснае да канкрэтнага часу дзеянне, як дзеянне-характарыстыка персанажа: *Хлусіць, хітраваць, капаць за спіной яму не любіў* [5, с. 48].

Адносіны паміж літаратурнымі героямі – гэта ключавы аспект творчасці К. Тарасава. Менавіта фразеалагізмы, разам са словамі агульнага семантычнага поля, падпарадкаваны аўтарскай ідэі паказаць іх як камунікатыўна важныя, праецыраваныя на рэчаіснасць і абумоўленыя ёю: *Уварваліся ў Каложу сотні, занялі вуліцы і кінуліся па хатах – гнаць у карак людзей: запрагайце коней, скарб на вазы – і прэч з горада* [5, с. 89]; *Сам вінаваты. Але ж хто ягоны лёс у руках трымае – вось гэты Кей-стутавіч, які сам у крэўскім сутарэнні павінен быць памерці* [5, с. 98].

Мастацка-вобразнае адлюстраванне рэчаснасці за кошт выкарыстаных фразеалагізмаў выяўляецца ў кантэксте К. Тарасава найперш шляхам метафарызацыі свабодных словазлучэнняў. Так, у рамане «Пагоня на Грундвальд» метафарычную моўную карціну акаляючага свету ствараюць шматлікія вобразныя адзінкі: *багатыя гнёзды звіць, варон лічыць, абліваць гразёй каго-н., у руцэ не трымаць што-н., чые-н. сляды замесці, (узяць) у ціскі*, уключаныя аўтарам у яркія, па-мастацку апрацаваныя кантэксты: *Ад Свідрыгайлы польскім панам карысці ніякай, жывы ён ці мёртвы – ім усё адно, а на падольскіх ланах многія з паноў багатыя гнёзды звiлі, за іх*

шалёна будуць стаяць [5, с. 100]; *Але разумеў, што сам вінаваты: не іх абабралі – яго, сам варон лічыў, на крыжы, камяніцы дзвіўся* [5, с. 179].

У складзе прататыпаў вылучаных устойлівых адзінак выяўляецца жывая натуральная аснова з яркімі словамі-кампанентамі – назвамі інструментаў, частак цела чалавека, намінацыямі, што маюць адносіны да жыцця птушак і жывёл. Кожны з фразеалагізмаў выступае ключавым элементам тэкставай арганізацыі пісьменніка, надае ёй нязмушанасць, прастату, выразнасць, даступнасць. Гаваркія прататыпы ўстойлівых выразаў служаць для эмацыйна-ацэначнага ўзнаўлення той ці іншай з’явы рэчаіснасці ў залежнасці ад мэт камунікацыі, выкарыстанне іх абумоўлена пэўнай сітуацыяй зносінаў, арыентавана на самавыяўленне моўцы, адлюстраванне яго ўнутранага свету і адносінаў да іншых персанажаў. Яны ўтрымліваюць у сабе вялікі багаж ведаў моўцы як пра акаляючы свет, так і пра самога сябе і адлюстроўваюць яго ў надзвычай адметнай наглядна-выяўленчай форме.

Яркай вобразнасцю вылучаюцца ў аўтарскім кантэксте фразеалагізмы, заснаваныя на прыёме метафарызацыі асобных кампанентаў словазлучэнняў. Створаныя па аналогіі са свабоднымі сінтаксічнымі адзінкамі, такія ўстойлівыя выразы выступаюць самабытнымі носьбітамі нерэальных вобразаў: пар. *вуха навострана* і *нож навостраны, скура гарыць на кім і вопратка гарыць на кім, развесіць вушы і развесіць бялізну, стружка ў галаве ў каго і стружка на падлозе* і інш., напрыклад: [5, с. 139]; – *Казкі гэта! – змрочна аб’явіў Васілёк. – А вы вушы развесілі!* [5, с. 145]; *Адзінае напрошвалася тлумачэнне: дурань, стружка ў галаве, вось і разбярць* [5, с. 183].

Адметнымі сродкамі стварэння экспрэсіўна-ацэначнага кантэксту выступаюць у творах К. Тарасава фразеалагізмы, што ўзніклі на аснове метанімічнага пераасэнсавання свабодных словазлучэнняў: *рукі сабе кусаць, галовы знесці, кусаць сябе за локаць, не спускаць вачэй, драць горла*. Яны заснаваны «на сумежнасці дзвюх з’яў, не ўяўна, а непасрэдна звязаных адна з другой пастаяннымі адносінамі» [6, с. 20]. Прататыпы такіх выслоўяў, як правіла, называюць дзеянні, што суправаджаюць

працэсы, названыя самімі фразеалагізмамі, або яны выступаюць жэстамі, выразнікамі таго стану, што перададзены ўстойлівымі адзінкамі. Звернемся да кантэкстаў іх выкарыстання: – *Заб'юць – князь Вітаўт ім галовы знясе, – сказаў Іллініч. – Не сцярпіць* [5, с. 130]; *І што такое Польшча? Няхай палякі зараз кусаюць сябе за локаць. Няўжо яны думаюць, што я забыў іхную абразу? Хіба не палякі адмовілі мне ў правах на польскую карону?* [5, с. 234]; *Радныя паны накрыўдзіліся, пайшла гамана, кожны драў горла, не шкадаваў лаянкі* [5, с. 327].

Некаторыя вобразныя фразеалагізмы, ужытыя ў творах К. Тарасава, створа ны за кошт выкарыстання прыёмаў пераўмяншэння ці перабольшвання: *волас з галавы не ўпадзе ў каго-н., скура ды косці, на валаску вісець, на носе, жылы рваць*. Такі прадуктыўны спосаб адлюстравання рэчаіснасці ў нерэальных вобразах валодае вялікім выяўленчым патэнцыялам, пра што сведчаць кантэксты выкарыстання названых фразеалагізмаў: – *Ты, Мішка, змяніўся. – Ага. Нібы кашчэй – скура ды косці* [5, с. 143]; *А грахі прыгадваем, калі ўласнае жыццё на валаску вісіць* [5, с. 91]; *Вайна на носе, кожны меч спатрэбіцца наступным летам* [5, с. 7].

Заклучэнне

Як бачым, устойлівыя выразы ў творах Канстанціна Тарасава выступаюць рознафункцыянальнымі моўнымі сродкамі, дзякуючы ім кантэксты набываюць супрацьлеглы характарыстыкі: з аднаго боку, канкрэтнасць, выразнасць, вобразнасць, нагляднасць; з другога – абагульненасць, канцэп-

туальнасць. За кошт яркіх фразеалагізмаў пісьменнік надае непаўторнасць і своеасаблівасць той моўнай карціне свету, якая ствараецца ў яго творах, знаходзіць найбольш прымальныя спосабы адэкватнай перадачы эстэтычных адносін да рэчаіснасці.

Фразеалагізмы выступаюць у творах Канстанціна Тарасава яркімі і непаўторнымі моўнымі сродкамі найперш за кошт сваёй унутранай формы, што звязана з прататыпамі ўстойлівых адзінак – словазлучэннямі і сказамаі. Моўны каларыт кантэкстаў пісьменніка ў многім абумоўліваецца кампанентным складам выказаў, што ў працэсе ўтварэння фразеалагізмаў і прыказак перасэнсоўваюцца на сінтаксічнай аснове, праз граматычныя сувязі з іншымі словамі-кампанентамі адлюстроўваюць разнастайныя малюнкi рэчаіснасці, дапамагаюць апісаць жыццёвыя падзеі, ярка, надзвычай маляўніча адлюстравачь камунікатыўныя сітуацыі, прычым у розных рэгістрах – рэпрадуктыўна-ілюстратыўным, інфарматыўным, генератыўным, валюнтатыўным, рэакцыйна-ацэнным.

Устойлівыя адзінкі ў мастацкіх кантэкстах Канстанціна Тарасава граюць вызначальную ролю ў стварэнні індывідуальна-аўтарскага стылю і наладжванні кантакту паміж аўтарам і чытачом. Яны прыцягваюць да сябе ўвагу як формай, так і зместам, у іх удала спалучаецца яркае і незвычайнае на фармальным узроўні і глыбокае, філасофскае ў сэнсе – у разуменні жыццёвых сітуацый, інтэрпрэтацый ўчынкаў герояў.

СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие / Н. С. Болотнова. – 3-е изд., испр. и доп. / Н. С. Болотнова. – М. : Флинта : Наука, 2007. – 520 с.
2. Кожина, М. Н. Художественно-образная речевая конкретизация / М. Н. Кожина // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Л. М. Алексеева [и др.] ; под ред. М. Н. Кожинной. – М. : Флинта : Наука, 2003. – С. 585–594.
3. Тарасаў, К. Апошняя каханне князя Міндоўга : выбр. творы / К. Тарасаў. – Мн. : Попурри, 2016. – 190 с.
4. Тарасаў, К. Тры жыцці княгіні Рагнеды : гіст. раман / К. Тарасаў. – Мн. : Попурри, 2016. – 188 с.
5. Тарасаў, К. Пагоня на Грунвальд : гіст. раман / К. Тарасаў. – Мн. : Попурри, 2015. – 381 с.
6. Лепешаў, І. Я. Фразеалогія сучаснай беларускай мовы : вучэб. дапам. / І. Я. Лепешаў. – Мн. : Выш. шк., 1998. – 271 с.
7. Золотова, Г. А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г. А. Золотова, Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидорова. – М. : Филол. фак. МГУ им. М. В. Ломоносова, 1998. – 524 с.

8. Тарасаў, К. Скарбы князёў Радзівілаў, альбо Обер-аўдытарская праверка ў Нясвіжы : гіст. аповесць / К. Тарасаў. – Мн. : Попурри, 2016. – 281 с.
9. Тарасаў, К. Крывавы патоп : гіст. аповесць / К. Тарасаў. – Мн. : Попурри, 2016. – 300 с.

REFERENCES

1. Bolotnova, N. S. Filologicheskii analiz teksta : ucheb. posobie / N. S. Bolotnova. – 3-e izd., ispr. i dop. – M. : Flinta : Nauka, 2007. – 520 s.
2. Kozhina, M. N. Khudozhestvenno-obraznaya rechevaya konkretizatsiya / M. N. Kozhina // Stilisticheskii ehntsiklopedicheskii slovar' russkogo yazyka / L. M. Alekseeva [i dr.] ; pod red. M. N. Kozhinoi. – M. : Flinta : Nauka, 2003. – S. 585–594.
3. Tarasau, K. Aposhnyae kakhanne knyazya Mindouga : vybr. tvory / K. Tarasau. – Mn. : Popurri, 2016. – 190 s.
4. Tarasau, K. Try zhytstsi knyagini Ragnedy : gist. raman / K. Tarasau. – Mn. : Popurri, 2016. – 188 s.
5. Tarasau, K. Pagonya na Grunval'd : gist. raman / K. Tarasau. – Ms. : Popurri, 2015. – 381 s.
6. Lepeshau, I. Ya. Frazzealogiya suchasnai belaruskai movy : vuchehb. dapam. / I. Ya. Lepeshau. – Mn. : Vysh. shk., 1998. – 271 s.
7. Zolotova, G. A. Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka / G. A. Zolotova, N. K. Onipenko, M. Yu. Sidorova. – M. : Filol. fak. MGU im. M. V. Lomonosova, 1998. – 524 s.
8. Tarasau, K. Skarby knyazeu Radzivilau, al'bo Ober-audyatarskaya praverka u Nyasvizhy : gist. apovests' / K. Tarasau. – Mns. : Popurri, 2016. – 281 s.
9. Tarasau, K. Kryvavy patop : gist. apovests' / K. Tarasaŭ. – Mn. : Popurri, 2016. – 300 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 27.11.2025

Инна Игоревна Комаристова*канд. филол. наук, доц., доц. каф. лексикологии и стилистики английского языка
Белорусского государственного университета иностранных языков***Inna Komaristova***Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of English Lexicology and Stylistics
of Belarussian State University of Foreign Languages
e-mail: innakomaristova@mail.ru***СФЕРА «КИНО» КАК ИСТОЧНИК ПРЕЦЕДЕНТНОСТИ
ДЛЯ АМЕРИКАНСКОГО ЯЗЫКОВОГО СООБЩЕСТВА**

Прецедентные феномены, являясь средствами формирования интертекста, входят в культурное пространство определенного языкового сообщества и содержат его культурный код. Анализ прецедентных феноменов, выявленных в интертексте периода 1 (американская художественная литература с 1987 по 2004 гг.), позволяет установить не только основной источник прецедентности, но и сферу, прецедентные феномены из которой составляют когнитивную базу (ядро) культурного пространства американцев. В доминирующей сфере выявлены тематические группы, которые обладают наибольшей степенью прецедентности. Аналогичный анализ интертекста периода 2 (американская художественная литература с 2014 по 2018 гг.) и сопоставление источников и сфер прецедентных феноменов, обнаруженных в интертекстах двух периодов, позволили прийти к выводу, что незначительная динамика источников прецедентных феноменов и их сфер не влияет на структуру когнитивной базы культурного пространства американцев.

Ключевые слова: *интертекст, прецедентный феномен, культурный код, культурное пространство, когнитивная база, языковое сообщество, источник прецедентности, сфера прецедентности.*

The Sphere «Cinema» as the Source of Precedence for the American Language Community

Precedent phenomena as means of intertext formation are elements of cultural space of language community and contain its cultural code. The analysis of precedent phenomena discovered in intertext of period 1 (American fiction from 1987 till 2004) allows to establish the main source and the sphere of the precedent phenomena that constitute the cognitive base (the core) of the cultural space of Americans. The same analysis of intertext of period 2 (American fiction from 2014 till 2018) and the comparison of the sources and spheres of the precedent phenomena found in the intertexts of two periods let come to the conclusion that minor dynamics of the sources of precedent phenomena and their spheres does not affect the structure of the cognitive base of the American cultural space.

Key words: *intertext, precedent phenomena, cultural code, cultural space, cognitive base, language community, source of precedence, sphere of precedent phenomena.*

Введение

Общеизвестно, что художественный текст является фактом культуры, которая определяется как «своеобразная историческая память народа. И язык, благодаря его кумулятивной функции, хранит ее, обеспечивая диалог поколений не только из прошлого в настоящее, но и из настоящего в будущее» [1, с. 226]. Одновременно художественный текст рассматривается как источник информации о культуре и истории определенного языкового сообщества, т. е. хранит его культурный код.

Идея о видении языка сквозь призму кодов – одно из перспективных направлений исследования в лингвокультурологии

(В. Н. Телия, В. В. Красных, Д. Б. Гудков), т. к. и культура, и язык представляют собой совокупность различных кодов. Культурный код, вслед за В. А. Масловой, мы понимаем как «сеть универсальных и национально специфических явлений, формирующая национальную картину мира, это репертуар сигналов и одновременно способ структурирования культурного знания» [2, с. 48]. Художественный текст является интертекстом в соответствии с широкой моделью интертекстуальности, которая рассматривает любой текст как интертекст. Таким образом, исходя из того, что художественный текст, являясь интертекстом, хранит культурный код определенного языкового сооб-

щества, мы видим возможным выявить и исследовать некоторые элементы культурного кода. В данной статье описывается часть культурного кода, который сконцентрирован в прецедентных феноменах, являющихся и частью художественного текста, внося в него определенный смысл, и одновременно частью интертекста, отсылая к культуре языкового сообщества. Прецедентные феномены определяются как прецедентные тексты, ситуации, имена (по Ю. Н. Караулову), ценностно значимые и хорошо знакомые любому представителю языкового сообщества. Как средства создания интертекста они используются метафорически. Прецедентный феномен выступает аккумулятором культурной памяти, т. к. с ним связаны ассоциации, широко известные языковому сообществу. Автор художественного текста, являющегося одновременно интертекстом, обращается к тем прецедентным феноменам, которые входят в культурное пространство языкового сообщества (ценности, нормы, верования, знания, которые существуют в сознании представителей определенной культуры) для того, чтобы найти отклик у своего адресата – языкового сообщества, к которому он сам принадлежит и, соответственно, разделяет его культурный код. Решение вопроса об осознанности введения прецедентных феноменов в художественный текст (интертекст) представляется достаточно сложным и дискуссионным. Тем не менее мы осмелимся предположить, что автор, разделяя культурное пространство и культурный код определенного языкового сообщества, может исполь-

зовать прецедентные феномены в художественном тексте (интертексте) и неосознанно.

Основная часть

Единицы исследования (749 прецедентных феномена) были отобраны из 50 романов американских писателей. Материал исследования отражает события и реалии двух периодов: с 1987 по 2004 гг. (период 1) и с 2014 по 2018 гг. (период 2). Кроме того, материал исследования представлен литературой, адресованной массовому читателю (представителям разных общественных слоев).

Цель исследования – установление места сферы «кино» как источника прецедентности и обнаружение ее динамики или статичности в культурном пространстве американцев – достигалась посредством сравнения источников прецедентных феноменов в целом и из сферы «кино» в частности, выявленных в американской художественной литературе двух периодов.

Интертекст первого периода характеризуется наличием следующих источников прецедентных феноменов: «искусство» (74 %), представленное «массовой» (76 %) и «классической культурой» (24 %); «история» (11 %); «мифология» (4,6 %); «религия» (4 %); «наука» (3,6 %); «спорт» (3 %); «пресса» (0,2 %). Эта статистика позволяет сделать вывод о том, что когнитивная база (ядро) культурного пространства американского языкового сообщества представлена прецедентными феноменами из сферы «искусство» («массовая культура»).

Таблица 1 – Место прецедентных феноменов из сферы «кино», используемых в интертексте (период 1), относительно других сфер из источника «массовая культура»

Сфера	%
Кино	87
Имена актеров	36,3
Названия фильмов/сериалов	20
Имена персонажей художественных фильмов/сериалов	15
Имена персонажей мультипликационных фильмов/сериалов	10,3
Имена режиссеров	3
Имена личные, связанные с областью кино	1,5
Названия реалий, в основе которых мир мультипликации	0,5
Музыка	9
Телевидение	1,9
Литература	1,9
Мюзиклы	0,4

Статистика, представленная в таблице 1, иллюстрирует распределение прецедентных феноменов из «массовой культуры» в соответствии с их количеством в интертексте периода 1, отражая степень популярности у представителей американского языкового сообщества: основной сферой прецедентных феноменов является «кино», гораздо реже в интертексте используются прецедентные феномены из сферы «музыка», редкими являются случаи употребления прецедентных феноменов из сфер «телевидение», «литература», «мюзиклы». Таким образом, данные таблицы, отражая огромную значимость для американцев прецедентных феноменов из сферы «кино», свидетельствуют, что прецедентные феномены из этой сферы, храня культурную память американского языкового сообщества, входят в когнитивную базу культурного пространства американцев, которая представлена:

1) именами актеров: *She said he was really determined – she wasn't that interested though, you know the type, she wants to marry Tom Cruise – but she thought he was going to leave his wife and marry her* 'Она говорила, что он был полон решимости – хотя она не была заинтересована, дело было в типе, она хочет выйти замуж за кого-то, кто похож на Тома Круза – но она думала, что он собирался оставить жену и жениться на ней' [3, с. 286];

2) названиями фильмов/сериалов: *She was convinced that Cavin had made a movie that was of the same quality, calibre and importance as The Lion in Winter, and that it would win a clutch of Oscars* 'Она была убеждена, что Кевин снял фильм такого же качества, величины и значения, как «Лев зимой», что он получит кучу «Оскаров»' [4, с. 28];

3) именами персонажей художественных фильмов/сериалов: *«Don't make me call you Mulder», she warned* '«Не заставляй меня называть тебя Малдером», – предупредила она' [5, с. 170];

4) именами персонажей мультипликационных фильмов/сериалов: *Jesus, I'll look like Donald Duck in these* 'Боже, в них я буду выглядеть как Дональд Дак' [6, с. 125];

5) именами режиссеров: *«I'm living a Hitchcock movie», she thought «if Alfred Hitchcock had stayed alive long enough to see and react to the madness and horror of the 1990s»* '«Я живу словно в фильме Хичкока, –

подумала она. – Если бы Альфред Хичкок дождался до того, чтобы увидеть и отреагировать на безумие и ужас 1990-х гг.»' [7, с. 344];

6) именами собственными, связанными с областью кино: *Her success that evening was big, it was like a Hollywood success – sudden, magical, and overwhelming* 'В тот вечер она имела огромный успех, он был подобен успеху в Голливуде – внезапный, волшебный и ошеломляющий' [3, с. 547];

7) названиями реалий, в основе которых мир мультипликации: *«If this family governs this land honourably... if we Guldass stand for enlightened leadership... if San Sebastian is really not a half-assed Disneyland... then we must take a position»* '«Если эта семья правит этой землей с честью... если мы, Гульдас, поддерживаем просвещенное руководство... если Сан-Себастьян на самом деле наполовину не Диснейленд... тогда мы должны занять позицию»' [8, с. 286].

Таким образом, исследование интертекста первого периода показывает, что когнитивная база культурного пространства американского языкового сообщества представлена сферой «кино», где имена актеров имеют наибольшую степень прецедентности, достаточно значимы для американцев также названия фильмов/сериалов, имена персонажей художественных и мультипликационных фильмов (сериалов).

Исследование прецедентных феноменов в интертексте периода 2, проводимое с целью определения их динамики, позволило установить следующие источники: «искусство» (69%), представленное «массовой» (64,6%) и «классической культурой» (35,3%); «история» (12,3%); «мифология» (7%); «наука» (4,3%); «спорт» (4%); «религия» (3,5%); «пресса» (0,05%); «игры» (0,05%).

Появление только одного нового источника прецедентных феноменов – «игра» – и изменение позиции в системе ранжирования источников прецедентных феноменов «наука» и «спорт» относительно источника «религия» демонстрируют, что источники прецедентных феноменов относительно стабильны. Кроме того, увеличение количества прецедентных феноменов из «науки» и «спорта» отражает изменение их значения в американском культурном пространстве и увеличение их роли в американском языковом сообществе.

Таблица 2 – Место прецедентных феноменов из сферы «кино», используемых в интертексте (период 2), относительно других сфер из источника «массовая культура»

Сфера	%
Кино	63
Имена актеров	22
Названия фильмов/сериалов	18
Имена персонажей художественных фильмов/сериалов	14
Имена личные, связанные с областью кино	5
Имена персонажей мультипликационных фильмов/сериалов	2
Названия мультипликационных фильмов/сериалов	1,2
Названия наград в области кино	0,6
Музыка	24
Телевидение	11,4
Литература	1,4

Таким образом, когнитивная база культурного пространства американского языкового сообщества, как и прежде, представлена прецедентными феноменами из источника «массовая культура» сферы «кино». Тем не менее необходимо обратить внимание на некоторые незначительные изменения, которые в целом не повлияли на структуру когнитивной базы культурного пространства американцев. Так, в интертексте периода 2 не обнаружено имен режиссеров; названий реаллий, в основе которых мир мультипликации. Вместе с тем выявлены следующие тематические группы:

1) названия мультипликационных фильмов/сериалов: *Sanderson can't make out any words; it's just wah-wah-wah, the sound adults make when they're talking to the kids in the animated Peanuts cartoons* 'Сандерсон не может разобрать ни слова; это просто уи-уи-уи, звук, который издают взрослые, когда они разговаривают с детьми в мультсериале «Мелочь пузатая»' [9, с. 7];

2) названия наград в области кино: *Clyde shrugged the door, stopped, and turned toward Vonn. Time for the Oscar* 'Клайд пожал плечами, остановился и повернулся к Вонну. Это был момент для «Оскара»' [10, с. 361].

Заключение

Таким образом, с точки зрения прецедентных феноменов, входящих в американское культурное пространство, наибольшее значение имеют феномены из «массовой культуры» из сферы «кино», т. к. они представляют когнитивную базу культурного пространства американского языкового сообщества. При этом незначительная динамика источников прецедентных фено-

менов (появление источника «игры» в интертексте периода 2, некоторое уменьшение роли религии, что отражается в изменении расположения источников «науки» и «спорт» относительно источника «религия» при ранжировании прецедентных феноменов по количественному критерию); несущественное изменение тематических групп в сфере «кино» (отсутствие тематических групп «имена режиссеров», «названия реаллий, в основе которых мир мультипликации», а также наличие новых тематических групп: названия мультипликационных фильмов или сериалов; названия наград в области кино в интертексте второго периода) не влияют на структуру когнитивной базы культурного пространства американцев, в которую входят преимущественно прецедентные феномены из сферы «кино», отражая степень ее значимости для американского языкового сообщества. Таким образом, исследование и описание прецедентных феноменов, которые являются частью культурного кода языкового сообщества, свидетельствует о том, что когнитивная база культурного пространства является величиной относительно стабильной.

Результаты анализа прецедентных феноменов из художественных текстов (интертекстов) двух периодов не только отражают значение и место «кино» в культурном пространстве американцев, но и показывают, что эта сфера «массовой культуры» является ключевой в формировании культурного пространства американского языкового сообщества. Соответственно, апелляция к прецедентным феноменам из сферы «кино» может оказывать значительное воздействие на сознание американцев в разнообразных аспектах их жизни.

Можно также предположить, что сфера «кино» входит в культурное пространство других языковых сообществ, отражая его ценностные ориентиры. Однако исходя из того, что для каждого языкового сообщества существует свой набор ценностей, рас-

пределенный по степени значимости в рамках данной культуры, сложно говорить о том, входит ли эта сфера в когнитивную базу культурного пространства этого языкового сообщества или занимает в нем периферийное положение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Яз. рус. культуры, 1996. – 288 с.
2. Маслова, В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – 4-е изд. – М. : Академия, 2010. – 208 с.
3. Bushnell, C. Trading Up / C. Bushnell. – Great Britain : Abacus, 2003. – 548 p.
4. Bradford, B. T. Angel / B. T. Bradford. – London : Clays Ltd, St Ives plc., 1993. – 398 p.
5. Koontz, D. Odd Thomas / D. Koontz. – Great Britain : Clays Ltd, 2004. – 420 p.
6. Keneally, T. Woman of the Inner Sea / T. Kenelly. – USA : Plume, an Imprint of Dutton Signet, a division of Penguin Books Inc., 1994. – 277 p.
7. Patterson, J. Kiss the Girls / J. Patterson. – London : Clays Ltd, St Ives plc., 1996. – 451 p.
8. Patterson, J. Hide and Seek / J. Patterson. – Glasgow : Caledonian International Book Manufacturing Ltd, 1997. – 355 p.
9. Halverson, S. P. The House of Frozen Dreams / S. P. Halverson. – London : Harper Collins Publishers, 2015. – 388 p.
10. Grisham, J. The Whistler / J. Grisham. – New York : Dell, an imprint of Random House, a division of Penguin Random House, LLC, 2017. – 424 p.

REFERENCES

1. Teliya, V. N. Russkaya frazeologiya. Semanticheskii, pragmaticheskii i lingvokul'turologicheskii aspekty / V. N. Teliya. – M. : Yaz. rus. kul'tury, 1996. – 288 s.
2. Maslova, V. A. Lingvokul'turologiya / V. A. Maslova. – 4-e izd. – M. : Akademiya, 2010. – 208 s.
3. Bushnell, C. Trading Up / C. Bushnell. – Great Britain : Abacus, 2003. – 548 p.
4. Bradford, B. T. Angel / B. T. Bradford. – London : Clays Ltd, St Ives plc., 1993. – 398 p.
5. Koontz, D. Odd Thomas / D. Koontz. – Great Britain : Clays Ltd, 2004. – 420 p.
6. Keneally, T. Woman of the Inner Sea / T. Kenelly. – USA : Plume, an Imprint of Dutton Signet, a division of Penguin Books Inc., 1994. – 277 p.
7. Patterson, J. Kiss the Girls / J. Patterson. – London : Clays Ltd, St Ives plc., 1996. – 451 p.
8. Patterson, J. Hide and Seek / J. Patterson. – Glasgow : Caledonian International Book Manufacturing Ltd, 1997. – 355 p.
9. Halverson, S. P. The House of Frozen Dreams / S. P. Halverson. – London : Harper Collins Publishers, 2015. – 388 p.
10. Grisham, J. The Whistler / J. Grisham. – New York : Dell, an imprint of Random House, a division of Penguin Random House, LLC, 2017. – 424 p.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 09.04.2026

УДК 811.161.3*373.21(476.7)

DOI 10.63874/2218-029X-2026-1-37-43

Лена Васільеўна Леванцэвіч

канд. філал. навук, дац., дац. каф. беларускага і рускага мовазнаўства
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна

Lena Levantsevich

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: lewalena@mail.ru

ВИДЫ МАТЫВАЦЫЙНАЙ ПРЫКМЕТАЎ У МІКРАТАПОНІМАХ

Аналізуецца працэс узнікнення мікратапоніма, сувязь яго семантыкі з матывацыйнымі прыкметамі. Семантыка мікратапоніма, які рэпрэзентуе мікрааб'ект, складаецца як бы з дзвюх семантык – апелятыва і оніма. Іменна ў дыскурсе найбольшы выразна праяўляецца матывуючая прыкмета мікрааб'екта, яго ўнутраная форма. У залежнасці ад спосабаў і сродкаў выражэння матывацыі вылучаецца ступень выражэння матывацыйнай прыкметы. Аўтар вызначае тыпы матывацыі і віды матывантаў мікратапонімаў.

Ключавыя словы: мікратапонім, матывант, матывацыйная прыкмета, апелятыў, унутраная форма.

Connotations and Associations of Nicknames: Clarification and Stratification of Terminology

Any branch of knowledge requires a precise, unambiguous interpretation of the definition of the phenomenon under study. Only through terminological definition it is possible to clarify the object and subject of research. In modern linguistic theories, the content of the terms «association», «connotation» remains uncertain in relation to the lexical system of language in general and onomastic in particular. In the context of the relevance of the study of nicknames in the anthropocentric aspect, the definitions of these terms are proposed. The author investigates the essence of connotation and association and their role in the content of nicknames.

Key words: nickname, denotation, associative component, connotative component, anthroponymic approach.

Уводзіны

У мікратапонімах закладзена інфармацыя пра акалячую прастору чалавека, які асэнсоўвае яе па-рознаму: як арыентацыйную прастору; як зямную паверхню, якая акаляе чалавека; як асяроддзе, у якім чалавек выступае і аб'ектам, і суб'ектам узаемадзеяння з прасторай; як міфічную прастору, населеную звышнатуральнымі з'явамі; як прастору, у якой адбываліся пэўныя гістарычныя падзеі; як прастору, якая выяўляе сувязь з продкамі.

Дзякуючы мікратапанімічным назвам, сёння можна ўзнавіць гістарычныя факты эканамічнага, сацыяльнага, рэлігійнага і палітычнага жыцця на тэрыторыі сучаснага Брэсцка-Пінскага Палесся.

Т. Ю. Васільева ў дачыненні да назваў населеных пунктаў адзначае, што тапонімы «отличаются высокой информативной наполненностью, т. к. отражают специфику регионального ландшафта, определяющую образ жизни населения ре-

гиона, мировидение и мировосприятие, следовательно, отражают черты материальной и духовной культуры народа» [1, с. 21].

Мікратапонімы як лінгваспецыфічныя адзінкі рэпрэзентуюць здольнасць чалавека ўтрымліваць у свядомасці/памяці выкарыстанне разнастайных моўных сродкаў, іх эмацыянальна-ацэначны патэнцыял, словаўтваральныя і дэрывацыйныя сродкі. Працэс намінацыі цесна звязаны з матываванасцю. Матываванасць наймення вызначаецца праз суадносіны наймення з аб'ектам рэчаіснасці. Пры гэтым улічваецца ўласцівасці самога аб'екта намінацыі, ацэнка аб'екта намінатарам, адносіны паміж моўным знакам і аб'ектам, характарыстыка аб'екта, уяўленне намінатара пра аб'ект ці суб'ект, канцэптуальныя прыкметы аб'екта, асацыятыўныя сувязі паміж моўным знакам і аб'ектам, канататыўныя асаблівасці моўнага знака, сітуацыя іменавання, кампанентны склад намінацыі.

Мэта даследавання – згодна з вобразнымі і экспрэсіўнымі адценнямі значэння мікратапонімаў вызначыць тыпы матывацыйнай прыкметы, выявіць віды матывантаў мікратапонімаў, сабраных на тэрыторыі Брэсцка-Пінскага Палесся.

Адносна таго, якія мікратапонімы варта лічыць матываванымі, Л. І. Маршава адзначае, што «исследованный фактический материал... заставляет считать мотивированными те географические названия, в основе которых лежит ясно осознаваемый современными носителями диалекта мотивировочный признак, который может соответствовать или не соответствовать этимологическому» [3, с. 15]. Пры гэтым аўтар звяртае ўвагу на тое, што матывацыйная прыкмета можа быць выражана ў рознай ступені: прамая поўная матываванасць, пры якой прамое значэнне рэпрэзентанта ўваходзіць у значэнне мікратапоніма, ці пераносная поўная матываванасць, пры якой пераноснае значэнне рэпрэзентанта ўключаецца ў значэнне мікратапоніма [3, с. 16].

Асноўная частка

Асновай для фарміравання матывуючай прыкметы з'яўляецца элемент прэпазіцыйнай структуры – матывант, ці матыватар.

Намі вылучаюцца наступныя віды матывантаў: абсалютны матывант, метафарычны матывант, аднакаранёвы матывант, аманімічны матывант, матывант-фармант, фанетычны матывант, дэматывант.

1. Абсалютны матывант. Найменне сэнсава і структурна суадносіцца з утваральнай асновай: *Бубначоў Хутор* – хутар сям'і Бубначоў; *Наша Сажалка* – сажалка; *Маленькі Лясок* – невялікі лес; *Собачы Моглыцы* – месца, дзе хавалі сабак і інш.

2. Метафарычны матывант. Мікратапонімы, утвораныя ад аднаго і таго ж апелятыва, могуць мець розную матывацыю. Напрыклад, найменні ад апелятыва *сякера (сокіра)* – *Сокіра* (частка лесу, сенажаць на балоце), *Сокыра* (частка лесу) і *Сокірнэ* (частка лесу) матывуюцца тым, што па форме мікрааб'екты нагадваюць сякеру; найменне *Сокірка* (поле) матывуецца тым, што на полі вельмі цвёрдая зямля, не ўкапаць рыдлёўкай. Людзі казалі: «Хоть сокірою рубай».

3. Аманімічны матывант. Зразуме-ла, што матывацыя будзе розная пры ўзнікненні аманіміі паміж словамі літаратурнай і дыялектнай мовы. Існуюць мікрааб'екты з найменнем *Галья*. Адны з іх паходзяць ад асабовага імя *Галіна*, а гэта: лес, які назва-лі па імені жанчыны, што некалі там жыла; поле, паходзіць ад імя жанчыны. Іншыя мікратапонімы суадносяцца з дыялектным апелятывам *галя* 'адкрытая мясцовасць', а гэта: поле на месцы былога балота; пасадка; глыбокае балота вялікіх памераў; сенажаць. Пры ўжыванні ў якасці апелятыва дыялектнага слова, пры адсутнасці матывацыі ў свядомасці чалавека, які не з'яўляецца носьбітам даннай гаворкі, можа ўзнікаць «ілжывая» асацыяцыя праз аманімію, праз несупадзенне паняццяў лексемы ў літаратурнай і дыялектнай мове ці розных дыялектах: *Каменнэ* – лясное ўрочышча. Там расце хваёвы бор, а ў ім вялікія масівы *камянічніку* (ягад, падобных да брусніц); *Лісічына* – поле, якое знаходзіцца за вёскай, раней тут раслі *лісічкі* «парэчкі»; *Лысуха* – пясчанае поле на ўзгорку. Назва ўтворана ад апелятыва *лысуха* 'пустое, голае месца'; *Осватэць* – сенажаць. Утворана ад апелятыва *оса* «асіна».

Матывацыя можа быць адрознай нават у межах аднаго рэгіёна, таму што адно тое самае слова можа мець розныя значэнні ў заходнепалескіх гаворках.

4. Матывант-фармант. Найменне рэпрэзентуе адну тую ж самую рэалію і суадносіцца з апелятывам, які ў розных гаворках мае словаўтваральныя адрозненні. У свядомасці носьбіта іншай дыялектнай мікрасістэмы такія мікратапонімы могуць выклікаць розныя асацыяцыі. Толькі кантэкст дапамагае зразумець матывацыю онімаў. Напрыклад, 'узвышша сярод балот', 'падрыхтаванае пад поле месца' ў гаворках маюць назву *верацёя*, адпаведна з названым апелятывам утвораны мікратапонімы *Верэтніца*, *Вэрэтні*, *Вэрэтэйка* – 'поле' і *Вэрэтыськэ*, *Вэрэтыя/Вэрэтэя* – 'сенажаць'.

5. Аднакаранёвы матывант. Спрэчным момантам з'яўляецца вызначэнне матывацыі ў найменнях, у якіх супадае корань ці нават усё слова. Напрыклад, адны мікратапонімы з каранем *вал-* утвораны ад аманімічнага назоўніка *вал* 'штучныя земляныя ўзгоркі; штучны земляны насып у выглядзе вялікага бурта з грэбнем' і 'доўгія

вузкія кучы сена', іншыя – ад дзеяслова валіць 'сячы, пілаваць': *Вал* – узвышанае месца; *Валек* – урочышча, назва паходзіць ад слова *вал*, валы былі насыпаны вакол сядзібы; *Валёў Востраў* – частка лесу; *Валішчэ* – поле, распрацаванае ў лесе; *Валок* – лес; *Валы* – поле на месцы валоў, што ўтварыліся пры сцягванні карчоў, дрэў падчас меліярацыі; частка в. Лінова. Падчас Першай сусветнай вайны нямецкія салдаты будавалі на гэтым месцы склады для артылерыі, для чаго насыпалі валы; *Валішчэ* – частка лесу; *Валыла* – балота. Размежаваць мікратапонімы згодна з іх утваральнымі асновамі можа толькі намінар. Пры адсутнасці такіх звестак даследчык толькі ўмоўна можа вызначыць дэрывацыйны працэс, правесці дээтымалагізацыю, але не дэматывацыю наймення.

6. Фанетычны матывант. Толькі веданне фанетычных асаблівасцей гаворкі дапаможа высветліць, з якім апелятывам суадносіцца мікратапонім. Напрыклад, найменні *Гірка* – луг; *Гірка* – поле суадносіцца з апелятывам *гара/горка*, а не са словам *горкі*. Мікратапонімы зафіксаваны ў населеных пунктах, жыхары якіх вымаўляюць гук [i] ў корані *гір-*, што ўзнік на месцы спрадвечанага *o ў т. зв. новых закрытых складах.

Праз стракатасць заходнепалескіх гаворак рэпрэзентант і мікратапонім набываюць рознае гукавое афармленне: *Попэв Брэд, Бродкы, Брудок, Бродок*.

7. Дэматывант. Як ужо адзначалася, сярод мікратапонімаў ёсць найменні невыразнай, неўстаноўленай матывацыі, ці нематываваныя. Большую частку такіх мікратапонімаў складаюць тыя, якія суадносяцца з архаічнымі дыялектнымі словамі: *Бар'як* – вялікі сасновы лес; *Баравіцкі Брычач* – лес; *Божковыя Бэра* – поле; *Бозок* – поле; *Боровя Яцель* – праток; *Бўзьянто* – балота; *Бўжар* – сенажаць; *Буратын* – луг; балота; сенажаць на месцы балота; *Вакшэ* – урочышча; *Вэлыкі Пругатына* – поле; *Гассэ* – сенажаць; *Госальца* – поле; *Дзінцэ* – выпас; *Задні Собінэжа* – поле; *Лэбіца* – поле; *Лэндынэ* – поле; *Лэничына* – поле; *Лютыш* – поле сярод лесу; *Малыя Стрэмчы* – лясное ўрочышча; *Мэротына* – поле; *На Кымдэлы* – поле; *Нэвлэ* – хутар; *Ордыч* – сенажаць; *Палажныя* – урочышча; *Плокты* – поле і інш. [4].

Мікратапонімы пацвярджаюць сваё суаднясенне з апелятывам, сваю матывацыю, функцыянуючы ў кантэксце/ дыскурсе. Як адзначае Л. А. Клімкова, «именно в дискурсе с помощью семантических уточнителей вскрывается процесс проецирования значения апеллятивов на внутреннюю структуру микропонимов, актуализация тех или иных сем, семного комплекса, проявляющий подлинные мотивировочные признаки в зависимости от подлинного пространственного образа объекта» [2, с. 31].

Вобразнае значэнне мікратапоніма ўзыходзіць як да пераноснага значэння матыванта, так і да прамога. Канататыўны кампанент мікратапоніма фарміруецца дзякуючы актуалізацыі вобразных і экспрэсіўных адценняў значэння матыванта.

Матываваныя мікратапонімы намі падзяляюцца на наступныя тыпы: метафарычныя, прэцэдэнтныя, эпітэты-ад'ектывы, адапелятывы-канататывы, адантрапанімічныя, рэгіяналізмы-апелятывы, адзаонімныя, аддэндронімныя, аддэманалагічныя, адфітонімныя, аддывербатыўныя, адквантытатыўныя, адсубстантыўныя, імпліцытна-дыкурсныя, адфемінінна-маскулінныя, адпрыназоўнікавыя арыенцыры, адад'ектыўна-параметрычныя, адад'ектыўна-канфігурацыйныя, адкаларонімныя. Прааналізуем некаторыя з названых груп.

Адад'ектыўна-параметрычныя.

Геаграфічная прастора з'яўляецца адной з асноўных форм прасторавай пабудовы свету. Мікратапонімы, як і айконімы, паказваюць на лакалізацыю аб'ектаў у прасторы, пры апісанні якой выкарыстоўваюцца параметры «задні – пярэдні», «крайні – сярэдні», «верхні – ніжні», «дальні – бліжні».

Прасторавыя адносіны выражаюцца разнастайнымі моўнымі сродкамі з ацэнным значэннем. Намінуюцца гаспадарчыя аб'екты, якія знаходзяцца адразу за вёскай, недалёка ад яе і аддалена ад яе ці нават у межах суседніх населеных пунктаў. Мікратапонімы картаграфуюць «сваю» мясцовасць, прычым намінацыя заўсёды накіравана на лакалізацыю аб'екта, а не суб'екта. «Свая» мясцоваць з'яўляецца асвоенай, абжытай тэрыторыяй, складае аснову жыццёвай прасторы чалавека – яго гаспадаркі, камунікацыі, водазабеспячэння, заняткаў у вольны час і інш.

Мікратапонімы валодаюць значным комплексам сродкаў перадачы прасторавага статусу аб'екта, яго месцазнаходжаньня, ступені аддаленасці і ацэнкі ў прасторы.

Аддаленасць па вертыкалі і гарызанталі выражаецца наступнымі антанімічнымі ад'ектывамі:

1) задні (23 найменні): *Задне Болото* – поле, якое прымыкае да балота; *Задне Кўнскэ* – поле; *Задні Гай* – луг за лесам; *Задні Собінэжа* – поле; *Задня Дычка* – частка поля *Дычка* і інш.;

2) пярэдні (10 найменняў): *Пярэдне Пóлэ* – поле; *Пярэдні Горóд* – поле; *Пярэдні Пльшчына* – поле; сенажаць; *Пярэдні Лух* – выпас, які знаходзіцца бліжэй да вёскі і інш.;

3) крайні (1 найменне): *Кра́йняя Сьвідováя* – сенажаць;

4) сярэдні (17 найменняў): *Сэрэдня Гра́дка* – сенажаць паміж балотам і канавай; *Серэдня Клеть* – балота; *Серэдніе Олцэ* – сенажаць; *Серэдне* – частка лесу; *Сярэдні Лог* – невялічкі роў і інш.;

5) верхні (12 найменняў): *Вэрхлэс* – лес; *Вырхы* – лес; *Верхэ* – востраў, які з усіх бакоў абмыты вадой і на якім жылі людзі; *Верхкльóч* – поле, *Вёршышча* – поле; і інш.;

6) ніжні (7 найменняў): *Ніжне* – хутар; *Ніжні Лес* – узвышша; *Ніжня Прыстань* – луг; *Нізová Яцель* – возера і інш.;

7) дальні (4 найменні): *Дальні Óстроў* – поле; *Дальня* – сенажаць; *Дальніе* – поле; *Далёкі* – хутар, які знаходзіцца далёка ад вёскі;

8) бліжні (5 найменняў): *Блыжнё́е* – частка вёскі, якая знаходзіцца бліжэй да цэнтара; *Блыжне* – поле; *Блысьці Дру́гы* – сенажаць і інш.

Адзначым, што мікратапонімы з кампанентам *задні* ўтрымліваюць сему 'за чым-небудзь'. Гэтая выснова пацвярджаецца і дыскурсам: *Задня Ныва – палетак. Які знаходзіцца адразу за «задамі» хат; Задне – поле за хлявамі* і інш.

У гэтым кантэксте варта звярнуць увагу, што мікратапонімы з кампанентам *пярэдні* не ўтрымліваюць семы «перад чым-небудзь», хутчэй за ўсё яны карэлююцца/рэалізуюцца з семай «першы». Адсутнічаюць і мікратапонімы з прыназоўнікам *перад*.

Супастаўляльны аналіз мікратапонімаў паказаў, што па гарызанталі маікратапонімы часцей карэлююцца з паняццем «задні/пярэдні», а не «дальні/бліжні». Адзінак, звязаных з *задні*, у два разы больш, чым з *пярэдні*, і ў 6 разоў больш, чым з *дальні*. Набліжаюцца па колькасці да *задні* мікратапонімы з *сярэдні*. Нязначнай колькасцю мікратапонімаў з кампанентам *дальні* даследчыкі тлумачаць тым, што «простое указанне на удаленность населенного пункта оказывается недостаточным, чтобы более или менее точно его локализовать» [1, с. 37].

Пры іменаванні па паралелі «верх/ніз» улічваецца месцазнаходжанне аб'екта ў адносінах да ўзвышанай мясцовасці ці нізкай, забалочанай. У якасці арыенціраў выбіраюцца прыродныя аб'екты.

Лагічна раўнапраўныя арыентацыйныя параметры «задні/пярэдні», «верхні/ніжні» выяўляюць якасную неаднароднасць прасторы: пераважаюць *заднія* і *верхнія* мікратапонімы.

Адад'ектыўна-канфігурацыйныя.

Мікратапонімы рэпрэзентуюцца ад'ектывамі «доўгі – кароткі», «вялікі/бальшы – малы», «глыбокі – мелкі/плыткі», «шырокі-вузкі», «высокі – нізкі», «прамы – крывы», «круглы – востры».

Канфігурацыя аб'екта ў прасторы, форма, памер, працягласць па гарызанталі і вертыкалі выражана мікратапонімамі адад'ектыўнага характару:

1) доўгі (54 найменні): *Дóвгеньке* – сенажаць; *Дóвгій Загун* – поле; *Дóвгій Луг* – балота; *Дóвгій Бруд* – сенажаць; *Дóвгы Грудкы* – выпас і інш.;

2) кароткі (6 найменняў): *Корóткі Ду́ев* – лес; *Корóткэ* – поле; *Короту́сське Болото* – сенажаць і інш.;

3) вялікі/бальшы (70 найменняў): *Вэ́лікі Бор* – сенажаць; *Вэ́лікі Мэдзьвэдзь* – лес; *Вэ́ліка Порóсла* – луг; *Вэ́лікы Торóк* – поле, *Бальшо́е* – вялікае возера; і інш., *Агрóмная* – лагчына вялікіх памераў;

4) малы (43 найменні): *Малы́ Быгун* – поле; *Малы́ Гвоздэц* – лес; *Малы́ Мох* – выпас; *Малы́ Сіньгаў* – сенажаць і інш.;

5) глыбокі (13 найменняў): *Глубо́кій Брід* – луг; *Глубо́кый Ўгол* – лес; балота; поле; *Глубо́ка* – поле і інш.;

6) мелкі (1 найменне): *Мелкі Бродзэц* – мелкае месца на рацэ;

7) шырокі (18 найменняў): *Шыро́ке* – поле; *Шыро́ке Пóлэ* – поле; *Шыро́кія Рэ́зкі* – поле; *Шыру́кая* – поле; *Шыро́кі з Поворóтом* – канал і інш.;

8) вузкі (8 найменняў): *Ву́зка* – поле; *У́зкая Сці́нка* – палявая дарога; *У́зка Дуб-ро́выця* – поле каля лесу; *У́зкі Ры́скы* – поле і інш.;

9) высокі (19 найменняў): *Высо́ка Ны́вка* – поле; *Высо́кіе Осьні́кі* – сенажаць; *Высо́кый Острово́к* – сенажаць; *Высо́кэ Бэ́рэ́зе* – поле, *Высі́цькэ* – сенажаць на высокім месцы; *Вы́шні* – поле, якое размешчана вышэй за іншыя; *Вы́шнычы* – сенажаць на ўзвышшы і інш.;

10) нізкі (27 найменняў): *Ні́зкіе Ковале́вы* – луг; *Ны́зкая* – сенажаць; *Ны́скыі Пóлшвы* – сенажаць; *Ны́ска Сосна́* – сенажаць і інш.;

11) крывы (28 найменняў): *Крыва́ Струга́* – сенажаць; *Крыва́ Гора́* – узгорак; *Крывовэ́рбыця* – поле; *Крывэ́ О́зэро* – сенажаць і інш.;

12) круглы (33 найменні): *Кру́глыі Плянт* – поле; *Кру́глы Ліс* – лес; *Кру́глэе* – сенажаць; *Кру́глыцкый Бродо́к* – поле і інш.

Пры іменаванні населеных пунктаў, унутрыгарадскіх аб'ектаў для раўніннага рэльефу Беларусі, на фоне якога выступаюць узвышаныя ўчасткі, важным матывуючым фактарам з'яўляецца размяшчэнне аб'екта на ўзвышанай мясцовасці, таму з апазіцыі «высокі/нізкі» пераважаюць айконімы і віконімы з кампанентам *высокі*. Што да мікратапонімаў Брэсцка-Пінскага Палесся, то для іменавання мікрааб'ектаў важнай матывуючай прыкметай становіцца другі кампанент апазіцыі. Мікратапонімы, якія матывуюцца лексемамі *высокі/нізкі*, звычайна рэпрэзентуюць сельскагаспадарчыя ўгоддзі: поле і сенажаць. Больш прыдатнымі для сенакосу і вырошчвання сельскагаспадарчых культур былі нізкія мясціны з непясчанай урадлівай глебай.

Адсутнасць мікратапонімаў з кампанентам *востры*, якія ўтрымліваюць семы 'сходзяцца клінам', 'форма вугла', 'заўстраная форма' тлумачыцца ўжываннем найменняў, якія суадносяцца з апелятывамі *рог, клін, вугал*.

Не фіксуецца намі і мікратапонімы з кампанентам *прамы*, магчыма, паняцце 'прамы' карэлюецца ў свядомасці носьбітаў дыялекту з паняццем 'доўгі'.

Па вертыкалі найменняў *Вялікі* і сёмантычна падобных намінацый значна больш, чым *Малы*. Прыкмета *вялікі, доўгі* больш значымая для вясковага жыхара, чым прыкмета *малы, кароткі*. Перавагу мікратапонімаў *Нізкі, Крывы, Круглы*, верагодна, можна патлумачыць асаблівасцю ландшафту Палесся – балоты і вадаёмы, а паміж імі лагчыны, груды. Нізкія і крывыя аб'екты сельскагаспадарчага прызначэння з'яўляліся складанымі для эксплуатацыі, таму яны вылучаліся з шэрагу іншых і іменаваліся.

Адпрыназоўнікавыя арыенціры.

Сярод зафіксаваных намі мікратапонімаў з прыназоўнікамі *каля (около, кэля, ля, коло, кай)* – 73 найменні, *у* – 60 найменняў, *за* – 786 найменняў, *пры* – 16 найменняў, *пад (під, пуд, пут, пыд, пыт, под)* – 271 найменне, *да* – два найменні, *в* – 6 найменняў, *од (от)* – пяць найменняў, *на* – 102 найменні, *над* – адно найменне (усяго адпрыназоўнікавых найменняў – 1306) найбольшую колькасць намінацый складаюць адзінкі з прыназоўнікам ці прыстаўкай *за* і *пад*.

За: *За Плёсом* – поле за канавай; *За Пэрэволакою* – паша за сенажаццю; *Забіччэ* – поле, якое знаходзіцца за вёскай, збоку; *Заболотычко* – месца ў вёсцы за малым балотам; *Забулъткі* – поле за балотам; *Засыцэнье* – поле, дзе раней былі гумны і інш. У мікратапонімах прыназоўнік ці прыстаўка *за* выконвае шэраг функцый, асноўнымі з якіх з'яўляюцца тыя, што выражаюць прасторавыя адносіны: абазначае месца ці прадмет за якімі знаходзіцца іншы геаграфічны аб'ект; паказвае на прадмет, які знаходзіцца за межамі чаго-небудзь, ззаду; абазначае прадмет, які з'яўляецца перашкодай для перамяшчэння.

Пад: *Пад Аніотаю* – поле; *Пад Барцею* – лес; *Падгорнае Вóзера* – возера каля ўзвышша; *Пуд Вэрэтыямы* – поле; *Подроўе Малое* – возера, па якім адпраўляліся на платы па дровы; *Підвэрбы* – поле і інш. Прыназоўнік ці прыстаўка *пад* паказвае на размяшчэнне аб'екта ў непасрэднай блізкасці з іншым або ніжэй за іншы; указвае на аб'ект, у зону якога накіравана дзеянне.

Каля: *Каля Мадныка* – частка дарогі, якая праходзіць за хатай, дзе некалі жылі Мадныкі; *Кай Гусярныка* – поле; *Кэля Пэчы* – лес; *Коло Глухого* – поле; *Коло*

Косого Моста – поле, сенажаць і дарога, што прылягаюць да моста і інш. Прыназоўнік *каля* паказвае найперш на размяшчэнне аб'екта каля іншага; паказвае на аб'ект, каля якога адбываецца дзеянне.

На: *На Барáках* – частка вёскі; *На Гáтi* – мост, які знаходзіўся на тым участку дарогі, дзе яе часта перамывала і даводзілася гаціць; *На Крывой* – поле; *На Гурóховышчэ* – дарога, якая вядзе на поле; *На Кя́яныцах* – поле і інш. Прыназоўнік *на* ўказвае на аб'ект, убок якога накіравана дзеянне; абазначаецца прастора ці месца, у межах якіх размешчаны аб'ект; паказвае на аб'ект, які служыць арыенцірам руху; абазначае месца, на якім адбываецца дзеянне; абазначае прастору, у межах якой адбываецца дзеянне.

У/в: *У Вілочках* – месца, дзе разыходзяцца канавы; *У Калiннiку* – поле; *У Канцы Валок* – поле; *У Коўбáнях* – сенажаць; *У Мэсвіна* – поле; *У Подсéках* – балотца; *В Лiсы На Горы́* – поле і інш. Прыназоўнік *у* паказвае на аб'ект, у межах якога размешчаны іншы аб'ект; на аб'ект, у накірунку якога размешчаны іншы аб'ект; указвае на прастору, дзе размешчаны аб'ект.

Ад: *Ад Ракi* – балота; *Од Борóдыцького Чвырть* – поле; *Од Сэ́лiшчáньскаго Чвырть* – поле. Прыназоўнік *ад* паказвае на аб'ект, які з'яўляецца зыходным пунктам; указвае, што аб'ект знаходзіцца непдалёку ад чаго-небудзь.

Да: *Да Ха́бара* – лес, дзе раней жыў дзед Хабар; *Да Та́нка* – месца ў лесе, дзе раней стаяў танк. Прыназоўнік *да* паказвае на месца аб'екта, да якога скіравана дзеянне; на мяжу той прасторы, якая размяжоўвае аб'екты.

Над: *Над Церцежэ́м* – сенажаць. Прыназоўнік *над* паказвае на размяшчэнне чаго-небудзь зверху над аб'ектам або ў непасрэднай блізкасці.

Пры: *Пры Лу́зе* – частка вёскі; *Пры́кынэц* – поле; *Пры́нывэ́цкэ Болóто* – сенажаць; *Прыдíлок* – поле, частка зямлі, якую «прыдзялілі» [4]. Прыназоўнік-прыстаўка *пры* паказвае на непасрэдную блізкасць аб'екта да іншага; паказвае на аб'ект, каля якога што-небудзь адбывалася; указвае на аб'ект, які знаходзіцца паблізу чаго-небудзь.

Асноўная функцыя мікратапоніма – указваць на месцазнаходжанне аб'екта, выразіць ідэю прасторы – выяўляецца пры

наданні назвы тым мікрааб'ектам, якія знаходзіліся за межамі пасялення, дома. Параметрычным паказчыкам для іменавання выступае ў першую чаргу тое, што знаходзіцца за межамі «свайго». Тое, што асвойваецца, абжываецца, абазначае прастору за домам. Адпрыназоўнікавыя арыенціры з частотнымі прыназоўнікамі-прыстаўкамі *за, над, каля, у, на* рэалізуюцца з семамі 'задні', 'побач' паказваюць на размяшчэнне новага мікрааб'екта побач з ужо вядомым, што дазваляе чалавеку лягчэй арыентавацца ў прасторы, лягчэй запомніць мікрааб'ект і яго назву і, тым самым, па ўзоры мнагазначных слоў, слоў-амонімаў эканоміць лексічныя сродкі і памяць асобы.

Варта адзначыць, што зусім не фіксуецца мікратапонімы з прыназоўнікам-прыстаўкай *перад-*, замест яе ўжываюцца прыназоўнікі *у, пры, над, каля*.

Большасць мікратапонімаў, асабліва з *за-, над-*, якія ўзніклі як адвербы – спалучэнні назоўніка з прыназоўнікам, – ператварыліся ў канфіксальныя назоўнікі: *Заболóутте, Зобродóк, Забу́льткі, Пудгiр'е, Пудгрушэ́ччэ, Пудмостэ́ччэ*.

Заклучэнне

Ступень матываванасці мікратапонімаў залежыць ад віду матыватара, суадноснай утваральнай асновы і дыскурсу. Складаны характар семантыкі мікратапонімаў звязаны з другаснасцю гэтых моўных знакаў і іх блізкасцю да апелятыўнай дыялектнай лексікі. Матываваныя адзінкі звычайна канататыўныя, яны выражаюць асацыятыўна-вобразнае ўяўленне пра аб'ект.

Чалавек пражывае свой жыццёвы цыкл, адбываецца змена пакаленняў праз узрост, аднак мова захоўвае словы, створаныя асобай, для наступных пакаленняў.

У мікратапонімах мы можам «расчытаць» асабліваасці сацыяльнага і эканамічнага жыцця, гісторыі, рэлігіі і культуры папярэдніх пакаленняў, ландшафтна-геаграфічныя адметнасці. Зразумела, што не ўсе найменні «даходзяць» да наступных пакаленняў матываванымі. З цягам часу з памяці страчваецца пэўны аб'ём інфармацыі, гэтая інфармацыя спачатку выкарыстоўваецца толькі рэтраспектыўна, а затым забываецца, і для моўнай супольнасці застаецца толькі само найменне. Яно за-

стаецца нават пры змене геаграфічнай прыналежнасці аб'екта, пры змене ландшафту. Мікратапонімы захоўваюць важ-

ныя падзеі, незвычайныя выпадкі (экстрэмальныя, драматычныя) з жыцця вёскі.

СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Белорусское Поозерье: культура – ономастика – социум : монография / А. М. Мезенко, Т. Ю. Васильева, Ю. М. Галковская, М. Л. Дорофеев ; под науч. ред. А. М. Мезенко. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2017. – 180 с.

2. Климова, Л. А. Нижегородская микропонимия в языковой картине мира : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Климова Людмила Алексеевна ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2008. – 65 с.

3. Маршева, Л. И. Структурные и номинативные типы в диалектной топонимии Липецкой области : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Маршева Лариса Ивановна ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2008. – 47 с.

4. Мікратапанімія Брэстчыны : слоўнік / склад.: Л. В. Леванцэвіч, Н. Р. Якубук, Т. А. Кісель. – Брэст : БрДУ, 2022. – 296 с.

REFERENCES

1. Belorusskoe Poozer'e: kul'tura – onomastika – sotsium : monografiya / A. M. Mezenko, T. Yu. Vasil'eva, Yu. M. Galkovskaya, M. L. Dorofeenko ; pod nauch. red. A. M. Mezenko. – Vitebsk : VGU im. P. M. Masherova, 2017. – 180 s.

2. Klimkova, L. A. Nizhegorodskaya mikrotoponimiya v yazykovoi kartine mira : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.01 / Klimkova Lyudmila Alekseevna ; Mosk. ped. gos. un-t. – M., 2008. – 65 s.

3. Marsheva, L. I. Strukturnye i nominatsionnye tipy v dialektnoi toponimii Lipetskoj oblasti : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.01 / Marsheva Larisa Ivanovna ; Mosk. ped. gos. un-t. – M., 2008. – 47 s.

4. Mikratapanimiya Brestchyny : slounik / sklad.: L. V. Levantsehovich, N. R. Yakubuk, T. A. Kisel'. – Brest : BrDU, 2022. – 296 s.

Рукапіс настуніў у рэдакцыю 25.02.2026

Надежда Евгеньевна Никитина

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

Nadzeya Nikitsina

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

e-mail: n.nikitsina@gmail.com

**ВОЕННАЯ ДЕЙТЕВТЕЛЬНОСТЬ
КАК ОБЪЕКТ ЛИТЕРАТУРНОГО ОСМЫСЛЕНИЯ**

Представлен сравнительно-сопоставительный анализ средств изображения военной действительности в повестях В. Быкова «Журавлиный крик» и К. Степаняна «Где». Обоснована универсальность военного опыта, в обоих произведениях выделены общие лексико-семантические поля: пространство, время, социум, быт и духовно-нравственные проявления. Несмотря на временной разрыв и национально-культурные различия, в текстах обнаружены сюжетные и смысловые параллели в восприятии войны как особой, пограничной реальности.

Ключевые слова: военная проза, военная действительность, художественная реальность, сравнительный анализ, универсалии, В. Быков, К. Степанян.

Military Reality as an Object of Literary Understanding

The article presents a comparative analysis of the means of depicting military reality in V. Bykov's story «The Crane's Cry» and K. Stepanyan's «Where». The author substantiates the universality of the military experience, identifying common lexical and semantic fields in both works: space, time, society, everyday life, and spiritual and moral manifestations. Despite the time gap and national and cultural differences, the texts reveal plot and semantic parallels in the perception of war as a unique, borderline reality.

Key words: military prose, military reality, artistic reality, comparative analysis, universals, V. Bykov, K. Stepanyan.

Введение

Литература находится в постоянном диалоге с окружающей действительностью, причем книга не просто отражает реальную жизнь, а интерпретирует ее, обогащая и преобразовывая через творчество писателя. В результате отображения социальных и личностных реалий литература создает особую, художественную реальность, которая помогает понять человеческую психологию, а также осмыслить события прошлого и настоящего.

В число наиболее значимых аспектов истории любого народа входят войны, а литература при этом выполняет функцию транслятора военных действий и психологической трансформации их участников.

Неизбывный интерес литературы к военной тематике объясняется тем, что «на войне человек вплотную подведен к той запредельной черте, которая открывает перед ним бездну человеческого существования: близость и неизбежность смерти,

время ни с кем не делимой ответственности, неизбежность одиночества, фундаментальную потребность обрести смысл в абсурдном мире» [1, с. 133]. Все перечисленное верно в отношении участников любых военных событий вне зависимости от эпохи, национальной принадлежности и прочих условий, что делает актуальным вопрос об универсальности военной действительности.

Данная статья посвящена проблеме литературного осмысления военной действительности на примере повестей В. Быкова «Журавлиный крик» [2] и К. Степаняна «Где» [3].

Для белорусского народа самой кровопролитной войной стала Великая Отечественная, которая продлилась четыре года и унесла жизни трети населения страны. События тех лет не могли не найти отражения на страницах художественных произведений, тем более что многие писатели на себе испытали все ужасы войны. Военная тема

до сих пор остается одной из главных в белорусской литературе, поскольку для творческого человека интересна философия войны как величайшей трагедии, в которой проявляется все: «и человек, какой он есть, и система, и строй, и традиции» [4].

Одним из самых известных белорусских авторов-фронтовиков является В. Быков. Он прошел почти всю войну, что объясняет его интерес к этой теме. Книги В. Быкова, суровые и справедливые, рассказывают о жестокой правде военного времени [5]. Повесть «Журавлиный крик» ознаменовала начало литературной деятельности писателя, она повествует о последних днях жизни нескольких солдат, погибших в окружении.

Другой белорусский автор – И. Чигринов – писал: «История войны – не только опыт, приобретенный во время войны, но и наука. Жаль, что мы плохие ученики у жизни» [4]. Наука состоит в том, что война – зло, которое нужно остановить, однако войны продолжают повторяться.

Одни из последних военных событий на постсоветском пространстве происходили осенью 2020 г. в Нагорном Карабахе между Арменией и Азербайджаном. Вторая Карабахская война длилась полтора месяца, однако ее последствия оказались сокрушительными для многих людей.

Например, 22-летний армянин из Москвы Коля Степанян добровольцем пошел в армию и оказался на войне, попал в окружение и пропал без вести на три месяца. Ему и нескольким его сослуживцам удалось выжить, однако К. Степанян лишился обеих ног. Через несколько лет он написал повесть «Где», которая стала документально-художественным свидетельством событий, пережитых им на войне.

Повести В. Быкова «Журавлиный крик» и К. Степаняна «Где» разделяют почти 70 лет, их авторы принадлежат к разным национальностям и поколениям, однако эти произведения имеют на удивление много общих сюжетных параллелей и достаточно схожи в изображении военной действительности.

Основная часть

Говоря о «внутреннем мире» художественного произведения, Д. С. Лихачев утверждал, что материал для его построения автор берет из действительности [6, с. 78].

Это положение особенно верно в отношении военной прозы, важной особенностью которой является «ставка на реализм» [7, с. 464].

Военные реалии внутреннего мира повестей В. Быкова «Журавлиный крик» и К. Степаняна «Где» можно условно разделить на следующие лексико-семантические поля: пространство, время, социум, бытовые детали, духовно-нравственные проявления. Пространство в обоих произведениях бинарно. С одной стороны, это открытая местность, пребывание на которой осложняется плохими погодными условиями: *К ночы вецер памалу сціхаў, але затое аднекуль з шумлівай цемрадзі пачаў накрапваць дождж. Адразу намоклі пілоткі на галовах байцоў, пакрысе набрыньвалі вільгацію і цяжэлі каляныя шынялі* [2, с. 20]. – *Впервые за все путешествие пошел дождь. Дождь гораздо хуже, чем снег. Снег нежно ложится на тебя, особо не беспокоит, не делает одежду тяжелой и ледяной. В отличие от дождя. Я сильно промок и теперь ощущаю себя как в холодильнике* [3, с. 228]. С другой стороны, солдаты ищут спасения от холода и сырости в заброшенных домах, где можно развести огонь и приготовить пищу. Однако в целом художественное пространство повестей можно охарактеризовать словами К. Степаняна – «посреди войны»: *Посреди войны, в тылу врага, я и два моих лучших друга жарим картошку с яйцами* [3, с. 21]. Война выступает уже не как совокупность обстоятельств, а как отдельный мир со своими законами.

Художественное время делится на сезоны (преимущественно осень), дни и часы. *Карпенка дакурью цыгарку, паляжаў яшчэ. Сон болей не ішоў, у каравуцы па-ранейшаму было цёмна, але, чуйны да часу, старшына згадваў, што хутка ранак* [2, с. 41]. – *Чуть ли не каждые полчаса мысли уводили меня в подсчет оставшихся дней. Оставшихся недель. Часов* [3, с. 32]. Несмотря на то что в повести «Журавлиный крик» события происходили в течение суток, а в повести «Где» – двух месяцев, ощущение «неподвижности», статичности времени обусловлено отсутствием активных действий. Действительность наполнена ожиданием: рассвета, темноты, наступления, спасения или возможной смерти.

В подобных условиях на первый план выходят люди, которые по воле судьбы оказались в одном месте и образуют внутренний социум произведений. В военном мире этот микросоциум включает «своих» и врагов. Узкий круг «своих» в обеих повестях состоит из шести человек: *Яны засталіся ўшасцёх, агорнутыя самотай ростані...* [2, с. 8]. – *Теперь нас было шестеро, и мы жили на крыше дома, а точнее на его чердаке...* [3, с. 119]. Однако отношения между ними разные. В повести «Где» солдат связывает дружба, почти братство: *Рядом со мной – мой друг, или уже скорее брат, – Манч. Переводя взгляд с одного брата на другого, я думал, что, должно быть, моей любви только на них и хватило. За них я готов был умереть. За других – нет* [3, с. 15]. Герои повести «Журавлиный крик» не настолько близки, они слишком разные и провели вместе недостаточно времени. Тем не менее перед лицом смерти отношение к близкому как к брату также свойственно героям этого произведения: *Старишына, братка! Што нарабілі, гады паўзучыя!* [2, с. 62].

Противники в повестях именуется по национальности или словом *враг*. Синекдоху используют оба автора, однако В. Быков чаще подчеркивает множественность врагов, лишь в отдельных случаях обобщая их лексемой *немец*: *Але ці то во-рагі ехалі завельмі марудна ці зусім ужо аслаб зрок байца, ён нічога не бачыў там* [2, с. 50]. – *А што гэта немец сёння: ці не заблудзіўся?* [2, с. 23].

К. Степанян, наоборот, рисует образ единого врага, а азербайджанцев как нацию упоминает только во множественном числе: *Около месяца назад с этих вот самых скал нас, брошенных на произвол судьбы, расстреливал враг* [3, с. 170]. – *Азеры дали о себе знать быстрее, чем я до них дошел* [3, с. 65].

Промежуточное положение между «своими» и «чужими» занимает военное командование. В обеих повестях упоминаются жестокие командиры, которые вызывают у солдат не меньшую ненависть, чем непосредственные противники: *Камандзірам таго аддзялення, у якое залічылі Аўсеева, назначылі мешкаватага тугадума Тодарава. Гэты няўклюдны чалавек з тупой упартасцю і асаблівым стараннем імкнуўся выканаць усё, што ад яго*

патрабавалася, не звважаючы ні на чые і ні на якія турботы [2, с. 32]. – *Капитан Вардерсян сидит довольный напротив нас, и слова его, сколь ужасные, столь и смешные, сказанные как будто специально, чтобы забить последний гвоздь в гроб своей омертвевшей души: – Вы все сдохнете. А я останусь* [3, с. 149].

Быт солдата связан с военной действительностью, поскольку его жизнь напрямую зависит от этих реалий. Оружие является неотъемлемой частью солдатского быта. В повести «Журавлиный крик» упоминаются автоматы, винтовки, ружья: *Падаўшы плячом аўтамат, камбат нялёгка ўздыхнуў* [2, с. 8]; *Вось што – бярэце вінтоўку і марш за мной* [2, с. 10]; *Аднак у самым канцы яе мільганула зацярушаная пяском постаць Свіста – ён ухачіў ружжэ і ў роспачы злосна вылаяўся* [2, с. 62]. На войне такое разнообразие оружия кажется логичным, однако К. Степанян показывает эту ситуацию с другой стороны: неопытные бойцы в стрессовой ситуации не всегда правильно определяют тип своего оружия: *Заряжаю ружьё (так я называю свой автомат), стреляю* [3, с. 44].

Военное обмундирование в обеих повестях примерно одинаковое, типичное для осенне-зимнего периода: *шынель, кірзавыя боты, пілотка; сапоги, каска, бушлат, плац-палатка* и др. Лишь одна деталь выступает признаком эпохи: современные солдаты используют носки вместо портянок: *Свіст соладка разлёгся на падлозе, раскінуў крываватыя ў нізка накручаных абмотках ногі* [2, с. 25]. – *На мне две пары носков* [3, с. 215].

Совпадение военных реалий представляется вполне логичным, однако в произведениях есть общие детали, напрямую не связанные с войной. Например, боец Фишер из повести «Журавлиный крик» очень напоминает Колю Степаняна из повести «Где»: они оба образованные (Фишер – кандидат искусствоведения, Степанян – выпускник московского университета, специалист в английском и китайском языках), оба носят очки (*Адны толькі чорныя вочы над тоўстымі шкелцамі акулераў цяпер нека ажылі* [2, с. 12]. – *Быстро протираю очки (да, я ношу очки, у меня минус четыре), смотрю снова* [3, с. 44]), оба в свободное время предпочитают читать (*Адзін толькі Фішар самотна сядзеў*

у бильнягу... гартаў нейкую кніжку [2, с. 10]. – Мы были в лесу, я читал книгу [3, с. 91]).

По причине отсутствия в повестях активного действия на передний план выходят духовно-нравственные проявления персонажей: их мечты и желания, патриотизм и героизм, отношение к любви и удаче, к жизни и смерти, восприятие войны в целом.

Отличительная особенность мечты на войне – ее материальность. Солдат постоянно сопровождают сюжжа, голод і страх смерці [2, с. 67], поэтому больше всего им хочется избавиться от этих ощущений хотя бы на время: *На войне всегда хочешь спать. Спать и есть* [3, с. 42]; *Умирать не хотелось* [3, с. 66].

Главная мечта любого солдата – остаться в живых и выбраться из зоны боевых действий, при этом они готовы терпеть любые лишения: *А жыць так хацелася – хоць як- небудзь: у сюжжы, голодзе, страху, хоць у такім жудасным пекле, якім была вайна – усё роўна хацелася жыць* [2, с. 68]. – *Ног у меня больше не было. Хотите верьте, хотите нет – но и этому тоже я был очень рад. Ведь на войну мне больше не надо* [3, с. 24].

Везение также воспринимается сквозь призму материальности, хотя главной удачей считается выжить: *Карпенку на фронце ўсё ж шанцавала* [2, с. 40]. – Любое наше желание сбывалось в течение считанных часов. *Дав хотел вафли – мы нашли их в тот же день. Ато хотел попробовать азерские консервы – мы нашли их в тот же день* [3, с. 23].

Другие мечты связаны с представлениями о послевоенном будущем. Один из героев повести «Где» хотел стать студентом: *Я бы, наверно, просто хотел пойти в университет. Пожить студенческую жизнь* [3, с. 97]. Отношение к студенчеству как спасению от суровой реальности присутствует и у солдата Пшеничного из повести «Журавлиный крик»: *Ен чакаў экзамэнаў, чакаў і марыў, бачыў у сваім студэнцтве адзіны шчаслівы выхад з таго ліха, у якое яго загнала жыццё* [2, с. 19].

Составляющими счастливого будущего в мечтах героев обеих повестей являются дом, семья: *Скончыцца вайна, і тады няблага было б прыдбаць невялічкую ды ладную сядзібу і ў спакой, па-людску*

зжыць хоць на старасці год [2, с. 47]. – *Мои мечты, которым никогда не суждено сбыться. Девушка, которую я никогда не встречу. Дети, которых никогда не воспитаю* [3, с. 16].

Однако чаще всего солдат на войне живет настоящим и самым ближайшим будущим: *Аднак кароткае захапленне-радасць мінулася, людзі аддаліся новым развагам-клопатам пра сваё хуткае будучае* [2, с. 55]. – *Ничто не приводит человека в настоящее так, как война. Сожаления о прошлом? Зачем? Если каждая секунда может стать последней. Переживания о будущем? Какое будущее?* [3, с. 23].

С прошлым чаще всего связана любовь как одно из самых счастливых воспоминаний: *Купаліся, пілі, і там у кустах налаўчыўся я, згроб яе і пацалаваў, Думаў, у морду ляпне, а яна куды там – абхапіла мяне аберуч за шыю, упілася ў вусны, і дух мне заняло, быццам у якое правалле рынуў* [2, с. 27]. – *Целую. Очень мягкие губы. Большие и мягкие. Не могу передать, какой кайф я испытал. И самое главное, она ответила на мой поцелуй! Я был так счастлив* [3, с. 82].

В настоящем солдат волнуют вопросы патриотизма и героизма. В Быков раскрывает патриотический аспект на примере образа солдата Пшеничного, который обижен на советскую власть и считает, что у него нет родины: *Хай ваююць, абараняюць «сваю радзіму», у яго ж абараняць няма чаго* [2, с. 16]. Главный герой повести К. Степаняна, хоть и армянин, но прожил всю жизнь в Москве, а на войну пошел добровольцем в тайне от родных. Многие осуждали его за «глупость», однако его позиция оставалась неизменной: *Для всех я болван. Идиот. А как нужно, брат? А кто должен служить? А кто должен защищать? Кто должен умирать? Те, у кого не особо шустрые родители? Где в этом во всем справедливость? Пошли все к черту* [3, с. 135].

На войне храбрость и героизм присутствуют не каждому и не постоянно, и это естественное явление: *Адно з двух, думаў Аўсееў, ці ўсе яны і на чале са старшыняй – кругляя асталопы, ці ён сам – ныцік і трус* [2, с. 30]. – *Но здесь и сейчас я не воин. Здесь и сейчас я не храбрец* [3, с. 95]. Однако именно война порождает, выковывает настоящих героев: *Ен быў чалавек*

удумлівы і разумеў, што гэта пакутна і марудна нараджаўся ў ім той, на каго ён мені за ўсё рыхтаваў сябе – **нараджаўся баец** [2, с. 44–45]. – **Война выковала из Армана настоящего героя. Или, может, раскрыла героя в нем** [3, с. 194].

Получается, войне присущи не только ужасы и смерть, но и своеобразное «рождение», начало новой жизни. Война может вызывать положительные эмоции. У одних, как Иван Пшеничный, это радость (а скорее злорадство), что все его страдания в мирной жизни будут отомщены: *Калі пачалася вайна і нямецкія войскі шыбанулі на рускія землі, сярод вялізнага мора гора і слёз быў чалавек, які таемна радаваўся ёй* [2, с. 20]. Другие же, как Коля Степанян, видят в войне полезный, необходимый жизненный опыт и благодарны ей за это: *Этой книгой я хочу защитить войну. Как же это так, защитит войну, спросишь ты. Да хоть сказать, что она не такая и ужасная. Что она для чего-то. Или из-за чего-то. Я хочу сказать ей спасибо* [3, с. 21].

Смерть на войне также делится на «свою» и «чужую». К чужой смерти можно привыкнуть, психологически отгородиться от нее и воспринимать почти равнодушно: *А Свіст тым часам, не звяртаючы на мерцвякоў асаблівай увагі, агледзеў матачыкл* [2, с. 57] – *Стоя перед телами – нет! – Скелетами совсем молодых ребят, многих из которых знал лично, я почти что ничего не чувствую* [3, с. 171].

Собственная смерть также со временем перестает вызывать страх, становится неотъемлемой частью действительности: *Хлопец валок кулямёт, цяжкі маток металічных стужак і цяпер ужо не адчуваў таго страху, з якім ішоў сюды* [2, с. 57–58]. – *Смерть меня больше не пугала. Смерть я уже принял* [3, с. 66]. Гораздо большее удивление, чем смерть или страх смерти, на войне вызывает жизнь: *Але мінула нямнога хвілін, а пагібелі ўсё не было ды і асаблівага страху – таксама* [2, с. 56]. – *По мере того как проходил второй день, я все больше и больше недоумевал, как это мы все еще живы* [3, с. 16].

Очевидное переплетение всех аспектов военной реальности позволяет говорить об особой действительности, которую невозможно до конца понять, не пережив войну: *Думаю, сколько бы я ни старался,*

к моему огромному сожалению, вряд ли смогу в полной мере передать свой опыт проживания реальности войны. Насколько она отличается от того, к чему мы привыкли. Недосып, недоедание, постоянные мысли о смерти формируют какую-то новую, ни на что не похожую действительность [3, с. 44].

Заклучение

Анализ двух произведений, разделенных многими десятилетиями, убедительно доказывает, что военная действительность является универсальным объектом литературного осмысления. Несмотря на разницу в эпохах и национальном контексте, художественное исследование феномена войны выявляет глубинные, вневременные константы. Проведенный анализ демонстрирует существование особой, «военной» реальности, со своими законами, пространственно-временными координатами и системой ценностей. Эта реальность создается в текстах с помощью схожих художественных средств. Бинарное пространство раскрывается между враждебной открытой местностью и временным укрытием. «Неподвижное» время наполнено экзистенциальным ожиданием и стирает разницу между сутками и месяцами. Отношения в микросоциуме «своих» (от братства до отчуждения) становятся главной опорой для человека перед лицом смерти. Бытовые детали и духовные проявления в условиях предельного напряжения сливаются воедино.

Важнейшим результатом сравнительного анализа двух произведений является парадоксальное единство восприятия войны авторами-фронтовиками. Война предстает не только как абсолютное зло, несущее смерть и страдание, но и как мощный катализатор человеческой сущности. Она становится пространством, где формируется новая, ни на что не похожая система координат бытия.

Таким образом, литература, обращаясь к военной действительности, выполняет свою главную задачу: она не просто документирует события, а проникает в экзистенциальную суть пограничного человеческого существования, что обеспечивает непреходящую философскую и нравственную актуальность военной прозы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Каропа, И. Г. Художественное осмысление войны как пограничной ситуации / И. Г. Каропа // *Вісник МДПУ імя І. П. Шамякіна*. Серія: Філологія. – 2009. – № 2 (23). – С. 130–135.
2. Быкаў, В. Жураўліны крык / В. Быкаў // *Маладосць*. – 1960. – № 2. – С. 7–69.
3. Степанян, К. Где. Повесть о Второй Карабахской войне / К. Степанян. – М. : Individuum : Эксмо, 2025. – 236 с.
4. Карлюкевич, А. Война перестает тревожить людей? : интервью с И. Чигриновым / А. Карлюкевич // Иван Чыгрынаў. Вернасць праўдзе : [сайт]. – URL: <https://libmogilev.by/chigrinov/creation/journalism/interview/> (дата обращения: 23.02.2026).
5. Василь Быков: человек, который выжил // ГУК «Дрогичинская районная централизованная библиотечная система» : [сайт]. – URL: <https://bibldrog.by/blog/vasil-bykov-chelovekom-kotoryj-vyzhil/06/18/2021/> (дата обращения: 23.02.2026).
6. Лихачев, Д. С. Внутренний мир художественного произведения / Д. С. Лихачев // *Вопросы литературы*. – 1968. – № 8. – С. 74–87.
7. Снегур, Е. О. Художественные средства создания образа войны в литературе (на материалах русского и немецкого языков) / Е. О. Снегур // *Современное педагогическое образование*. – 2024. – № 5. – С. 464–470.

REFERENCES

1. Karopa, I. G. Khudozhestvennoe osmyslenie voyny kak pogranichnoi situatsii / I. G. Karopa // *Vesnik MDPU imya I. P. Shamyakina. Seriya: Filologiya*. – 2009. – № 2 (23). – S. 130–135.
2. Bykau, V. Zhurauliny kryk / V. Bykau // *Maladosts'*. – 1960. – № 2. – S. 7–69.
3. Stepanyan, K. Gde. Povest' o Vtoroi Karabakhskoj voine / K. Stepanyan. – M. : Individuum : Eksmo, 2025. – 236 s.
4. Karlyukevich, A. Voina perestaet trevozhit' lyudei? : interv'yu s I. Chigrinovym / A. Karlyukevich // Ivan Chygrynaў. Vernasts' praudze : [sait]. – URL: <https://libmogilev.by/chigrinov/creation/journalism/interview/> (data obrashcheniya: 23.02.2026).
5. Vasil' Bykov: chelovek, kotoryi vyzhil // GUK «Drogichinskaya raionnaya tsentralizovannaya bibliotchnaya sistema» : [sait]. – URL: <https://bibldrog.by/blog/vasil-bykov-chelovekom-kotoryj-vyzhil/06/18/2021/> (data obrashcheniya: 23.02.2026).
6. Likhachev, D. S. Vnutrennii mir khudozhestvennogo proizvedeniya / D. S. Likhachev // *Voprosy literatury*. – 1968. – № 8. – S. 74–87.
7. Snegur, Ye. O. Khudozhestvennye sredstva sozdaniya obraza voyny v literature (na materialakh russkogo i nemetskogo yazykov) / Ye. O. Snegur // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. – 2024. – № 5. – S. 464–470.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 02.03.2026

Алина Николаевна Палагина*магистр филол. наук, аспирант 3-го года обучения
каф. теоретического и славянского языкознания
Белорусского государственного университета***Alina Palahina***Master of Philology Sciences, 3-rd Year Postgraduate Student
of the Department of Theoretical and Slavonic Linguistics
of Belarusian State University
e-mail: alinapalagina2000@gmail.com***ИНТОЛЕРАНТНОСТЬ В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ:
СПЕЦИФИКА ФЕНОМЕНА И ВЛИЯНИЕ НА СОЦИУМ**

Интолерантность в интернет-дискурсе исследуется в контексте изучения вербализации враждебности по отношению к социальной группе, выделяемой на основе приобретенного признака высокого материального достатка. Цель исследования – охарактеризовать интолерантность как потенциальную прагматическую характеристику интернет-дискурса и специфику ее влияния на социум. Фактический материал представлен поликодовыми текстами 2022–2024 гг. на английском, немецком, польском и русском языках, объективизирующими концепт «богатство». Результаты исследования демонстрируют, что интолерантность представляет собой культурно-социальный феномен, характеризующийся высокой степенью опасности и обусловленный лингвоинформационным форматом интернет-дискурса. Изучение механизмов функционирования, регулирование и ограничение языка вражды необходимы для безопасности общества, а также ментального и физического благополучия представителей различных социальных групп.

Ключевые слова: *интолерантность, интернет-дискурс, интолерантный дискурс, язык вражды, концепт, богатство.*

Intolerance in Internet Discourse: the Phenomenon Specifics and Influence on the Society

This article examines intolerance within internet discourse, exploring the verbalization of hostility toward a social group defined by the acquired characteristic of high material wealth. The aim of this study is to characterize intolerance as a potential pragmatic feature of internet discourse and the specifics of its impact on the society. The factual material is presented by polycode texts in English, German, Polish, and Russian representing the concept of «wealth». The results demonstrate that intolerance is a cultural and social phenomenon characterized by a high degree of danger and conditioned by the linguistic and informational format of internet discourse. Studying the mechanisms of functioning, regulation, and limitation of hate speech is essential for the safety of society, as well as the mental and physical well-being of representatives of various social groups.

Key words: *intolerance, internet discourse, intolerant discourse, hate speech, concept, wealth.*

Введение

В современных реалиях интернет-дискурс стал неотъемлемой частью жизни общества, обеспечивая обмен информацией без существенных временных затрат. Компьютерно-опосредованная коммуникация обладает феноменологическими особенностями, которые являются причиной широкого распространения языка вражды в рамках интернет-пространства.

Научный руководитель – Александр Аркадьевич Баркович, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теоретического и славянского языкознания Белорусского государственного университета

В исследовании язык вражды рассматривается как «совокупность языковых средств, выражающих негативное, основанное на стереотипах или предубеждениях отношение к адресату – носителю ценностей, отличных от ценностей адресанта, и, как следствие, вербализующих тот или иной вид дискриминации или нетерпимости» [1, с. 90]. Язык вражды является обязательным вербальным компонентом интолерантного дискурса, под которым в работе понимается «тип дискурса власти, репрезентирующий межгрупповой конфликт ценностей и основанный на враждебности как отражении социальных стереотипов в сознании его субъектов» [2, с. 83].

Цель настоящего исследования – охарактеризовать интолерантность как потенциальную прагматическую характеристику интернет-дискурса и специфику ее влияния на социум. Детальное рассмотрение специфики интолерантного интернет-дискурса также имеет значение для изучения поликодовой репрезентации концепта «богатство» в контексте дискредитации социальных групп.

Данное исследование характеризуется высокой степенью актуальности в связи с повсеместным распространением компьютерно-опосредованной коммуникации, процессами глобализации и цифровизации в современном мире, высокой социальной опасностью интолерантности, важностью раскрытия различий репрезентации концепта «богатство» в концептосферах английского, немецкого, польского и русского языков в контексте вербализации враждебности по отношению к социальной группе. Репрезентация данного концепта на основе материала, созданного в рамках интернет-дискурса, недостаточно освещена в современной лингвистике и вследствие этого представляет научный интерес.

Объект исследования – интолерантность в контексте функционирования интернет-дискурса.

Предмет исследования – специфика влияния интолерантности на социум в контексте дискредитации социальных групп, выделяемых по врожденным либо приобретенным признакам.

В качестве эмпирической базы исследования выступают поликодовые тексты на английском, немецком, польском и русском языках, опубликованные на видеохостинге YouTube в 2022–2024 гг. и объективизирующие концепт «богатство». Фактический материал отобран с помощью приема сплошной выборки по наличию концептуальных лексем *богатый* и *богатство* в заголовке текста. Концептуальные лексемы, послужившие для отбора поликодовых текстов, были зафиксированы в словарях синонимов и проверены на предмет частоты употребления в национальных корпусах соответствующих языков. Корпусные данные позволили установить наиболее востребованные лексемы, необходимые в исследовании семантики среди носителей определенного языка. В результате отбора поли-

кодовых текстов был создан исследовательский корпус с источниками фактического материала объемом 5 705 единиц (<https://w3.bsu.by/index.php/catalog/6>). Примеры интолерантных высказываний в статье представлены в соответствии с авторской орфографией и пунктуацией (в скобках указан порядковый номер поликодового текста в этом корпусе, состоящий из указания на язык («А» – английский язык, «Н» – немецкий язык, «П» – польский язык, «Р» – русский язык), год публикации и порядковый номер в корпусе). Дальнейшая работа была связана с количественным и прагмакоммуникативным анализом вербального компонента поликодовых текстов.

Данная статья представляет промежуточные результаты исследования, раскрывающие влияние интолерантности на представителей дискурсивных сообществ.

Основная часть

Изучение языка вражды наиболее активно проводилось в течение нескольких последних десятилетий, а резкий рост научного интереса к данному феномену фиксируется с 2010 г. [3, с. 175]. Язык вражды как предмет научных изысканий привлекает внимание специалистов из самых разных научных сфер: политологии, юриспруденции, лингвистики, лингвоконфликтологии, психологии и др., что объясняется сложностью и многогранностью коммуникации в рамках интолерантного дискурса. При этом наибольшее количество публикаций, затрагивающих проблематику языка вражды, сделаны в рамках социальных, компьютерных, гуманитарных наук и психологии [3, с. 161]. Глобальность феномена языка вражды и степень представляемой им угрозы демонстрирует тот факт, что институциональная принадлежность исследователей, занимающихся данной проблематикой, охватывает научные учреждения по всему миру.

Язык вражды представляет собой серьезную проблему современного социума. Так, по мнению Е. Н. Василенко, «несмотря на мультикультурализм современного общества и все большее распространение идей равенства и толерантности, в данный момент сложно говорить об уменьшении количества негативных высказываний по отношению к представителям разных социальных групп в повседневном общении,

особенно в случаях столкновений ценностных ориентаций субъектов коммуникации» [2, с. 3]. Основными интенциями коммуникантов, демонстрирующих интолерантность, могут быть «повышение/поддержание собственной самооценки, позиционирование себя как эксперта/советчика, нарциссизм, нереализованная в повседневной жизни потребность в психологической разрядке, проживание иллюзии власти над объектом хейта как нарушителем каких-то правил/норм/требований / собственных установок, проживание собственной зависти и преуменьшение оснований для нее, избавление от ощущения собственной незащищенности, поиск сравнений в собственную пользу с целью устранения/снижения неудовлетворенности собой), – как отмечает Л. Н. Ребрина с опорой на работы Л. Фетингера и П. Ратледжа [4, с. 152]. А. М. Олешкова утверждает, что враждебность стимулируется фактором идеологии и борьбы за властный ресурс, и потому предлагает считать любой дискурс, развертывающийся вокруг актуальных событий, квазиполитическим [5, с. 83–84].

Как отмечает А. А. Баркович, что «для всей сферы компьютерно-опосредованной коммуникации несомненной доминантой будет являться соответствие/несоответствие дискурсивной практики социальным, культурным, правовым и иным нормам коммуникации» [6, с. 100]. Несоответствие поведения либо самого существования уязвимой группы будет противоречить ценностям адресанта и провоцировать его вербализовать свою дискредитационную интенцию. Если подобное несоответствие противоречит социальным нормам либо ценностям достаточно большей части социума, вербализация враждебности по отношению к социальной группе имеет более глобальный эффект и склонна увеличиваться в масштабах. Стереотипное мышление, которое является основой враждебности к другим социальным группам, способствует тому, что большое внутреннее разнообразие аутгруппы передается забвению, а последующие поколения принимают данный факт без должной рефлексии и анализа; в среде интолерантности это ведет к инфрагуманизации (эффект, при котором представителям аутгруппы приписывается меньше человечности или не приписывается вовсе)

и дегуманизации (нравственное обособление и лишение легитимности аутгруппы) [7, с. 113]. М. А. Фадеичева отмечает, что «враждебное отношение к чужим и дружеское отношение к своим, выраженное в языке, служило и продолжает служить ориентиром общественных отношений» [8, с. 21].

Следует отметить, что «использование “языка вражды” не только способствует дискриминации и насилию, но и само по себе равносильно нападению для представителей угнетаемых социальных групп и влечет за собой психологические и даже физические последствия» [2, с. 83]. Также возможны «различные хронические аффективные расстройства настроения, невротические расстройства, связанные со стрессом», побуждение людей к расправам и массовому уничтожению [9, с. 12]. А поскольку язык вражды способствует утрате аутгруппы и посредством этого страха дестабилизирует общество, лишая его элементарных основ безопасности, данный феномен необходимо санкционировать в соответствии с социальными нормами [10, с. 23].

Вербализация враждебности «может быть формой проявления того или иного вида дискриминации или нетерпимости» [2, с. 3], противоречить правовым, культурным либо социальным нормам и, как следствие, подвергаться социальному неодобрению либо преследоваться по закону, в зависимости от законодательства конкретного государства.

Ученые подчеркивают, что предотвращение оскорблений на онлайн-платформах требует целостного подхода, включающего правительственные законы, ответственность в политике и практике платформ, а также личную ответственность [11, с. 79]. Как отмечают М. Копытовска и А. Ставиковска-Мартинковска, образ презентации информации в СМИ имеет большое влияние на установки и поведение реципиентов данной информации, особенно во времена общественных преобразований и вселения неуверенности [7, с. 130]. Тенденция к оценочности журналистских текстов и антидиалогичность изданий не способствует снижению социальной напряженности и распространению идей мультикультурализма и толерантности в массах [9, с. 8–14]. Агрессия в СМИ деформирует

ценностные ориентиры и способствует развитию нигилистических установок и моделей девиантного поведения в социуме [12, с. 74]. В результате сама идея уважительного отношения к другим людям, вне зависимости от их мировоззрения и принадлежности к той или иной социальной группе, теряет актуальность и важность при не критичном восприятии интолерантных текстов.

Дискредитации могут подвергаться представители различных социальных групп, выделяемых на основе врожденных либо (реже) приобретенных признаков. Однако «естественность» определенных категорий никогда не является результатом исключительно биологических черт [13, с. 127].

Наиболее частыми социальными группами, получающими негативную маркировку в текстах СМИ, являются:

- 1) представители власти;
- 2) представители различных народов и этносов;
- 3) «богатые» и «олигархи»;
- 4) мигранты и приезжие;
- 5) представители неправославных конфессий;
- 6) представители некоторых социальных групп (бомжи, алкоголики, ВИЧ-инфицированные, представители ЛГБТ-сообщества);
- 7) молодежь и подростки;
- 8) такой универсальный «чужой», как Запад [14, с. 41].

Для данного исследования имеет значение то, что вербализация враждебности, обусловленной материальным достатком, имеет место в русскоязычном дискурсивном сообществе.

Широкомасштабная вербализация враждебности к социальной группе в интернет-дискурсе может быть детерминирована экстралингвистическими факторами: законодательством, традициями, вероисповеданием, социальными и культурными нормами представителей дискурсивного сообщества, а также особенностями компьютерно-опосредованной коммуникации. Общение в интернет-дискурсе приобретает характеристики дистанционности, асинхронности, вариативности ответа и возможности уклониться от него, а кроме того, (мнимой) анонимности. Данные факторы способствуют формированию у коммуникантов чувства

мнимой свободы и вседозволенности. Так, А. А. Баркович утверждает, что ускоренный ритм и образ «жизни» виртуальной личности, а также способность изменять параметры презентации виртуальной личности «создают особую атмосферу иллюзорной свободы» [15, с. 277–278]. Как следствие, многие участники дискурсивного сообщества склонны нарушать нормы этикета, пренебрежительно относиться к другим коммуникантам и допускать в своей речи реализацию дискредитационных речевых тактик. Низкое качество языка и отсутствие вежливости могут иметь серьезные последствия, в т. ч. формирование негативных паттернов обыденного взаимодействия, повышение степени жестокости социального поведения и распространение ксенофобного отношения к меньшинствам [16, с. 187–188].

Д. Хуг подтверждает: крупномасштабные социальные сети вывели вербализацию враждебности на новый уровень и в данный момент рассматриваются исследователями как пространство с повышенным уровнем интолерантных высказываний [17, с. 328].

Установлено, что в рамках интернет-дискурса наблюдается повышенная степень враждебности к социальной группе богатых людей. Прагмакоммуникативный анализ фактического материала, опирающийся на методику исследования коммуникативных стратегий и речевых тактик интолерантного дискурса Е. Н. Василенко, позволил установить, что наиболее продуктивными речевыми тактиками интолерантного дискурса, обусловленного семантикой концепта «богатство», являются тактики оскорбления, обвинения, вынужденной интолерантности, приведения себя в пример, смещения акцентов [18; 19]. Примеры реализации тактики оскорбления: 1) *You stop becoming a rat when you start improving society and helping out others* [A-23-616]; 2) *Der kritische Punkt ist: Das Exponential-System des Zinseszins-Effektes. Führt zu überbordendem, abartigen Reichtum für nur Wenige...* [H-24-669]; 3) *klamca manipulator i podły człowiek jego geniusz do biznesu jest taki że sześć razy bankrutował...* [П-24-1573]; 4) *Богатые без Бога – это богатые люди* [P-23-571]. Данная тактика предполагает сообщение уничижительной информации о социальной группе или ее представителях без приведения доказательств данной точки зрения.

Тактика обвинения, предполагающая негативную оценку социальной группы и подкрепление данного мнения определенными аргументами, также находит актуализацию в многочисленных высказываниях: 1) *So, the 2% my cc company gives me is actually 'stolen' from poor hard workers of America? Who would've thunk it!* [A-23-626]; 2) *Steuern sollen dem Wortlaut nach auch steuern und Geld wird nicht per se erarbeitet bzw. gerecht verteilt. Ein Milliardär hat diese Milliarde nicht verdient, kein Mensch ist so viel produktiver, dass solche Summen zustande kommen* [H-24-729]; 3) *CHWALIL SIE ze nie zaplacil ani centa podatku i taki ktoś jest prezydent* [П-24-1574]; 4) *Честно работать и получать пять рублей никогда не разбогатеешь, даже если ты вылезешь из собственной шкуры, сказки для очень недалеких, какая карьера, какая лестница, богатым можно стать, если ты получил наследство или наворовал честных путей тут нет!!!!* [P-23-607]. Элементы тактики вынужденной интолерантности, вербализующей возможность толерантного отношения к группе, если бы не наличие каких-либо фактов, которые вынуждают адресанта принять интолерантную позицию, отмечены в высказываниях: 1) *The building wealth lot always appear to be restless, discontent and striving to measure up to a shallow ideal of success* [A-23-626]; 2) *Wenn man von Superreichtum spricht, soll man zunächst das freie, persönlich zur Verfügung stehende Kapital, also persönliche Geldvermögen betrachten, nicht das investierte Produktivkapital, das Arbeitsplätze schafft und Steuern hervorbringt. Dieses freie Geldvermögen ist es, was die eigentliche Schiefelage verursacht!* [H-24-670]; 3) *Inne wyobrazenie mialem o zyciu najbogatszych ludzi swiata. Przy takich pieniqdzach glównie hobby to żarcie i wpatrywanie się w ekran?* [П-24-1528]; 4) *Очень точно сказал. Я ещё давно на покупку Лексуса отреагировал однозначно – от нищеты купил!! Для понтов, для самоутверждения. Самоутверждаться надо талантами и делами своими, а не вещами* [P-24-1607]. Данные тактики относятся к стратегии дискредитации.

Тактика приведения себя в пример, способствующая актуализации стратегии положительной самопрезентации, является высокочастотной в рамках интолерантного дискурса: говорящие склонны выражать

именно свое мнение, основанное на мировоззрении и индивидуальном опыте: 1) *By hoarding wealth, puts less in circulation, creating poor people suffering! If that's what you call responsible!! Then I am happy not being responsible* [A-22-149]; 2) *Ich brauche nicht mehr Geld als Famielie und Freunde weil Famielie, Freunde kan man dich nich kaufen* [H-23-501]; 3) *mam znajomych, jeden: nowy ford mustang, dom, basen (kopany) drugi BMW 5 nowy, basen (kopany) dom, wszystko wisi w banku (zapierd...ją od rana do wieczora ale kozakują)... A i tak najlepsi są ci co zarabiając 3500zł i mają ajfony po 5 tysięcy hahahaha...* [П-22-93]; 4) *Я 9 и никогда не было мысли что то у кого то отжать всю жизнь работаю и знаю точно, что халявы нет. Все своим трудом, чужого не надо* [P-24-1614].

При реализации тактики смещения акцентов, относящейся к стратегии манипулирования, коммуниканты стремятся сменить фокус внимания собеседника на иную тему с целью отвлечь от обсуждения проблемы дискредитации социальной группы: 1) *seems building a school is easier than maintaning the school. i wanna know how is that school doing today. Too many bad stories of wells, schools or hospitals being built in needed countires only to get abandoned years later due to lack of maintenance and staff willing* [A-22-85]; 2) *Geld verdoppeln war gestern. Heute gilt Empathie verdoppeln* [H-22-91]; 3) *Zachowanie skromnego stylu bycia, jeszcze nikomu nie zaszkodziło* [П-24-1397]; 4) *Про мамы на площадках и мусорэто в самое сердце мозгу спокойно ходить на площадки детские с ребенком – там матерят так, хуже зеков, и мусора столько, что хочется магазины всё позакрывать но я понимаю что родители не научили!!!* [P-23-571].

Не отличаются высокой частотностью реализации такие речевые тактики интолерантного дискурса, обусловленного семантикой концепта «богатство», как тактики легитимации интолерантности, побуждения к интолерантности, преуменьшения, отрицания, причисления себя к положительно воспринимаемой группе, мнимого отрицания, мнимого согласия, мнимой уступки, искажения информации. При вербализации враждебности по отношению к социальной группе богатых людей основной стратегией

является стратегия дискредитации, а реализация стратегий положительной самопрезентации и манипулирования носит эпизодический характер; наиболее частотными речевыми тактиками, относящимися к ним, являются тактика приведения себя в пример (в рамках стратегии самопрезентации) и тактики смещения акцентов или апелляции к авторитету (в рамках стратегии манипулирования). Группа тактик стратегии дискредитации, реализующая интенции побуждения к интолерантности и закрепления интолерантности, сравнительно мало используется в отношении исследуемой группы, выделенной на основе приобретенного признака материального достатка.

Номенклатура речевых средств реализации стратегий и тактик интолерантного дискурса национально детерминирована, однако универсальными маркерами вербализации враждебности являются использование лексики с пейоративным значением, лексики с негативной коннотацией, противопоставление местоимений и глагольных форм разного лица с целью поляризации, использование сложных предложений с определенными типами придаточных частей, иронии и сарказма, аллюзий, отсылки на имя авторитета. Наиболее частотные речевые средства детерминированы номенклатурой тех речевых тактик, которые отличаются частотностью в рамках того или иного дискурсивного сообщества, а также среднестатистическим отношением коммуникантов к исследуемой социальной группе либо ее отдельным представителям. Больше степенью вежливости коммуникации и, как результат, меньшей интенсивностью языка вражды характеризуется взаимодействие в англо- и немецкоязычном дискурсивных сообществах.

Анализ интолерантности осложняется энантиосемией концепта «богатство» в концептосферах исследуемых языков. Так, «богатство» может трактоваться как нечто материальное или нематериальное, предполагать большую или меньшую связь с необходимым уровнем нравственности. Различные семантические группы материалов-стимулов в разной степени способны вызвать негативное отношение адресатов к социальной группе. Среда интернет-дискурса располагает к выражению мнений, что неизбежно приводит к конфликту цен-

ностей и в определенных случаях к вербализации интолерантности, что позволяет трактовать интолерантность как потенциальную характеристику интернет-дискурса, особенно персональных жанров дискурса.

Заключение

Интолерантные высказывания более часто встречаются в рамках компьютерно-опосредованной коммуникации, что позволяет трактовать интолерантность как потенциальную прагматическую характеристику интернет-дискурса, обусловленную конфликтом ценностей коммуникантов. Данный феномен обусловлен экстралингвистическими факторами: относительно положительное отношение к интолерантности, эксплицитная и имплицитная трансляция нетерпимости в СМИ, фольклоре, семейной традиции, стремление к нетипичному поведению и безответственность участников общения. Специфика лингвоинформационного формата интернет-дискурса, проявляющаяся в гипертекстуальности, симулякрности, электронном типе канала коммуникации, ведет к трансформации и возникновению жанров интернет-дискурса, восприятию менее нормированной речи как стандарта общения и потенциальной дискредитации социальных групп. Особое влияние на распространение интолерантности имеют такие характеристики интернет-дискурса, как удаленность от собеседника, мнимая безопасность и анонимность, асинхронность общения, отсутствие либо недостаточное качество ручной или автоматической модерации контента, а также отсутствие наказания за дискриминацию коммуниканта по причине его принадлежности к той или иной социальной группе. Вербализация интолерантности национально детерминирована, зависит от критерия, на основе которого дифференцируются доминирующая и уязвимая социальные группы, и чаще всего осуществляется с гласного или мнимого согласия социума. Тенденции коммуникантов следовать принципам вежливого вербального взаимодействия в разных дискурсивных сообществах определяют специфику прагмакоммуникативной организации интолерантного дискурса, в том числе номенклатуру речевых средств реализации речевых тактик. Осознание недопустимости интолерантности,

регулирование данного феномена и контроль за исполнением регламента веб-

страниц является необходимым для безопасности в информационной среде.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Василенко, Е. Н. «Язык вражды» как форма проявления конфликтов, основанных на стереотипах / Е. Н. Василенко // Труды БГТУ. Серия 4, Принт- и медиатехнологии. – 2021. – № 2 (244). – С. 90–97. – URL: <https://elib.belstu.by/handle/123456789/43490> (дата обращения: 06.08.2024).

2. Василенко, Е. Н. Конфликт ценностей в интернет-коммуникации: когнитивный и прагматический аспекты / Е. Н. Василенко. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2022. – 236 с.

3. Thirty years of research into hate speech: topics of interest and their evolution / A. Tontodimamma [et al.] // *Scientometrics*. – 2021. – Vol. 126. – P. 157–179. – URL: <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03737-6> (date of access: 31.07.2024).

4. Ребрина, Л. Н. Хейт-шоу: реализация хейта как коммуникативного феномена / Л. Н. Ребрина // Вестник Волгоградского университета. Серия 2, Языкознание. – 2022. – Т. 21, № 1. – С. 151–163. – URL: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2022.1.13> (дата обращения: 31.07.2024).

5. Олешкова, А. М. «Язык вражды» в контексте социолингвистики / А. М. Олешкова // Актуальные проблемы современного социально-гуманитарного знания: социальные трансформации и историческая память культуры : материалы XI Всерос. науч.-практ. конф., Нижний Тагил, 22 нояб. 2019 г. – Нижний Тагил : Нижнетагил. гос. соц.-пед. ин-т (филиал) РГПУ, 2019. – С. 83–88. – URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/32485> (дата обращения: 15.08.2024).

6. Баркович, А. А. Функциональность компьютерно-опосредованного дискурса: институциональный аспект / А. А. Баркович // Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова. – 2016. – № 1 (51). – С. 97–105.

7. Kopytowska, M. «Der Fremde». Flüchtlingskrise und Hassrede in der Online-Version / M. Kopytowska, A. Stawikowska-Marcinkowska // *Hassrede – ein multidimensionales Phänomen im interdisziplinären Vergleich*. – Łódź : WUŁ, 2020. – S. 111–134. – URL: <http://dx.doi.org/10.18778/8142-633-6.07> (date of access: 02.08.2024).

8. Фадеичева, М. А. Экзистенциальные основания языка вражды / М. А. Фадеичева // *Дискурс-Пи*. – 2015. – Т. 12, вып. 1 (18). – С. 20–24. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekzistentsialnye-osnovaniya-yazyka-vrazhdy> (дата обращения: 01.09.2024).

9. Дзялошинский, И. М. Между агрессией и толерантностью – исторический выбор российских СМИ / И. М. Дзялошинский // Бесплатная электронная библиотека. – 2018. – С. 1–34. – URL: <https://dzyalosh.ru/06-Tolerance/Mejdu-Agressiei-i-Tolerantnostuy.pdf> (дата обращения: 14.08.2024).

10. Boromisza-Habashi, D. Speaking hatefully: Culture, communication, and political action in Hungary / D. Boromisza-Habashi. – Penn State Press, «Rhetoric & Democratic Deliberation» series. – Pennsylvania, 2013. – 148 p. – URL: https://www.academia.edu/2237264/Speaking_hatefully_Culture_communication_and_political_action_in_Hungary_Penn_State_Press_Rhetoric_and_Democratic_Deliberation_series_book_2013 (date of access: 15.08.2024).

11. Mulenga, S. C. Detecting Hate speech and Offensive language using Machine learning in published online content / S. C. Mulenga, C. M. Sinyangwe, D. Kunda, W. A. Phiri // *Zambia ICT Journal*. – 2023. – Vol. 7, iss. 1. – P. 79–84. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/369659186> (date of access: 27.07.2024).

12. Глушкова, И. В. «Язык вражды» как один из факторов агрессивности СМИ / И. В. Глушкова // *Медиакоммуникации в современном мире = Media communication in the modern world* : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Мурманск, 23–25 дек. 2015 г. – Мурманск : МАГУ, 2016. – С. 74–78.

13. Nijakowski, L. Mowa nienawiści w świetle teorii dyskursu / L. Nijakowski // *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii* / red. A. Horolets. – Toruń, 2008. – S. 113–133.

14. Дзялошинский, И. М. Медийные стратегии вражды: языковые и образные средства / И. М. Дзялошинский // *PR и СМИ в Казахстане* : сб. науч. тр. – Алматы : Казак университети,

2015. – Вып. 10. – С. 40–48. – URL: <https://dzyalosh.ru/06-Tolerance/DIM.pdf> (дата обращения: 10.08.2024).

15. Баркович, А. А. Феноменологическая характеристика коммуникационной личности компьютерно-опосредованного дискурса / А. А. Баркович // Вестник Брянского государственного университета. – 2015. – № 2. – С. 276–280.

16. Woźniak, J. Od braku grzeczności do mowy nienawiści. Jak niska jakość języka degraduje kulturę / J. Woźniak, M. Kopytowska // Dyskursy o kulturze. – 2015. – Vol. 4. – P. 187–201. – URL: <http://dyskursy.san.edu.pl/docs/dyskursy4.pdf#page=187> (date of access: 06.08.2024).

17. Hug, D. Hassrede im Kontext einer Gewährleistung von Meinungsfreiheit / D. Hug. – ZJS. – 2022. – № 3. – S. 327–337. – URL: https://www.zjs-online.com/dat/artikel/2022_3_1624.pdf (date of access: 15.08.2024).

18. Палагина, А. Н. Концепт «богатство» в интолерантном интернет-дискурсе: прагмакоммуникативный аспект (на материале русского языка) / А. Н. Палагина // Труды БГТУ. Серия 4, Принт- и медиатехнологии. – 2025. – № 2 (297). – С. 128–139. – DOI: 10.52065/2520-6729-2025-297-16.

19. Палагина, А. Н. Прагмакоммуникативная специфика интолерантного интернет-дискурса, обусловленного семантикой богатства (на материале немецкого языка) / А. Н. Палагина // Журнал БГУ. Филология. – 2026. – № 1. – С. 42–54.

REFERENCES

1. Vasilenko, Ye. N. «Yazyk vrazhdy» kak forma proyavleniya konfliktov, osnovannykh na stereotipakh / Ye. N. Vasilenko // Trudy BGTU. Seryaya 4, Print- i mediatekhnologii. – 2021. – № 2 (244). – S. 90–97. – URL: <https://elib.belstu.by/handle/123456789/43490> (data obrashcheniya: 06.08.2024).

2. Vasilenko, Ye. N. Konflikt tsennostei v internet-kommunikatsii: kognitivnyi i pragmalingvistsheskii aspekty / Ye. N. Vasilenko. – Mogilev : MGU im. A. A. Kuleshova, 2022. – 236 s.

3. Thirty years of research into hate speech: topics of interest and their evolution / A. Tontodimamma [et al.] // Scientometrics. – 2021. – Vol. 126. – P. 157–179. – URL: <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03737-6> (date of access: 31.07.2024).

4. Rebrina, L. N. Kheit-shou: realizatsiya kheita kak kommunikativnogo fenomena / L. N. Rebrina // Vestnik Volgogradskogo universiteta. – Seryya 2, Yazykoznanie. – 2022. – T. 21, № 1. – S. 151–163. – URL: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2022.1.13> (data obrashcheniya: 31.07.2024).

5. Oleshkova, A. M. «Yazyk vrazhdy» v kontekste sotsiolingvistiki / A. M. Oleshkova // Aktual'nye problemy sovremennogo sotsial'no-gumanitarnogo znaniya: sotsial'nye transformatsii i istoricheskaya pamyat' kul'tury : materialy XI Vseros. nauch.-prakt. konf., Nizhnii Tagil, 22 noyab. 2019 g. – Nizhnii Tagil : Nizhnetagil. gos. sots.-ped. in-t (filial) RGPPU, 2019. – S. 83–88. – URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/32485> (data obrashcheniya: 15.08.2024).

6. Barkovich, A. A. Funktsional'nost' komp'yuterno-oposredovannogo diskursa: institutsional'nyi aspekt / A. A. Barkovich // Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta imeni M. K. Ammosova. – 2016. – № 1 (51). – S. 97–105.

7. Kopytowska, M. «Der Fremde». Flüchtlingskrise und Hassrede in der Online-Version / M. Kopytowska, A. Stawikowska-Marcinkowska // Hassrede – ein multidimensionales Phänomen im interdisziplinären Vergleich. – Łódź : WUŁ, 2020. – S. 111–134. – URL: <http://dx.doi.org/10.18778/8142-633-6.07> (date of access: 02.08.2024).

8. Fadeicheva, M. A. Ekzistentsial'nye osnovaniya yazyka vrazhdy / M. A. Fadeicheva // Diskurs-Pi. – 2015. – T. 12, vyp. 1 (18). – S. 20–24. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekzistentsialnye-osnovaniya-yazyka-vrazhdy> (data obrashcheniya: 01.09.2024).

9. Dzyaloshinskii, I. M. Mezhdru agressiei i tolerantnost'yu – istoricheskii vybor rossiiskikh SMI / I. M. Dzyaloshinskii // Besplatnaya elektronnyaya biblioteka. – 2018. – S. 1–34. – URL: <https://dzyalosh.ru/06-Tolerance/Mejdu-Agressiei-i-Tolerantnostuy.pdf> (data obrashcheniya 14.08.2024).

10. Boromisza-Habashi, D. Speaking hatefully: Culture, communication, and political action in Hungary / D. Boromisza-Habashi. – Penn State Press, «Rhetoric & Democratic Deliberation» series. – Pennsylvania, 2013. – 148 p. – URL: https://www.academia.edu/2237264/Speaking_-

hatefully_Culture_communication_and_political_action_in_Hungary_Penn_State_Press_Rhetoric_-and_Democratic_Deliberation_series_book_2013 (date of access: 15.08.2024).

11. Mulenga, S. C. Detecting Hate speech and Offensive language using Machine learning in published online content / S. C. Mulenga, C. M. Sinyangwe, D. Kunda, W. A. Phiri // *Zambia ICT Journal*. – 2023. – Vol. 7, iss. 1. – P. 79–84. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/369659186> (date of access: 27.07.2024).

12. Glushkova, I. V. «Yazyk vrazhdy» kak odin iz faktorov agressivnosti SMI / I. V. Glushkova // *Mediakommunikatsii v sovremennom mire = Media communication in the modern world : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf., 23–25 dek. 2015 g. – Murmansk : MAGU, 2016. – S. 74–78.*

13. Nijakowski, L. Mowa nienawiści w świetle teorii dyskursu // *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii / L. Nijakowski / red. A. Horolets. – Toruń, 2008. – S. 113–133.*

14. Dzyaloshinskii, I. M. Mediinye strategii vrazhdy: yazykovye i obraznye sredstva / I. M. Dzyaloshinskii // *PR i SMI v Kazakhstane : sb. nauch. tr. – Almaty : Kazak universiteti, 2015. – Vyp. 10. – S. 40–48. – URL: <https://dzyalosh.ru/06-Tolerance/DIM.pdf> (data obrashcheniya: 10.08.2024).*

15. Barkovich, A. A. Fenomenologicheskaya kharakteristika kommunikatsionnoi lichnosti komp'yuterno-oposredovannogo diskursa / A. A. Barkovich // *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2015 (2). – S. 276–280.*

16. Woźniak, J. Od braku grzeczności do mowy nienawiści. Jak niska jakość języka degraduje kulturę / J. Woźniak, M. Kopytowska // *Dyskursy o kulturze. – 2015. – Vol. 4. – P. 187–201. – URL: <http://dyskursy.san.edu.pl/docs/dyskursy4.pdf#page=187> (date of access: 06.08.2024).*

17. Hug, D. Hassrede im Kontext einer Gewährleistung von Meinungsfreiheit / D. Hug. – *ZJS. – 2022. – № 3. – S. 327–337. – URL: https://www.zjs-online.com/dat/artikel/2022_3_1624.pdf (date of access: 15.08.2024).*

18. Palagina, A. N. Kontsept «bogatstvo» v intolerantnom internet-diskurse: pragmakommunikativnyi aspekt (na materiale russkogo yazyka) / A. N. Palagina // *Trudy BGTU. Seriya 4, Print-i mediatekhnologii. – 2025. – № 2 (297). – S. 128–139. – DOI: 10.52065/2520-6729-2025-297-16.*

19. Palagina, A. N. Pragmakommunikativnaya spetsifika intolerantnogo internet-diskursa, obuslovlennogo semantikoi bogatstva (na materiale nemetskogo yazyka) / A. N. Palagina // *Zhurnal BGU. Filologiya. – 2026. – № 1. – S. 42–54.*

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 09.04.2026

УДК 821.0-93(091)

DOI 10.63874/2218-029X-2026-1-59-64

Вячаслаў Мікалаевіч Смаль*канд. філал. навук, дац., дац. каф. методык дашкольнай і школьнай адукацыі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна***Viathaslav Smal***Candidate of Filological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education Methods
of Brest State A. S. Pushkin University
e-mail: Smalslawa@mail.ru*

ФЕНОМЕН ТРАНСГРЭСІЎ Ў ДЗІЦЯЧАЙ ЛІТАРАТУРЫ

Даследуецца поліфункцыянальнасць феномена трансгрэсіі дзіцячай літаратуры, кангруэнтнасць структуры казак асабліваму тыпу дзіцячага мыслення, разглядаюцца вытокі трансгрэсіўнай табуізацыі ў архаічных міфах, аналізуецца сітуацыя забароны, парушэння і пакарання і звязаныя з імі матывы шляху і выбару як найпашыранейшыя ў сюжэтах казак народаў свету.

Ключавыя словы: дзіцячая літаратура, трансгрэсія, табуізацыя, жанравая трансфармацыя.

The Phenomenon of Transgression in Children's Literature

The article explores the multifunctionality of the phenomenon of transgression in children's literature, the congruence of the structure of fairy tales to a specific type of children's thinking, examines the origins of transgressive tabooization in archaic myths, analyzes the situation of prohibition, violation and punishment and the related motifs of path and choice as the most widespread in the plots of fairy tales of the peoples of the world.

Key words: children's literature, transgression, tabooization, genre transformation.

Уводзіны

Дзіцячая літаратура не толькі дапамагае падростаючаму пакаленню назапасіць пэўны жыццёвы вопыт, але і садзейнічае ўзбагачэнню эмацыянальнай сферы, вучыць эмацыяна-каштоўнасным адносінам да акаляючай рэчаіснасці. Эмоцыі, перажыванні, успрынятыя праз тэкст, фарміруюць трывалыя маральныя арыентацыі ў свядомасці дзіцяці. Важным ва ўдасканаленні сферы эмоцый дзіцяці з'яўляецца феномен трансгрэсіі (тэрмін Г. В. Гегеля) дзіцячай літаратуры – скіраванасці персанажаў на парушэнне разнастайных забаронаў, табу, норм, на імкненне пераадолець мяжу паміж магчымым і немагчымым.

Мэта даследавання – выявіць прыроду і тыпалагічныя асаблівасці феномена трансгрэсіі дзіцячай літаратуры.

Асноўная частка

Вера старажытных людзей у звышнатуральныя сілы і імкненне аберагчыся ад іх негатыўнага ўздзеяння спрыялі ўзнікненню шматлікіх забарон, у якіх былі зафіксаваны нормы і правілы паводзін у канкрэтных сітуацыях.

З дзіцінства кожны чалавек засвойваў комплекс забарон: *не грубіянь старэйшым, не абражай малодшых, вітайся і развітвайся з гасцямі, не забывай выказваць пажаданні прыемнага апетыту, здароўя, добрай ночы, поспехаў*. Шэраг табу мела практычны характар (не размаўляй падчас ежы, не кладзі капялюш на стол, не выкідвай хлеб). М. Я. Бяляева і А. А. Ганчарова слухна адзначаюць: «Забароны існавалі (і сустракаюцца сёння) ва ўсіх народаў. Яны рэгламентавалі ўсе аспекты жыццядзейнасці чалавека і пры ўяўнай іх выпадковасці (з пазіцыі сучаснага чалавека) стваралі адзіную сістэму, бо былі часткай светапогляду архаічнага чалавека» [1, с. 37]. Імкненне парушыць вызначаныя забароны, табу, нормы маралі Джэймс Уілсан тлумачыў тэорыяй разбітай шыбы, калі працяглае сузіранне парушэння забароны выклікае ў асобы абвостранае жаданне здзейсніць такое ж самае парушэнне, а Джэйк Брэм тлумачыў феноменам «рэактыўнага супраціву», паводле якога пазбаўленне асобы магчымасці выбару і свабоды павялічвае прагу забароненага аб'екта.

Разам з аберагальнай функцыяй сістэме забаронаў як «кавалачку» старажыт-

ных міфаў была ўласціва і сацыяфарміруючая функцыя рэгламентацыі характару між-асабовых узаемастасункаў.

На забаронах грунтаваўся шырокі дыяпазон сістэмы каштоўнасных побытавых, культурных, маральна-этычных, сацыяльных арыентацый народа. У гэтай сувязі вядомая даследчыца тэкставызначальных структур рускага фальклору Я. Б. Арцёменка слушна даводзіць, што «сваю функцыю эксплікацыі, прапаганды і распаўсюджання традыцыі міф як сацыярэгламентуючы фактар ажыццяўляў праз сістэму прадпісанняў, правіл і забарон. Апошнія складалі “ідэйную” аснову міфалагічнага апавядання (гісторый) і рытуалаў адпаведнага прэцэдэнтнага зместу, якія прадстаўлялі пазначаныя правілы ў сакральна-вобразнай форме зыходнага ўзору і тым самым дыктавалі неабходнасць іх няўхільнага выканання» [2, с. 9]. Менавіта таму забарона-запавет ляжыць у аснове многіх фальклорных жанраў: казак, былічак, калыханак, прымавак. Забарона ў іх можа быць навідавоку або не прамой, прыхаванай, якую чытач павінен знайсці і засвоіць.

Адлюстраванне ў мастацтве, у т. л. вуснай-народнай творчасці і разнастайных пісьмовых помніках, акта парушэння прынятага сацыяльнага дагавору мае надзвычай даўняе паходжанне. Паводле В. Кутсампу, «функцыя парушэння парадку мае ключавое значэнне ў развіцці сюжэта цудадзейнай казкі і адпавядае біблейнаму сюжэту непакоры Адама і Евы» [3, с. 216]. Многія фальклорныя казкі ўяўляюць сабой разгорнутую фіксацыю нейкай прымаўкі-табу, апавяданне пра парушэнне гэтага табу, наступствы гэтага парушэння, пакаранне героя за парушэнне забароны і спробу выправіць сітуацыю. Напрыклад, беларуская народная прымаўка «Людзей слухай, а свой розум май» была пакладзена ў аснову сюжэта аднайменнай казкі.

Архаічнаму мысленню, паводле даследчыкаў фальклору (У. Я. Проп, А. І. Нікіфараў, Г. В. Рафаева), адпавядаў спецыфічны жанр *рэкурсіўных аповедаў* («Дом, які пабудаваў Джэк», «Балада аб бутэрбрэдзе» і інш.) з характэрнымі для іх колавай кампазіцыяй, ланцужковымі сюжэтамі, паўтарамі фраз. Да рэкурсіўных аповедаў набліжаецца спецыфічны і адзін з найменей вывучаных жанраў – *дакучлівая (кумулятыўная) казка*, якую А. Д. Сіняўскі трапна

назваў «абсурднай пародыяй на цудадзейныя казкі» [4, с. 93]. Для падобных казак былі характэрны ланцужковыя і кумулятыўныя структуры, якія адпавядалі найбольш архаічным структурам мыслення ў кірунку фіксацыі ведаў і іх памнажэння. У такіх казках прысутнічаў абавязковы *«індыкатар росту структуры»* ў выглядзе дазволу ці забароны. Матыў забароны ў такіх казках скразны, яму падпарадкоўваюцца разгортванне ўсіх падзей, паводзіны і матывацыя герояў («Пеўнік – залаты грабенчык», «Жыхарка», «Зайкава хатка», «Івасык-Тэлэсык» і інш.).

Рэкурсіўныя казкі выконвалі функцыю забавы, свавольства ці дурасці (як дакучныя), а, паводле А. А. Крэтава, яшчэ «служылі і служаць сховішчамі аднойчы адкрытых чалавецтвам структур. Сэнс большасці казак і тлумачэнне іх жывучасці якраз і заключаюцца ў захаванні і перадачы гэтых структур. Рэкурсіўныя структуры адпавядаюць найстаражытнейшаму, архаічнаму тыпу мыслення, які на пэўным этапе развіцця “рэзаніруе” з дзіцячым мысленнем, чым і тлумачыцца найбольшая папулярнасць гэтых казак у дзяцей. Гэтая ж структура ўласцівая і дзіцячым цацкам: пірамідкам і матрошкам. Не вычарпаны кампазіцыйныя магчымасці гэтых структур і ў мастацтве» [5]. Фінальным абрамленнем традыцыйна выступае нейкая новая пераменная: напрыклад, у казцы «Зайкава хатка» гэта каса.

Аб архаічнай прыродзе трансгрэсіі ў слоўным мастацтве сведчыць яе прысутнасць у шматлікіх узорах старажытнага эпасу (міфах, легендах, гісторыях, сагах, байках). Міфы сродкамі слоўнага мастацтва дапамагалі вырашыць табуізаваныя праблемы міжчалавечых зносінаў, акцэнтавалі праўдзівасць апісаных падзей. Так, міф пра Пігмаліёна і Галатэю транслюе гісторыю парушэння зароку не кахаць жанчын і ўзнагароды майстра-скульптара ажыўленнем яго выявы. Шырока вядомы міф пра Персефону, якая парушыла заповіт нічога не есці і праглынула тры зерні граната, за што была пакарана павяртаннем да свайго выкрадальніка ў царства Аіда. У «Метамарфозах» Авідзія апісаны міф пра Арфея, які парушыў забарону Аіда азірацца назад, у выніку чаго страціў назаўжды каханую Эўрыдыку і быў забіты гняўлівымі жанчынамі. Парушэнне дамовы не глядзець на

каханую, якая ідзе з іншасвету, і драматычная расплата за гэта складае аснову японскага міфа пра Ідзанага і Ідзанаі. З цягам часу адбылася трансфармацыя гэтых старажытных жанраў, што спрыяла ўзнікненню і актыўнаму развіццю новага ўтварэння – казкі, якая апелявала не столькі да праўдзівасці, колькі да дэманстрацыі небяспекі і згубных наступстваў скажэння ідэалаў чалавечнасці.

Феномен трансгрэсіі шырока прадстаўлены найперш у шматлікіх цудадзейных казках, пра што сведчаць, напрыклад, вылучаныя А. Дандэсам у «Марфалогіі казак індзейцаў Паўночнай Амерыкі» асноўныя тыпы казковых сюжэтаў: «нястача», «ліквідацыя нястачы»; «забарона», «парушэнне», «вынік парушэння», «спроба пазбегнуць выніку парушэння» [6, с. 86]. Аднак найбольш старажытныя творы фальклору яшчэ мала нагадвалі школу эмацыйна-каштоўнасных міжасабовых зносінаў, транслятара сацыяльнага вопыту. Фальклор пераважна, акрамя пацешак, калыханак і абмежаванага набору дзіцячых песень, распаўсюджваўся і бытаваў у дарослым асяроддзі, ствараўся для дарослых, якія мелі пэўны вопыт сацыяльных стасункаў. Самыя старажытныя фальклорныя тэксты базіраваліся на рытуале забароны і ствараліся нават не для шырокага кола слухачоў. Такія архаічныя гісторыі лічыліся, паводле У. Пропа, сакральнымі, іх ведалі толькі самыя старыя, якія заўзята аберагалі іх таямніцу. З часам вусныя гісторыі вызвалюцца ад абрадавасці дзеяння, становяцца актам мастацкай творчасці, а мастацкая функцыя фальклору становіцца асноўнай. Выканаўцы фальклорных твораў былі сапраўднымі мастакамі, саборнічалі ў майстэрстве інтэрпрэтацыі, інварыяцыі, перастварэння і перадачы тэкстаў. Мэтавыя арыенціры такіх твораў былі забаўляльна-разважальныя і саборніцка-майстэрскія. Да ліку такіх твораў адносяцца нямецкая казка «Рапунцэль» і грузінская казка «Іадан і Салавей», аснову якіх складае трансгрэсіўны матыў парушэння забароны стрыгчы дзявочыя валасы.

У. Я. Проп у даследаванні «Марфалогія казкі» (1928) назваў канкрэтныя, найбольш пашыраныя забароны ў сюжэтах казак народаў свету: не купацца, не загараць, не есці мяса, не паказваць сваё аблічча, не стрыгчы валасы, не пакідаць памяшкання (хаты, дварца, каморы, схованкі

і інш.). Верагодна, спектр трансгрэсіўнай табуізацыі ў казках нашмат шырэйшы за вызначаны У. Пропам. Згадаем, у казцы Г. Андэрсена «Дзікія лебедзі» сястра павінна шыць братам сарочкі выключна моўчкі, а ў казцы «Крэсіва» прынцэсе забараняецца пакідаць замак. У Ш. Пэро жонцы Сіняй Барады забараняецца адчыняць маленькія дзверы, Чырвонай Шапачцы – размаўляць з воўкам, Папялушцы – гуляць на балі пазней за апоўнач. У большасці казак гэта забарона толькі фармальная і з лёгкасцю парушаецца персанажамі. Так, у беларускай казцы «Жыхарка» і расійскіх казках «Кот, певень і лісіца», «Пеўнік – залаты грабенчык» галоўны герой парушае забарону на зносіны з незнаёмцам у вобразе лісіцы.

У пераважнай большасці казковых сюжэтаў парушэнне забароны ў канчатковым выніку прыводзіць да шчаслівага фіналу і становіцца трыгерам паляпшэння псіхафізічнага стану і дабрабыту. Так, у рускай народнай казцы «Сястрыца Аленка і брат Янка» парушэнне братам загаду «не піць з зямлі вады» прыводзіць да трагедыі – пераўтварэння яго ў жывёлу, аднак гэта ж спрыяла і ўзнікненню спачування да Аленкі з боку купца і канчатковых станоўчых падзей. У казцы «Жар-птушка і Васіліца-царэўна» стралец аслухаўся каня, які папярэджаў не браць залатое пярэе жар-птушкі. Парушэнне забароны дэтэрмінуе няшчасце ў жыцці галоўнага героя: давалося яму выконваць ланцужок царскіх загадаў. У выніку гэта стала прычынаю смерці цара, унутраных перамен і знешняга перараджэння стральца, а таксама яго шчаслівага шлюбу. Павучальны змест такіх казак скіраваны найчасцей на імкненне засвоіць урок з чужых памылак і пазбегнуць асабістых жыццёвых непрыемнасцей, цяжкасцей і перашкод.

Цудадзейныя казкі – самы складаны казкавы жанр. У. Я. Проп вылучыў 31 тып сюжэтаў цудадзейнай казкі (вяселле, збаўненне, змаганне, пакаранне і інш.), сярод якіх першыя і найважнейшыя – гэта «забарона, якую атрымлівае герой» і «парушэнне забароны» [10, с. 212].

А. Ж. Грэймас супрацьпаставіў функцыям і тыпам У. Пропа ўласную тэорыю бінарных апазіцый (суб’ект ці аб’ект, адправіцель ці атрымальнік, памагаты ці апанент), якая тлумачыла прысутнасць паўтаральнага сюжэта вяселля і парушэнне

нейкай забароны наяўнасцю ўніверсальнай апазіцыі «парушэнне і ўзнаўленне дамовы» паміж героямі казак, «у якой само парушэнне забароны – не абавязковая функцыя, якая можа адсутнічаць у пачатку тэксту, а з’яўленне героя-антаганіста можа разглядацца не як парушэнне дамовы, а як парушэнне гармоніі светапарадку» [7, с. 185].

Аспектуальныя вектары пераадолення, парушэння ўстойлівай, агульнапрынятай забароны – гэта адлюстраванне сітуацыі выбару: адмовіцца ці ажыццявіць, а калі зрабіць, то якім чынам гэта здзейсніць. Падобнае выразна бачна, напрыклад, у былінах пра Ілью Муромца і Салаўя-Разбойніка, у рускіх народных казках («Казка пра маладзільныя яблыкі і жывую ваду», «Казка пра Івана Царэвіча і Шэрага ваўка» і інш.), дзе героі апынаюцца перад прыдарожным каменем з папераджальным надпісам.

Канцэпцыя трансгрэсіі праз сітуацыю выбару глыбока выяўлена і ў яўрэйскіх казках «Белае адзенне», «Чароўны шамір», «Жаніх-мядзведзь» і інш. Так, у казцы «Белае адзенне» пекар парушыў правіла Талмуда, паводле якога неабходна апрацаваць прыстойна і сціпла, пазбягаць нашэння раскошнага адзення з фарбаваных тканін. Гэтым гаспадар выклікаў крыўду хатніка шрэйтэле. Дараванне і матэрыяльная ўзнагарода была атрымана, калі пекар падараваў хатніку звычайную белую адзежу. Герой казкі «Чароўны шамір» прайшоў мноства выпрабаванняў, каб здабыць шамір – за шэрую, малюсенькую, велічынёй не больш ячменнае зярнятка істоту [8, с. 2], якая дапамагла пабудаваць святы храм і тым самым атрымаць збавенне ад пакарання за парушэнне дамовы. У казцы «Жаніх-мядзведзь» за парушэнне дамовы з духоўным настаўнікам падзікам і абразу бедняка сын заможнага гаспадара быў зачараваны і паступова пераўтварыўся ў драпежніка. Пакаранне было спынена, і сын вярнуў сабе людскую выяву толькі пасля жаніцбы з дачкой найбяднейшага жыхара ў горадзе.

У в’етнамскай казцы «Чароўная чарапаху» жанчына-прыслуга парушыла завет аддаваць дробныя знаходкі свайму гаспадару і выпадкова праглынула схаваны ў роце залаты гузік. Вынікам такога аслуханства стала выгнанне з працы і нараджэнне ў жанчыны сына-чарапахі, які вярнуў сабе чалавечае аблічча пасля жаніцбы з Наом, малодшай дачкой багатага гаспа-

дара. Праз нейкі час зайздросныя сёстры забілі Чарапаху. Яго жонка паслядоўна выканала апошні завет мужа і вярнула яго з іншасвету з дапамогай дакладнага выканання спецыяльнага рытуалу з цудадзейнай карой. У гэтых казках правілы, прадпісанні рэгулююцца загадзя вызначанай традыцыяй, дакладнае выкананне якой дапамагае персанажам нейтралізаваць адмоўныя наступствы.

У гісторыях парушэння табу важнай з’яўляецца не канкрэтная першапрычына, матыў забароны (імкненне аберагчы блізкага чалавека), а боязь, што ніжэйшая па статусе персана здзейсніць сам працэс аслуханства, пазбавіцца персанальнай залежнасці. Для гэтага неабходна было праз шматлікія казкавыя паўторы, падобных герояў, поліварыянтныя сюжэты шматразова даносіць ідэю сацыяльнай няроўнасці, негатыўных наступстваў ігнаравання статуснасці. Менавіта такім чынам у старажытныя часы рабілася спроба сфарміраваць залежнасць ад меркавання іншых як крыніцы «правільных» ведаў, культываваўся страх перад магчымасцю быць выключаным з пэўнай сацыяльнай групы (дружыны, гандлёвага калектыву, абшчыны, роду, сям’і).

Герой, якому ўласцівы лепшыя маральныя якасці, здольны пераадолець, здавалася б, неверагодныя перашкоды, забароны, заклёны. Такім, напрыклад, паўстае герой беларускіх, рускіх, украінскіх народных казак Ямеля-дурань, якому з-за яго ляюты не даручаюць сур’ёзных спраў. Аднак у яго маюцца маральныя перавагі над братамі: спрытнасць (здолеў злавіць рукамі шчупака), дабрыня і спагадлівасць (адпусціў рыбу), за якія ён узнагароджваецца вербальнымі магічнымі здольнасцямі. Па адным яго загадзе здзяйсняецца тое, што ён раней не здолеў зрабіць самастойна (ездзіць на печы, выратавацца з бочкі ў моры, збудаваць палац, стаць царскім зяцем). Героі іншых казак прама парушаюць забарону: адчыняюць забароненыя дзверы (Н. Гейман «Караліна»), смяюцца з прысутных (В. Гаўф «Халіф-бусел»), зрываюць кветку (Г.-С. Барбо дэ Вільнёў «Прыгажуня і пачвара», С. Ц. Аксакаў «Пунсовая кветачка»), за што атрымліваюць немінучае пакаранне. Так, у казцы «Смерць у кумаўстве» братаў Грым выяўлена ідэя канвергенцыі станоўчага і адмоўнага, апавядаецца гісторыя неабачлівага кумаўства галоўнага

героя са Смерцю, дамовы з ёй на забарону лячыць безнадзейна хворых у абмен на найвышэйшае прафесійнае майстэрства ў сваёй справе. У выніку Смерць за аслушэнства забірае яго жыццё.

Сюжэтаўтваральным у многіх народных казках з'яўляецца матыў шляху: героі ідуць у лес, у поле, у сад, на прагулку, на пошукі цудадзейнага прадмета, пачвары, шчасця, нясуць бацьку ці братам ежу, уладар едзе на вайну, князь кіруе на паляванні, гандляр скіроўваецца ў іншыя землі гандляваць, салдат ідзе дадому з войска. Ад'езд, адыход, расстанне суправаджаюцца нярэдка агучваннем праграмы паводзінаў падарожніка ці тых, хто застаецца. Парушэнне забароны выклікае немінучае пакаранне (пагаршэнне здароўя, страту грошаў, фізічныя і душэўныя пакуты і інш.).

Пашыраны ў казкавым сюжэце шляху матыў расстання, які таксама выразна ілюструе феномен трансгрэсіі. Паводле М. Д. Купарашвілі, казкавы лейтматыў расстання-забароны ілюструе прыхаваныя культурныя коды, клапатлівасць нацыянальнага характару: «Бацька ці муж ад'язджаюць або адпускаюць дзіця і суправаджаюць расставанне забаронамі. Табу, зразумела, парушаецца, што выклікае (часам нават з імгненнай нечаканасцю) якое-небудзь страшнае няшчасце: непаслухмяных царэўнаў, якія выйшлі ў сад пагуляць, забірае змей; непаслухмяных дзяцей, якія пайшлі без дазволу на рыбалку, зачароўвае вядзьмарка. Катастрофу спараджае цікаўнасць, падзеі пачынаюць імкліва развівацца. Сярод гэтых забарон цэнтральная – забарона выходзіць з дому: «Доўга князь яе ўгаворваў, наказваў не пакідаць высокага церама», або «Гэты млынар, як ідзе на паляванні, то і дакарае “Ты, дзяўчына, нікуды не хадзі”», або “Дачка, дачка!.. будзь разумная, беражы братка – не хадзі з двара”» [9, с. 114–115].

У. Я. Проп паўтаральны матыў забароны адзначае ў рускай народнай казцы «Саплівы казёл» (аналаг французскай казкі «Прыгажуня і пачвара»): «Тры дачкі бачаць благі сон, у якім бацька спалохаўся, забараніў сваёй любімай дачцэ нават на ганак выходзіць» [10, с. 277]. У гэтым выпадку непаслушэнства прыводзіць да няшчасця: «Дык не, вось не паслухалася, выйшла! А казёл у гэты час падхапіў яе на высокія рогі і занёс за стромкія берагі» [10, с. 277].

Падобныя казкі з выразна акрэсленай трансгрэсіяй канкрэтызуюць ідэю адказных адносінаў да сваіх паводзінаў, учынкаў, жыццёвых калізій, а вобразамі герояў – парушальнікаў правілаў, нормаў, звычайў, дамовы, забароны, табу адлюстроўваецца канцэпцыя немінучага пакарання і магчымасці здзейсніць выбар, які дапаможа развіць станоўчыя якасці, паглядзець на сябе з боку, аступіцца і выправіць сітуацыю, стаць лепшым.

У шматлікіх творах дзіцячай літаратуры трансгрэсія як акт перманентнага вопыту самавызначэння героя выяўляецца, як правіла, двума шляхамі:

1) парушэннем унутраных забарон (*не ламай створанага іншымі* – «Гарадок у табакерцы»; *не бяры чужога* – «Казка пра Івана-царэвіча, жар-пташку і шэрага ваўка»; *не пакідай маленькіх дзяцей адных* – «Гусі-лебедзі»), калі героі спрабуюць выйсці за асабістыя анталагічныя межы, парушыць маральныя каноны, агучаныя ў парадах, загадах, настаўленнях, указаннях, заветах іншых персанажаў, калі парушэнне забаронных інтэнцый прыводзіць да непажаданых вынікаў;

2) парушэннем знешніх забарон, калі героі спрабуюць вызваліцца з-пад фізічнага прыгнёту, выйсці за межы дазволенага або сацыяльных норм (*не пакідай месца жыхарства* – «Рапунцэль»; *не адкрывай іншым сваю таямніцу* – «Цім Талер, або Праданы смех»).

Заклучэнне

Казка як жанр, заснаваны на парушэнні кампазіцыйных правіл і лагічных канонаў, размыванні межаў між рэальным і фантазіяй, з'явілася найбольш прыдатнай для адлюстравання траўматычнага вопыту пераадолення асобай унутраных норм і сацыяльных табу. Акты трансгрэсіі ў цудадзейных казках акцэнтуюць увагу не на персанальнасці парушальніка (ён можа быць і станоўчым, і адмоўным), а на яго аксіялагічных адносінах да падзей.

У літаратуры постмадэрнізму, з уласцівымі ёй іроніяй, парадзіраваннем, абсурдам, метапрозай, самарэфэрэнцыяй, інтэртэкстам, феномен трансгрэсіі становіцца ключавым і разумеецца як акт татальнага парушэння сацыяльных норм, культурных традыцый, маральных рэгулятываў. Эвалюцыя трансгрэсіі ў новай дзіцячай літаратуры

(матываў вар'яцтва, смерці, нетрадыцыйных сямейных каштоўнасцяў, сексуальнага насілля над непаўналетнімі, ужывання дзецьмі наркатыкаў) адбываецца ў рэчы-

шчы памежнай суперлатыўнасці, што дазваляе весці гаворку пра дваінога адрасата (дзіця і дарослага) такіх тэкстаў.

СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Беляева, М. Е. Семантика запрета в фольклоре народов Камчатки / М. Е. Беляева, А. А. Гончарова // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2 (24). – С. 6–13.
2. Артеменко, Е. Б. Традиция в мифологической и фольклорной репрезентации: опыт структурно-когнитивного анализа / Е. Б. Артеменко // Первый Всероссийский конгресс фольклористов : сб. докл. : в 2 т. – М. : ГРЦРФ, 2006. – Т. 2. – С. 6–23.
3. Koutsompou, V.-E. The Child and the Fairy Tale: The Psychological Perspective of Children's Literature / V.-E. Koutsompou // International Journal of Languages, Literature and Linguistics. – 2016. – Vol. 2, nr 4. – P. 213–218.
4. Синявский, А. Д. Иван-дурак: очерк русской народной веры / А. Д. Синявский. – М. : Аграф, 2001. – 464 с.
5. Кретов, А. А. Фольклор и постфольклор: структура, типология, семиотика / А. А. Кретов. – URL: <https://www.ruthenia.ru/folklore/kretov1.htm> (дата обращения: 17.10.2025).
6. Dundes, A. The Morphology of North American Indian Folktales / A. Dundes. – Helsinki : Finnish Academy of Science and Letters FF Communications, 1980. – 134 p.
7. Пропп, В. Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп. – М. : Лабиринт, 1998. – 512 с.
8. Греймас, А. Ж. Структурная семантика. Поиск метода / А. Ж. Греймас : пер. с фр. Л. Зиминной. – М. : Акад. Проект, 2004. – 368 с.
9. Ларец сказок. – URL: <https://evrejskie-skazki.larec-skazok.ru> (дата обращения: 17.10.2025).
10. Купарашвили, М. Д. Структурализм в мифах и сказках (К. Леви-Строс и В. Я. Пропп) / М. Д. Купарашвили // Инновационная экономика и общество. – 2024. – № 4 (46). – С. 101–115.

REFERENCES

1. Belyaeva, M. Ye. Semantika zapreta v fol'klоре narodov Kamchatki / M. Ye. Belyaeva, A. A. Goncharova // Vestnik KRAUNTS. Gumanitarnye nauki. – 2014. – № 2 (24). – S. 6–13.
2. Artemenko, Ye. B. Traditsiya v mifologicheskoi i fol'klорnoi reprezentatsii: opyt strukturno-kognitivnogo analiza / Ye. B. Artemenko // Pervyi Vserossiiskii kongress fol'kloristov : sb. dokl. : v 2 t. – M. : GRTsRF, 2006. – S. 6–23.
3. Koutsompou, V.-E. The Child and the Fairy Tale: The Psychological Perspective of Children's Literature / V.-E. Koutsompou // International Journal of Languages, Literature and Linguistics. – 2016. – Vol. 2, nr 4. – P. 213–218.
4. Sinyavskii, A. D. Ivan-durak: ocherk russkoi narodnoi very / A. D. Sinyavskii. – M. : Agraf, 2001. – 464 s.
5. Kretov, A. A. Fol'klor i postfol'klor: struktura, tipologiya, semiotika / A. A. Kretov. – URL: <https://www.ruthenia.ru/folklore/kretov1.htm> (data obrashcheniya: 17.10.2025).
6. Dundes, A. The Morphology of North American Indian Folktales / A. Dundes. – Helsinki : Finnish Academy of Science and Letters FF Communications, 1980. – 134 p.
7. Propp, V. Ya. Morfologiya volshebnoi skazki. Istoricheskie korni volshebnoi skazki / V. Ya. Propp. – M. : Labirint, 1998. – 512 s.
8. Greimas, A. Zh. Strukturnaya semantika. Poisk metoda / A. Zh. Greimas : per. s frants. L. Ziminoi. – M. : Akad. Proekt, 2004. – 368 s.
9. Larets skazok. – URL: <https://evrejskie-skazki.larec-skazok.ru> (data obrashchenia: 17.10.2025).
10. Kuparashvili, M. D. Strukturalizm v mifakh i skazkakh (K. Levi-Stros i V. Ya. Propp) / M. D. Kuparashvili // Innovatsionnaya ekonomika i obshchestvo. – 2024. – № 4 (46). – S. 101–115.

Оксана Николаевна Чалова

канд. филол. наук, доц., доц. каф. теории и практики английского языка
Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины,
докторант каф. теоретической и прикладной лингвистики
Белорусского государственного университета иностранных языков

Oksana Chalova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Theory and Practice of the English Language
of Francisk Skorina Gomel State University,
Doctoral Student of the Department of Theoretical and Applied Linguistics
of Belarusian State University of Foreign Languages
e-mail: oksana-chalova@mail.ru

СТРАТЕГИЯ КОНТРОЛЯ ПОНИМАНИЯ В НАУЧНОМ ДИАЛОГЕ

Статья посвящена выявлению особенностей реализации стратегии контроля понимания как вспомогательной коммуникативной стратегии в научном диалоге, рассматриваемом в качестве особой разновидности научного дискурса, отличающейся спонтанным характером и ярко выраженным экспрессивным началом. Устанавливается репертуар тактик, репрезентирующих эту стратегию, и варианты их реализации (в зависимости от типа использующего их коммуниканта – адресанта/отправителя сообщения или адресата/интерпретатора). Сделан вывод об особой роли стратегии контроля понимания в регулировании диалогических процессов в научном диалоге, о ее исключительно кооперативном характере в данном виде общения, о весьма «скромном» наборе осуществляющих ее тактик и приемов, а также о приблизительно равной роли адресата и адресанта в ее достижении.

Ключевые слова: научный дискурс, научный диалог, коммуникативная стратегия, вспомогательная коммуникативная стратегия, стратегия контроля понимания, коммуникативная тактика.

The Strategy of Controlling Comprehension in Scientific Dialogue

The article is about identifying the features of the implementation of the strategy of controlling comprehension as an auxiliary communicative strategy in scientific dialogue, the latter being treated as a special kind of scientific discourse characterized by a spontaneous and expressive character. The repertoire of tactics representing the strategy of controlling comprehension as well as the variants of its implementation have been established (depending on the type of communicant – either the sender of the message or its recipient/interpreter). The conclusion about the importance of the strategy of controlling comprehension in regulating dialogical processes in scientific discussion as well as about its exclusively cooperative nature, small set of tactics, and an approximately equal role of both the sender and receiver of the information has been made.

Key words: scientific discourse, scientific dialogue, communicative strategy, functional communicative strategy, the strategy of controlling comprehension, communicative tactics.

Введение

Проблема контроля понимания изучается в лингвистике с разных сторон, в частности в коммуникативно-прагматическом аспекте (выявление причин и способов преодоления коммуникативных сбоев и неудач) [1–9]. Тем не менее вопросы контроля понимания до сих пор не получили достаточного освещения в лингвопрагматике, что и обуславливает наш интерес к данному феномену.

Особую значимость проблема управления пониманием приобретает в институциональном дискурсе, где общение ограничено временным регламентом, статусно-

ролевыми характеристиками участников и необходимостью довольно строгого соблюдения норм речевого этикета.

К одной из наиболее значимых и интересных разновидностей институционального дискурса относится научный диалог – устное общение ученых на профессионально значимые темы, разворачивающееся по принципу «стимул – реакция» (в вопросно-ответной форме или по схеме «утверждение – согласие/несогласие»). В условиях спонтанной коммуникации стратегия контроля понимания становится одной из ведущих стратегий, регулирующих процессы речевого взаимодействия в научном диалоге.

Такой статус указанной стратегии в пространстве научного диалога обуславливает ее выбор в качестве предмета нашего анализа, направленного на выявление особенностей реализации стратегии контроля понимания в диалогической коммуникации в сфере науки.

Актуальность подобного исследования определяется рядом факторов, но прежде всего необходимостью всестороннего изучения научного диалога как коммуникативного феномена, который рассматривается чаще с точки зрения стилистических или аксиологических параметров, нежели со стороны тактико-стратегических [10–14], и важностью описания такого явления, как вспомогательные коммуникативные стратегии (к числу которых относится и стратегия контроля понимания). Материалом анализа выступают реплики, реализующие стратегию контроля/управления/мониторинга/регулирования понимания (150 реплик), источником материала послужили стенограммы современных научных дискуссий на английском языке (объемом 500 тыс. словупотреблений) различной отраслевой и тематической принадлежности (главным образом, гуманитарной).

Основной метод анализа – контекстуальный анализ.

Трактуя контроль над пониманием в качестве коммуникативной стратегии, коммуникативную/речевую стратегию – в качестве совокупности запланированных речевых актов, направленных на достижение конкретной цели общения, а коммуникативную/речевую тактику – как часть стратегии, направленную на решение конкретизированных/специализированных коммуникативных задач, мы приступили к изучению особенностей актуализации стратегии контроля над пониманием посредством выявления репертуара осуществляющих ее тактик.

Основная часть

Наши наблюдения за использованием реплик, репрезентирующих стратегию контроля понимания в англоязычном научном диалоге, позволили установить, что в рассматриваемой разновидности коммуникации данная стратегия достигается посредством реализации трех основных тактик, а именно:

- 1) проверки понимания;
- 2) подтверждения понимания / правильности понимания;
- 3) тактики устранения непонимания / неверного понимания.

Остановимся на специфике их актуализации подробнее.

1. Тактика проверки понимания.

Тактика проверки понимания направлена на уточнение эпистемического состояния реципиента (адресата информации), степени осмысления им соответствующей информации. В англоязычном научном диалоге инициатором указанной тактики может стать как основной говорящий (аргументатор, отправитель сообщения), так и адресат (слушающий, реципиент, интерпретатор информации).

Со стороны говорящего тактика проверки понимания используется в том случае, если тот не уверен в корректности истолкования своих слов адресатом и стремится выяснить эпистемический статус последнего. Содержательный план такой реплики можно представить в виде пропозиции «Вам понятно? / Do you understand?», воплощающейся в виде уточняющих вопросов *Did I make it clear? Can you see what I mean? :*

Do you see what I'm saying there? [Paradox of Plenty (2008). – URL: <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/transcripts/march08/session3.html> (date of access: 15.09.2025)].

You see what I mean? [Adding Years to Life: Current Knowledge and Future Prospects (2002). – URL: <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/transcripts/dec02/session1.html> (date of access: 15.09.2025)].

Does that make sense? [Human Cloning (2002). – URL: <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/transcripts/apr02/apr25session4.html> (date of access: 15.09.2025)].

Как показывают примеры, тактика проверки понимания, осуществляемая со стороны говорящего/аргументатора, отличается проспективной направленностью, т. е. ориентированностью на предвосхищение потенциальных сбоев и неудач в коммуникации, связанных с полным или частичным непониманием партнера по общению и обусловленных возможным нарушением со стороны говорящего таких категорий принципа кооперации, как категории способа и/или количества. В этом смысле тактику

проверки понимания можно интерпретировать как способ проявления заботы о коммуникативном комфорте собеседника, повышения степени кооперативности и эффективности речевого взаимодействия.

Инициатором тактики проверки понимания может стать и адресат сообщения. В этом случае тактика направлена на определение степени собственного понимания высказывания собеседника, адекватности собственной интерпретации высказывания или намерений партнера.

Пропозициональная часть реплики сводится к вопросу «Я вас правильно понимаю? / Do I understand you correctly?». Основными приемами реализации данной тактики, осуществляемой со стороны адресата, являются повтор, перефразирование или резюмирование высказывания аргументатора, а наиболее ожидаемая реакция в научном диалоге – подтверждение или опровержение предлагаемой интерпретации слов аргументатора:

The positive aversion is increasing, right? [Aging and Society: Perspectives on Policy (2004). – URL: <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/transcripts/sep04/session6.html> (date of access: 15.09.2025)].

Dan, do you mean that if you transplant a kidney from an older person, that that kidney is going to die in the life span of the older person, not in the younger recipient? [Beyond Therapy: Ageless Bodies (2003). – URL: <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/transcripts/march03/session2.html> (date of access: 15.09.2025)].

I think we should all be looking at Slide 9, «Reperfusion in 12 hours for AMI» with a little red dot there. Dr. Pellegrino, is that correct? [Beyond Therapy: Ageless Bodies (2003). – URL: <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/transcripts/march03/session2.html> (date of access: 15.09.2025)].

Как видно из примеров, тактический ход, нацеленный на верификацию степени собственного понимания сообщения партнера по общению, представляет собой запрос на определение адекватности интерпретации информации слушающим и сигнализирует о неуверенности последнего в корректности истолкования слов партнера, а следовательно, об уже возникших сбоях в процессе коммуникации, что наделяет реплики, реализующие тактику проверки по-

нимания усилиями адресата, ретроспективными свойствами.

Таким образом, тактика проверки понимания, достигаемая по инициативе адресата, и тактика проверки понимания, осуществляемая со стороны говорящего (аргументатора), отличаются друг от друга с точки зрения нескольких параметров:

1) по характеру ориентации – проспективная или ретроспективная (первая носит проспективный характер, вторая – ретроспективный);

2) по набору приемов, способствующих их достижению (первая достигается за счет использования уточняющих вопросов, вторая – приемов повтора, перефразирования и резюмирования).

Несмотря на различия, два варианта тактики проверки понимания следует рассматривать как единый тактический ход (а не две разные тактики) в связи с их общей направленностью на верификацию соответствующего эпистемического состояния (понимания) коммуникантов.

2. Тактика подтверждения понимания / правильности понимания.

Данная тактика реализуется за счет указаний на корректность интерпретации конкретного высказывания. Как и тактика проверки понимания, тактика подтверждения может осуществляться по инициативе как говорящего/аргументатора (лица, чье сообщение интерпретируется), так и адресата/слушающего (интерпретатора).

По инициативе адресата данная тактика применяется для маркирования интерпретируемости сообщения аргументатора, отсутствия коммуникативных сбоев при истолковании «чужого» высказывания. Пропозициональная часть реплики разворачивается по схеме «Мне все понятно / I understand it»:

No, a death without opportunity to come to terms with... – Without preparation. I see. Okay [Pediatric Psychopharmacology (2003). – URL: <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/transcripts/march03/session2.html> (date of access: 15.09.2025)].

So I see your point [Medical Futility (2008). – URL: <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/transcripts/november08/index.html> (date of access: 15.09.2025)].

I'm looking at your article in the Tennessee Law Review. It's really very clear. You

gave a very clear presentation of these mirror-image situations [Medical Futility (2008). – URL: <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/transcripts/november08/index.html> (date of access: 15.09.2025)].

С опорой на приведенные примеры можно утверждать, что речевые действия, реализующие тактику подтверждения, способны служить индикатором интерпретируемости как отдельного сообщения партнера по общению, так и целого научного произведения / публикации (см. последний пример выше). В обоих случаях они освобождают собеседника от дополнительных коммуникативных усилий, призванных пояснить смысл предшествующего речевого фрагмента.

Тактика подтверждения понимания способна также реализовываться усилиями говорящего. При таком раскладе пропозициональную составляющую актуализирующего ее речевого акта можно свести к формуле «Совершенно верно (вы меня верно поняли / Right (it's exactly what I mean))». Аргументатор применяет тактику подтверждения с целью засвидетельствовать правильность интерпретационной версии реципиента. При этом подтверждающие действия репрезентируются посредством лексических единиц наподобие *right, true, yes, exactly* и т. п., а также дублирования интерпретируемого высказывания или его части:

You see what I mean? – Yeah, I do, and I think they're good points [Adding Years to Life: Current Knowledge and Future Prospects (2002). – URL: <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/transcripts/dec02/session1.html> (date of access: 15.09.2025)].

You mean senescence. Right? – Yes, senescence [Duration of Life: Is There a Biological Warranty Period? (2002). – URL: <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/transcripts/dec02/session2.html> (date of access: 15.09.2025)].

But if I ask you, «Are you your body?» presumably you would say, «Yes, although there's more than me to that». – Yes [Bioethical Issues of Aging I: Dementia and Human Personhood (2004). – URL: <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/transcripts/april04/session5.html> (date of access: 15.09.2025)].

Таким образом, тактика подтверждения понимания в англоязычном научном

диалоге, по сути, реализуется независимо от типа интерпретатора (говорящего, аргументатора или слушающего, реципиента) посредством единственного приема – указания на корректность интерпретации высказывания, который сигнализирует об адекватности восприятия информации, о бесперебойном развитии речевого взаимодействия.

3. Тактика устранения непонимания / неполного понимания.

Данный тактический ход нацелен на устранение уже имеющихся сбоев и неудач в общении. Аналогично тактикам, рассмотренным выше, тактика устранения может достигаться по инициативе любого участника взаимодействия.

Если тактика устранения непонимания реализуется со стороны реципиента (интерпретатора), то она осуществляется посредством совместно используемых приемов – констатации непонимания и просьбы пояснить позицию, прокомментировать сообщение, объяснить значение термина, адресованной говорящему («Я не понял (+ поясните) / I don't understand (+could you clarify?)»). При этом важно отметить, что один из компонентов (приемов) тактики устранения непонимания (или констатация непонимания, или просьба о пояснении) обычно представлен эксплицитно, в то время как второй – имплицитно. Так, примеры ниже представляют собой случаи эксплицитной констатации непонимания и имплицитного запроса на пояснение:

I am sorry. I'm not absolutely clear. I'm not absolutely sure I understand [Ethical caregiving in our aging society: public policy perspectives (2005). – URL: <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/transcripts/sep05/sept8full.html> (date of access: 15.09.2025)].

I would be happy to talk about it, but the fourth point I didn't understand [Ethical caregiving in our aging society: public policy perspectives (2005). – URL: <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/transcripts/sep05/sept8full.html> (date of access: 15.09.2025)].

I don't understand your point. Why would you be incompetent to evaluate these arguments? [Paradox of Plenty (2008). – URL: <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/t>

ranscripts/march08/session3.html (date of access: 15.09.2025)].

В свою очередь, эксплицитные просьбы о пояснении с имплицитно представленной констатацией непонимания также нередко встречаются в изучаемой разновидности общения, ср.:

And so could you clarify? [Human Cloning (2002). – URL: <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/transcripts/apr02/apr25session4.html> (date of access: 15.09.2025)].

I mean what do you mean by death by dignity? [Bioethical Issues of Aging I: Dementia and Human Personhood (2004). – URL: <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/transcripts/april04/session5.html> (date of access: 15.09.2025)].

Would somebody try to explain to me briefly the differences between mild, moderate, and advanced dementia? [Aging and Care-Giving: Are there Objective Standards for Decision-Making in Caring for Patients with Dementia? (2009). – URL: <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/transcripts/dec04/session3.html> (date of access: 15.09.2025)].

И тот, и другой варианты актуализации тактики устранения непонимания маркируют информационную несостоятельность и неясность содержания предыдущего высказывания.

Как отмечалось выше, тактика устранения непонимания может достигаться и по инициативе говорящего (аргументатора) и быть направлена на устранение непонимания реципиента. В этом случае тактика также реализуется посредством сочетания двух приемов: констатации непонимания (ссылки на непонимание адресата) и обещания пояснить позицию («Вы меня не поняли: попробую пояснить / You don't understand me: let me explain»), один из которых обычно представлен имплицитно, ср.:

No, I don't think you understood me [Taking Stock; Looking Back, Looking Ahead (2005). – URL: <https://repository.digital.georgetown.edu/downloads/07d48c29-5b10-440b-bde4-4a5d879df40c> (date of access: 15.09.2025)].

I think you misunderstood [Healthcare – Who Is Responsible? The Individual? Society? Both? (2007). – URL: <https://bioethicsarchive.->

[georgetown.edu/pcbe/transcripts/june07/june28full.html](https://bioethicsarchive.-georgetown.edu/pcbe/transcripts/june07/june28full.html) (date of access: 15.09.2025)].

To clarify, I don't think I ever said that it was a natural right, but that it could be understood as a civil right which was kind of logical extension or derivation from certain natural rights [Ethical Questions in the Reform of Health and Medical Care: The Significance of the American Political Tradition, continued (2008). – URL: <https://bioethicsarchive.-georgetown.edu/pcbe/transcripts/june08/index.html> (date of access: 15.09.2025)].

Как видно, в первых двух репликах выше эксплицитную реализацию получает прием ссылки на непонимание адресата, в последнем – прием обещания пояснить собственную позицию.

В научном обсуждении использование тактики устранения непонимания может быть обусловлено неочевидностью смысла отдельного слова, ср.: *You say «Let's do this. It's possible». What is the "this" to be done? – I mean to pass legislation that would set in motion a series of steps* [Ethical Questions in the Reform of Health and Medical Care: A Panel on Three Policy Proposals, continued (2008). – URL: <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/transcripts/june08/session4.html> (date of access: 15.09.2025)]. В данном примере автор первой (стимулирующей) реплики сообщает о том, что без помощи метаязыкового характера семантический объем слова *this* остается неясным; в результате автор второй (реактивной) реплики уточняет, что имеется в виду под словом *this*.

Итак, если устраняющая тактика реализуется в научном диалоге усилиями слушающего (реципиента, интерпретатора), то она обычно направлена на ликвидацию непонимания: *I'm not sure I understand that part* [American Health Care: The Problems of Access and Cost (2008). – URL: <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/transcripts/march08/session2.html> (date of access: 15.09.2025)].

Если же анализируемая тактика осуществляется по инициативе аргументатора, то тогда она нацелена на устранение неверного понимания информации адресатом (неверное понимание отличается наличием у адресата интерпретационной версии, хотя и некорректной): *I mean, it's part of... – No. I corrected myself in the middle, Dan.*

They have secondary medical problems [Aging and Society: A Coming Crisis in Long-Term Care? (2004). – URL: <https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/transcripts/sep04/session3.html> (date of access: 15.09.2025)]. В таком случае тактика направлена на коррекцию интерпретационной версии адресата, у которого сложилось неверное представление о ситуации, вызванное недостаточностью сведений, предоставленных говорящим на предыдущем этапе обсуждения.

Заключение

Таким образом, с учетом всего вышесказанного можно сформулировать несколько выводов:

1) стратегия контроля понимания в научном диалоге имеет регулярный характер реализации, что свидетельствует о ее особой значимости в управлении диалогическими процессами в коммуникации ученых;

2) актуализация стратегии контроля понимания в научном диалоге имеет ярко выраженный кооперативный характер в

связи с ее направленностью на устранение коммуникативных трудностей и обеспечение гармоничного взаимодействия;

3) стратегия контроля понимания в научном диалоге достигается посредством трех основных тактик – проверки понимания, подтверждения понимания и устранения непонимания, каждая из которых реализуется с помощью весьма ограниченного набора коммуникативных приемов;

4) специфика реализации той или иной тактики, осуществляющей стратегию контроля понимания в научном диалоге, во многом обусловлена типом коммуниканта, который ее использует, – адресатом или адресантом: если тактика используется адресантом, то она часто имеет проспективную направленность (ориентированность на предвосхищение сбоев и неудач в коммуникации), если адресатом, то ретроспективную (нацеленность на устранение уже возникших коммуникативных трудностей).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абреу-Фамлюк, В. Р. Интерпретирующие речевые акты в структуре диалогического дискурса (на материале русского, английского и французского языков) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Абреу-Фамлюк Виктория Раульевна ; Мин. гос. лингвист. ун-т. – Мн., 2022. – 198 л.
2. Воскобойников, А. Э. Монолог о диалоге и понимании / А. Э. Воскобойников // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – № 1. – С. 22–27.
3. Голетиани, Л. Коммуникативная неудача в диалоге / Л. Голетиани. – Мюнхен, 2003. – 412 с.
4. Полякова, С. Е. Понятие и причины возникновения коммуникативных неудач / С. Е. Полякова // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2012. – № 1. – С. 83–92.
5. Berenstein, I. Two modes of understanding: comprehending and grasping / I. Berenstein, M. Dascal // *Language & Communication*. – 1987. – № 7. – P. 139–151.
6. Jefferson, G. Error correction and interactional resource / G. Jefferson // *Language in society*. – 1974. – Vol. 3, iss. 2. – P. 181–199.
7. Johnson-Laird, P. N. *Language and perception* / P. N. Johnson-Laird, G. A. Miller. – Belknap Press, 1976. – 760 p.
8. Kintsch, W. *Strategies of discourse comprehension* / W. Kintsch, T. A. van Dijk. – New York : Academic Press, 1983. – 413 p.
9. Shusterman, R. *Beneath Interpretation* / R. Shusterman // *Pragmatist Aesthetics : Living Beauty, Rethinking Art*. – Oxford : Blackwell, 2000. – Ch. 5. – P. 115–135.
10. Александрова, Н. А. Об оценке в научной дискуссии / Н. А. Александрова // Общие и частные проблемы функциональных стилей : сб. ст. / АН СССР, Каф. иностр. яз. ; под. ред. М. Я. Цвиллинг. – М. : Наука, 1986. – С. 153–158.
11. Задворная, Е. Г. Виды научной дискуссии и их прагматические характеристики / Е. Г. Задворная // *Стиль : междунар. науч. журн.* – 2008. – № 8. – С. 213–224.
12. Задворная, Е. Г. Эмоциональная оценка в научном диалоге / Е. Г. Задворная // Профессионально ориентированное обучение межкультурной коммуникации: теория и практика :

сб. науч. ст. / Мин. гос. лингвист. ун-т ; редкол.: Е. В. Баланович (отв. ред.) [и др.]. – Мн., 2022. – С. 88–93.

13. Иванов, Л. Ю. Семантико-прагматические характеристики текста научной дискуссии : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Иванов Леонид Юрьевич ; Ин-т рус. яз. РАН. – М., 1992. – 292 л.

14. Маслова, Л. Н. Выражение согласия/несогласия в устной научной коммуникации: гендерный аспект : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Маслова Любовь Николаевна ; Моск. гос. лингвист. ун-т. – М., 2007. – 192 л.

REFERENCES

1. Abreu-Famlyuk, V. R. Interpretiruyushchie rechevye акты v strukture dialogicheskogo diskursa (na materiale russkogo, angliiskogo i frantsuzskogo yazykov) : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19 / Abreu-Famlyuk Viktoriya Raul'evna ; Min. gos. lingvist. un-t. – Mн., 2022. – 198 l.

2. Voskoboinikov, A. E. Monolog o dialoge i ponimanii / A. E. Voskoboinikov // Znanie. Ponimanie. Umenie. – 2006. – № 1. – S. 22–27.

3. Goletiani, L. Kommunikativnaya neudacha v dialoge / L. Goletiani. – Myunkhen, 2003. – 412 s.

4. Polyakova, S. Ye. Ponyatie i prichiny vozniknoveniya kommunikativnykh neudach / S. Ye. Polyakova // Vestnik LGU im. A. S. Pushkina. – 2012. – № 1. – S. 83–92.

5. Berenstein, I. Two modes of understanding: comprehending and grasping / I. Berenstein, M. Dascal // Language & Communication. – 1987. – № 7. – P. 139–151.

6. Jefferson, G. Error correction and interactional resource / G. Jefferson // Language in society. – 1974. – Vol. 3, iss. 2. – P. 181–199.

7. Johnson-Laird, P. N. Language and perception / P. N. Johnson-Laird, G. A. Miller. – Belknap Press, 1976. – 760 p.

8. Kintsch, W. Strategies of discourse comprehension / W. Kintsch, T. A. van Dijk. – New York : Academic Press, 1983. – 413 p.

9. Shusterman, R. Beneath Interpretation / R. Shusterman // Pragmatist Aesthetics : Living Beauty, Rethinking Art. – Oxford : Blackwell, 2000. – Ch. 5. – P. 115–135.

10. Aleksandrova, N. A. Ob otsenke v nauchnoi diskussii / N. A. Aleksandrova // Obshchie i chastnye problemy funktsional'nykh stilei : sb. st. / AN SSSR, Kaf. inostr. yaz. ; pod. red. M. Ya. Tsvilling. – M. : Nauka, 1986. – S. 153–158.

11. Zadvornaya, Ye. G. Vidy nauchnoi diskussii i ikh pragmaticheskie kharakteristiki / Ye. G. Zadvornaya // Stil' : mezhdunar. nauch. zhurn. – 2008. – № 8. – S. 213–224.

12. Zadvornaya, Ye. G. Emotsional'naya otsenka v nauchnom dialoge / Ye. G. Zadvornaya // Professional'no orientirovannoe obuchenie mezhdunar. nauch. zhurn. : teoriya i praktika : sb. nauch. st. / Min. gos. lingvist. un-t ; redkol.: Ye. V. Balanovich (otv. red.) [i dr.]. – Mн., 2022. – S. 88–93.

13. Ivanov, L. Yu. Semantiko-pragmaticheskie kharakteristiki teksta nauchnoi diskussii : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01 / Ivanov Leonid Yur'evich ; In-t rus. yaz. RAN. – M., 1992. – 292 l.

14. Maslova, L. N. Vyrazhenie soglasiya/nesoglasiya v ustnoi nauchnoi kommunikatsii: gendernyi aspekt : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19 / Maslova Lyubov' Nikolaevna ; Mosk. gos. lingvist. un-t. – M., 2007. – 192 l.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 26.11.2025

Галина Геннадьевна Швец

*аспирант 2-го года обучения каф. фонетики и практики английской речи
Белорусского государственного университета иностранных языков*

Halina Shvets

*2-nd Year Postgraduate Student of the Department of Phonetics and Practice of English Speech
of Belarussian State University of Foreign Languages*

e-mail: lili-70@inbox.ru

**ЖАНРОВАЯ МОДЕЛЬ ПАТЕНТА
В СФЕРЕ ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫХ СИСТЕМ
НА РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ:
СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

Статья посвящена сопоставительному исследованию макро- и микроструктуры патентного текста в сфере инфокоммуникационных систем на русском и английском языках с представлением их общих и национально-специфических характеристик, обусловленных правовыми традициями и культурно обусловленными моделями коммуникативного поведения представителей сопоставляемых лингвосообществ.

Ключевые слова: *патент, жанр, инфокоммуникационные системы, макроструктура, микроструктура.*

***Genre Model of the Patent in the Field of Infocommunication Systems
in Russian and English in the Comparative Aspect***

The article is devoted to the comparative study of the macro- and microstructure of the patent text in the field of infocommunication systems in Russian and English languages with the presentation of their general and national-specific characteristics, determined by legal traditions and culturally determined models of communicative behavior of representatives of the compared linguistic communities.

Key words: *patent, genre, infocommunication systems, macrostructure, microstructure.*

Введение

Актуальность исследования жанра патента обусловлена ролью данного вида документов в трансграничном обороте объектов интеллектуальной собственности, особенно в сфере инфокоммуникационных систем (ИКС), где виртуальный характер объектов делает лингвистические средства ключевыми для определения объема их правовой охраны.

Основная часть

Патентный текст представляет собой сложный дискурсивный феномен, структура которого детерминирована национальными патентными законодательствами, культурными традициями и коммуникативными стратегиями определенного лингво-

сообщества. Обладая жесткой структурой и комплексной технико-юридической спецификой, жанр патента является объектом изучения различных областей науки о языке: юридической лингвистики (Г. Майерс [1]), риторики (В. К. Бхатия [2], Дж. Суэлз [3]), лингвопрагматики (П. Тросборг [4]), стилистики (М. П. Котурова [5], Е. А. Баженова [6]), лингвокогнитивистики (Т. Б. Назарова [7]), сопоставительного языкознания и переводоведения (О. Л. Михайлова [8], Е. В. Минченко [9]).

Несмотря на значительное количество разноаспектных исследований данного жанра, макро- и микроструктура англоязычного патентного текста в сфере инфокоммуникационных систем в сопоставлении с русскоязычным не становилась отдельным объектом анализа лингвистов, что определяет актуальность и новизну предпринятого нами исследования, фактическим материалом для которого послужили девять англоязычных и девять русскоязычных патентов в области инфокоммуникационных систем с сайта

Научный руководитель – Ольга Александровна Артемова, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры фонетики и практики английской речи Белорусского государственного университета иностранных языков

patents.google.com [14] общим объемом 587 006 словоупотреблений. Методологической базой исследования выступили когнитивная модель дискурса Т. ван Дейка [10; 11], теория речевых жанров Т. В. Шмелевой [12], теория макроструктуры (Дж. Суэлз [3], Н. Гретц [13]).

Под макроструктурой патента в исследовании понимается устойчивая композиционная организация патентного текста, обеспечивающая достижение коммуникативной цели – предоставление юридически защищенного описания изобретения с включением следующих композиционных элементов:

1. Заголовок (*Title of the Invention*) в англоязычных патентах характеризуется лаконичностью (*Semiconductor device* ‘Полупроводниковый прибор’ [14, US10,903,226 B2]), в русскоязычных – развернутостью и детализацией (*Квазистатический способ управления потоками требований в инфокоммуникационной системе специального назначения* [14, RU2633191 № H04W72/00]).

2. Реферат (*Abstract of the Disclosure*). Данный раздел англоязычного патента сфокусирован на представлении технического решения (*Embodiments of the present invention relate to identifying and routing an emergency call...* ‘Варианты осуществления настоящего изобретения относятся к идентификации и маршрутизации экстренного вызова...’ [14, US10,382,933B2]), русскоязычного патента – на соответствии административным требованиям (*Полезная модель относится к конструкциям...* [14, RU 2757927 № H0419/00]).

3. Отсылки к родственным заявкам (*Cross-References to Related Applications*) – раздел патентной заявки (обычно размещаемый в начале описания изобретения), в котором указываются сведения о других патентных заявках, связанных с данной: например, *Continuation of application No. 16 / 396, 027...* ‘Продолжение рассмотрения заявки № 16/396,027...’ [14, US10,903,226B2]; *Список документов, цитированных в отчете о поиске...* [14, RU2696221 № H04112/58].

4. Предпосылки к созданию изобретения.

4.1. Область изобретения (*Field of the Invention*) – техническая сфера, в которой применяется заявляемое техническое

решение. Например, *The present disclosure relates generally to a user interface for a device...* ‘Настоящее изобретение в целом относится к пользовательскому интерфейсу для устройства...’ [14, US2021/0342058A1]; *Изобретение относится к области инфокоммуникационных технологий...* [14, RU 2633191 № H04W72/00].

4.2. Описание (обзор) известного уровня техники (*Background of the Invention*) – центральный раздел патентной заявки, где через анализ существующих аналогов и их недостатков создается контраст, подчеркивающий новизну и прогрессивность предлагаемого изобретения: *A P-CSCF module analyses a request for establishing the emergency call received from the user equipment, where in the request comprises a destination emergency number, a subscriber identity and an access type through which the request is made* [14, US10,382,933B2] ‘Модуль P-CSCF анализирует запрос на установление экстренного вызова, полученный от пользовательского оборудования, при этом запрос содержит номер получателя экстренного вызова, идентификатор абонента и тип доступа, через который был выполнен запрос’; *Существует известный статистически детерминированный способ управления ресурсами передачи (потоками) в процессе автоматических запросов на повторную передачу... Это неприемлемо для уровневых инфокоммуникационных систем, так как не рассматривается возможность действий злоумышленника по несанкционированной корректировке плана управления...* [14, RU2633191 № H04W72/00].

4.3. Критика прототипа (*Criticism of the Prior Art*).

Данный раздел содержит критический анализ существующих аналогов и прототипа – технического решения, наиболее близкого к заявляемому. По каждому аналогу детально обосновываются его ключевые недостатки, которые препятствуют достижению технического результата, реализуемого предлагаемым изобретением. Все приводимые сведения подтверждаются авторитетными источниками: патентными документами (с реквизитами), научными публикациями и проверенными цифровыми ресурсами.

4.4. Резюме изобретения (*Summary of the Invention*) содержит краткое изложе-

ние сущности изобретения, дает представление о его природе, назначении и преимуществах в понятной форме: *Aspects of the invention may involve systems, devices, and methods. In one embodiment, a method may be provided for programming a robot. The method may include creating an immersive virtual environment (IVE)...* ‘Аспекты изобретения могут включать системы, устройства и методы. В одном из вариантов реализации может быть предложен метод программирования робота. Этот метод может включать создание иммерсивной виртуальной среды (IVE)...’ [14, US2022/0184803A1]; *Технический результат изобретения достигается распределением разных этапов операций загрузки серверов служб ИКС таким образом, при которых функция качества... обращалась бы в максимум* [14, RU2702502 № /50]. Спецификой англоязычного патента является акцент на техническом результате и новизне по сравнению с аналогами, в русскоязычном документе в сфере инфокоммуникационных систем требуется четкое указание патентуемого объекта на соответствие критериям патентоспособности [16].

5. Краткое описание чертежа (-ей) (Brief Description of the Drawing (s)) представляет собой каталог всех графических материалов (чертежей, схем, диаграмм) с краткими описаниями содержимого каждой иллюстрации и объяснением, как она демонстрирует изобретение: например, *FIG. 8 depicts an example virtual user interface showing the recording menu with additional contextual options* ‘На рис. 8 показан пример виртуального пользовательского интерфейса, показывающего меню записи с дополнительными контекстными опциями’ [14, US2022/0184803A1]; *Изобретение иллюстрируется чертежами. На рис. 1 показана схема расположения спутников в орбитальных плоскостях и зоны их покрытия* [14, RU2013131341 № H04B7/00].

6. Описание предпочтительного варианта осуществления изобретения (Description of the Preferred Embodiment) содержит дескрипцию одного из возможных вариантов реализации изобретения или полезной модели с указанием ссылок на соответствующие чертежи; подробно охарактеризованы конструктивные особенности устройства как в нерабочем (статическом)

состоянии, так и в процессе его работы, а также последовательно описаны режимы, операции и условия, необходимые для выполнения всех предусмотренных действий.

7. Подробное описание изобретения (Detailed Description) содержит детализированное описание изобретения, обеспечивает исчерпывающее раскрытие сущности технического решения. Его содержание формулируется с достаточной степенью конкретности, позволяющей квалифицированному специалисту в соответствующей области знаний осуществить воспроизведение заявленного объекта. Например: *The present disclosure provides a method, a system, an edge device and a computer program for routing user data traffic from an edge device to a network entity* ‘Настоящее изобретение предлагает способ, систему, периферийное устройство и компьютерную программу для маршрутизации трафика пользовательских данных от периферийного устройства к сетевому объекту’ [14, US2020/0358878A1]; *В многофункциональном инфокоммуникационном устройстве, содержащем корпус и прикрепленную к нему на петлях крышку, образующие при сборке замкнутое пространство, в котором размещены рабочие блоки, внутри корпуса размещен коммутатор с входными и выходными портами, при этом к выходным портам коммутатора подключены кнопка быстрого вызова, сенсорные медиа панели, видео- и Web-камеры...* [14, RU2660113 № H04B7/185].

8. Формула изобретения (Claims) – самая важная часть патента, в которой формулируется суть новизны заявляемого изобретения и его отличия от уже известных технических решений, сходных по содержанию. Патентная формула в английском языке вводится формой глагола 1-го лица в Present Simple Tense (*I claim* ‘я заявляю’, *What we claim is* ‘мы заявляем’) в отличие от русскоязычного патента, в котором формы 1-го лица не встречаются: **We claim:** 1. A method [400] of routing user data traffic from an edge device [204] to a network entity [206], the method comprising... ‘**Мы заявляем:** 1. Метод [400] маршрутизации трафика пользовательских данных от периферийного устройства [204] к сетевому объекту [206], при этом метод включает в себя...’ [14, US2020/0358878A1]. Пункт формулы должен укладываться в одно

назывное предложение с одним главным членом – подлежащим, выраженным существительным или местоимением в именительном падеже, и утверждающим существование предмета или явления в настоящем времени. Это наиболее значимый раздел патента, так как именно в нем автор формулирует объект изобретения, на который претендует и который подлежит правовой охране: *A method for programming a robot...* ‘Метод программирования робота’ [14, US2022/0184803A1]; *Глобальная мультифункциональная спутниковая система...* [14, RU2660113 № Н04В7/185].

9. Техничко-экономические результаты применения изобретения (Statement of the Advantages to be Gained by the Invention). В этом данном разделе демонстрируется, как именно изобретение решает критическую проблему и генерирует экономическую ценность (например, снижая затраты или создавая новый рынок), обосновывается сама необходимость правовой защиты и коммерческого внедрения. *Accordingly, in order to overcome the aforementioned problems...* ‘Соответственно, для преодоления вышеупомянутых проблем...’ [14, US10,382,933B2]; *Достижимый технический результат – обнаружение аномалий в инфокоммуникационных системах по параметрам, характеризующим ее функционирование* [14, RU2764873 № G06F21/55].

10. Ссылочная часть (References Cited) содержит список документов (патентных заявок, научных статей, книг и других источников), которые цитировались заявителем, патентным экспертом или третьими сторонами и имеют отношение к содержанию изобретения. Эта часть помогает понять контекст изобретения, его новизну и технический уровень, показывая, какие предшествующие работы легли в основу данной патентной заявки: например, *U.S. PATENT DOCUMENTS 2016/0212099 A1 * 7/2016 Zou H04L 63/0263* [14, US10,965,759B2]; Список документов, цитированных в отчете о поиске: RU 113442 U1, 10.02.2012. US 2019/ 0020690 A1, 17.01.2019. CN 103621038 A, 05.03.2014. CN 108833397 A, 16.11.2018 [14, RU2757927 № Н0419/00].

11. Вкладыш с сообщением об отказе от пункта формулы (Disclaimer) содержит объяснение, почему пункт формулы

или патент в целом не может быть представлен (например, несоответствие условиям патентоспособности, неправильное оформление, нарушение законодательных требований).

12. Перечень замеченных опечаток (Certificate of Corrections) представляет перечень замеченных опечаток в патенте, который составляется заявителем или его представителем с указанием страницы, строки и самого текста опечатки, для последующего исправления патентообладателем.

Макроструктура проанализированных патентов оказалась вариативной: отдельные разделы могут опускаться, объединяться или менять порядок, а элементы процессуального делопроизводства, такие как вкладыш с отказом или список опечаток, отсутствуют, поскольку они не входят в состав публикуемого патентного описания.

Прагматическая организация жанра обусловлена его коммуникативной целью – установлением авторского права. В англоязычных патентах адресант маркируется местоимениями 1-го лица (*by which we mean portions of the time indexed media that belongs to this Message...* ‘под которыми мы подразумеваем части медиаданных с временной индексацией...’ [14, US8,180,030 B2]), что отражает индивидуалистскую культуру, где патент защищает права индивидуума [17] в рамках модели «Стратег → Конкурентная среда». Адресат – *the user*. В русскоязычных патентах указание на адресанта и адресата отсутствует, используются безличные и неопределенно-личные конструкции (*В блоке 101 принимают через сеть множество мультимедийных потоков для события мультимедийной конференции* [14, RU2602667 № Н04N21/431 (2011.01), № G06F3/00 (2006.01)], что соответствует коллективистской модели, где приоритет отдается распространению идеи, а не ее «присвоению» [17, р. 215-220] в рамках модели «Докладчик → Инстанция».

Диктумное содержание патента описывается в плане общего настоящего, реализуемого глагольными формами *Present Simple* в английском языке (*AR involves projecting...* ‘AR предполагает проецирование...’ [14, US2022/0184803A1]) и настоящего времени в русском языке: *Предлагаемый способ относится к области защиты информации...* [14, RU2764873 № G06F21/55].

Микроструктура патента реализуется на трех уровнях:

1) лексическом, где общим в патентных текстах на сопоставляемых языках является широкое использование канцеляризм, клише, аббревиатур, терминов. Специфика англоязычных патентов выражается в наличии архаизмов (*thereof* ‘из этого’, *whereby* ‘посредством чего’ [14, US2011/0075613A1]) и тавтологизмов (*challenges/problems* ‘трудности/проблемы’, *drawback/problem* ‘недостаток/проблема’ [14, US 8,180,030B2]). В русскоязычных патентах термины часто калькируются (*Транспортное TCP-соединение* [14, G06F9RU2702502 № /50]);

2) грамматическом, где общими являются сравнительные конструкции с целью выделения новизны и высокого качества патентуемого продукта по сравнению с существующими аналогами (*at a higher level* ‘на более высоком уровне’ [14, US 8,180,030 B2], *a higher degree* ‘более высокая степень’, *по сравнению с, больше/меньше, повышать/снижать* и др.); *With non-tactical applications, the User is typically given a higher degree of flexibility to select the Conversations for consecutive rendering* ‘В нетактических приложениях пользователю обычно предоставляется более высокая степень гибкости в выборе диалогов для последовательного отображения’ [14, US 8,180,030 B2]; *Однако разработка и применение перспективных брудеров с $\eta_{\text{пор}}=1,0...$ **повышает**...* [14, RU2295237 № A01K29/00]). Английская специфика грамматической микроструктуры заключается в ее реализации причастными (*the user-controlled* ‘управляемый пользователем оверлей’) и герундиальными оборотами (*method for providing* ‘способ предоставления’) для лаконичного и точного описания объекта патентования. В русском языке наблюдаются отглагольные существительные (*объединение*) и краткие страдательные причастия (*соединены*) в предикативной функции для придания патентному тексту статичности и категоричности: *Антенно-фидерные устройства, которые содержат приемопередающие антенны различных диапазонов и посредством высокочастотных коммутационных устройств **соединены** с радиопередающими и радиоприемными средствами и обеспечивают использование... **соединены** с шифровой аппара-*

*турой связи и устройством преобразования сообщений, подсистема обеспечивает **объединение** средств связи ИКС НК в единую структуру...* [14, RU2013131341 № H04B 7/00]. Используются также глагольные формы действительного залога: *Спутниковая система **функционирует** следующим образом* [14, RU 2660113 № H04B7/185], *клиент **осуществляет** операцию активизации порта, конечный пользователь ИКС **взаимодействует** с протокольным интерпретатором <...>, сервер **производит** операцию открытия порта и ждет соединения с клиентом* [14, G06F9RU 2702502 № /50];

3) синтаксическом, представленным в англоязычных патентах односоставными номинативными предложениями (*Modular network interfaces with options for load balancing and network resiliency* ‘Модульные сетевые интерфейсы с возможностями балансировки нагрузки и обеспечения отказоустойчивости сети’ [14, US2020/0358878 A1]). Для русскоязычного патента характерно преобладание простых распространенных (*Посредством указанных форм могут отображаться видеозображения участников конференции, слайды презентации, изображения с сенсорной панели* [14, RU 2602667 № H04N21/431 (2011.01), № G06F3/00 (2006.01)]) и сложноподчиненных предложений (*первая подсистема представляет собой антенно-фидерные устройства, которые содержат приемопередающие антенны различных диапазонов и посредством высокочастотных коммутационных устройств соединены с радиопередающими и радиоприемными средствами...* [14, RU2013131341 № H04B 7/00]).

Заключение

Таким образом, общей характеристикой русско- и англоязычных патентов в сфере инфокоммуникационных систем выступает их строгая макроструктура – композиционно-жанровая организация для обеспечения юридической защиты субъекта и объекта патентования. Различия в микроструктуре отражают различия в подходах к конструированию и защите интеллектуальной собственности в англосаксонской и славянской (континентальной) юридических традициях. Преобладание безличных конструкций в русскоязычных патентах

свидетельствует о высокой степени их формализованности, ориентированности на нивелирование субъекта патента и соответствии административным требованиям.

В англоязычном патенте использование личных местоимений 1-го лица при

указании на патентообладателя, герундиальных и причастных конструкций, одноставных номинативных предложений создают надежный юридический инструмент для защиты субъекта и объекта патентования на конкурентном правовом поле.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Myers, G. From Discovery to Invention: The Writing and Rewriting of Two Patents / G. Myers // *Social Studies of Science*. – 1995. – Vol. 25, nr 1. – P. 57–105.
2. Bhatia, V. K. Analysing Genre: Language Use in Professional Settings / V. K. Bhatia. – London : Longman, 1993. – 246 p.
3. Swales, J. M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings / J. M. Swales. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 260 p.
4. Trosborg, A. Rhetorical strategies in legal language: Discourse analysis of statutes and contracts / A. Trosborg // *Hermes, Journal of Linguistics*. – 1997. – Nr 18. – P. 61–69.
5. Котюрова, М. П. Культура научной речи: текст и его редактирование : учеб. пособие / М. П. Котюрова, Е. А. Баженова. – 2-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2008. – 280 с.
6. Баженова, Е. А. Лингвистические особенности текстов патентов / Е. А. Баженова // *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. – 2013. – № 1 (21). – С. 23–32.
7. Назарова, Т. Б. Лингвокогнитивные особенности англоязычного и русскоязычного патентного дискурса / Т. Б. Назарова // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2012. – № 7 (18). – С. 124–128.
8. Михайлова, О. Л. Коммуникативно-прагматические особенности текста патента (на материале русского и английского языков) / О. Л. Михайлова // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2015. – № 5 (47), ч. 2. – С. 137–140.
9. Минченко, Е. В. Особенности перевода патентной документации с английского языка на русский / Е. В. Минченко // *Молодой ученый*. – 2017. – № 17 (151). – С. 285–287.
10. Дейк, Т. А. ван. Стратегии понимания связного текста / Т. А. ван Дейк, В. Кинч // *Новое в зарубежной лингвистике : сб. ст.* – М. : Прогресс, 1988. – Вып. 23 : Когнитивные аспекты языка. – С. 153–211.
11. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация : сб. работ / Т. А. ван Дейк ; сост. В. В. Петров ; пер. с англ. под ред. В. И. Герасимова ; вступ. ст.: Ю. Н. Караулов, В. В. Петров. – М. : Прогресс, 1989. – 310 с.
12. Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // *Жанры речи : сб. ст. / отв. ред. В. Е. Гольдин*. – Саратов : Колледж, 1997. – Вып. 1. – С. 88–99.
13. Graetz, N. Teaching EFL Students to Extract Structural Information from Abstracts, Reading for Professional Purposes / N. Graetz. – Leuven : ACCO, 1985. – P. 2–23.
14. Патенты в области инфокоммуникационных технологий // *Google Patents*. – URL: <https://patents.google.com/> (дата обращения: 21.03.2026).
15. Райгородецкая, Ю. М. Особенности клише в официально-деловом стиле речи (на материале русского и английского языков) / Ю. М. Райгородецкая // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки*. – 2018. – № 9. – С. 162–164.
16. О патентах на изобретения : Закон Респ. Беларусь от 16 дек. 2002 г. № 0-3 : в ред. от 20 июля 2023 г. // *Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь*. – URL: <https://pravo.by> (дата обращения: 12.11.2025).
17. Hofstede, G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations / G. Hofstede. – 2-nd ed. – Thousand Oaks : Sage Publications, 2001. – 598 p.

REFERENCES

1. Myers, G. From Discovery to Invention: The Writing and Rewriting of Two Patents / G. Myers // *Social Studies of Science*. – 1995. – Vol. 25, nr 1. – P. 57–105.
2. Bhatia, V. K. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings* / V. K. Bhatia. – London : Longman, 1993. – 246 p.
3. Swales, J. M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings* / J. M. Swales. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 260 p.
4. Trosborg, A. Rhetorical strategies in legal language: Discourse analysis of statutes and contracts / A. Trosborg // *Hermes, Journal of Linguistics*. – 1997. – Nr 18. – P. 61–69.
5. Kotyurova, M. P. *Kul'tura nauchnoi rechi: tekst i ego redaktirovanie : ucheb. posobie* / M. P. Kotyurova, E. A. Bazhenova. – 2-e izd. – M. : Flinta : Nauka, 2008. – 280 s.
6. Bazhenova, Ye. A. *Lingvisticheskie osobennosti tekstov patentov* / Ye. A. Bazhenova // *Vestnik Permskogo universiteta. Rossiiskaya i zarubezhnaya filologiya*. – 2013. – № 1 (21). – S. 23–32.
7. Nazarova, T. B. *Lingvokognitivnye osobennosti angloyazychnogo i russkoyazychnogo patentnogo diskursa* / T. B. Nazarova // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. – 2012. – № 7 (18). – S. 124–128.
8. Mikhailova, O. L. *Kommunikativno-pragmaticheskie osobennosti teksta patenta (na materiale russkogo i angliiskogo yazykov)* / O. L. Mikhailova // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. – 2015. – № 5 (47), ch. 2. – S. 137–140.
9. Minchenko, Ye. V. *Osobennosti perevoda patentnoi dokumentatsii s angliiskogo yazyka na russkii* / Ye. V. Minchenko // *Molodoi uchenyi*. – 2017. – № 17 (151). – S. 285–287.
10. Deik, T. A. van. *Strategii ponimaniya svyaznogo teksta* / T. A. van Deik, V. Kinch // *Novoe v zarubezhnoi lingvistike : sb. st.* – M. : Progress, 1988. – Vyp. 23 : *Kognitivnye aspekty yazyka*. – S. 153–211.
11. Deik, T. A. van. *Yazyk. Poznanie. Kommunikatsiya : sb. rabot* / T. A. van Deik ; sost. V. V. Petrov ; per. s angl. pod red. V. I. Gerasimova ; vstup. st.: Yu. N. Karaulov, V. V. Petrov. – M. : Progress, 1989. – 310 s.
12. Shmeleva, T. V. *Model' rechevogo zhanra* / T. V. Shmeleva // *Zhanry rechi : sb. st. / otv. red. V. Ye. Gol'din*. – Saratov : Kolledzh, 1997. – Vyp. 1. – S. 88–99.
13. Graetz, N. *Teaching EFL Students to Extract Structural Information from Abstracts, Reading for Professional Purposes* / N. Graetz. – Leuven : ACCO, 1985. – P. 2–23.
14. *Patenty v oblasti infokommunikatsionnykh tekhnologii* // *Google Patents*. – URL: <https://patents.google.com/> (data obrashcheniya: 21.03.2026).
15. Raigorodetskaya, Yu. M. *Osobennosti klishe v ofitsial'no-delovom stile rechi (na materiale russkogo i angliiskogo yazykov)* / Yu. M. Raigorodetskaya // *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki*. – 2018. – № 9. – S. 162–164.
16. *O patentakh na izobreneniya : Zakon Resp. Belarus' ot 16 dek. 2002 g. № 0-Z : v red. ot 20 iyula 2023 g.* // *Natsional'nyi pravovoi Internet-portal Respubliki Belarus'*. – URL: <https://pravo.by> (data obrashcheniya: 12.11.2025).
17. Hofstede, G. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations* / G. Hofstede. – 2-nd ed. – Thousand Oaks : Sage Publications, 2001. – 598 p.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 28.11.2025

Анна Николаевна Сендер

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

Anna Sender

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

e-mail: anna_sender@brsu.brest.by

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Раскрывается сущность понятия «профессиональная направленность», модель формирования профессиональной направленности личности педагога, содержание ее компонентов. Обосновано использование методов проблемного обучения в рамках технологического компонента профессиональной направленности. Рассматривается понятие «задача» в системе подготовки учителей начальных классов, приведена классификация задач. Раскрывается сущность понятия «методологические знания», обосновываются функции методологических знаний.

Ключевые слова: *профессиональная направленность, профессионализация, задачи и их классификация, методологические знания педагога.*

Professional Focus on Mathematics Teaching in Primary School Teachers' Training

The article explores the essence of the concept of «professional orientation», a model for developing a teacher's professional orientation, and the content of its components. The use of problem-based learning methods within the technological component of professional orientation is substantiated. The concept of «task» in primary school teacher training is examined, and a classification of tasks is presented. The concept of «methodological knowledge» is explored, and the functions of methodological knowledge are substantiated.

Key words: *professional orientation, professionalization, tasks and their classification, teacher methodological knowledge.*

Сегодня одним из важных направлений системы высшего образования в нашей стране является подготовка для работы в новых социально-экономических условиях высококвалифицированных специалистов, ориентированных на качество своего образования, желающих учиться в течение всей профессиональной деятельности.

Особое значение имеет данное требование к профессионализму педагогов, потому что с учителя начинается подготовка в школе и будущего врача, и инженера, и экономиста.

Основой методологической и профессиональной подготовки педагога является модель педагога – это требование, которое предъявляет профессиональная практика к обучающемуся на педагогических специальностях в университете, и модель формирования личности будущего педагога.

Так, главными качествами личности педагога являются:

- 1) профессиональная направленность как интерактивное качество педагога;
- 2) профессиональные компетенции как система профессиональных знаний, умений, опыта практической деятельности;
- 3) качества гражданина и патриота своей Родины, человека высоконравственной культуры;
- 4) методологические знания;
- 5) готовность к постоянному самообразованию.

Концептуальная модель формирования личности педагога, например формирование его профессиональной направленности, включает в себя следующие компоненты: мотивационно-целевой; содержательный; технологический; результативный.

Так, ориентиром целевого компонента формирования профессиональной направленности является ее рассмотрение как интегративного качества личности педагога, включающего мотивы выбора и получения профессии, интересы и склонности к данному виду труда, намерения работать педагогом.

Мотивационно-целевой компонент будет реализован тогда, когда цели, поставленные преподавателем университета, будут лично значимыми для студентов, когда мотивы получения образования будут профессионально ориентированными.

Содержательный компонент формирования профессиональной направленности будущего педагога рассматривается с позиции гомоморфизма университетского и школьного образования, выражающегося в установлении структурно-логической связи вузовских дисциплин и школьных предметов на основе сопряжения аналитических единиц на понятийно-терминологическом, системном и межсистемном уровнях [1].

Содержательный компонент образования в университете строится на основе таких дидактических принципов, как системность, доступность, сознательность и активность, а также на основе принципа профессионализации, с помощью которого обеспечивается практико-ориентированная подготовка специалистов. Содержание образования представляет собой систему адаптированных знаний, которыми должны овладеть студенты в процессе профессиональной подготовки.

Так, например, при изучении темы «Аксиоматическое построение теории аддитивно-скалярных величин» учебной дисциплины «Математика» на факультете педагогики и психологии БрГУ имени А. С. Пушкина осуществляется перенос аналитических единиц этой темы на соответствующей концентр изучения в начальной школе (тема «Величины»). При изучении этой темы в университете студентам предлагается дать ответы на вопросы: «Как Вы объясните учащимся начальной школы, что такое величина?» (Все, что можно измерить – величина), «Что значит измерить величину?» (Сравнить ее с единицей измерения), «Перечислите те величины, которые изучаются в начальном курсе математики?»; «Приведите примеры текстовых задач

в начальной школе, в содержании которых рассматриваются значения величин?».

И еще один пример. На II курсе при изучении темы «Аксиоматический и теоретико-множественный подход при изучении натуральных чисел» акцентируем внимание студентов на то, что представленные теории натуральных чисел являются концептуальными положениями, на основе которых строится начальный курс математики в школе, и предлагаем учащимся привести конкретные примеры из начального курса математики, где реализуются эти подходы, а также ответить, например, какой из вопросов («Какое число следует за числом 100?» или «Какое число непосредственно следует за числом 100?») задан некорректно?

При обучении студентов математике акцентируем внимание на том, что, обучая в будущем учеников начальных классов, возраст которых характеризуется высокой познавательной активностью, будущий учитель должен уметь отвечать на их вопросы. А, как известно, самые сложные вопросы, это, как правило, очень простые вопросы. И потому ответы на такие, казалось бы, простые вопросы, как «Что изучает математика?», «Дайте определение геометрической фигуры, натурального числа и т. д.», вызывают у студентов затруднения.

Технологический компонент реализуется на основе таких методов обучения, как эвристическая беседа, исследовательский, проблемный, проектный, «мозговой штурм», «алфавит» и др.

Указанные методы относятся к методам проблемного обучения, реализация которых на учебных занятиях способствует овладению данными методами самими студентами. Методы проблемного обучения являются частью методической подготовки будущих педагогов. Это обусловлено необходимостью современных педагогов владения методами, которые способствуют формированию у учащихся субъектной позиции. Современное школьное образование ориентировано на формирование у учащихся «умений учиться», это достигается через умение исследовать любой процесс и результаты деятельности, открывать новое знание, применять данное знание на практике и пр. Такая деятельность будет способствовать не только осознанному запоминая

нию учебного материала, но и формированию у учащихся позиции «исследователя».

Например, на практическом занятии по методике обучения математике студентам можно предложить следующее задание: «Дайте обоснование предложенной в действующих учебных пособиях последовательности введения типов простых задач. Возможно ли по-другому структурировать этот учебный материал? Предложите свой вариант введения типов простых задач. Обоснуйте свою позицию». Данное задание предполагает проведение студентами небольшого исследования.

При обучении студентов процессу решения составной задачи в начальной школе результативно использовать метод «мозгового штурма». Например, предложить учащимся проанализировать пошагово процесс работы над задачей с целью выявления его операционного состава, чтобы дать полный ответ на вопрос «Чему учить?», т. е. что означает термин «учить решать задачи».

Также результативно при обучении методике преподавания математики предлагать студентам создавать различные проекты. Например, подготовить по группам проект «Нетрадиционные формы изучения табличного умножения», в результате работы над которым учащиеся представляют альтернативные наглядные пособия или методические приемы, помогающие младшим школьникам изучить таблицу умножения.

Большое значение в подготовке учителя начальных классов играют задачи, система которых должна строиться на основе межпредметности, проблемности, в соответствии с возрастанием сложности, рассмотрением различных подходов при решении, креативности и т. д.

Задача (в широком смысле) – это особая форма познания действительности. Старшее поколение передавало свой опыт в виде сказок, пословиц, загадок. В форме загадок возникали и задачи. Например: 1. У семерых братьев по одной сестре. Много ли всех? (Восемь); 2. Муж с женой, отец с сыном да мать с дитем. Сколько всех? (Трое).

Задача (в узком смысле) – это требование найти результат, когда пути по его нахождению в явном виде не указываются, но в тексте задачи есть необходимая ин-

формация, или по-другому: «Задача – это такое предложение, в котором есть известные величины или фигуры (или и то и другое условие) и вопрос (требование) найти неизвестное».

Основанием для классификации, например, арифметических задач могут быть количество действий для решения (простые и составные), способ решения (на сложение, на пропорциональное деление, на разностное сравнение и т. д., сюжет задачи (на движение, на цену, количество, стоимость) и др.

Интересна классификация задач по такому показателю, как количество решений:

- 1) неопределенные задачи, которые имеют бесконечное множество решений;
- 2) определенные задачи, которые имеют конечное множество решений;
- 3) переопределенные задачи, которые, как правило, не имеют ни одного решения.

Например, задача (неопределенная): имеется строительный материал для ограждения 400 м изгороди. Какую площадь прямоугольной формы можно огородить этой изгородью?

Решение: длина изгороди – x , тогда ширина $200 - x$. Значение x может быть любое, меньше 200 . Тогда варианты могут быть, например, такие: $x - 10, 200 - x = 190; 20$ и $180; 30$ и 170 ; таким образом, для длины можно взять бесконечное множество значений. И, соответственно, задача имеет множество решений.

Следующая задача (определенная): есть стройматериал на 400 м изгороди. Какую площадь квадратной формы можно огородить его этим материалом?

Решение: $400 : 4 = 100$.

$$S_{\text{кв}} = 100\text{ м} \cdot 100\text{ м} = 10^4\text{ м}^2, \text{ или } 1\text{ га}.$$

Третья задача (переопределенная): имеется материал на 400 м изгороди. Какой длины должны быть стороны прямоугольного участка площадью $2 \cdot 10^4\text{ м}^2$, чтобы огородить его этим материалом?

Решение: как видно из предыдущих задач, площадь прямоугольного участка зависит от длины и ширины и имеет максимальную площадь в $1\text{ га} = 10^4\text{ м}^2$, когда огораживаемый участок – квадрат. Следовательно, не существует прямоугольного участка с заданными длиной и шириной, чтобы площадь была 2 га . Эта задача имеет лишнее данное и не имеет решений.

На заняттях по матэматыке в універсітэце пры падрыхтоўке будучага ўчыцеля пачатковай школы рэалізуюцца міжпредметныя сувязі з методікай прэподавання матэматыкі, т. к. гэта забяспечвае прафэсійналізацыю аучэня, стымуліруе актывнасць аучаючыхся, і павышае мотывацыю іх в аўладанні прафэсійнымі знаннямі.

Перечисленные задачи могут быть предложены ученикам начальной школы, но знание их структуры, различных методов решения важны и студентам, чтобы в дальнейшем обучать учеников.

Преподаватель университета должен создавать условия для того, чтобы вовлечь студентов в познавательный процесс, требующий креативности и творчества.

Так, при изучении количественной теории целых неотрицательных чисел, где рассматриваются вопросы сложения, умножения, вычитания и деления на множестве целых неотрицательных чисел, студенты должны объяснить процесс деления и нахождения частного с точки зрения деления на равные части.

Например, предлагается задача: в семье, где трое детей, родители купили 15 яблок. Как правильно разделить их? Понятно, что студенты находят частное $15 : 3 = 5$ яблок. Данная задача выполняет не только обучающую, но и воспитательную функцию, т. к. делить нужно не на 3, а на 5 (всех членов семьи): $15 : 5 = 3$. Так как эта задача связана с содержанием конкретной темы, то она не только обеспечивает усвоение данного материала, но и создает условия для рассмотрения таких вопросов нравственности, как доброта, щедрость, умение делиться, быть сплоченной семьей, где все строится на принципах гуманизма, любви друг к другу, заботе и внимании. В результате у студентов задействована и эмоциональная сфера, стимулирующая саморазвитие, самовоспитание, а также необходимость в воспитании этих качеств у своих будущих учеников в школе.

Педагог – это человек, не только обладающий профессиональными компетенциями, но и несущий высокую нравственную культуру, гражданственность и патриотизм. Поэтому воспитательная работа в университете обеспечивается как социально-гуманитарными дисциплинами, так и всей

образовательной и (или) информационной средой университета. Это обеспечивает гармонизацию интеллектуальной и эмоциональной составляющих образовательного процесса.

В основе преподавания математики вообще и обучения студентов решению задач в частности лежит обучение развитию мышления. Это:

- 1) владение логическими операциями (анализ, синтез, сравнение, обобщение и т. д.);
- 2) установление связи между явлениями и процессами, образующими одну систему, между величинами;
- 3) установление причинно-следственных связей, осуществление доказательства на основе дедуктивного рассуждения;
- 4) осуществление качественной и количественной оценки результатов решения задач;
- 5) владение разнообразными методами решения задач.

О ценности метода познания говорил и Гегель, утверждая, что «правильный метод прощает незнание многих фактов». Поэтому Гегель определил метод как «сам себя конструирующий путь» [Цит. по: 2, с. 21].

Все перечисленные позиции лежат в основе структуры методологических знаний, которые необходимы не только будущему педагогу, но и специалисту любого профиля. Актуальность формирования методологических знаний объясняется следующими противоречиями:

- 1) между повышающимися требованиями к уровню компетенции будущего специалиста и сокращением времени на его подготовку;
- 2) между разрозненностью учебных дисциплин при целостном характере формирования специалиста.

Универсальность методологических знаний имеет дуалистический характер: это, во-первых, наличие большого количества профессий, которым необходимы данные знания, а во-вторых, возможность формировать их при изучении в университете любых учебных дисциплин на различных этапах профессиональной подготовки.

Методологические знания – это обобщенные знания о методах и структуре науки, закономерностях ее развития и функционирования. Методологические знания

для педагога – это многофункциональный инструмент обучения, т. к. они в процессе обучения любой учебной дисциплине могут выполнять функции:

1) мотивационную (формирование интереса к процессу познания, изучения учебного предмета);

2) формирующую (обеспечение осознанного усвоения предметных знаний путем придания им системности и раскрытия механизмов их получения и применения);

3) оптимизирующую (содействие преодолению формализма при изучении предметного материала);

4) развивающую (придание обучению проблемного характера; формирование теоретического мышления, развитие творческой мыслительной деятельности);

5) гуманитарную (приобщение учащихся к истории становления и развития науки, трудам ученых, которые участвовали в этом процессе);

6) интегрирующую (сближение научного и учебного знания, интеграция содержания изучаемого учебного предмета с содержанием других учебных предметов);

7) онтологическую (формирование мировоззрения учащихся);

8) ориентировочную (формирование умений самостоятельно выполнять учебно-познавательные действия);

9) оценочно-регулирующую (обеспечение рефлексии учебно-познавательной деятельности и ее результатов) [3].

Важным этапом, определяющим результативность формирования профессиональных компетенций будущего педагога или его интегративного качества, как, например, профессиональная направленность, является проведение мониторинга за усвоением учебного материала, различных диагностических процедур, а также накоплением опыта познавательной деятельности будущих педагогов.

Все это будет определять качество подготовки специалиста, степень его мотивации и профессиональных намерений, готовность к постоянному непрерывному самообразованию для достижения результатов педагогической деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Сендер, А. Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности студентов педвузов / А. Н. Сендер. – Мн., 1998. – 151 с.

2. Сендер, А. Н. История и методология начального курса математики / А. Н. Сендер. – Брест, 2003. – 154 с.

3. Сендер, А. Н. Научно-методические основы формирования методологических знаний учащихся школ при изучении систематического курса геометрии / А. Н. Сендер, Л. В. Федорова ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2022. – 198 с.

REFERENCES

1. Sender, A. N. Nauchno-pedagogicheskie osnovy formirovaniya professional'noj napravlenosti studentov pedvuzov / A. N. Sender. – Mn., 1998. – 151 s.

2. Sender, A. N. Istorija i metodologiya nachal'nogo kursa matematiki / A. N. Sender. – Brest, 2003. – 154 s.

3. Sender, A. N. Nauchno-metodicheskie osnovy formirovaniya metodologicheskikh znanij uchashchihhsya shkol pri izuchenii sistematicheskogo kursa geometrii / A. N. Sender, L. V. Fedorova ; Brest. gos. un-t im. A. S. Pushkina. – Brest : BrGU, 2022. – 198 s.

Рукапіс наступіть у редакцію 17.03.2026

Олег Владимирович Дохов

нач. учеб. части – зам. нач. военной каф.

*Гомельского государственного медицинского университета,
соискатель каф. управления и психологии профессионального образования
Республиканского института профессионального образования*

Oleg Dokhov

*Head of the Educational Unit – Deputy Head of the Military Department
of Gomel State Medical University,*

*External Doctorate Student of the Department of Management and Psychology of Professional Education
of Republican Institute of Professional Education*

e-mail: dohov@list.ru

КЛЮЧЕВЫЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОГО ОСВОЕНИЯ ВРАЧАМИ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПО МАЛОИНВАЗИВНОЙ ХИРУРГИИ

На основе аналитического обзора литературы структурируются ключевые факторы успешного обучения врачей на курсах повышения квалификации по малоинвазивной хирургии. Раскрывается роль внутренних (мотивация, психосоматический статус, врожденные психомоторные способности, объем предшествующей практики) и внешних факторов (внешняя мотивация, структурированность образовательной программы, техническое оснащение симуляционных центров, педагогический профессионализм и наставничество). Акцентируется внимание на значимости компетентностного подхода и индивидуализации обучения в условиях ограниченной продолжительности курсов. Обоснована необходимость интеграции симуляционных технологий и наставничества. Полученные результаты могут быть использованы для совершенствования образовательных программ повышения квалификации врачей хирургического профиля.

Ключевые слова: *повышение квалификации, образовательная программа, малоинвазивная хирургия, влияющие факторы, симуляционное обучение.*

Key Factors for the Successful Completion of Continuing Education Programs in Minimally Invasive Surgery by Physicians

This article, based on an analytical literature review, structures the key factors contributing to the successful training of physicians in continuing education courses on minimally invasive surgery. The role of internal factors (motivation, psychosomatic status, innate psychomotor abilities, volume of prior practice) and external factors (extrinsic motivation, structured educational curriculum, technical equipment of simulation centers, pedagogical professionalism, and mentoring) is revealed. Attention is focused on the importance of a competency-based approach and individualized learning within the context of limited course duration. The necessity of integrating simulation technologies and mentoring is substantiated. The obtained results can be used to improve continuing education programs for surgeons.

Key words: *continuing education, educational curriculum, minimally invasive surgery, influencing factors, simulation training.*

Введение

В Республике Беларусь, как и в большинстве других стран, врачи хирургического профиля осваивают малоинвазивные вмешательства после начала трудовой деятельности. За время обучения в медицинском университете будущие хирурги изучают лишь основы эндохирургии и часто про-

являют интерес к углубленной подготовке в рамках самостоятельной работы или на занятиях в студенческих научных кружках [1]. В интернатуре врачи-интерны ассистируют на плановых и экстренных вмешательствах. Однако структурированное обучение лапароскопическим и другим эндохирургическим операциям осуществляется в системе дополнительного образования взрослых: по образовательным программам переподготовки, повышения квалификации и профессиональной подготовки в клинической ординатуре [2, с. 73; 3].

Научный руководитель – Валерий Николаевич Голубовский, кандидат педагогических наук, доцент, ректор Республиканского института профессионального образования

Программы повышения квалификации весьма востребованы как самими врачами, так и работодателями, поскольку не предполагают длительного отсутствия медицинского работника на рабочем месте. Более того, распространяется формат «симуляция на рабочем месте (in situ)», позволяющий хирургам, акушерам-гинекологам и другим врачам-специалистам повышать квалификацию, выполняя свои функции в организации здравоохранения [3].

Результаты исследований отечественных и зарубежных авторов показывают, что не все обучающиеся достигают цели обучения [1; 4, с. 2975]. Очевидно, что различия в результатах обучения слушателей должны объясняться влиянием определенных факторов. В литературе, посвященной подготовке хирургов, они также упоминаются как детерминанты [5, с. 32], или предикторы [6, с. 16]. Встречаются и формулировки вида «факторы, детерминирующие...» [7, с. 154]. Мы придерживаемся точки зрения, что факторы – это условия и обстоятельства, **влияющие** на достижение результатов обучения. Таким образом, нами поставлена цель исследования – изучить и структурировать факторы успешного освоения врачами образовательных программ повышения квалификации по малоинвазивной хирургии.

Материалы и методы исследования

Проведен аналитический обзор литературы с использованием рекомендаций PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses): поиск соответствующих литературных источников выполнялся в базах данных MEDLINE/PubMed и eLIBRARY.

В настройках инструментов поиска устанавливался период с 2000 по 2026 г., сортировка по релевантности и дате издания документа. Поиск осуществлялся на русском и английском языках по следующим ключевым фразам: малоинвазивная хирургия (minimally invasive surgery), обучение лапароскопии (laparoscopic education), эндхирургические/лапароскопические навыки (endosurgical/laparoscopic skills), влияющие факторы (influencing factors), кривая обучения (learning curve).

Результаты исследования и их обсуждение

Факторы эффективности образования взрослых часто разделяют на внешние и внутренние, иногда рассматривая личностные факторы как отдельную группу [8, с. 429]. В подавляющем большинстве исследований авторы упоминают **мотивацию** как фактор, влияющий на эффективность формирования навыков на курсах и тренингах по малоинвазивной хирургии [2, с. 72; 5; 6; 9, с. 78]. Это согласуется с выводами значительного количества работ по педагогике и психологии, посвященных особенностям обучения взрослых. Различают внутреннюю и внешнюю мотивацию обучающихся. К элементам внутренней мотивации исследователи относят самооценку, удовлетворение познавательной потребности, стремление к самосовершенствованию [4, с. 2977; 10, с. 12].

К числу внутренних факторов успешности обучения относят и **психосоматический статус** слушателя, включающий уровень тревожности, влияние усталости и нарушения режима сна [11, с. 96]. Высокая степень ответственности, работа в условиях повышенного физического и психического напряжения, необходимость удержания в сознании нескольких задач и объектов одновременно, невозможность точного прогнозирования результатов лечения, опасность совершить ошибку – все это является врачебной рутинной [6, с. 19–20]. Необходимо также принять во внимание стабильно высокий коэффициент совместительства у врачей, достигающий значения 1,37 по официальным данным Министерства здравоохранения Республики Беларусь [12]. Указанные обстоятельства способствуют возникновению хронической усталости и симптомов эмоционального выгорания. Известно, что многие врачи-специалисты используют курсы повышения квалификации в т. ч. для смены напряженной рабочей обстановки и неформального общения с коллегами, что, по нашему мнению, необходимо учитывать при проектировании образовательных программ и построении индивидуальных образовательных траекторий.

Одним из ключевых внутренних факторов являются **врожденные задатки** обучающихся. Европейские ученые и их коллеги в США уделяют большое внимание изу-

чению корреляции врожденных задатков студентов-медиков и профессиональной успешности в хирургии, поскольку медицинские ассоциации заинтересованы в установлении критериев отбора молодых врачей для последипломного обучения по узким специальностям [4, с. 2979; 13, с. 2079]. В частности, изучались демографические факторы (пол, возраст), психомоторные (особенности темперамента, опыт видеоигр, игра на музыкальных инструментах, амбидекстрия) и даже антропометрические (размер кистей рук) [14, с. 52]. Противоречивые результаты одних исследований, низкий уровень доказательности других или малое количество работ по отдельным направлениям не позволяют сделать однозначные выводы относительно вклада этих факторов в становление хирурга.

Впрочем, проведенный в 2021 г. М. Эль Богдади и Б. М. Эвальдс-Квист систематический обзор качественных публикаций, отобранных с использованием Инструмента оценки качества исследований в области медицинского образования (MERSQI), выявил корреляцию значений тестов *зрительно-моторной координации, способности к пространственной визуализации* обучающихся и успешности выполнения ими заданий на хирургических симуляторах [13, с. 2090]. По-видимому, тесты имеют прогностическое значение и могут быть использованы в профессиональном отборе.

Прямая положительная связь также доказана между *общим количеством малоинвазивных вмешательств*, самостоятельно выполненных слушателем в клинике, и результатами, которые он демонстрирует на симуляторах. Это справедливо и для гомологичного показателя – *среднего количества вмешательств в неделю*. Приведенные факторы активно используют для определения референтных значений и целевых показателей в упражнениях на лапароскопических симуляторах. Вместе с тем есть сообщения о том, что большой опыт в малоинвазивной хирургии может снизить *приверженность слушателей* обучению на симуляционном оборудовании [2, с. 72; 9, с. 78].

Среди внешних факторов успешного освоения хирургами образовательных программ существенное значение имеют: упоминавшаяся ранее *внешняя мотивация*,

структурированная образовательная программа, основанная на компетенциях, *технические и финансовые возможности* центра обучения и фактор *педагогического профессионализма* [9, с. 79; 15, с. 90].

Внешняя мотивация в дополнительном образовании взрослых – особый многокомпонентный предмет исследования. Однако в контексте настоящей работы в структуру внешней мотивации можно включить систему поощрений за хорошую посещаемость и/или результаты, финансовую заинтересованность слушателей, поощрение здоровой конкуренции во врачебной среде, совместное обучение слушателей. Повышение квалификации по соответствующим программам для многих открывает возможность участия в сложных и высокотехнологичных операциях, что укрепляет их авторитет и способствует профессиональному росту. Организации здравоохранения в этом также заинтересованы и имеют правовую основу для материального стимулирования освоения персоналом передовых методов лечения.

В отношении обеспечения образовательного процесса под техническими и финансовыми возможностями учебных центров подразумеваются оснащенность современным *симуляционным оборудованием*, условия для его размещения и корректной работы, включая своевременное обновление программного обеспечения и замену расходных материалов. Эффективность симуляционного оборудования в обучении хирургов считается доказанной сотнями репрезентативных исследований и в настоящее время не подлежит сомнению, так же, как и эффективность симуляторов при подготовке пилотов. Базовые и расширенные эндохирургические навыки формируются с использованием бокс-тренажеров (от англ. box – коробка), VR-симуляторов, а также гибридных симуляционных платформ [2, с. 73]. Примечательно, что у симуляционного оборудования наряду с эффектом формирования навыков и компетенций есть и другие, менее очевидные, «бонусы». Мы разделяем мнение Ю. И. Логвинова и Е. А. Горбуновой о том, что симуляционное обучение снижает уровень тревожности слушателей [6, с. 25].

Разработка образовательных программ отстает от рынка симуляционного оборудо-

вания [9, с. 77]. В странах постсоветского пространства образовательный процесс традиционно базируется на количестве учебных часов, в то время как современные исследования убедительно доказывают, что в основе эффективных программ должен быть *компетентностный подход* с четкими требованиями к результатам обучения (сокращение времени выполнения манипуляции, приобретение навыка, формирование компетенции). Учитывая изменчивость индивидуальных темпов освоения навыков, программы, основанные на учебных часах, не позволяют некоторым обучающимся достичь желаемого уровня владения навыками, тогда как другие тренируются дольше, чем необходимо [9, с. 80]. С другой стороны, в пояснительных записках к образовательным программам все чаще декларируется компетентностный подход. Однако фактом остается запись о количестве учебных часов в свидетельствах о повышении квалификации государственного образца, как и необходимость набора этих часов для присвоения врачебных квалификационных категорий.

Кроме четких целевых показателей, структурированная образовательная программа должна быть направлена на *распределенное обучение*, а не на интенсивное, т. е. включать несколько тренировочных сессий с перерывами. Это может выглядеть парадоксально, поскольку курсы повышения квалификации врачей весьма непродолжительны: чаще всего две недели или даже одна. Но практика проведения симуляционных тренингов (в том числе наш собственный опыт), говорит о том, что слушатель, освоивший за 6–8 часов интенсивной работы наложение интракорпорального шва, через две недели демонстрирует низкие показатели в сравнении с коллегами, уделявшими освоению навыка 1 час в день в течение недели по принципу «от простого – к сложному» [3; 9, с. 80]. На результаты положительно влияет и *вариативность обучения*, которая заключается в комбинации различных дидактических приемов и использовании широкого спектра симуляционных технологий, включая гибридные.

Интракорпоральный шов целесообразно отрабатывать на бокс-тренажерах, а ход всей операции – на VR-симуляторе с тактильным откликом. Результаты улучшатся, если слушатель предварительно просмотрит видео с эталонным наложением шва и изучит дидактические материалы по актуальным аспектам выполнения вмешательства [2, с. 73].

Влияние квалифицированного профессорско-преподавательского состава на результаты обучения слушателей трудно переоценить, однако в настоящей статье приведена лишь краткая характеристика наиболее важных элементов педагогического профессионализма. Следует учесть, что симуляционное обучение – сложный процесс, имеющий свои принципы и особенности организации. Преподаватель-клиницист, несмотря на большой клинический опыт, не сможет организовать проведение объективного структурированного клинического экзамена, если не был этому предварительно обучен. То есть для реализации образовательных программ с симуляционным компонентом необходима соответствующая подготовка преподавателей, методистов и лаборантов. Преподаватель должен обеспечить эффективную обратную связь со слушателями [16, с. 23–24], включающую устную экспертную оценку, а также интерпретацию автоматически собираемых симулятором показателей.

Интересным педагогическим феноменом в контексте освоения врачами новых методов оперативных вмешательств представляется *наставничество* [15, с. 89; 17, с. 5–10]. Хирурги, обучающиеся лапароскопической резекции печени на основе опыта коллег, которые внедрили этот метод в клинику, быстрее выходили на плато кривой обучения, чем предшественники [17, с. 6]. Различия, вероятно, обусловлены расширением круга опытных хирургов, обучающих другим навыкам после «пионерской» фазы, а также стабильностью операционной платформы. Это подчеркивает возможность сокращения этапов кривой хирургического обучения посредством наставничества по модели «мастер – ученик».

Ключевые факторы, влияющие на освоение врачами программ повышения квалификации по малоинвазивной хирургии, структурированы нами и представлены на диаграмме Исикавы (рисунок).

Ключевые факторы, влияющие на освоение врачами программ повышения квалификации по малоинвазивной хирургии, структурированы нами и представлены на диаграмме Исикавы (рисунок).

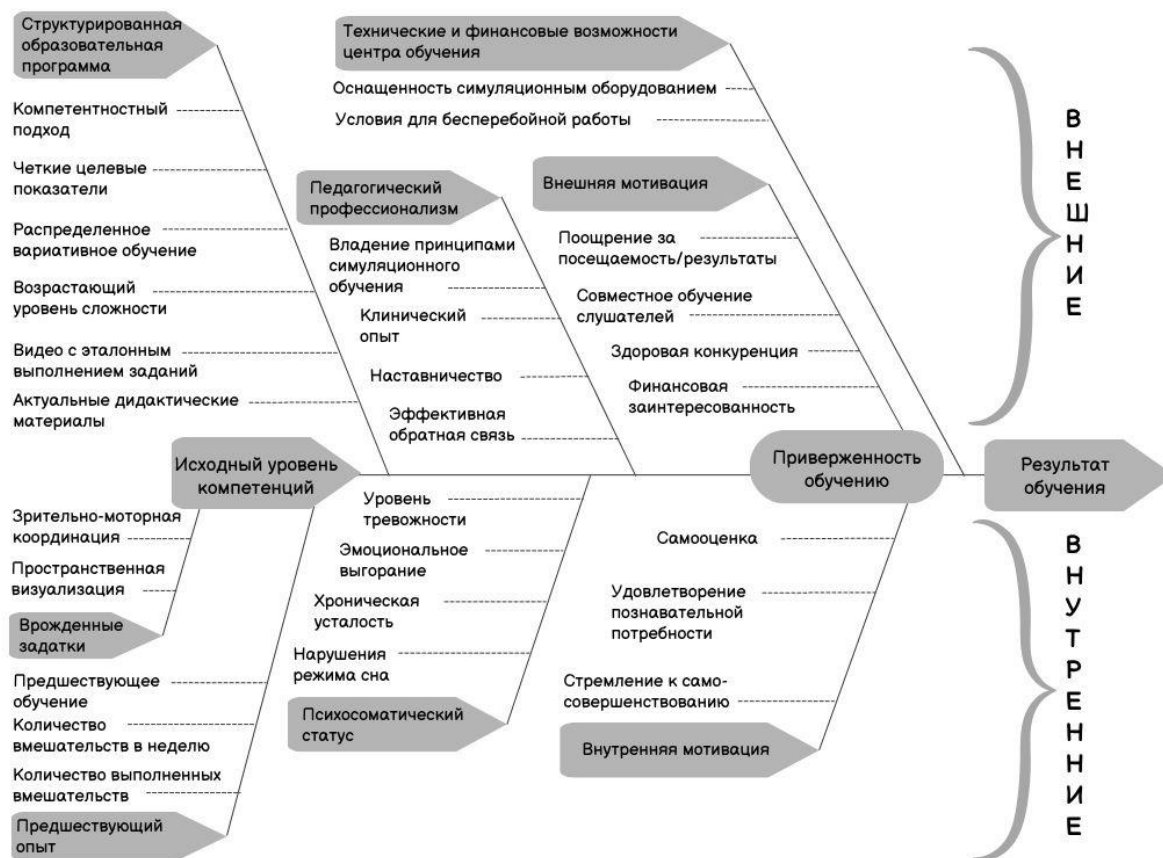


Рисунок – Факторы успешного освоения программ повышения квалификации по малоинвазивной хирургии

Результаты некоторых систематических обзоров и метаанализов не отражены на диаграмме. Не во всех случаях это связано с качеством работ. Иногда сами авторы обоснованно указывают на низкий уровень доказательности определенных положений. Так, российский ученый А. Е. Быканов с соавторами провел глубокий качественный анализ эндогенных (нейрометаболизм, активаторы метаболизма поперечно-полосатой мускулатуры) и экзогенных (никотин, алкоголь, кофеин, физические упражнения и др.) факторов, влияющих на хирургическую технику. Исследователи пришли к выводу о неоднозначности влияния экзогенных факторов на технику хирурга и о необходимости дальнейшего фундаментального изучения эндогенных факторов [11, с. 97].

Можно констатировать, что в русскоязычном сегменте отмечается существен-

ный дефицит работ, посвященных данной тематике [1; 15, с. 88].

Заключение

Такая форма дополнительного образования врачей-хирургов, как повышение квалификации, ввиду своей небольшой продолжительности требует системной проработки буквально всех факторов, доказанно влияющих на достижение целей обучения. Образовательные программы должны основываться на компетенциях, быть гибкими и адаптированными к индивидуальным потребностям слушателей, учитывать их предшествующий опыт.

Трансфер навыков, полученных в симуляционной среде, в реальные условия операционной обеспечивается квалифицированным профессорско-преподавательским составом, сочетанием эффективных технологий симуляционного обучения и прак-

тики наставничества. Повышение квалификации хирурга должно быть регулярным на протяжении всей профессиональной деятельности.

Факторы, влияющие на формирование навыков и компетенций в хирургии малоинвазивных вмешательств, во многом

остаются неизученными. Перспективу для дальнейшего анализа представляют работы российских и белорусских авторов по причине своей малочисленности и оригинальности, а также специфики адаптации принципов симуляционного обучения к отечественной системе подготовки врачей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Первый шаг в обучении хирургической технике / А. И. Лемешевский, С. С. Лемешевская, Н. Я. Бовтюк, О. Ф. Антиперович // Медицинский журнал. – 2021. – № 4. – С. 75–79.
2. Концепция обучения лапароскопической хирургии в системе послевузовского профессионального образования врачей / С. Л. Дземешкевич, О. Г. Скипенко, А. А. Свистунов [и др.] // Хирургия. Журнал имени Н. И. Пирогова. – 2013. – № 11. – С. 72–77.
3. Дохов, О. В. Повышение эффективности подготовки хирургов в структурированном симуляционном тренинге / О. В. Дохов, В. Б. Богданович, А. Н. Лызикив // Хирургия Беларуси – состояние и развитие : сб. материалов науч.-практ. конф. с междунар. участием и XVII Съезда хирургов Республики Беларусь, Могилев, 12–13 окт. 2023 г. / под ред. Г. Г. Кондратенко, О. О. Руммо, А. И. Протасевича. – Мн., 2023. – С. 442–444. – 1 CD-ROM.
4. Factors influencing surgical performance and learning progress in minimally invasive surgery – results of an interdisciplinary multicenter study / J. Ackermann, J. Baumann, J. Pape [et al.] // Int J Surg. – 2023. – Nr 10. – P. 2975–2986. – DOI: 10.1097/JS9.0000000000000590.
5. Худик, В. А. Изучение роли социально-психологических детерминант в мотивированности обучения студентов медицинского вуза / В. А. Худик, И. В. Тельнюк // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. – 2023. – № 3. – С. 32–47.
6. Логвинов, Ю. И. Анализ предикторов профессиональной успешности врачей-хирургов и роль обучения с применением симуляционных технологий в ее формировании / Ю. И. Логвинов, Е. А. Горбунова // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2022. – № 1. – С. 16–29.
7. Введенский, В. Н. Детерминанты и аспекты педагогической профессии / В. Н. Введенский // Наука. Искусство. Культура. – 2015. – № 1. – С. 147–158.
8. Профессионально-педагогические понятия : учеб. пособие для вузов / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк ; под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2005. – 455 с.
9. Stefanidis, D. The Formula for a Successful Laparoscopic Skills Curriculum / D. Stefanidis, B. T. Heniford // Arch Surg. – 2009. – Nr 1. – P. 77–82. – DOI: 10.1001/archsurg.2008.528.
10. Андреевко, А. А. Высокореалистичная симуляция в анестезиологии и реаниматологии – теория и практика / А. А. Андреевко // Теоретические основы современного медицинского образования / А. А. Андреевко. – М., 2020. – Гл. 1. – С. 10–49.
11. Эндогенные и экзогенные факторы, влияющие на хирургическую технику (обзор) / А. Е. Быканов, Д. И. Пицхелаури, Н. С. Грачев [и др.] // Современные технологии в медицине. – 2020. – № 2. – С. 93–100.
12. Основные вопросы развития кадровой политики системы здравоохранения Республики Беларусь / М-во здравоохранения Респ. Беларусь. – URL: <https://minzdrav.gov.by/ru/dlya-spetsialistov/kadry-i-obrazovanie/kadry.php> (дата обращения: 24.02.2026).
13. El Boghdady, M. The innate aptitude's effect on the surgical task performance: a systematic review / M. El Boghdady, B. M. Ewalds-Kvist // Updates in surgery. – 2021. – Nr 6. – P. 2079–2093. – DOI: 10.1007/s13304-021-01173-6.
14. Факторы, влияющие на скорость формирования базовых мануальных навыков в лапароскопической хирургии / О. Э. Луцевич, В. А. Рубанов, М. П. Толстых [и др.] // Московский хирургический журнал. – 2017. – № 3. – С. 47–53.

15. Кривая обучения робот-ассистированной хирургии / М. Ф. Урманцев, А. О. Папоян, А. Р. Билялов [и др.] // Вестник хирургии имени И. И. Грекова. – 2025. – № 4. – С. 86–93. – DOI: 10.24884/0042-4625-2025-184-4-86-93.

16. Факторы, влияющие на удовлетворенность обучения ординаторов с использованием симуляционных технологий в медицинском образовании / О. А. Карабинская, И. А. Пикало, В. Г. Изатулин [и др.] // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2025. – № 2. – С. 8–26.

17. Evolution of laparoscopic education and the laparoscopic learning curve: a review of the literature / R. Brian, G. Davis, K. M. Park, A. Alseidi // *Laparosc. Surg.* – 2022. – Nr 6. – P. 1–11. – DOI: 10.21037/lsc-22-29.

REFERENCES

1. Pervyi shag v obuchenii khirurgicheskoi tekhnike / A. I. Lemeshevskii, S. S. Lemeshevskaya, N. Ya. Bovtyuk, O. F. Antiperovich // *Meditinskii zhurnal.* – 2021. – № 4. – S. 75–79.

2. Kontsepsiya obucheniya laparoskopicheskoi khirurgii v sisteme poslevuzovskogo professional'nogo obrazovaniya vrachei / S. L. Dzemeshevich, O. G. Skipenko, A. A. Svistunov [i dr.] // *Khirurgiya. Zhurnal imeni N. I. Pirogova.* – 2013. – № 11. – S. 72–77.

3. Dokhov, O. V. Povyshenie effektivnosti podgotovki khirurgov v strukturirovannom simulyatsionnom treninge / O. V. Dokhov, V. B. Bogdanovich, A. N. Lyzikov // *Khirurgiya Belarusi – sostoyanie i razvitie : sb. materialov nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem i XVII S'ezda khirurgov Respubliki Belarus', Mogilev, 12–13 okt. 2023 g. / pod red. G. G. Kondratenko, O. O. Rummo, A. I. Protasevicha.* – Mn., 2023. – S. 442–444. – 1 CD-ROM.

4. Factors influencing surgical performance and learning progress in minimally invasive surgery – results of an interdisciplinary multicenter study / J. Ackermann, J. Baumann, J. Pape [et al.] // *Int J Surg.* – 2023. – Nr 10. – P. 2975–2986. – DOI: 10.1097/JS9.0000000000000590.

5. Khudik, V. A. Izuchenie roli sotsial'no-psikhologicheskikh determinant v motivirovannosti obucheniya studentov meditsinskogo vuza / V. A. Khudik, I. V. Tel'nyuk // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta pedagogiki i psikhologii vysshego obrazovaniya.* – 2023. – № 3. – S. 32–47.

6. Logvinov, Yu. I. Analiz prediktorov professional'noi uspehnosti vrachei-khirurgov i rol' obucheniya s primeneniem simulyatsionnykh tekhnologii v ee formirovanii / Yu. I. Logvinov, Ye. A. Gorbunova // *Meditinskoe obrazovanie i professional'noe razvitie.* – 2022. – № 1. – S. 16–29.

7. Vvedenskii, V. N. Determinanty i aspekty pedagogicheskoi professii / V. N. Vvedenskii // *Nauka. Iskustvo. Kul'tura.* – 2015. – № 1. – S. 147–158.

8. Professional'no-pedagogicheskie ponyatiya : ucheb. posobie dlya vuzov / G. M. Romantsev, V. A. Fedorov, I. V. Osipova, O. V. Tarasyuk ; pod red. G. M. Romantseva. – Yekaterinburg : Izd-vo RGPPU, 2005. – 455 s.

9. Stefanidis, D. The Formula for a Successful Laparoscopic Skills Curriculum / D. Stefanidis, B. T. Heniford // *Arch Surg.* – 2009. – Nr 1. – P. 77–82. – DOI: 10.1001/archsurg.2008.528.

10. Andreenko, A. A. Vysokorealisticchnaya simulyatsiya v anesteziologii i reanimatologii – teoriya i praktika / A. A. Andreenko // *Teoreticheskie osnovy sovremennogo meditsinskogo obrazovaniya / A. A. Andreenko.* – M., 2020. – Gl. 1. – S. 10–49.

11. Endogennye i ekzogennye faktory, vliyayushchie na khirurgicheskuyu tekhniku (obzor) / A. E. Bykanov, D. I. Pitskhelauri, N. S. Grachev [i dr.] // *Sovremennye tekhnologii v meditsine.* – 2020. – № 2. – S. 93–100.

12. Osnovnye voprosy razvitiya kadrovoi politiki sistemy zdravookhraneniya Respubliki Belarus' / M-vo zdravookhraneniya Resp. Belarus'. – URL: <https://minzdrav.gov.by/ru/dlya-spetsialistov/kadry-i-obrazovanie/kadry.php> (data obrashcheniya: 24.02.2026).

13. El Boghdady, M. The innate aptitude's effect on the surgical task performance: a systematic review / M. El Boghdady, B. M. Ewalds-Kvist // *Updates in surgery.* – 2021. – Nr 6. – P. 2079–2093. – DOI: 10.1007/s13304-021-01173-6.

14. Faktory, vliyayushchie na skorost' formirovaniya bazovykh manual'nykh navykov v laparoskopicheskoi khirurgii / O. E. Lutsevich, V. A. Rubanov, M. P. Tolstykh [i dr.] // Moskovskii khirurgicheskii zhurnal. – 2017. – № 3. – S. 47–53.

15. Krivaya obucheniya robot-assistirovannoi khirurgii / M. F. Urmantsev, A. O. Papoyan, A. R. Bilyalov [i dr.] // Vestnik khirurgii imeni I. I. Grekova. – 2025. – № 4. – S. 86–93. – DOI: 10.24884/0042-4625-2025-184-4-86-93.

16. Faktory, vliyayushchie na udovletvorennost' obucheniya ordinatorov s ispol'zovaniem simulyatsionnykh tekhnologii v meditsinskom obrazovanii / O. A. Karabinskaya, I. A. Pikalo, V. G. Izatulin [i dr.] // Meditsinskoe obrazovanie i professional'noe razvitie. – 2025. – № 2. – S. 8–26.

17. Evolution of laparoscopic education and the laparoscopic learning curve: a review of the literature / R. Brian, G. Davis, K. M. Park, A. Alseidi // Laparosc. Surg. – 2022. – Nr 6. – P. 1–11. – DOI: 10.21037/ls-22-29.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 03.03.2026

Виктория Викторовна Русак¹, Татьяна Петровна Смолькина²

¹преподаватель каф. белорусского и иностранных языков

Академии Министерства внутренних дел Республики Беларусь

²канд. пед. наук, доц. каф. педагогики

Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

Victoria Rusak¹, Tatiana Smolkina²

¹Teacher of the Department of Belarusian and Foreign Languages
of the Academy of Ministry of Internal Affairs of the Republic Belarus

²Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy
of Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank

e-mail: ¹victoriarusak8@gmail.com; ²pedsalon@mail.ru

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТРАДИЦИОННОЙ И КОМБИНИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Искусственный интеллект (ИИ) становится важным инструментом в организации и осуществлении образовательной деятельности, поскольку способствует повышению эффективности обучения с учетом персонализации процесса. В статье рассматриваются возможности применения искусственного интеллекта в процессе адаптации образовательных программ к индивидуальным потребностям обучающихся, анализируются современные педагогические и информационные технологии, связанные с внедрением ИИ в образование. Авторы рассматривают преимущества и вызовы, сопутствующие процессу применения ИИ, и проводят сравнительный анализ моделей педагогической образовательной среды на примере традиционной и комбинированной образовательных систем. Обозначены ключевые характеристики обеих моделей, их преимущества и недостатки, а также влияние на результативность развития и образования обучающихся.

Ключевые слова: искусственный интеллект, персонализация образования, адаптивное обучение, образовательные технологии, педагогические технологии, анализ данных, процесс обучения, комбинированная информационно-образовательная среда, цифровые технологии, компетентностный подход.

Personalization of the Educational Process: a Comparative Analysis of Traditional and Combined Educational Environments

Artificial intelligence (AI) is becoming an important tool in organizing and implementing educational activities, contributing to the improvement of learning efficiency, taking into account the personalization of the process. The article discusses the possibilities of using artificial intelligence in the process of adapting educational programs to the individual needs of students, analyzes modern pedagogical and information technologies associated with the introduction of AI in education. The authors consider the advantages and challenges associated with the process of using AI and conduct a comparative analysis of models of the pedagogical educational environment using the example of traditional and combined educational systems. The key characteristics of both models, their advantages and disadvantages, as well as the impact on the effectiveness of the development and education of students are outlined.

Key words: artificial intelligence, personalization of education, adaptive learning, educational technologies, pedagogical technologies, data analysis, learning process, combined information and educational environment, digital technologies, competency-based approach.

Введение

В современном образовательном процессе проблема персонализации обучения является одной из острых, т. к. персонализация способствует повышению качества образования, но сложно реализуется в условиях массового обучения. Основными принципами обеспечения процесса персонализации являются индивидуализация и

дифференциация обучения, которые учитывают особенности каждого обучающегося и предполагают сочетание традиционных и инновационных форм и методов обучения.

Наиболее эффективными и популярными формами персонализации являются индивидуальные занятия и наставническая деятельность. В ходе педагогической деятельности данные формы работы дейст-

венны, но требуют больших временных и финансовых затрат. Благодаря развитию технологий искусственного интеллекта (ИИ) у преподавателей появилась возможность сделать данные виды деятельности автоматизированными и более полно реализовать принципы персонализации в дидактическом процессе.

В ходе педагогической деятельности мы установили, что технологии ИИ предоставляют огромный спектр различных инструментов, таких как интеллектуальные ассистенты, алгоритмы машинного обучения, системы для аналитики данных и др. Эти инструменты дают педагогам возможность создавать базы данных, собирать информацию об успехах обучающихся, персональную информацию об особенностях их поведения, а также позволяют разрабатывать персональные рекомендации для преподавателей, способствующие улучшению качества обучения и воспитания. Таким образом, ИИ создает новые возможности для того, чтобы образовательный процесс стал реально персонализированным, трансформируя подходы к обучению. Следует отметить, что использование ИИ в учреждениях образования также создает ряд сложностей: возникают вопросы этики применения ИИ, приходится учитывать специфику технологической оснащенности и трудности доступа к базам данных учреждений образования.

В данной статье нами проведен анализ влияния ИИ на трансформирование процесса персонализации образования, а также описаны существующие достижения и проблемы в этой сфере.

Основная часть

Персонализация образовательного процесса является одной из приоритетных и значимых задач развития современного образования. Традиционные подходы, основанные на унифицированных программах, зачастую не учитывают различия в уровне подготовки, темпе обучения и интересах обучающихся. ИИ предлагает решения, способные преодолеть эти ограничения, предоставляя инструменты для индивидуального подхода и повышения мотивации [1, с. 115].

Важнейшими областями использования технологий ИИ являются индивидуализи-

рованное обучение, глубинный анализ данных, применение интерактивных ассистентов, разработка индивидуальных траекторий обучения. При помощи ИИ достаточно удобно диагностировать интеллектуальный потенциал обучающихся, уровень общих и специальных знаний и когнитивных особенностей.

Системы ИИ осуществляют точную диагностику знаний, выявляя в них пробелы. Для этой цели сегодня используют следующие технологии:

1) адаптивные тесты (например, используя алгоритмы машинного обучения, такие тесты могут изменять сложность заданий в реальном времени на основе ответов обучающегося; применяемая в изучении иностранных языков платформа Duolingo активно использует этот подход);

2) анализ диагностики обученности и обучаемости учащихся (например, ИИ анализирует персональные данные учащегося, такие как время выполнения заданий, типичные ошибки, стиль и формулировки ответов, результаты обучения; исследование компании Dream Vox Learning показало, что использование анализа данных для адаптации заданий увеличивает успеваемость учащихся на 30 %).

Говоря о плюсах использования технологий ИИ, необходимо отметить гибкость и общедоступность, дающие возможность персонализировать обучение для огромного количества обучающихся одновременно. Это затруднительно выполнять при реализации традиционных форм обучения.

Онлайн-платформы на основе ИИ делают доступным для обучающихся из удаленных регионов качественное образование и возможности использования различных гаджетов в школе, вузе и дома позволяют существенно повысить эффективность и результативность образовательного процесса. Применение ИИ обеспечивает реализацию принципа непрерывности обучения. Системы ИИ могут оперативно адаптироваться к изменениям в прогрессе учащегося, обеспечивая постоянную актуальность материалов.

Разработка персонализированных траекторий обучения при помощи систем ИИ существенно облегчает процесс создания индивидуальных учебных планов, учи-

тываюцых прадпочтэння, інтэресы і тэмпы навучэння студэнта.

Ісследванні, апублікаваныя ў «Journal of Educational Technology», паказваюць, што такія падыходы спрыяюць лепшаму усвоенню матэрыяла. Было ўстаноўлена, што пры разробцы персаналізаваных траекторій на 25 % павялічваецца ўвучленасць студэнтаў у адукацыйны працэс [3]. Для дасягнення гэтай мэты прымяняюць:

1) адукацыйныя платформы (напрыклад, платформы Coursera і Khan Academy выкарыстоўваюць ІІ для фарміравання рэкамендацый па курсам на аснове рэзультатаў прадшествуючага навучэння);

2) інтэлектуальныя адукацыйныя дапаможнікі (напрыклад, сістэма ALEKS – Assessment and Learning in Knowledge Spaces – прапонуе індывідуальныя траекторыі вывучэння матэматыкі на аснове тэорыі ведаў).

Персаналізацыю навучэння забяспечваюць такія камп’ютэрныя тэхналогіі, як NLP (Natural Language Processing – апрацоўка прыроднага мовы; гэтая тэхналогія выкарыстоўваецца для аналізу тэкстаў і стварэння дыялагічных сістэм, у т. ч. віртуальных асістэнтаў); ML (Machine Learning – машыннае навучэнне; дазваляе сістэмам ІІ навучацца на даных аб вучащихся і прадказваць іх патрэбнасці); CV (Computer Vision – камп’ютэрнае зрэнне; выкарыстоўваецца для аналізу візуальнай інфармацыі, напрыклад для ацэнкі ўвучленасці вучащихся ў час онлайн-заняццяў і др.) [4, с. 3].

Інтэрактыўныя асістэнты, такія як чат-боты і віртуальныя дапаможнікі, аснованыя на ІІ, здольны адказаць на пытанні вучащихся, тлумачыць складаныя тэмы і даваць рэкамендацыі па розных тэмах адукацыйных дысцыплін.

ІІ дазваляе прааналізаваць прагрэс кожнага вучащегося онлайн. Яркім прыкладом такой магчымасці з’яўляецца інтэрактыўная платформа Khan Academy, якая на аснове аналізу вынікаў вучащихся можа рэкамендаваць заданні, адпаведныя ўзровень ведаў кожнага з іх. ІІ можа правесці глыбінны аналіз, параўнаваючы розныя даныя аб дзейнасці вучащегося, прадуктыўнасць

яго навучэння, наведванасць, якасць ведаў, а таксама выявіць праблемныя зоны з магчымасцю своечасова дапамагчы ў працэсе навучэння.

ІІ спрыяе павышэнню матавацыі праз выкарыстанне:

1) гейміфікацыі, г. з. прымянення ігровых элементаў, такіх як нагроды, рэйтынгі і дасягненні; гейміфікацыя дазваляе ўтрымліваць інтэрес вучащихся (яркім прыкладом такой формы дзейнасці з’яўляецца платформа Prodigy, дзе матэматыка выкладаецца праз ігровыя сцэнарыі);

2) ажыццяўлення адваротнай сувязі ў рэальным часе (напрыклад, з выкарыстаннем ІІ-сістэм Grammarly, якая прапонуе імгненныя рэкамендацыі, дапамагаючы вучащимся хутка выправіць памылкі і бачыць асабісты прагрэс).

Ісследванні, праведзеныя намі ў 2023–2025 гг. ў рамках ажыццяўлення магістэрскай дысертацыі на тэму «Метадычная сістэма навучэння курсантаў у камбінаванай інфармацыйна-адукацыйнай асяродку» на аснове Акадэміі МВД Рэспублікі Беларусь, пацвердзілі, што прымяненне ІІ-сістэм з інтэрактыўнымі элементамі павышае матавацыю вучащихся на 40 % ў параўнанні з традыцыйнымі метадамі.

Нягледзячы на ​​большое колькасць плюсаў ад увядзення ІІ, існуюць і абмежаванні. Алгарытмы ІІ не заўсёды здольны ўлічыць усе аспекты когнітыўнага развіцця і актуальнага псіхалагічнага стану вучащегося. Акрамя таго, у наш час доступ да сучасных камп’ютэрных тэхналогій і ІІ-рэсурсаў не з’яўляецца абсалютна свабодным для ўсіх вучащихся. К жаль, няроўнасць у доступе да ІІ і дзітравым прыладам застаецца значальнай праблемай [2, с. 5].

Будучае адукаванне, аснованае на ІІ, абяцае стаць больш доступным, цікавым і эфектыўным, аднак яго рэалізацыя патрабуе складанай працы педагогаў, разробчыкаў тэхналогій і грамадства ў цэлым. Рэалізацыя дыдактычнага працэсу ў адукацыйных установах рознага ўзросту мае шэраг пераваг і складанасцей (рысункі).

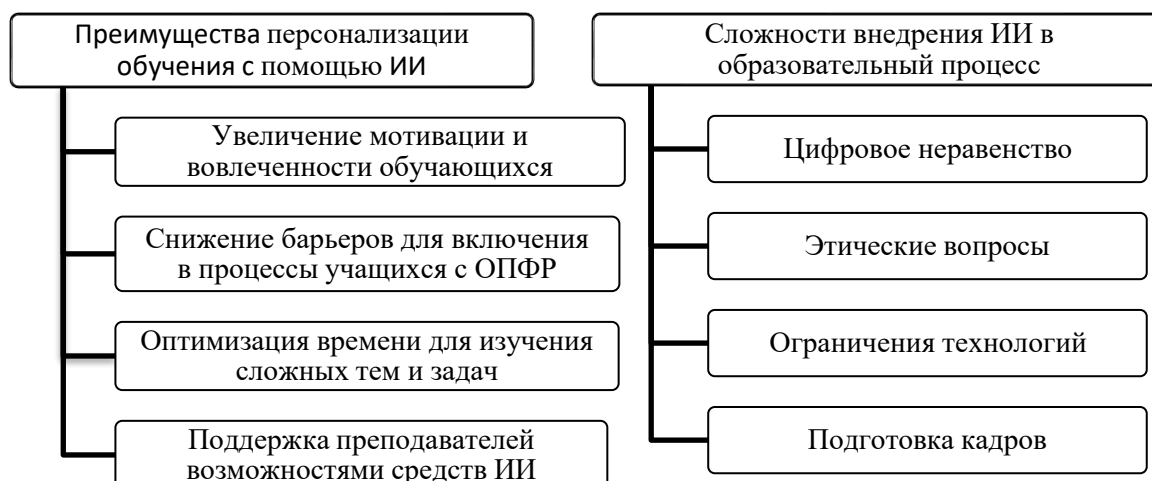


Рисунок – Преимущества и сложности внедрения ИИ в образовательный процесс

Сначала обозначим преимущества. Реализация индивидуального подхода повышает мотивацию учащихся к процессу обучения, увеличивает их вовлеченность в процесс на протяжении всего периода обучения. Персонализированные программы способствуют снижению психоэмоциональных барьеров и позволяют включать учащихся с особыми образовательными потребностями в образовательную деятельность. Применение ИИ помогает сосредоточиться на наиболее важных аспектах учебного материала и оптимизировать время для прохождения учебного материала. Автоматизация рутинных задач позволяет преподавателям уделять больше времени работе с учащимися, тем самым оказывая им технологическую поддержку.

Несмотря на ряд обозначенных преимуществ, существуют определенные трудности. Прежде всего, необходимо соблюдать строгие меры безопасности для обеспечения конфиденциальности данных учащихся, соблюдения этических норм. К сожалению, доступ к технологиям ИИ ограничен в некоторых регионах или в отдельных семьях, что может вызвать определенные сложности в организации образовательного процесса учащихся школ из отдаленных сельских районов или семей с разными материальными возможностями. Кроме того, современные системы ИИ не всегда могут точно учитывать сложные когнитивные и эмоциональные аспекты обучения, поэтому реализовать в полном объеме интеллектуальный потенциал учащихся

будет сложно. Наконец, для эффективного использования ИИ требуется обучение преподавателей, что также требует достаточно продолжительного времени и ресурсов.

Вместе с тем ИИ открывает новые горизонты в персонализации образовательного процесса, позволяя учитывать индивидуальные потребности и особенности каждого учащегося. Для успешного внедрения ИИ в образовательный процесс необходимо преодолеть существующие вызовы, включая вопросы этики, доступности и подготовки специалистов. Развитие ИИ в образовании требует комплексного подхода и тесного сотрудничества между исследователями, педагогами и разработчиками технологий.

Рассмотрев особенности персонализации образовательного процесса с учетом всех обозначенных преимуществ и недостатков, мы провели сравнительный анализ традиционной и комбинированной образовательных сред, в которых активно применяются технологии ИИ.

Образовательная среда в широком смысле представляет собой совокупность условий, ресурсов и методов, которые окружают обучающегося в процессе обучения. В. А. Ясвин говорит, что «под образовательной средой (или средой образования) мы будем понимать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Понятие “образовательная среда” выступает как родовое для таких понятий, как

“семейная среда”, “школьная среда”, и определяет ее как систему влияний и условий, направленных на формирование личности и предоставление возможностей для ее развития» [5, с. 13].

Современный процесс глобализации и стремительное развитие информационных технологий вносит фундаментальные изменения в современную систему образования, обуславливая необходимость изменения традиционных форм и методов обучения. Постоянно растущие вызовы трудового рынка создают необходимость в поиске актуальных образовательных форм, соответствующих новым образовательным парадигмам. Применение новых интерактивных технологий изменило процесс обучения, обучающимся нужна помощь в адаптации в цифровом мире.

Традиционная образовательная среда, основанная на классно-урочной системе, предложенной Я. А. Коменским в середине XVII в., до сих пор остается доминирующей моделью в большинстве образовательных учреждений. Ее основными характеристиками являются фиксированное расписание, очное взаимодействие между преподавателем и обучающимися, а также четкая структура учебного процесса. Преимущества данной модели заключаются в возможности непосредственного общения, что способствует формированию эмоциональных связей, индивидуальному подходу к обучающимся и оперативной обратной связи. Однако традиционная система имеет и существенные ограничения, такие как недостаточная гибкость, низкая адаптивность к индивидуальным темпам обучения и ограниченный доступ к образовательным ресурсам вне учебного заведения.

В условиях цифровизации традиционная образовательная среда дополняется информационной, которая включает цифровые ресурсы, платформы и инструменты, обеспечивающие взаимодействие всех участников образовательного процесса. С. Н. Сиренко и А. Г. Лукошко выделяют следующие характеристики информационной образовательной среды: насыщенность (наличие разнообразных ресурсов и инструментов); структурированность (четкая организация компонентов среды); интерактивность (возможность взаимодействия между участниками); адаптивность (способ-

ность среды изменяться под влиянием пользователей) [6, с. 99].

Современная образовательная среда все чаще приобретает гибридный характер, сочетая элементы традиционного и цифрового обучения. КИОС представляет собой комплексную систему, которая включает: платформы для управления обучением (LMS), такие как Moodle, Canvas, Google Classroom; цифровой контент в виде электронных учебников, видеолекций, интерактивные задания и др.; инструменты взаимодействия (форумы, чаты, видеоконференции); оценочные инструменты (тесты, портфолио, анкетирование); средства для совместной работы (облачные хранилища, редакторы документов); технические средства (компьютеры, проекторы, интерактивные доски) и др. Главными плюсами данной среды являются самостоятельность обучающихся при планировании образовательной деятельности, доступность образовательных инструментов в любое время, персонализация образовательного процесса, увеличение мотивации обучающихся благодаря интерактивным формам.

Сравнивая особенности традиционной и комбинированной образовательных сред (КИОС), мы применяли анализ учебной документации (изучение учебных планов, программ и методических материалов для выявления особенностей каждой модели), проводили анкетирование преподавателей и обучающихся с целью оценки их восприятия и опыта использования различных образовательных сред, использовали включенное наблюдение за обучающимися в процессе проведения занятий в рамках обеих моделей для выявления различий в организации учебного процесса. Полученные эмпирические данные были обработаны проанализированы нами для определения различий между моделями.

Было установлено, что в традиционной образовательной среде у обучающихся более высок уровень дисциплинированности, но существенно ограничены возможности для персонализации процесса обучения. В то же время в современной информационной среде есть ряд преимуществ, в частности возможность самостоятельного выбора места и времени обучения. Но стоит отметить, что для тех обучающихся, которые испытывают трудности и нуждаются в

поддержке со стороны педагога, традиционная модель образовательной среды является более приемлемой.

Ряд опросов позволил выявить, что приоритетными для участников образовательного процесса являются мгновенная обратная связь и межличностный контакт, который предоставляет традиционная образовательная среда. Однако одновременно они также считают важными доступность материалов и возможность повторить ранее изученный материал в информационной среде, что способствует лучшему усвоению учебного материала.

Заключение

КИОС обладает рядом преимуществ, которые делают ее перспективной моделью для современного образования. Она доступна, т. к. предоставляет возможность обучения для людей из разных регионов и социальных групп. КИОС позволяет использовать различные интерактивные инструменты для повышения вовлеченности обучающихся. КИОС адаптивна, поскольку учитывает индивидуальные потребности

обучающихся, и безопасна, т. к. имеет возможность защиты данных и обеспечивает конфиденциальность информации. КИОС позволяет проводить анализ полученной информации и предоставляет педагогам возможность отслеживания прогресса и оценки эффективности обучения.

Создание современных технологических и инструментально-насыщенных КИОС является важным шагом в реформировании системы образования.

КИОС позволяет сочетать преимущества традиционного и цифрового обучения, обеспечивая гибкость, доступность и высокое качество образовательного процесса. Внедрение таких технологий, как LMS, интерактивные платформы и цифровой контент, способствует развитию самостоятельности обучающихся, повышению их мотивации и улучшению результатов обучения. В условиях цифровой трансформации КИОС становится неотъемлемой частью современного образовательного процесса, открывая новые возможности для всех его участников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Паскова, А. А. Технологии искусственного интеллекта в персонализации электронного обучения / А. А. Паскова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – № 3. – С. 113–122. – URL: https://maikopvest.elpub.ru/jour/article/view/50?locale=ru_RU (дата обращения: 27.01.2025).
2. Даггэн, С. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / С. Даггэн ; ред. С. Ю. Князева ; пер. с англ. А. В. Паршаковой. – М. : Ин-т ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. – URL: https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/12/Steven_Duggan_AI-in-Education_2020_RUS.pdf (дата обращения: 27.01.2025).
3. Смаракова, А. Будущее уже здесь. Как искусственный интеллект меняет образование / А. Смаракова // Теории и практики : [сайт]. – 2021. – URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/-20442-budushchee-uzhe-zdeskak-iskusstvennyu-intellekt-menyaetobrazovanie?ysclid=Ij6sgvx2wk83-4757252> (дата обращения: 21.01.2025).
4. Ущенко, А. В. Искусственный интеллект в образовании. Применение искусственного интеллекта для обеспечения адаптивности образования / А. В. Ущенко // Вестник науки. – 2023. – № 6 (63). – URL: <https://s.eduherald.ru/pdf/2024/2/21494.pdf> (дата обращения: 28.01.2025).
5. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
6. Сиренко, С. Н. Информационная среда университета как фактор интенсификации образовательного процесса / С. Н. Сиренко, А. Г. Лукошко // Менеджмент вузовских библиотек. Роль библиотеки университета в формировании информационной культуры специалиста XXI века : материалы XII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 12–14 окт. 2011 г. / БГУ ; Фундаментальная библиотека ; редкол.: П. М. Лапо (отв. ред.) [и др.] ; под науч. ред. А. В. Рубанова. – Мн. : Изд. центр БГУ, 2012. – С. 99–103. – URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/22573> (дата обращения: 28.01.2025).

REFERENCES

1. Paskova, A. A. Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v personalizatsii elektronnoho obucheniya / A. A. Paskova // Vestnik Maikopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. – 2019. – № 3. – S. 113–122. – URL: https://maikopvest.elpub.ru/jour/article/view/50?locale=ru_RU (data obrashcheniya: 27.01.2025).
2. Daggen, S. Iskusstvennyi intellekt v obrazovanii: izmenenie tempov obucheniya. Analiticheskaya zapiska ITO YuNESKO / S. Daggen ; red. S. Yu. Knyazeva ; per. s angl. A. V. Parshakovoi. – M. : In-t YuNESKO po informatsionnym tekhnologiyam v obrazovanii, 2020. – URL: https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/12/Steven_Duggan_AI-in-Education_2020_RUS.pdf (data obrashcheniya: 27.01.2025).
3. Smarakova, A. Budushchee uzhe zdes'. Kak iskusstvennyi intellekt menyaet obrazovanie / A. Smarkova // Teorii i praktiki : [sait]. – 2021. – URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/20442-budushchee-uzhe-zdeskak-iskusstvenny-intellekt-menyaetobrazovanie?ysclid=lj6sgvx2wk8347572-52> (data obrashcheniya: 21.01.2025).
4. Ushchenko, A. V. Iskusstvennyi intellekt v obrazovanii. Primenenie iskusstvennogo intellekta dlya obespecheniya adaptivnosti obrazovaniya / A. V. Ushchenko // Vestnik nauki. – 2023. – № 6 (63). – URL: <https://s.eduherald.ru/pdf/2024/2/21494.pdf> (data obrashcheniya: 28.01.2025).
5. Yasvin, V. A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu / V. A. Yasvin. – M. : Smysl, 2001. – 365 s.
6. Sirenko, S. N. Informatsionnaya sreda universiteta kak faktor intensivatsii obrazovatel'nogo protsessa / S. N. Sirenko, A. G. Lukoshko // Menedzhment vuzovskikh bibliotek. Rol' biblioteki universiteta v formirovanii informatsionnoi kul'tury spetsialista XXI veka : materialy XII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Minsk, 12–14 okt. 2011 g. / BGU ; Fundamental'naya biblioteka ; redkol.: P. M. Lapo (otv. red.) [i dr.] ; pod nauch. red. A. V. Rubanova. – Mn. : Izd. tsentr BGU, 2012. – S. 99–103. – URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/22573> (data obrashcheniya: 28.01.2025).

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 15.04.2026

Чжоу Линлин

аспирант 3-го года обучения каф. «Профессиональное обучение и педагогика»
Белорусского национального технического университета

Zhou Lingling

3-rd Year Postgraduate Student of the Department of Professional Training and Pedagogy
of Belarusian National Technical University
e-mail: sweetime2048@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИННОВАЦИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ»: ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Представлены результаты экспериментального исследования, имеющего цель формирование профессиональной направленности обучающихся педагогических специальностей. Актуальность исследования обусловлена возрастающими требованиями к личностно-профессиональным компетенциям преподавателей высшей школы, включающим мотивацию к инновационной деятельности, критическое мышление и развитую рефлексивность. Исследование основано на внедрении и апробации специально разработанной трехэтапной педагогической модели в рамках дисциплины «Инновации в высшем образовании». Модель реализуется через комплекс активных и рефлексивных методов обучения: мозговой штурм, педагогический конструктор, анализ кейсов, «шесть шляп мышления», «педагогический аквариум», инновационные дебаты. Эксперимент проводился в Белорусском национальном техническом университете на инженерно-педагогическом факультете с участием экспериментальных и контрольных групп. Диагностика на констатирующем и контрольном этапах с использованием авторских опросников выявила статистически значимую положительную динамику по всем показателям (мотивы выбора профессии, учебная мотивация, рефлексивные навыки) в экспериментальных группах по сравнению с контрольными. Результаты подтверждают эффективность предложенной модели для формирования профессиональной направленности будущих педагогов высшей школы, готовых к инновационной деятельности.

Ключевые слова: инновации в высшем образовании, профессиональная направленность, активные методы обучения, рефлексивные навыки, учебная мотивация, экспериментальное исследование.

Formation of Professional Orientation of Future Teachers by Means of the Discipline «Innovations in Higher Education»: Experimental Work Experience

This article presents the findings of an experimental study aimed at developing the professional orientation of students majoring in pedagogical specialties. The relevance of the study is driven by the increasing demands on the personal and professional competencies of higher education teachers, which include motivation for innovation, critical thinking, and well-developed reflection. The research involved the implementation and testing of a specially designed three-stage pedagogical model within the discipline «Innovations in Higher Education». The model was realized through a set of active and reflective teaching methods: brainstorming, pedagogical design, case analysis, the «six thinking hats» technique, a «pedagogical aquarium», and innovative debates. The experiment was conducted at the Belarusian National Technical University at the Engineering and Pedagogical Faculty, involving both experimental and control groups. Diagnostic assessments at the ascertaining and control stages, using author-developed questionnaires, revealed a statistically significant positive dynamics across all indicators (career choice motives, academic motivation, reflective skills) in the experimental groups compared to the controls. The results confirm the efficacy of the proposed model for the targeted formation of the professional orientation of future higher education teachers, preparing them for innovative activities.

Key words: innovations in higher education, professional orientation, active learning methods, reflective skills, academic motivation, experimental research.

Научный руководитель – Анна Михайловна Романова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Профессиональное обучение и педагогика» Белорусского национального технического университета

Введение

Современная эпоха характеризуется глубинными и динамичными трансформациями во всех сферах общественной жизни, что закономерно обуславливает кардинальные изменения в образовательной парадигме. Высшая школа как ключевой социальный институт, ответственный за подго-

товку кадров для экономики знаний, находится в состоянии перманентного поиска адекватных ответов на вызовы цифровизации, глобализации, смены технологических укладов и трансформации рынка труда. В этих условиях радикально пересматриваются цели, содержание, методы и организационные формы высшего образования, что находит свое отражение в распространении таких концепций, как «образование в течение всей жизни» (lifelong learning), персонализация образовательных траекторий, смешанное и гибридное обучение, компетентностный подход.

Данные трансформации предъявляют повышенные, принципиально иные требования к профессорско-преподавательскому составу вузов. Если ранее в центре профессионального портрета педагога находились в первую очередь глубокие предметные знания и владение классическими методиками преподавания, то сегодня этого оказывается явно недостаточно. Наряду с фундаментальной предметно-методической подготовкой, ключевое значение приобретает комплекс личностно-профессиональных компетенций и качеств, которые позволяют не только транслировать знания, но и эффективно функционировать в быстро меняющейся, нестабильной и зачастую непредсказуемой образовательной среде.

К числу таких компетенций исследователи относят: устойчивую внутреннюю мотивацию к исследовательской, проектной и инновационной деятельности; развитую способность к критическому анализу, отбору и педагогически целесообразной апробации образовательных новшеств; владение нестандартными, эвристическими подходами к решению профессиональных задач; высокий уровень адаптивности и психологической готовности к изменениям; развитую способность к рефлексии собственной педагогической деятельности и ее результатов [1].

В этом контексте особую актуальность приобретает проблема формирования профессиональной направленности будущих педагогов высшей школы на этапе их обучения.

Основная часть

Формирование профессиональной направленности у будущих педагогов явля-

ется сложной, многоаспектной задачей, требующей выхода за рамки традиционной репродуктивной модели обучения. В условиях быстро меняющейся образовательной реальности, характеризующейся цифровой трансформацией, интернационализацией и ростом конкуренции на рынке образовательных услуг, выпускник педагогической специальности должен обладать не просто набором знаний, а целостной профессиональной позицией, устойчивой мотивацией к непрерывному саморазвитию и готовностью к инновационной деятельности.

Дисциплина «Инновации в высшем образовании» обладает значительным потенциалом для решения этой задачи, т. к. ее содержание непосредственно связано с изучением сущности, механизмов, барьеров и условий эффективного внедрения новшеств в образовательный процесс. Однако этот потенциал может быть раскрыт лишь при условии применения активных, проблемных и рефлексивных методов обучения, которые позволяют моделировать саму инновационную деятельность, погружая студентов в реальный контекст педагогического поиска и проектирования [2].

Целью данного исследования являлась разработка, апробация и оценка эффективности педагогической модели формирования профессиональной направленности обучающихся средствами дисциплины «Инновации в высшем образовании». Под профессиональной направленностью в нашем исследовании мы понимаем интегративное личностное образование, структура которого включает:

- 1) доминирующую систему профессионально-значимых мотивов (внутренних и внешних);
- 2) устойчивую систему ценностных ориентаций, связанных с педагогической профессией;
- 3) развитые рефлексивные способности, позволяющие критически оценивать собственную деятельность и ее результаты;
- 4) сформированную готовность к проектной и исследовательской деятельности в образовательной сфере.

Методологическую основу исследования составили системный, деятельностный и личностно ориентированный подходы, что позволило рассматривать процесс формирования профессиональной направ-

ленности как целенаправленную и управляемую систему.

Исследование проводилось в течение 2023/24 и 2024/25 учебных годов на инженерно-педагогическом факультете БНТУ с обучающимися специальности «Научно-педагогическая деятельность».

В эксперименте участвовали четыре академические группы: две экспериментальные (ЭГ-1: 50901423, ЭГ-2: 50901324) и две контрольные (КГ-1: 50901623, КГ-2: 50901424). Состав групп оставался неизменным на всех этапах.

На констатирующем этапе проводилась диагностика исходного уровня развития профессиональной направленности с помощью комплекса опросников, оценивающих:

1) мотивы выбора профессии (по методике В. П. Беспалько [3]);

2) уровень мотивации учебной деятельности;

3) уровень развития рефлексивных навыков.

Анализируя результаты констатирующего этапа, мы обнаружили, что мотивы обучающихся при выборе профессии в экспериментальных и контрольных группах были статистически схожими. Преобладали внешние положительные мотивы («престиж профессии», «возможность карьерного роста») и смешанные мотивы («соответствие профессии моим способностям»). Внутренние индивидуально значимые мотивы («интерес к содержанию педагогической деятельности», «стремление к самореализации») находились на среднем уровне.

По учебной мотивации группы также показали относительно схожие общие средние баллы, варьирующиеся от 3,14 до 3,277 по 5-балльной шкале. Распределение баллов было типичным для традиционной системы: самая высокая доля ответов сосредоточена в зоне 3 баллов («средний уровень»), за ними следовали 4 балла («выше среднего»), а затем 2 балла («ниже среднего»). Доли крайних значений (1 и 5 баллов) были незначительными, что свидетельствовало об отсутствии ярко выраженной поляризации в учебных мотивах. Анализ рефлексивных навыков показал, что средний балл варьировался от 3,402 до 3,622, что указывает на то, что большинство респондентов обладали базовыми, но недостаточно систематизи-

рованными и автоматизированными навыками рефлексии, которая носила, скорее, эпизодический, чем системный характер.

Таким образом, результаты констатирующего этапа подтвердили сопоставимость групп по всем диагностируемым параметрам, что создавало равные стартовые условия для проведения формирующего эксперимента.

Формирующий этап являлся центральным звеном исследования. В экспериментальных группах учебный процесс по дисциплине «Инновации в высшем образовании» был кардинально перестроен и построен на основе специально разработанной трехэтапной модели, которая реализовывалась через комплекс последовательно усложняющихся активных и рефлексивных методов.

Первый этап был ориентирован на активизацию познавательного интереса, пробуждение внутренней мотивации и формирование первичных навыков рефлексии. Ключевыми методами на этом этапе выступили модифицированный мозговой штурм, «Педагогический конструктор» и «Рефлексивный ринг».

Мозговой штурм проводился вокруг четко сформулированной, актуальной и открытой для множества решений проблемы из сферы высшего образования. Например, «Как преодолеть ригидность академической культуры при внедрении гибких образовательных траекторий?» или «Каким образом оценивать формируемые гибкие навыки у студентов инженерных специальностей?». Процедура строго регламентировалась: на этапе генерации идей запрещалась любая критика, поощрялись самые смелые и нестандартные предложения. Модератор (преподаватель) фиксировал все идеи на виртуальной или реальной доске. На этапе анализа группа просматривала полученный список, объединяла схожие идеи в кластеры и проводила их оценку по заранее установленным критериям: новизна (оригинальность), реализуемость, эффективность, этичность, потенциальные риски. Итогом становился ранжированный список идей, из которого группа выбирала 1–3 наиболее перспективные для дальнейшего обсуждения и обоснования.

«Педагогический конструктор» был направлен на диагностику и развитие у

обучающихся способности концептуализировать идеи и проектировать элементы инновационных практик. Обучающимся предлагалось завершить фразы, требующие глубокого осмысления категориального аппарата, например: «Главным препятствием для творчества преподавателей вузов является...», «Кризис традиционной лекционной формы состоит в...», «Эффективное управление инновациями в вузе невозможно без...». Это задание развивало способность к лаконичному и точному формулированию профессиональных суждений. Более сложное задание: небольшим группам (3–4 человека) предлагались многоаспектные проблемы (например, «Спроектируйте модель смешанного обучения, учитывая ограниченный бюджет и разный уровень цифровой грамотности преподавателей»). Данная задача требовала не только генерации идей, но и их структурирования, разработки поэтапного плана, анализа ресурсов и ограничений, с последующей краткой презентацией своего проекта.

«Рефлексивный ринг» был интегрирован как обязательный элемент завершения каждого практического занятия, особенно после применения активных методов. Понимая, что рефлексия является ключевым механизмом становления профессиональной направленности, мы превратили ее из стихийного процесса в систематическую практику. Обучающиеся (индивидуально, в парах или мини-группах) проводили структурированную рефлексию по заданным векторам: эмоциональное состояние на занятии и его причины; динамика собственной активности/пассивности и ее мотивы; уровень понимания обсуждаемой темы; оценка эффективности своей работы в рамках «мозгового штурма», анализа кейсов или «конструктора»; возникающие профессиональные вопросы и затруднения.

Второй этап был нацелен на развитие аналитических способностей, критического мышления и навыков проектирования в условиях неопределенности. Основными инструментами здесь выступили анализ педагогических кейсов и метод «Шести шляп мышления» Э. де Боно [4].

Анализ кейсов предполагал работу с детализированными описаниями реальных ситуаций из практики внедрения инноваций в вузах (например, внедрение системы

flipped classroom на крупном факультете или преодоление сопротивления персонала при цифровой трансформации библиотеки). Кейсы были адаптированы из научно-практических публикаций и включали противоречивую информацию. Работа с кейсом строилась в несколько шагов.

1. Фактологический анализ: выявление и интерпретация ключевых фактов, данных, цифр.

2. Контекстуализация: описание институционального, социального и экономического контекста ситуации.

3. Проблематизация: формулировка ключевой проблемы или инновационного вызова, часто скрытых за поверхностными событиями.

4. Анализ интересов и позиций стейкхолдеров: подробное описание интересов, потребностей, опасений, ресурсов и степени влияния на ситуацию всех участников (администрация, преподаватели, студенты).

5. Критический анализ принятых решений: оценка эффективности и последствий действий, описанных в кейсе.

6. Генерация альтернативных решений и их оценка.

Итогом работы становился краткий аналитический отчет, написанный с использованием точной педагогической и управленческой терминологии.

Метод «Шести шляп мышления» применялся для структурирования группового обсуждения кейсов или сложных тем (например, «Этические дилеммы использования искусственного интеллекта в оценивании студентов»). Этот метод позволял разделить шесть режимов мышления (фактическое – Белая шляпа, эмоциональное – Красная, критическое – Черная, оптимистическое – Желтая, творческое – Зеленая, метамышление – Синяя) и тем самым избежать хаотичного обсуждения, научить студентов видеть ситуацию с разных, зачастую противоположных точек зрения и вырабатывать более взвешенные и комплексные решения.

Следующий этап был направлен на интеграцию учебной и будущей профессиональной деятельности через сложные, комплексные методы, максимально приближенные к реальной практике педагога-инноватора. На этом этапе использовались

«Педагогический аквариум» и «Инновационные дебаты».

«Педагогический аквариум» представлял собой форму публичной экспертизы разработанных студенческих проектов. В течение двух недель малые группы (3–5 человек) самостоятельно разрабатывали детальный педагогический проект (например, «Внедрение геймификации в курс “История педагогики”» или «Создание междисциплинарной студенческой лаборатории»), включающий его концептуальное обоснование, детальный план-график внедрения, смету, критерии оценки эффективности и анализ потенциальных рисков. Затем проводилась 90-минутная сессия по схеме «двойного круга». Внутренний круг («аквариум») – авторы проекта, презентующие свою идею. Внешний круг – экспертная группа (остальные студенты и преподаватель), которая задавала критические вопросы по строго заданным критериям: научная обоснованность, реализуемость, ресурсоемкость, этичность, проработанность альтернатив. После раунда вопросов и ответов участники менялись ролями, что позволяло каждому побывать и в роли «защищающегося», и в роли «критикующего эксперта», развивая тем самым эмпатию и гибкость мышления.

«Инновационные дебаты» были посвящены дискуссии на остроактуальные и неоднозначные темы («Массовые открытые онлайн-курсы – это будущее высшего образования или его профанация?», «Традиционный экзамен устарел и должен быть заменен на проектное оценивание»). Команды аргументировали заранее определенные позиции («за» и «против»), опираясь на данные исследований, статистику и теоретические положения. Дебаты требовали не только глубокого погружения в тему, но и развития навыков публичной речи, быстрой реакции на контраргументы, конструктивной полемики.

В основу модели были положены следующие педагогические технологии:

1) развивающая технология с ведущим принципом проблемности (обсуждение тем: «Цифровизация vs. гуманизация», «Формирование гибких навыков»);

2) дидактические игры, направленные на формирование мотивации и рефлексивных навыков;

3) эвристические методы, ориентированные на самостоятельное открытие знаний.

В контрольных группах дисциплина «Инновации в высшем образовании» преподавалась в традиционном лекционно-семинарском формате с преобладанием информационных лекций и семинаров в форме обсуждения теоретических вопросов по конспектам.

На контрольном этапе было проведено повторное диагностическое обследование по тем же методикам для выявления динамики изменений.

Результаты и их обсуждение

Сравнительный анализ данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента с применением методов математической статистики выявил статистически значимую положительную динамику по всем диагностируемым показателям в экспериментальных группах. В контрольных группах изменения были минимальными и статистически незначимыми, что подтверждает эффективность именно предложенной педагогической модели, а не общих факторов образовательной среды.

Динамика мотивов выбора профессии. Качественный и количественный анализ позволил выявить не просто сдвиг в баллах, а структурную перестройку мотивационной сферы будущих педагогов в экспериментальных группах. Зафиксирован существенный рост внутренней мотивации, как индивидуально значимой (интерес к процессу преподавания, стремление к самореализации в профессии), так и социально значимой (желание приносить пользу обществу через педагогическую деятельность). Например, в группе ЭГ-1 показатель внутренних индивидуально значимых мотивов вырос с 3,4 до 3,953 балла. Одновременно с этим внешние отрицательные мотивы, такие как «давление семьи» и «страх не найти другую работу», значительно снизились в ЭГ-1 и ЭГ-2 (на 0,53 и 0,458 балла соответственно). Это свидетельствует о снижении влияния деструктивных факторов на профессиональный выбор и укреплении личностного, осознанного отношения к будущей карьере.

В контрольных группах структура мотивов оставалась практически неизмен-

ной, с незначительными колебаниями в пределах статистической погрешности.

Динамика учебной мотивации. Наиболее яркий прирост в экспериментальных группах наблюдался по шкалам, характеризующим внутреннюю мотивацию. Так, в группе ЭГ-1 показатель по шкале «Интерес к знаниям» вырос на 0,561 балла (с 3,12 до 3,681), а в группе ЭГ-2 показатель по шкале «Стремление к компетенции» увеличился на 0,62 балла (с 3,24 до 3,86). Важно отметить, что показатели внешней мотивации (например, «учусь для получения диплома») также выросли, но менее значительно. Это косвенно указывает на позитивный процесс интернализации мотивов: внешние по форме требования учебного курса (выполнить проект, участвовать в дебатах) постепенно наполнялись для студентов внутренним личностным смыслом, превращаясь в собственную потребность в знаниях и компетенциях.

Динамика рефлексивных навыков. Экспериментальные группы продемонстрировали наиболее впечатляющий и равномерный рост. Средний интегральный балл в группе ЭГ-1 вырос с 3,548 до 3,945 (+0,397), а в группе ЭГ-2 – с 3,622 до 3,924 (+0,302). Детальный анализ субшкал показал, что наибольший прогресс произошел в таких компонентах рефлексии, как «способность выявлять причины собственных успехов и неудач» и «умение проектировать действия по саморазвитию на основе анализа». В контрольных группах изменения были незначительными: +0,051 и +0,128 балла соответственно, что является убедительным доказательством эффективности целенаправленно применяемых рефлексивных практик («рефлексивный ринг», анализ эффективности командной работы).

В результате эмпирического исследования была доказана эффективность внедренного комплекса педагогических технологий, интегрированного с системой регулярной рефлексии, что выразилось в достижении следующих позитивных изменений в образовательном процессе:

1. Трансформация учебной мотивации: наблюдался отчетливый переход от экстринсивной (внешней) мотивации, обусловленной ориентацией на формальную оценку и требования преподавателя, к интринсивной (внутренней) мотивации, сфоку-

сированной на содержательном усвоении знаний, развитии компетенций и личном интересе к решению педагогических задач. Студенты начали задавать больше вопросов «за рамками» программы, проявлять инициативу в поиске дополнительных материалов.

2. Качественный рост уровня профессиональных компетенций: у испытуемых экспериментальных групп сформировались более устойчивые, чем у контрольных групп, навыки критического анализа информации, проектировочной деятельности и аргументированной оценки результатов. Это проявлялось в качестве итоговых педагогических проектов: они были более реалистичными, комплексными и научно обоснованными.

3. Активизация креативного потенциала: в экспериментальной группе была выявлена и педагогически поддержана способность к генерации нестандартных решений и продуктивных инновационных идей. Если на начальном этапе предложения студентов часто были шаблонными, то к концу эксперимента они предлагали смелые, но при этом хорошо проработанные идеи.

4. Становление рефлексивной позиции: рефлексия перестала быть для студентов формальным упражнением и была интериоризирована как системный инструмент профессионального саморазвития и саморегуляции. Многие отмечали в самоотчетах, что начали применять приемы рефлексии в процессе изучения других дисциплин и в повседневной жизни.

5. Формирование профессиональной направленности: ключевой эффект был достигнут за счет апробирования и внедрения в учебный процесс элементов моделирования инновационной профессиональной деятельности. Студенты не просто узнали об инновациях, а прожили опыт их создания, анализа и защиты в смоделированной, но аутентичной профессиональной среде, что и способствовало формированию целостной профессиональной позиции.

Заключение

Проведенное экспериментальное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о высокой эффективности целевого формирования профессиональной направленности будущих педагогов высшей школы. Предложенная и апробированная трех-

этапная педагогическая модель, интегрированная в содержание дисциплины «Инновации в высшем образовании», доказала свою результативность. Ее ключевое преимущество заключается в том, что она не является простой суммой активных методов, а представляет собой целостную систему, которая последовательно и комплексно решает задачи мотивационного, когнитивного и деятельностного плана.

Системное применение таких методов, как мозговой штурм, «анализ кейсов», «педагогический конструктор», «рефлексивный ринг», «шесть шляп мышления», «педагогический аквариум» и «инновационные дебаты», позволяет смоделировать саму суть инновационной деятельности педагога: от поиска и идентификации проблем через генерацию идей, их критический анализ и проектирование решений до осмысления полученных результатов и коррекции собственной профессиональной траектории.

Экспериментальная работа наглядно продемонстрировала, что данная модель является мощным и эффективным средством формирования профессиональной направленности будущих учителей. Она обеспечивает не разрозненное, а системное раз-

витие внутренней мотивации, критического мышления, творческого подхода и глубоких рефлексивных навыков, которые являются фундаментальными для созидательной трансформации современной высшей школы. Студенты, прошедшие через такую подготовку, подходят к окончанию вуза не просто как обладатели дипломов, а как начинающие специалисты, обладающие сформированной профессиональной позицией, готовностью к непрерывному развитию и осознанному, ответственному внедрению инноваций в образовательную практику.

Полученные результаты обладают значительным практическим потенциалом и могут быть внедрены в образовательный процесс на педагогических и научно-педагогических специальностях университетов для повышения эффективности подготовки конкурентоспособных, мотивированных и рефлексивных педагогов.

Дальнейшие исследования планируется посвятить адаптации данной модели для системы повышения квалификации действующих преподавателей вузов, а также изучению долгосрочных эффектов ее воздействия на профессиональное становление и карьерный рост выпускников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (дата обращения: 11.09.2025).

2. Романова, А. М. Формирование профессионально-творческой направленности студентов технического вуза / А. М. Романова // Труды БГТУ. Серия 6, История, философия. – 2012. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalno-tvorcheskoy-napravlennosti-studentov-tehnicheskogo-vuza> (дата обращения: 23.06.2025).

3. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем. Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.

4. Бабакова, Т. А. Технология педагогического сопровождения самостоятельной учебной деятельности студентов по освоению креативной техники «Шесть шляп мышления» (Э. де Боно) / Т. А. Бабакова // Образовательные технологии. – 2020. – № 2. – С. 42–56.

REFERENCES

1. Zimnyaya, I. A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya / I. A. Zimnyaya // Eksperiment i innovatsii v shkole. – 2009. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 11.09.2025).

2. Romanova, A. M. Formirovanie professional'no-tvorcheskoi napravlennosti studentov tekhnicheskogo vuza / A. M. Romanova // Trudy BGTU. Seriya 6, Istoriya, filosofiya. – 2012. – № 5. –

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalno-tvorcheskoy-napravlenosti-studentov-tehnicheskogo-vuza> (data obrashcheniya: 23.06.2025).

3. Bepal'ko, V. P. Osnovy teorii pedagogicheskikh system. Problemy i metody psikhologo-pedagogicheskogo obespecheniya tekhnicheskikh obuchayushchikh sistem / V. P. Bepal'ko. – Voronezh : Izd-vo Voronezh. un-ta, 1977. – 304 s.

4. Babakova, T. A. Tekhnologiya pedagogicheskogo soprovozhdeniya samostoyatel'noi uchebnoi deyatel'nosti studentov po osvoeniyu kreativnoi tekhniki «Shest' shlyap myshleniya» (E. de Bono) / T. A. Babakova // *Obrazovatel'nye tekhnologii*. – 2020. – № 2. – S. 42–56.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 22.04.2026

Татьяна Васильевна Гижук¹, Алина Николаевна Мельникова²

¹канд. психол. наук, доц., доц. каф. экспериментальной и прикладной психологии

Гродненского государственного университета имени Я. Купалы

²педагог-психолог санаторного детского сада № 34 г. Гродно

Tatyana Gizhuk¹, Alina Melnikova²

¹Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Experimental and Applied Psychology
of Yanka Kupala State University of Grodno

²Education Psychologist of Sanatorium Preschool № 34 of Grodno

e-mail: ¹gizhuk_tv@grsu.by; ²melnikova_an_21@student.grsu.by

ВОСПИТАНИЕ В ДИСФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СЕМЬЕ КАК ПРЕДИКТОР ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

Представлены результаты эмпирического исследования влияния воспитания в дисфункциональной семье на индивидуально-психологические особенности личности в зрелом возрасте. Дано определение понятия «дисфункциональная семья». Описан процесс разработки и психометрической апробации методики диагностики уровня дисфункциональности семьи. Результаты исследования позволили составить психологический портрет личности, выросшей в дисфункциональной семье. Доказано, что воспитание в дисфункциональной семье оказывает влияние на возникновение у личности следующих характерологических особенностей: высокого уровня межличностной чувствительности (зависимость от оценок окружающих, страх отвержения, беспокойство в межличностных отношениях), мотивации на неудачу в деятельности, высокого уровня личностной тревожности, низкого уровня жизнестойкости (низкая вовлеченность, чувство контроля над жизнью и отвержение риска), а также низкого уровня самоуважения.

Ключевые слова: семья, дисфункциональная семья, межличностная чувствительность, тревожность, мотивация, самоуважение.

Parenting in a Dysfunctional Family as a Predictor of Individual Psychological Characteristics of Personality in Adulthood

The article presents the results of an empirical study of the influence of upbringing in a dysfunctional family on the individual psychological characteristics of a person in adulthood. The definition of a «dysfunctional family» is given. The process of developing and psychometric testing of methods for diagnosing the level of family dysfunctionality is described. The results of the study are presented, which allowed us to create a psychological portrait of a person who grew up in a dysfunctional family. It has been proven that upbringing in a dysfunctional family influences the occurrence of the following characterological features in a person: interpersonal sensitivity (dependence on the assessments of others, fear of rejection, anxiety in interpersonal relationships), motivation to fail in activities, high level of personal anxiety, low level of resilience (low involvement, sense of control over life and rejection of risk) as well as a low level of self-esteem.

Key words: family, dysfunctional family, interpersonal sensitivity, anxiety, motivation, self-esteem.

Введение

Семья является первым и основным институтом социализации личности, что обуславливает влияние внутрисемейных отношений на психическое здоровье ребенка. Именно поэтому основная задача родителей состоит в создании благоприятной внутрисемейной атмосферы для роста и развития детей.

Однако не всегда семья способна справиться со своими функциями, и, как только в семейной структуре отмечается нарушение выполнения какой-то из них (воспитательной, эмоциональной и т. д.), мы говорим о дисфункциональной семье. Не существует единого определения термина «дисфункциональная семья», что обусловлено разнообразием теоретических под-

ходов и наличием схожих понятий [1–3]. Данная особенность привела к созданию множества классификаций типов дисфункциональных семей, однако при этом наблюдаются повторяющиеся элементы, которые указывают на общие паттерны дисфункции. В своих исследованиях мы придерживаемся того, что *дисфункциональная семья* – это закрытая семейная система, характеризующаяся конфликтностью отношений, недифференцированностью «Я» каждого члена семьи, подсознательно признающая свою проблемность, но при этом активно ее скрывающая от остальных.

Проведенный нами анализ существующих исследований подтверждает, что воспитание в дисфункциональной семье оказывает влияние на формирование определенных характерологических черт. Это обусловлено тем, что в качестве способа адаптации к дисфункциональной обстановке дети часто принимают на себя специфические роли, которые, будучи функциональными внутри дисфункциональной семейной системы, в дальнейшем вне ее пределов препятствуют гармоничному развитию и социальной адаптации. Особенно ярко долгосрочные последствия прослеживаются на примере взрослых детей алкоголиков (ВДА), у которых отмечаются специфические характерологические особенности. Однако в целом исследования долгосрочного влияния дисфункционального воспитания на дальнейший жизненный путь личности являются недостаточно полными, что указывает на важность дальнейшего изучения этой проблемы.

Мы предположили, что воспитание в дисфункциональной семье приводит к формированию определенных характерологических особенностей у личности, которые сохраняются и в зрелом возрасте.

Материалы и методы исследования

На первом этапе нашего исследования нами была разработана и апробирована методика, выявляющая уровень дисфункциональности родительской семейной системы.

Полагаясь на выделенные В. Д. Москаленко признаки дисфункциональности семьи [4], нами был составлен список из 25 утверждений, характеризующий различные аспекты функционирования дисфунк-

циональной семейной структуры. Для оценки в опроснике использовалась четырехбалльная шкала ликертовского типа («полностью согласен», «частично согласен», «частично не согласен», «абсолютно не согласен»).

Пилотажная версия опросника апробировалась на гетерогенной популяционной выборке численностью 288 человек в возрасте от 17 до 57 лет.

В итоге опросник включил в себя 25 утверждений, которые полностью удовлетворяют требованиям дискриминативности (коэффициенты дискриминативности – от 0,35 до 0,71), надежности (α -Кронбаха равняется 0,92; коэффициенты расщепленной надежности Спирмена – Брауна и Гутмана равны 0,91 и 0,91 соответственно). Данные значения являются высокими и свидетельствуют о достаточном уровне надежности. Таким образом, результаты проверки показали, что данная методика обладает удовлетворительными психометрическими характеристиками и может быть использована для оценки уровня дисфункциональности семьи, в которой вырос респондент. При этом опросник дает возможность диагностировать широкий спектр явлений, характерных для дисфункциональной семьи.

Следующим шагом нашего исследования стала непосредственная проверка выдвинутой гипотезы о влиянии воспитания в дисфункциональной семье на характерологические особенности личности в зрелом возрасте.

С целью проверки этой гипотезы нами был сформирован диагностический пакет.

1. Разработанная нами методика диагностики уровня дисфункциональности родительской семьи [5].

2. Опросник межличностной чувствительности (Interpersonal Sensitivity Measure, IPSM) в адаптации А. Ю. Разваляевой и Н. А. Польской [6]. Этот опросник применялся с целью измерения межличностной чувствительности – личностной черты, которая связана с чрезмерной озабоченностью поведением, эмоциями других людей и страхом критики, отвержения с их стороны. В методике представлены шкалы: «Межличностная чувствительность», «Зависимость от оценок окружающих», «Страх отвержения», «Беспокойство в межличностных отношениях».

3. Мотивация успеха и боязнь неудач А. А. Реан [7]. Методика нацелена на диагностику позитивной (надежда на успех) и негативной (боязнь неудачи) мотивации.

4. Шкала личностной тревожности Спилбергера – Ханина в адаптации Ю. Л. Ханина [8].

5. Тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Е. Н. Осина [9]. Методика нацелена на диагностику уровня жизнестойкости, т. е. способности личности выдерживать стрессовые ситуации, при этом сохраняя внутреннюю сбалансированность, не снижая продуктивность деятельности.

6. Шкала самоуважения Розенберга в адаптации А. А. Золотаревой [10]. Опросник применялся с целью измерения уровня самоуважения респондентов.

Проведенное эмпирическое исследование имело выборку 288 человек (после

отбраковки неверно заполненных анкет) в возрасте от 17 до 57 лет ($M = 31,04$ года, $SD = 7,71$).

Выборка была гетерогенной по половозрастным, социально-демографическим признакам (семейное положение, родительский статус), должностному положению в организационной иерархии и уровню оплаты труда. Испытуемые принимали участие в исследовании на добровольной безвозмездной основе.

Результаты и их обсуждение

На первом этапе обработки данных проверялась частная гипотеза о наличии связи между воспитанием в дисфункциональной семье и характерологическими особенностями личности в зрелом возрасте (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты анализа взаимосвязи уровня дисфункциональности родительской семейной системы и характерологических особенностей личности в зрелом возрасте

Исследуемые переменные	Уровень дисфункциональности семьи	p-level
Общая шкала межличностной чувствительности	0,35	0,000
Зависимость от оценок окружающих	0,26	0,000
Страх отвержения	0,38	0,000
Беспокойство в межличностных отношениях	0,26	0,000
Мотивация на успех	-0,24	0,000
Личностная тревожность	0,35	0,000
Вовлеченность	-0,40	0,000
Контроль	-0,31	0,000
Принятие риска	-0,35	0,000
Жизнестойкость	-0,38	0,000
Самоуважение	-0,34	0,000

Полученные результаты позволяют нам сделать следующие заключения: воспитание в дисфункциональной семье прямо пропорционально связано с межличностной чувствительностью личности, т. е. если человек вырос в дисфункциональной семейной структуре, то он будет склонен испытывать зависимость от оценок окружающих, страх отвержения и беспокойство в межличностных отношениях.

Прямая взаимосвязь воспитания в дисфункциональной семье и зависимости от оценок окружающих указывает на то, что наличие постоянного желания получить восхищение и принятие со стороны окружающих приводит к проявлению у личности пристального внимания к мнению других по поводу своего поведения.

Обнаруженная прямая связь между уровнем дисфункциональности семьи и страхом отвержения говорит о том, что человек, воспитывавшийся в дисфункциональной семье, склонен к опасениям быть непонятым, осужденным окружающими, при этом у него может сформироваться мнение о своей антипатичности в межличностных отношениях.

Положительная взаимосвязь между уровнем дисфункциональности семьи и наличием беспокойства в межличностных отношениях свидетельствует о том, что человек, воспитанный в условиях деструктивной семейной системы, склонен иметь тревогу при любых (даже малейших) угрозах и проблемах в отношениях, включая расставания и ссоры, зачастую боясь каким-либо

образом инициировать конец отношений своим поведением либо эмоциями.

Согласно корреляционному анализу, воспитание в дисфункциональной семье имеет обратную связь с мотивацией успеха, т. е. вся активность человека будет связана с избеганием неудач в своей деятельности, следовательно, он заранее ожидает негативный исход события и поэтому ищет пути избегания этой гипотетической неудачи, что значительно сказывается на продуктивности его деятельности в целом.

Воспитание в деструктивной семейной системе имеет положительную взаимосвязь с личностной тревожностью, что свидетельствует о следующем: человек из дисфункциональной семьи имеет склонность чувствовать угрозу в достаточно широком диапазоне повседневных ситуаций, каждая из которых будет обладать явным стрессовым воздействием на самого человека.

Исходя из результатов корреляционного анализа, воспитание в дисфункциональной семье имеет обратно пропорциональную связь с жизнестойкостью человека. Жизнестойкость включает три автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска, между которыми также были обнаружены обратно пропорциональные связи.

Обратная взаимосвязь воспитания в дисфункциональной семье с таким показателем, как вовлеченность, может указывать на то, что воспитание в деструктивной семейной системе вызывает у человека ощущение себя «вне» жизни, т. е. наблюдается отсутствие получения удовольствия от собственной деятельности.

Обнаруженная обратная связь между уровнем дисфункциональности семьи и ощущением контроля говорит о том, что человек, воспитанный в дисфункциональной семье, будет иметь убеждение о безрезультативности любой борьбы за успех в различных жизненных ситуациях (ощущение беспомощности).

Отрицательная взаимосвязь между уровнем дисфункциональности семьи и принятием риска свидетельствует о том, что человек, воспитанный в условиях деструктивной семейной системы, склонен иметь убежденность, что извлечь какую-то пользу из пережитого как негативного, так и позитивного опыта невозможно, поэтому

в своей жизни он будет стремиться к комфорту и безопасности.

Обратная взаимосвязь воспитания в дисфункциональной семье с самоуважением указывает на то, что человек, воспитанный в такой семье, впоследствии имеет более низкий уровень самоуважения, т. е. субъективно отрицательно оценивает самого себя.

Поскольку нас интересовала не столько взаимосвязь, сколько влияние воспитания в дисфункциональной семье на индивидуально-психологические особенности личности в зрелом возрасте, то нами была выдвинута гипотеза: *воспитание в дисфункциональной семье приводит, во-первых, к закреплению негативных характерологических проявлений, таких как тревожность, чрезмерная межличностная чувствительность, зависимость от оценок окружающих, страх отвержения, беспокойство в межличностных отношениях, и, во-вторых, к потере функциональной оптимальности положительных характерологических особенностей, в том числе к снижению жизнестойкости, мотивации на достижение успеха, самоуважения.*

Статистическая проверка выдвинутых гипотез осуществлялась при помощи метода однофакторного дисперсионного анализа с последующим *post hoc* сравнением средних значений групп по методу Шеффе (таблица 2). Подготовкой к данному виду анализа явилось разделение испытуемых на группы в зависимости от уровня дисфункциональности семейной системы. Разработанный нами опросник позволил дифференцировать респондентов на три группы.

В первую группу вошли респонденты, воспитанные в семье с низким уровнем дисфункциональности. Члены такой семьи демонстрируют здоровые модели коммуникации: открыто общаются, эмоционально поддерживают друг друга в трудных ситуациях, гибко распределяют роли и эффективно разрешают конфликты. В такой среде преобладают доверие, уважение личных границ и способность адаптироваться к изменениям, что создает стабильную и безопасную атмосферу для развития личности.

Во вторую группу были включены респонденты, выросшие в семье со средним уровнем дисфункциональности. Такая семья характеризуется сочетанием функциональных и дисфункциональных паттернов

поведения: в ней могут присутствовать элементы эмоциональной поддержки и сплоченности, но повторяющиеся конфликты ведут к эмоциональному напряжению. Члены семьи справляются с возникающими трудностями, однако стратегии разрешения конфликтов часто неэффективны (характерно избегание проблем, частичное игнорирование потребностей друг друга или конкурирование между членами семьи). Роли и границы могут быть размытыми или излишне жесткими, что создает умеренную нестабильность.

Третью группу составили респонденты, которые выросли в дисфункциональных

семьях. Высокий уровень дисфункциональности семьи проявляется в систематическом нарушении личных границ, эмоциональном или физическом насилии, игнорировании базовых потребностей членов семьи, а также в хаотичной или чрезмерно жесткой структуре ролей. Небольшие бытовые конфликты здесь часто переходят в агрессивное нападение, подавление или длительное отчуждение, а коммуникация строится на обвинениях, молчании или лжи. В таких условиях отсутствует безопасная эмоциональная среда.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты однофакторного дисперсионного анализа

Исследуемые переменные	Критерий Фишера F, p	Средние значения в группах			Post hoc сравнения средних значений групп по методу Шеффе, p		
		1	2	3	1↔2	1↔3	2↔3
Межличностная чувствительность	F (2; 285) = 18,42 p = 0,00	47,39	53,90	60,26	0,000554	0,00000	0,001818
Зависимость от оценок окружающих	F (2; 285) = 10,73 p = 0,00	22,31	24,84	27,24	0,010600	0,000035	0,027842
Страх отвержения	F (2; 285) = 22,59 p = 0,00	9,27	11,46	14,08	0,000575	0,00000	0,000084
Беспокойство в межличностных отношениях	F (2; 285) = 8,67 p = 0,00	15,81	17,60	18,94	0,011741	0,000285	0,110726
Мотивация на успех	F (2; 285) = 12,36 p = 0,00	14,91	12,78	12,08	0,000110	0,000053	0,400929
Личностная тревожность	F (2; 285) = 21,12 p = 0,00	40,67	48,07	53,68	0,000029	0,000000	0,004450
Вовлеченность	F (2; 285) = 28,54 p = 0,00	13,10	10,63	8,76	0,000001	0,000000	0,000714
Контроль	F (2; 285) = 14,46 p = 0,00	12,83	11,04	10,2	0,000077	0,00004	0,152718
Принятие риска	F (2; 285) = 18,43 p = 0,00	12,41	10,71	9,32	0,000178	0,000000	0,005338
Жизнестойкость	F (2; 285) = 24,19 p = 0,00	38,34	32,38	28,25	0,000003	0,000000	0,004230
Самоуважение	F (2; 285) = 17,82 p = 0,00	33,22	30,66	27,74	0,001945	0,000000	0,000808

Полученные данные позволяют сделать *вывод* о том, что воспитание в дисфункциональной семье оказывает влияние на проявление психологических особенностей личности в зрелом возрасте.

С целью наглядного представления об оказываемом эффекте составлены графики (рисунки 1, 2).

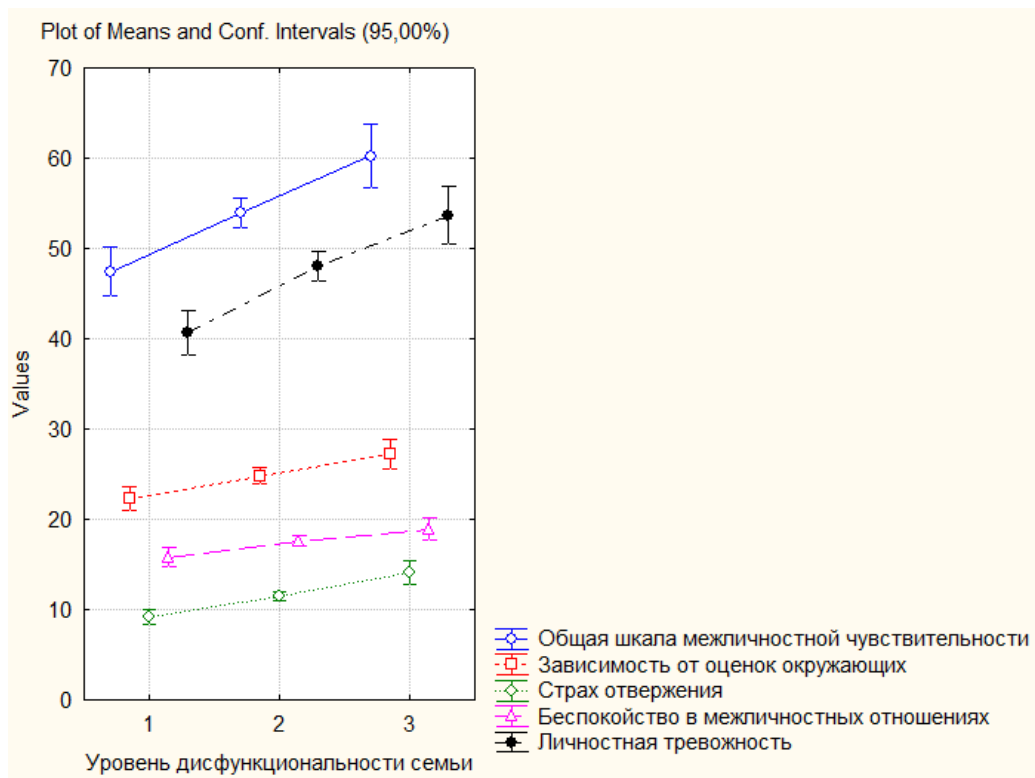


Рисунок 1 – Влияние воспитания в дисфункциональной семье на характерологические особенности личности в зрелом возрасте

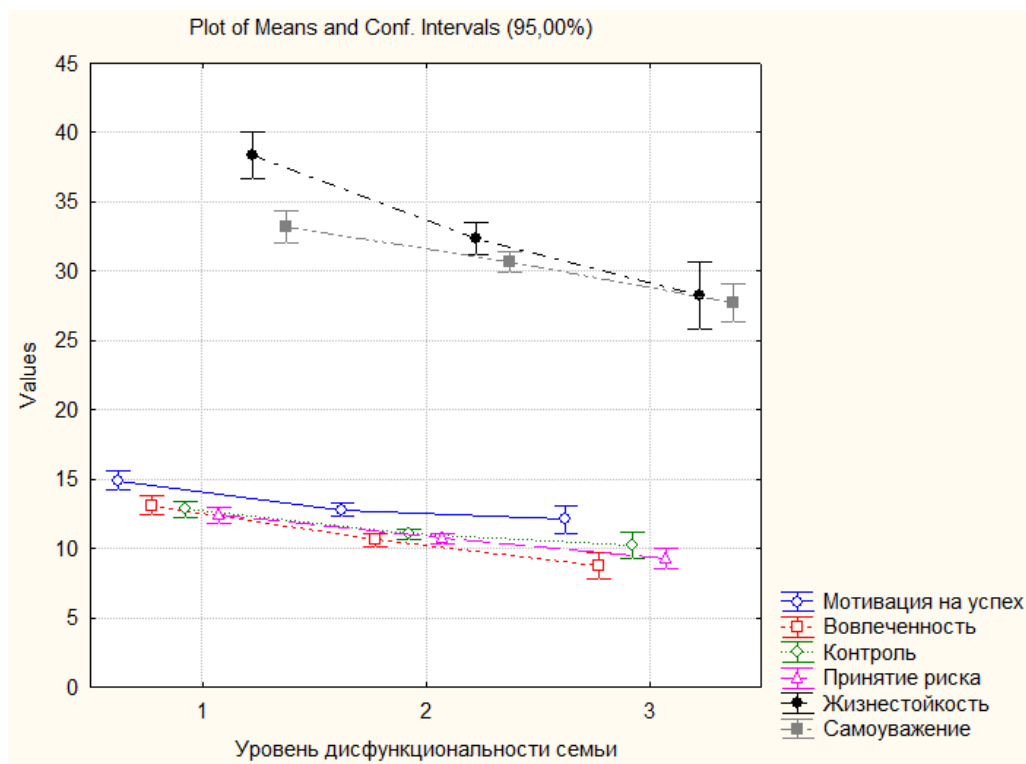


Рисунок 2 – Влияние воспитания в дисфункциональной семье на личностные качества в зрелом возрасте

По средним значениям в группах с разным уровнем дисфункциональности семьи четко вырисовывается *общая закономерность* изменчивости позитивных и негативных характерологических проявлений. Так, выраженность мотивации на успех, вовлеченности, чувства контроля, принятия риска, жизнестойкости и самоуважения прямолинейно снижается в направлении усугубления уровня дисфункциональности семейной системы, в то время как проявление таких качеств, как личностная тревожность, межличностная чувствительность, зависимость от оценок окружающих, страх отвержения, беспокойство в межличностных отношениях, наоборот, возрастает в направлении увеличения уровня дисфункциональности семьи.

Мы можем заключить, что воспитание в дисфункциональной семье оказывает влияние на особенности личности в зрелом возрасте. Опираясь на полученные результаты, мы можем составить психологический портрет личности, выросшей в дисфункциональной семье.

Его центральным элементом становится повышенная личностная тревожность. Личность, выросшая в дисфункциональной семье, демонстрирует обостренную чувствительность к различным эмоциональным сигналам окружающих. Подобная потребность в «расшифровке» настроений, намерений других людей проявляется уже как привычка, т. к. является следствием детского опыта, когда распознавание эмоциональных реакций других членов семьи было вопросом жизненной необходимости.

В межличностных отношениях зачастую доминирует страх отвержения, который нередко принимает форму патологического стремления к одобрению. При любых (даже малейших) угрозах и проблемах в отношениях, включая расставания и ссоры, индивид склонен испытывать сильную тревогу, что провоцирует желание «исправить» себя ради сохранения контакта; даже если эти взаимоотношения приносят большой дискомфорт, страх расставания будет намного сильнее.

В деятельности в основном преобладает ориентация на избегание неудач, а не на достижение успеха. При этом индивид опасается не только критики со стороны других, но и самой возможности совершить

ошибку, что значительно сказывается на его продуктивности, поскольку это приводит к отказу от сложных целей в пользу более легких. При этом любые повседневные ситуации (рабочие встречи, учебные задачи, бытовые взаимодействия) нередко воспринимаются более стрессогенными, что может создавать фон постоянного эмоционального напряжения.

Постоянный дискомфорт и стресс, сопровождающие повседневную жизнь, закономерно приводят к эмоциональному опустошению. Достижения, даже признанные внешне кем-то, перестают приносить удовлетворение, т. к. человек остается сфокусированным на дезадаптивных установках («быть удобным», «оправдать ожидания», «всегда недостаточно хорош»). Постепенно формируется состояние, при котором человек ощущает бессмысленность усилий и потерю контроля над собственной жизнью. Такое состояние зачастую провоцирует излишнюю потребность в стабильности: любые изменения, даже позитивные, воспринимаются как угроза. Отсутствие удовольствия от самого процесса жизни и ощущение своей беспомощности (некомпетентности) в различных жизненных сферах, возможно, являются результатом истощения индивида от испытываемого напряжения, тревоги, а также ощущения потери контроля над своей жизнью.

Воспитание в дисфункциональной семье оказывает отрицательное воздействие на эмоциональное, психологическое и социальное развитие личности.

Недостаток заботы о ребенке, равнодушие или чрезмерная опека, а также моральное и физическое насилие – все это представляет собой значимые факторы травмирования, которые имеют длительное влияние на формирование личности, в дальнейшем проявляясь в виде определенных черт характера.

В контексте дисфункциональной семьи данные характеристики могут способствовать более успешному существованию в семейной системе, однако как только индивид начинает процесс отделения от деструктивного влияния семьи, эти же черты начинают препятствовать достижению полноценной и счастливой жизни.

Заклучение

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что воспитание в дисфункциональной семье влияет на формирование устойчивых индивидуально-психологических особенностей личности, сохраняющихся в зрелом возрасте. Полученные результаты позволяют утверждать, что деструктивные паттерны семейного взаимодействия оказывают системное влияние на личностную структуру, способствуя закреплению таких характеристик, как высокая личностная тревожность, межличностная чувствительность, страх отвержения, а также снижению уровня жизнестойкости, мотивации достижения и самоуважения.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов в нескольких направлениях.

Во-первых, составленный психологический портрет личности из дисфункциональной семьи может служить ориентиром для практикующих психологов и психотерапевтов при разработке стратегий коррекционной и психотерапевтической работы. Понимание глубинных механизмов формирования тревожности, зависимости от чу-

жого мнения и мотивации избегания неудач позволяет выстраивать более точные интервенции, направленные на проработку детского опыта и формирование адаптивных копинг-стратегий.

Во-вторых, разработанная методика может быть внедрена в деятельность школьных психологов, специалистов центров поддержки семьи и социальных служб для раннего выявления семей группы риска и своевременного оказания психолого-педагогической помощи как родителям, так и детям.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в расширении выборки и включении в нее клинических групп для выявления специфики влияния разных типов дисфункциональных семей (например, семьи с химической зависимостью, семьи с эмоциональным или физическим насилием) на формирование личности. Перспективным направлением является также изучение ресурсных и протективных факторов, способствующих формированию психологической устойчивости у людей, выросших в неблагоприятных семейных условиях, что позволит разработать более эффективные программы психологической поддержки и профилактики.

СПИСОК ИПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ломоносова, Н. С. Личностные особенности детей из дисфункциональных семей / Н. С. Ломоносова // IV Фрейдовские чтения : сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. – СПб. : Восточ.-европ. ин-т психоанализа, 2019. – С. 224–228.
2. Реан, А. А. Дисфункциональная семья как фактор агрессивного поведения подростков / А. А. Реан, И. А. Коновалов // Вестник Московского университета МВД России. – 2020. – № 8. – С. 292–301.
3. Мельникова, А. Н. Определение термина «дисфункциональная семья» в современной психологии / А. Н. Мельникова // Ступени : сб. науч. ст. студентов, магистрантов и аспирантов / Гродн. гос. ун-т им. Янки Купалы ; гл. ред. О. Г. Митрофанова ; зам. гл. ред. А. А. Морозенко ; редкол.: О. Г. Митрофанова, А. А. Морозенко. – Гродно : ГрГУ им. Янки Купалы, 2024. – С. 145–149.
4. Москаленко, В. Д. Зависимость: семейная болезнь / В. Д. Москаленко. – М. : Ин-т консультирования и систем. решений, 2015. – 368 с.
5. Мельникова, А. Н. Разработка и первичная апробация психодиагностической методики «Оценка уровня дисфункциональной семьи» / А. Н. Мельникова // Наука-2024 : сб. науч. ст. – Гродно : ГрГУ им. Янки Купалы, 2024. – С. 179–181.
6. Разваляева, А. Ю. Психометрические свойства русскоязычной трехфакторной версии опросника межличностной чувствительности / А. Ю. Разваляева, Н. А. Польская // Консультативная психология и психотерапия. – 2021. – Т. 29, № 4. – С. 73–94.
7. Реан, А. А. Психология изучения личности : учеб. пособие / А. А. Реан. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 288 с.

8. Батаршев, А. В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности. Практическое руководство по психологической диагностике / А. В. Батаршев. – СПб. : Речь, 2005. – 208 с.
9. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 62 с.
10. Золотарева, А. А. Валидность и надежность русскоязычной версии шкалы самооценки М. Розенберга / А. А. Золотарева // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2020. – № 2. – С. 52–57.

REFERENCES

1. Lomonosova, N. S. Lichnostnye osobennosti detei iz disfunktsional'nykh semei / N. S. Lomonosova // IV Freidovskie chteniya : sb. nauch. tr. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – SPb. : Vostoch.-yevrop. in-t psikhoanaliza, 2019. – S. 224–228.
2. Rean, A. A. Disfunktsional'naya sem'ya kak faktor agressivnogo povedeniya podrostkov / A. A. Rean, I. A. Konovalov // Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii. – 2020. – № 8. – S. 292–301.
3. Mel'nikova, A. N. Opredelenie termina «disfunktsional'naya sem'ya» v sovremennoi psikhologii / A. N. Mel'nikova // Stupeni : sb. nauch. st. studentov, magistrantov i aspirantov / Grodn. gos. un-t im. Yanki Kupaly ; gl. red. O. G. Mitrofanova ; zam. gl. red. A. A. Morozenko ; redkol.: O. G. Mitrofanova, A. A. Morozenko. – Grodno : GrGU im. Yanki Kupaly, 2024. – S. 145–149.
4. Moskalenko, V. D. Zavisimost': semeinaya bolezn' / V. D. Moskalenko. – M. : In-t konsul'tirovaniya i sistem. reshenii, 2015. – 368 s.
5. Mel'nikova, A. N. Razrabotka i pervichnaya aprobatsiya psikhodiagnosticheskoi metodiki «Otsenka urovnya disfunktsional'noi sem'i» / A. N. Mel'nikova // Nauka-2024 : sb. nauch. st. – Grodno : GrGU im. Yanki Kupaly, 2024. – S. 179–181.
6. Razvalyaeva, A. Yu. Psikhometricheskie svoistva russkoyazychnoi trekhfaktornoj versii oprosnika mezhlichnostnoi chuvstvitel'nosti / A. Yu. Razvalyaeva, N. A. Pol'skaya // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. – 2021. – T. 29, № 4. – S. 73–94.
7. Rean, A. A. Psikhologiya izucheniya lichnosti : ucheb. posobie / A. A. Rean. – SPb. : Izd-vo Mikhailova V. A., 1999. – 288 s.
8. Batarshv, A. V. Bazovye psikhologicheskie svoistva i samoopredelenie lichnosti. Prakticheskoe rukovodstvo po psikhologicheskoi diagnostike / A. V. Batarshv. – SPb. : Rech', 2005. – 208 s.
9. Leont'ev, D. A. Test zhiznesteikosti. Metodicheskoe rukovodstvo po novoi metodike psikhologicheskoi diagnostiki lichnosti s shirokoi oblast'yu primeneniya / D. A. Leont'ev, Ye. I. Rasskazova. – M. : Smysl, 2006. – 62 s.
10. Zolotareva, A. A. Validnost' i nadezhnost' russkoyazychnoi versii shkaly samootsenki M. Rozenberga / A. A. Zolotareva // Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Psikhologiya. – 2020. – № 2. – S. 52–57.

Рукапіс настуніў ў рэдакцыю 16.06.2025

Светлана Васильевна Головня

преподаватель каф. психологии

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Svetlana Vasilievna Golovnya

Teacher of the Department of Psychology of Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: sveta.golownia@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДИАДЕ «МАТЬ – РЕБЕНОК»: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Представлены результаты теоретического анализа проблемы развития эмоционального интеллекта (ЭИ) детей дошкольного возраста в диаде «мать – ребенок». Обоснована ключевая роль матери как первичного «эмоционального проводника». Систематизированы психологические предпосылки развития ЭИ для младшего, среднего и старшего дошкольного возраста. На основе анализа биологических, социальных факторов и ведущих психологических теорий («эмоционального опосредования», сонатстройки, «mindsight», привязанности и безопасной основы, социального научения и развития эмпатии) в рамках биопсихосоциального подхода раскрыты механизмы материнского влияния на развитие ЭИ. Обосновывается, что авторитетный стиль воспитания является наиболее благоприятным для становления ЭИ. Разработаны практические рекомендации для матерей по развитию компонентов ЭИ у детей, дифференцированные для каждого возрастного этапа дошкольного детства.

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект (ЭИ), дошкольный возраст, диада «мать – ребенок», эмоциональное развитие, стили семейного воспитания, эмпатия.*

Theoretical Basis for the Development of Emotional Intelligence in Preschool Children in the Mother – Child Dyad

The article presents the results of a theoretical analysis of the development of emotional intelligence (EI) in preschool children within the mother – child dyad. The key role of the mother as the «primary emotional conductor» is substantiated. Psychological prerequisites for the development of EI in early, middle, and senior preschool age are systematized. Based on the analysis of biological, social factors, and leading psychological theories («emotional mediation», attunement, «mindsight», attachment and secure base, social learning, and empathy development) within the biopsychosocial approach, the mechanisms of maternal influence on the development of EI are revealed. It is substantiated that an authoritative parenting style is the most favorable for the formation of EI. Practical recommendations for mothers on the development of EI components in children, differentiated for each age stage of preschool childhood, have been developed.

Key words: *emotional intelligence (EI), preschool age, mother – child dyad, emotional development, styles of family upbringing, empathy.*

Введение

Феномен эмоционального интеллекта (ЭИ), понимаемый как способность к распознаванию, пониманию и управлению эмоциями (Р. Salovey, J. Mayer, D. Goleman, R. Bar-On; Д. В. Люсин и др.), занимает одно из центральных мест в современной психологии ввиду его определяющей роли в успешности учебной (К. А. Barchard, N. Naem), профессиональной деятельности (М.-Р. Nieto-Flores) и социальных взаимодействий (Т. В. Kornilova, I. Urquijo) [1–3].

Особую актуальность приобретает проблема развития ЭИ в дошкольном возрасте (с 3 до 6–7 лет), признаваемом сензитивным периодом для становления эмоцио-

нально-волевой сферы (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, С. Г. Якобсон) [4; 5]. В этот период закладываются основы эмпатии, саморегуляции и способности к сотрудничеству (Т. Ю. Солодкова, Н. М. Криволапова, А. Н. Леонтьев), что обусловлено успешностью последующей адаптации и соответствует приоритетам современных образовательных стандартов (М. Г. Юдина, А. С. Филиппова) [6; 21].

Центральное место в процессе эмоционального развития ребенка занимает диада «мать – ребенок». Мать выступает первичным «эмоциональным проводником», формируя в процессе взаимодействия с ребенком базовое доверие к миру или,

напротив, тревогу (Е. А. Сюткина, Э. Эрикссон, J. M. Gottman) [7; 18]. Современные вызовы, такие как цифровизация общения и смещение фокуса родителей на академические успехи, усугубляют риски дефицита целенаправленного эмоционального развития (Л. Ю. Шабалина, Я. Е. Трубникова, Т. Ю. Солодкова, Н. М. Криволапова) [21].

Несмотря на признание важности ЭИ, в научной литературе сохраняется дефицит комплексных исследований и системных программ, направленных на развитие всех компонентов ЭИ именно в диаде «мать – ребенок» (М. А. Нгуен, А. О. Куракина, Н. С. Ежкова и др.).

Первичные паттерны эмоционального поведения, аналогично привязанности (Дж. Боулби, М. Эйнсворт), формируются прежде всего в общении с матерью, что порождает потребность в интеграции данных о нормативном эмоциональном развитии с современными представлениями об ЭИ для построения эффективной модели его формирования (И. Н. Андреева; D. Baumgrind; J. M. Gottman) [11; 15; 16; 18; 19; 22].

Целью статьи является систематизация научных подходов к развитию ЭИ детей дошкольного возраста в диаде «мать – ребенок».

Задачи исследования:

1) классифицировать психологические предпосылки развития ЭИ в дошкольном возрасте;

2) проанализировать интегративные (биопсихосоциальные) факторы развития ЭИ в диаде «мать – ребенок»;

3) раскрыть механизмы влияния матери на формирование ЭИ ребенка с помощью ключевых психологических теорий;

4) проанализировать взаимосвязь стилей семейного воспитания с уровнем развития ЭИ ребенка.

5) разработать практико-ориентированные рекомендации по развитию компонентов ЭИ детей дошкольного возраста в диаде «мать – ребенок» для каждого возрастного этапа дошкольного детства.

Материалы и методы исследования

Данное исследование носит теоретико-аналитический характер. В качестве основного материала выступил комплекс научных исследований (22) по проблеме разви-

тия ЭИ в дошкольном возрасте, в частности в диаде «мать – ребенок».

Для достижения поставленной цели были применены следующие методы: теоретический анализ и синтез концепций русскоязычных (Л. С. Выготский) и зарубежных (Дж. Боулби, D. Goleman и др.) авторов; систематизация психологических предпосылок и интегративных (биопсихосоциальных) факторов развития ЭИ; сравнительный анализ стилей семейного воспитания и их проявления в ЭИ родителя. Системный подход позволил интегрировать данные из различных теоретических источников и разработать практико-ориентированные рекомендации, дифференцированные для каждого возрастного этапа дошкольного детства.

Результаты и их обсуждение

Психологические предпосылки развития ЭИ в дошкольном возрасте

Дошкольный возраст характеризуется качественными преобразованиями в эмоциональной сфере, что создает базу для становления ЭИ [4; 6; 7]. В рамках деятельностного подхода ключевая роль в этом процессе отводится сюжетно-ролевой игре, которая выступает «школой социальных отношений» (Д. Б. Эльконин) и ведущей деятельностью для развития ЭИ [5]. В игре складываются ключевые компетенции ЭИ: распознавание и понимание эмоций, эмпатия и децентрация, управление эмоциями и поведением.

Развитие ЭИ тесно связано с новообразованиями в структуре личности (А. Н. Леонтьев), включающей потребностно-мотивационную, эмоционально-волевую сферы и сферу самосознания [6]. Эти изменения носят гетерохронный характер и проявляются специфически на каждом этапе дошкольного детства.

Младший дошкольный возраст (3–4 года). Закладываются базовые предпосылки ЭИ: возникает «вербальный прорыв», создающий основу для выражения эмоций (Ж. Пиаже); в игровом взаимодействии формируется «эмоциональная децентрация» и эмпатия (Г. М. Бреслав) [9; 10].

Средний дошкольный возраст (4–5 лет). Происходит качественный скачок в развитии социальных эмоций (Л. И. Божович). Дети начинают понимать причины и последствия эмоциональных реакций («мама

расстроилась, потому что я разбросал игрушки»), что углубляет идентификацию эмоций в контексте социальных отношений [7].

Старший дошкольный возраст (5–7 лет). Формируется ключевое новообразование – способность к эмоциональному предвосхищению (А. В. Запорожец) [8]. Эмоции приобретают регуляторную функцию, развивается произвольность в эмоциональной сфере, а эмпатия трансформируется в сочувствие и действенную помощь.

Соответственно психологические предпосылки развития ЭИ можно разделить на две взаимосвязанные группы:

1) *возрастные предпосылки* – «сквозные» новообразования (развитие речи, произвольности, самосознания), которые создают общий благоприятный контекст;

2) *компетентностные предпосылки* – психологические достижения, непосредственно формирующие компоненты ЭИ (эмпатия, эмоциональная децентрация, предвосхищение).

Важно подчеркнуть, что данное разделение является аналитическим: в реальном онтогенезе эти группы предпосылок неразрывно связаны и взаимообуславливают друг друга. Так, развитие речи (возрастная предпосылка) позволяет вербализовать эмоции, что является основой для возникновения идентификации эмоций (компетентностная предпосылка).

Интегративные (биопсихосоциальные) факторы развития ЭИ в диаде «мать – ребенок»

Развитие ЭИ в дошкольном возрасте целесообразно рассматривать с позиций биопсихосоциального подхода, который предполагает сложное, нелинейное взаимодействие различных групп факторов, где диада «мать – ребенок» выступает первичной средой «эмоционального научения».

К биологическим основам, или предиспозициям, развития ЭИ можно отнести наследственный уровень ЭИ родителей, индивидуально-типологические свойства ребенка (темперамент, особенности переработки эмоциональной информации) и нейробиологические особенности аффективной регуляции (И. Н. Андреева, D. D. Guastello, S. J. Guastello) [11; 12]. Эти факторы создают тот или иной базис, потенциал для развития эмоциональной сферы, но не пред-

определяют однозначно уровень ЭИ. Эмпирические данные подтверждают более тесную связь ЭИ ребенка с уровнем ЭИ матери, что определяет роль матери в качестве первичной «обогащенной среды» для имплицитного усвоения детьми моделей эмоционального реагирования [12].

Психологические факторы отличаются большим разнообразием. Ключевым из них является синтония («эмоциональное созвучие») – способность непроизвольно переживать эмоции, совпадающие с эмоциями партнера (P. Salovey, J. D. Mayer) [1]. Становление синтоничности у ребенка напрямую зависит от реакций матери и блокируется как при гиперопеке, так и при эмоциональной депривации [11].

Существенную роль играют и *социальные факторы*: уровень образования и материального благосостояния семьи, которые косвенно создают более обогащенную эмоциональную и интеллектуальную среду для развития ребенка.

Исследования подтверждают, что эмоционально компетентные матери, обладающие развитым ЭИ, склонны использовать поддерживающие стратегии воспитания, что способствует снижению тревожности и формированию эмоционального благополучия у детей (Л. В. Фомина) [14]. Важно различать понятия «эмоциональное развитие» и «эмоциональный интеллект». Напротив, материнская тревожность, непоследовательность, эмоциональная отстраненность или чрезмерная опека, как и неблагоприятная семейная обстановка в целом, по мнению Г. М. Бреслава, негативно сказываются на эмоциональном развитии дошкольника, провоцируя такие особенности эмоциональной сферы и поведения, как тревожность, неуверенность и агрессивность [10]. Эти особенности, в свою очередь, могут стать препятствием для формирования зрелого ЭИ, поскольку блокируют развитие эмпатии и саморегуляции.

Механизмы влияния матери на формирование ЭИ ребенка

Формирование ЭИ ребенка в диаде «мать – ребенок» – сложный процесс, получивший теоретическое обоснование в ряде ключевых психологических концепций, которые раскрывают конкретные механизмы.

1. Теории «эмоционального опосредования» и соностройки (Л. С. Выготский, Э. Троник, Д. Сигел). В рамках социокультурного подхода (Л. С. Выготский) мать является главным «медиатором», помогая ребенку распознавать и регулировать эмоции в зоне ближайшего развития (ЗБР) [4].

Концепция «эмоциональной соностройки» (Э. Троник) описывает синхронизацию состояний диады через мимику и вокализации, где мать выступает «эмоциональным зеркалом», помогая структурировать переживания. Циклы «соностройка – разрыв – восстановление» учат ребенка регуляции аффекта [13]. Развивая эту идею, концепция «mindsight» (Д. Сигел) связывает безопасную привязанность с развитием нейронных сетей самосознания и саморегуляции, которые активируются, когда мать вербализует состояния ребенка [18]. Эти нейронные сети (преимущественно в префронтальной коре) являются физиологической основой для таких ключевых компонентов ЭИ, как способность к рефлексии своих эмоций и произвольная регуляция аффекта.

2. Теория привязанности и безопасной основы (Дж. Боулби, М. Эйнсворт). Надежная эмоциональная связь с матерью создает у ребенка «базу безопасности», позволяющую свободно исследовать мир и социальные отношения. Эта безопасность является фундаментом для благоприятного эмоционального развития и формирования эмпатии [15; 16].

3. Теория социального научения и развития эмпатии (А. Бандура, К. Зан-Вакслер). Эти теории раскрывают механизмы наблюдения и подражания. Ребенок усваивает эмоциональные реакции, наблюдая за тем, как мать выражает и регулирует собственные чувства (А. Бандура) [17]. Исследования К. Зан-Вакслер показывают, что эмоционально отзывчивая мать, конструктивно реагирующая на дистресс ребенка и других, поощряет просоциальное поведение и формирует тем самым здоровую эмпатию – ключевой компонент ЭИ [19].

Таким образом, рассмотренные теории комплексно раскрывают механизмы материнского влияния, подчеркивая роль безопасности, опосредования, соностройки и моделирования в становлении ЭИ ребенка.

Взаимосвязь стилей семейного воспитания с уровнем развития ЭИ ребенка

Стиль семейного воспитания, определяемый соотношением требовательности (контроль, правила) и отзывчивости (теплота, поддержка), является системным фактором развития ЭИ у дошкольников (D. Baumrind) [19].

Анализ основных стилей выявляет степень их различного влияния на эмоциональную компетентность (J. Gottman) [18].

Авторитетный стиль (высокая требовательность и отзывчивость) создает оптимальные условия для развития ЭИ. Родители выступают в роли «эмоциональных наставников» (J. Gottman), устанавливая разумные границы, признавая переживания ребенка и помогая в их вербализации и регуляции. Это способствует формированию всех компонентов ЭИ: идентификации, эмпатии и непосредственно саморегуляции. Дети таких родителей демонстрируют высокую самооценку, развитые социальные навыки и самоконтроль [18; 19].

Авторитарный стиль (высокая требовательность, низкая отзывчивость) характеризуется жестким контролем и подавлением эмоций. J. Gottman определяет его как «отвергающий», что препятствует развитию ЭИ. В такой среде ребенок учится подавлять, а не понимать эмоции, что приводит к тревожности, низкой самооценке и трудностям в социальных взаимодействиях [18; 19].

Попустительский стиль (низкая требовательность, высокая отзывчивость) при отсутствии границ не формирует навыков саморегуляции и контроля ситуативных импульсов. Это способствует развитию эгоцентризма и возникновению трудностей в понимании социальных последствий эмоций, что негативно сказывается на ЭИ [19].

Пренебрегающий стиль (низкая требовательность и отзывчивость) приводит к эмоциональной депривации, при которой не формируются базовые предпосылки ЭИ: эмпатия, распознавание эмоций и саморегуляция. Данный стиль связан с высоким риском агрессивного и тревожного поведения (Е. П. Ильин) [20].

Таким образом, стиль воспитания опосредует связь между ЭИ родителей и ребенка. Исследование Л. В. Фоминой подтверждает, что родители с высоким ЭИ

чаще используют авторитетный стиль, тогда как низкий родительский ЭИ коррелирует с неконструктивными стилями [14]. Следовательно, развитие ЭИ у родителей и коррекция стиля воспитания в сторону авторитетного являются эффективным направлением психолого-педагогического сопровождения для детей дошкольного возраста, поскольку именно этот стиль создает среду, где ребенка не наказывают за эмоции, а помогают их осознать и отрегулировать, что способствует формированию всех компонентов его ЭИ.

Практико-ориентированные рекомендации по развитию компонентов ЭИ детей дошкольного возраста в диаде «мать – ребенок»

Практико-ориентированные рекомендации по развитию компонентов ЭИ в диаде «мать – ребенок» разработаны нами для каждого возрастного этапа дошкольного детства:

1. Младший дошкольный возраст (3–4 года) – распознавание и вербализация эмоций. Для этого может быть использовано «эмоциональное зеркало» (мама называет эмоцию ребенка, которую он испытывает в данный момент (например, «Я вижу, ты сейчас радуешься/сердишься»); ребенок строит рожицы (грустные, веселые, злые), а мама помогает их назвать).

2. Средний дошкольный возраст (4–5 лет) – понимание причин и последствий эмоций. Здесь необходимо применять ряд техник: «Почему он так себя чувствует?» (мама задает вопросы «Как ты думаешь, почему мишка расстроился?»); проигрывание конфликтных ситуаций (с помощью игрушек разыгрывается ссора и совместно с ребенком обсуждаются пути примирения).

3. Старший дошкольный возраст (5–7 лет) – эмоциональное предвосхищение, эмпатия, управление эмоциями. Уместен ряд способов: «Что будет, если...?», «Как ты думаешь, что почувствует бабушка, если ты подарить ей этот рисунок?» (обсуждение последствий поступков); «копилка добрых дел» (совместное ведение дневника или копилки, куда записываются/зарисовываются поступки, которые порадовали других людей, что развивает действенную эмпатию); «правила гнева» (обучение социально приемлемым способам выражения негативных

эмоций – не драться, а потопать ногами; не кричать, а сказать словами «Я злюсь»); использование «уголка настроения», где можно, например, побить подушку.

Заключение

Произведенный теоретический анализ позволяет сделать ряд обобщений.

1. Диада «мать – ребенок» является первичной и ключевой средой для целенаправленного развития ЭИ в дошкольном возрасте. Этот процесс не является стихийным, а должен выстраиваться системно, с учетом возрастных особенностей (в частности, новообразований эмоциональной сферы) и ведущего вида деятельности (сюжетно-ролевая игра) ребенка. Развитие базисных компонентов ЭИ уместно и эффективно на всех возрастных этапах дошкольного детства с использованием специализированных методов.

2. Наиболее эффективной стратегией для матери, согласно нашей позиции, является т. н. «эмоциональный наставник» (по J. Gottman), который предполагает не подавление или игнорирование эмоций ребенка, а их признание, принятие, помощь в вербализации и совместный поиск конструктивных стратегий регуляции. Таким образом, систематическая работа по развитию собственного ЭИ у родителей и коррекция стиля воспитания в сторону авторитетного служит основой для успешного становления эмоционально компетентной и гармоничной личности ребенка.

3. Обозначенные в исследовании теоретические положения и практические рекомендации создают прикладной фундамент для дальнейших исследований, среди которых:

1) разработка диагностического инструментария, позволяющего оценивать не только уровень развития ЭИ у ребенка, но и компетентность матери как «эмоционального проводника»;

2) создание и внедрение в практику работы дошкольных образовательных учреждений программы «Эмоциональный наставник» для психолого-педагогического просвещения матерей;

3) проведение цикла эмпирических исследований с использованием экспериментальных и контрольных групп для оценки эффективности предложенных техник развития ЭИ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Salovey, P. Emotional Intelligence / P. Salovey, J. D. Mayer // *Imagination, Cognition and Personality*. – 1990. – Vol. 9 (3). – P. 185–211.
2. Goleman, D. Emotional Intelligence / D. Goleman. – New York : Bantam Books, 1995. – 352 p.
3. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // *Социальный интеллект: теория, измерение, исследования*. – М. : Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
4. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 2004. – 224 с.
5. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.
6. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2009. – 423 с.
7. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : монография, цикл ст. / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2009. – 400 с.
8. Запорожец, А. В. Психология действия / А. В. Запорожец. – М. : МПСИ, 2000. – 736 с.
9. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка : пер. с фр. / Ж. Пиаже. – М. : АСТ, 2020. – 352 с.
10. Бреслав, Г. М. Психология эмоций / Г. М. Бреслав. – М. : Смысл, 2007. – 544 с.
11. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие / И. Н. Андреева. – Новополюк : Полоц. гос. ун-т, 2020. – 356 с.
12. Guastello, D. D. Emotional Intelligence and Family Dynamics / D. D. Guastello, S. J. Guastello // *Journal of Genetic Psychology*. – 2022. – Vol. 183 (4). – P. 301–315.
13. Троник, Э. Нейробиология развития и психология привязанности / Э. Троник // *Детская и подростковая психотерапия*. – 2019. – № 4. – С. 15–28.
14. Фомина, Л. В. Влияние материнского отношения на эмоциональное благополучие ребенка / Л. В. Фомина // *Семейная психология и психотерапия*. – 2021. – № 2. – С. 34–42.
15. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – М. : Гардарики, 2003. – 477 с.
16. Ainsworth, M. D. Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation / M. D. Ainsworth. – New York : Psychology Press, 2015. – 391 p.
17. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
18. Gottman, J. M. The Heart of Parenting: Raising an Emotionally Intelligent Child / J. M. Gottman. – New York : Simon & Schuster, 1997. – 240 p.
19. Baumrind, D. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use / D. Baumrind // *Journal of Early Adolescence*. – 1991. – Vol. 11 (1). – P. 56–95.
20. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 752 с.
21. Солодкова, Т. Ю. Развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста / Т. Ю. Солодкова, Н. М. Криволапова // *Детский сад: теория и практика*. – 2020. – № 5. – С. 45–51.
22. Филиппова, А. С. Социально-коммуникативное развитие дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО / А. С. Филиппова // *Дошкольное воспитание*. – 2022. – № 5. – С. 12–19.

REFERENCES

1. Salovey, P. Emotional Intelligence / P. Salovey, J. D. Mayer // *Imagination, Cognition and Personality*. – 1990. – Vol. 9 (3). – P. 185–211.
2. Goleman, D. Emotional Intelligence / D. Goleman. – New York : Bantam Books, 1995. – 352 p.
3. Lyusin, D. V. Sovremennye predstavleniya ob emotsional'nom intellekte / D. V. Lyusin // *Sotsial'nyi intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya*. – M. : In-t psikhologii RAN, 2004. – S. 29–36.
4. Vygotskii, L. S. Voprosy detskoj psikhologii / L. S. Vygotskii. – SPb. : Soyuz, 2004. – 224 s.
5. El'konin, D. B. Psikhologiya igry / D. B. El'konin. – M. : Pedagogika, 1978. – 304 s.
6. Leont'ev, A. N. Psikhologicheskie osnovy razvitiya rebenka i obucheniya / A. N. Leont'ev. – M. : Smysl, 2009. – 423 s.
7. Bozhovich, L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste : monografia, tsikl st. / L. I. Bozhovich. – SPb. : Piter, 2009. – 400 s.

8. Zaporozhets, A. V. Psikhologiya deistviya / A. V. Zaporozhets. – M. : MPSI, 2000. – 736 s.
9. Piazhe, Zh. Rech' i myshlenie rebenka : per. s fr. / Zh. Piazhe. – M. : AST, 2020. – 352 s.
10. Breslav, G. M. Psikhologiya emotsii / G. M. Breslav. – M. : Smysl, 2007. – 544 s.
11. Andreeva, I. N. Emotsional'nyi intellekt i emotsional'naya kreativnost': spetsifika i vzaimodeistvie / I. N. Andreeva. – Novopolotsk : Polots. gos. un-t, 2020. – 356 s.
12. Guastello, D. D. Emotional Intelligence and Family Dynamics / D. D. Guastello, S. J. Guastello // Journal of Genetic Psychology. – 2022. – Vol. 183 (4). – P. 301–315.
13. Tronik, E. Neurobiologiya razvitiya i psikhologiya privyazannosti / E. Tronik // Detskaya i podrostkovaya psikhoterapiya. – 2019. – № 4. – S. 15–28.
14. Fomina, L. V. Vliyanie materinskogo otnosheniya na emotsional'noe blagopoluchie rebenka / L. V. Fomina // Semeinaya psikhologiya i psikhoterapiya. – 2021. – № 2. – S. 34–42.
15. Boulbi, Dzh. Privyazannost' / Dzh. Boulbi. – M. : Gardariki, 2003. – 477 s.
16. Ainsworth, M. D. Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation / M. D. Ainsworth. – New York : Psychology Press, 2015. – 391 p.
17. Bandura, A. Teoriya sotsial'nogo naucheniya / A. Bandura. – SPb. : Yevraziya, 2000. – 320 s.
18. Gottman, J. M. The Heart of Parenting: Raising an Emotionally Intelligent Child / J. M. Gottman. – New York : Simon & Schuster, 1997. – 240 p.
19. Baumrind, D. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use / D. Baumrind // Journal of Early Adolescence. – 1991. – Vol. 11 (1). – P. 56–95.
20. Il'in, Ye. P. Emotsii i chuvstva / Ye. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2002. – 752 s.
21. Solodkova, T. Yu. Razvitie emotsional'nogo intellekta u detei starshego doshkol'nogo vozrasta / T. Yu. Solodkova, N. M. Krivolapova // Detskii sad: teoriya i praktika. – 2020. – № 5. – S. 45–51.
22. Filippova, A. S. Sotsial'no-kommunikativnoe razvitie doshkol'nikov v usloviyakh realizatsii FGOS DO / A. S. Filippova // Doshkol'noe vospitanie. – 2022. – № 5. – S. 12–19.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 29.01.2026

Татьяна Николаевна Ковалевская

*ст. преподаватель каф. общественного здоровья и здравоохранения
с курсом факультета повышения квалификации и переподготовки кадров
Витебского государственного ордена Дружбы народов медицинского университета*

Tatyana Kovalevskaya

*Senior Lecturer of the Department of Public Health and Health Services
with the Course of the Faculty of Advanced Training and Retraining
of Vitebsk State Order of Peoples' Friendship Medical University*

e-mail: tena_vit@rambler.ru

ПОСЛЕДСТВИЯ ЗАДЕРЖКИ РОСТА ПЛОДА С ПОЗИЦИЙ БИОПСИХОСОЦИАЛЬНОГО ПОДХОДА

Исследование отдаленных последствий задержки роста плода (ЗРП) позволяет выявить связь между физическим здоровьем и последующим психическим развитием индивида. Задержка роста плода может привести к дисфункции мозговых структур, что проявляется расстройствами психоэмоционального фона, вегетативными нарушениями, изменениями в поведении. ЗРП в дальнейшем может влиять на интеллектуальное развитие ребенка, академическую успеваемость. Научные исследования свидетельствуют о высокой корреляции между задержкой роста плода и склонностью к депрессии, тревоге, гиперактивности.

Ключевые слова: социализация, задержка роста плода, адаптация, дезадаптация.

The Consequences of Fetal Growth Retardation from the Standpoint of a Biopsychosocial Approach

The study of the long-term effects of intrauterine growth retardation (IUGR) makes it possible to identify a link between physical health and the subsequent mental development of an individual. Fetal growth retardation can lead to dysfunction of brain structures, which is manifested by disorders of the psychoemotional background, vegetative disorders, and behavioral changes. In the future, it can affect a child's intellectual development and academic performance. Scientific studies show a high correlation between fetal growth retardation and a tendency to depression, anxiety, and hyperactivity.

Key words: socialization, fetal growth restriction, adaptation, maladaptation.

Введение

Исследования отдаленных последствий задержки роста плода (ЗРП) позволяют выявить связь между физическим здоровьем и последующим психическим развитием индивида. Задержка роста плода может привести к дисфункции мозговых структур, что проявляется в расстройствах психоэмоционального фона, вегетативных нарушениях, изменениях в поведении.

Как показывают исследования, ЗРП в дальнейшем может влиять на интеллектуальное развитие ребенка, академическую успеваемость.

Научные исследования свидетельствуют о высокой корреляции между задержкой роста плода и склонностью к депрессии, тревоге, гиперактивности.

Изучение отдаленных психологических последствий задержки роста плода является базой для формирования более глубокого понимания механизмов влияния

ранних этапов развития на последующие личностные характеристики индивида.

Понимание таких механизмов способствует созданию эффективных программ сопровождения и коррекции выявленных отклонений, позволяя улучшать качество жизни людей [1].

Цель работы – изучить особенности развития детей, рожденных с задержкой роста плода, с позиций биопсихосоциального подхода.

Материал и методы

В исследовании принимали участие учащиеся первых классов ГУО «Гимназия № 5 г. Витебска», ГУО «СШ № 33 г. Витебска», ГУО «Гимназия № 9 г. Витебска» (n = 291), из них 104 респондента доношенные, без диагноза ЗРП (МТ 3 373 ± 305 г), 93 респондента недоношенные, без диагноза ЗРП (МТ 2 681 ± 705 г) и 94 респондента

маловесные, т. е. имеющие диагноз ЗРП (МТ 2 240 ± 281 г).

Методами исследования являлись: опрос родителей и педагогов, методики изучения адаптации детей к школе (А. Б. Эльконин, Л. Г. Венгер, Н. Г. Лусканова), анкета для определения гиперактивности (Д. Коннерс) и диагностические критерии СДВГ по классификации DSM-IV, методики диагностики тревожности детей «Незаконченные предложения» и «Тест на тревожность детей 3,5–7 лет» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), методики диагностики страхов «Страхи в домиках» (М. А. Панфилова) и «Диагностика детских страхов» (А. И. Захаров).

Статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась с применением программ Microsoft Office Excel 2007, Statistica 7.0. Для установления достоверности различий использовались непараметрические критерии: тест Манна – Уитни (Mann – Whitney Test), односторонний дисперсионный анализ Краскела – Уоллиса (Kruskal – Wallis one-way analysis of variance).

Результаты и их обсуждение

Задержка роста плода является серьезным состоянием, которое требует комплексного подхода к изучению отдаленных последствий для здоровья ребенка.

Биопсихосоциальная модель подчеркивает необходимость интегрированного и многоуровневого подхода к рассмотрению вопросов диагностики, коррекции и сопровождения детей, рожденных с данной патологией [2].

С позиций данного подхода возникающие особенности развития связаны со снижением биологического адаптационно-компенсаторного потенциала (биомедицинский аспект) и психологического адаптационно-компенсаторного потенциала (психосоциальный аспект) во взаимосвязи с социальными факторами (социальный аспект) [3]. Социальный домен (социальное функционирование и уровень социальной адаптации), как отмечают исследователи [3], оказывается соподчиненным биологической и психологической составляющей.

Согласно исследованиям, многие составляющие социального аспекта, такие как плохая забота матери, депривация, хронический социальный стресс, приводят к существенным и длительным патофизиологиче-

ским изменениям на уровне биологического аспекта [3].

Широкий спектр социальных воздействий во взаимосвязи с биологическим фактором оказывает деформирующее воздействие на психологический адаптационно-компенсаторный потенциал, что в дальнейшем отражается в определенных переживаниях, поведении, формировании уязвимости к тем или иным особенностям в развитии [3].

Биологический компонент развития ЗРП и ее последствий является одним из наиболее изученных. На сегодняшний день центральная роль в развитии ЗРП отводится нарушению маточно-плацентарной перфузии, что приводит к дефициту поступления кислорода и нарушению питания плода.

По данным исследований, у трети детей, родившихся с ЗРП, наблюдаются отклонения в физическом развитии, поражения центральной нервной системы, тяжелые психоневрологические расстройства, адаптационные срывы, ослабление иммунитета.

С позиций биологического аспекта решающими факторами являются генетические особенности родителей, состояние здоровья женщины до и во время беременности, наличие хронических заболеваний, инфекции и токсическое воздействие окружающей среды, образ жизни.

Психологическим аспектом возникновения патологии может быть психологическое неблагополучие матери, стресс, тревога, депрессия, оказывающие не только психологическое, но и физиологическое воздействие на организм.

Низкий социально-экономический статус также имеет значение для увеличения вероятности возникновения факторов, провоцирующих развитие ЗРП. Однако биопсихосоциальный подход позволяет не только комплексно оценить риски развития ЗРП, но и рассмотреть отсроченные последствия данной патологии с целью разработки наиболее эффективных стратегий профилактики, коррекции и сопровождения. Этот подход позволяет взглянуть на последствия ЗРП в многомерном контексте, объединяя физические, психологические и социальные аспекты.

Раннее повреждение некоторых структур мозга внешними факторами (гипоксия, нарушение трофики плода) может го-

ворить об измененном процессе созревания мозга на раннем этапе онтогенеза, а различные стрессоры социального генеза, в дальнейшем взаимодействуя с «уязвимой» нервной системой, обладающей слабой способностью к адаптации, приводят к постепенному нарушению психологического развития индивида.

Длительная гипоксия плода, хроническое нарушение трофики имеют определенные последствия, такие как ослабленный иммунитет, повышенный риск осложнений в раннем возрасте, медленное физическое развитие, повышенная утомляемость, низкая выносливость [1; 4].

Патогенные пренатальные и постнатальные факторы приводят к нейропсихологическим и нейрофизиологическим отклонениям – трудностям концентрации внимания, ухудшению памяти, снижению коммуникативных функций, – которые под влиянием факторов окружающей среды, различных стрессоров способствуют проявлению нарушения адаптации и социализации.

В свою очередь, трудности адаптации ребенка могут быть причиной развития тревоги у родителей, повышенной опеки и завышенных либо, наоборот, заниженных требований к ребенку, предъявляемых с целью занять позицию «он такой же, как все». Это может послужить предпосылкой к развитию «адаптационного срыва», когда ребенок не справляется с уровнем нагрузки, либо, наоборот, к отсутствию формирования необходимых адаптационных механизмов в условиях гиперопеки и заниженных мотивационных установок.

В проведенном нами исследовании среди учащихся первых классов, рожденных с ЗРП, выявлены несформированность мотивационной сферы ($U = 316$; $p \leq 0,01$), отрицательное эмоциональное отношение к новой ситуации развития ($U = 325,5$; $p \leq 0,01$), низкий физиологический компонент и повышенный уровень утомляемости ($U = 335,5$; $p \leq 0,01$).

Нарушение процесса адаптации выявлено у 61 % детей, рожденных с ЗРП. Таким образом, говоря о психологических последствиях ЗРП, можно выделить нарушения процесса социальной адаптации, проявляющиеся уже с младшего школьного возраста в преобладании негативных эмоций, отрицательном отношении к школе, учителю,

сверстникам ($U = 325,5$; $p \leq 0,01$), неприятии новой социальной ситуации развития, трудностях в приспособлении к новым социальным условиям.

Нейропсихологические и нейрофизиологические отклонения, такие как трудности концентрации внимания, снижение коммуникативных функций, приводят к низкому уровню усвоения материала в рамках школьной программы, трудностям коммуникации с одноклассниками, к формированию субъективного чувства «неуспешности», страха отвечать у доски, страха насмешек и неприятия сверстниками, что служит предпосылкой для развития тревожности, страхов, эскапизма.

В ходе проведенного исследования подтвердилось наличие высокого уровня тревожности ($U = 309,5$; $p \leq 0,01$) и страхов ($U = 300$; $p \leq 0,01$) у большей части опрошенных респондентов (45 %), рожденных с ЗРП. Согласно работам А. И. Захарова, наличие высокого уровня страхов у первоклассников препятствует интеллектуальному развитию и неблагоприятно сказывается на формировании коммуникативных умений и навыков [1].

Высокий уровень тревожности приводит к пассивности на уроках, нежеланию отвечать на вопросы учителя, уходу от общения со сверстниками, что сказывается на успешности вхождения в социум. Одним из негативных последствий повышенной тревожности может быть агрессивное поведение, направленное на сверстников и на учителя, либо погружение в мир фантазий, что также нарушает формирование взаимоотношений со сверстниками.

Другим аспектом психологической составляющей может быть чувство страха со стороны родителей не только за здоровье ребенка, но и за его будущее, за успешное освоение школьной программы, за проблемы в формировании дружеских отношений со сверстниками.

Узнавание диагноза заболевшего ребенка рассматривается как тяжелое стрессовое событие для родителей [5].

Эмоциональный стресс у родителей может сказаться на формировании детско-родительских отношений, ощущение ребенком своей неуспешности влияет на формирование чувства собственной ценности и уверенности в себе, способствует формиро-

ванию заниженной самооценки и социальной изоляции.

Поведенческие и эмоциональные расстройства нельзя рассматривать вне контекста детско-родительских отношений.

Предпочтение отдается, как показывают исследования, идее кольцевого характера взаимного влияния: родительское отношение оказывает влияние на появление симптомов расстройства, а расстройство ребенка – на поведение родителей по отношению к нему [6].

Социальная составляющая часто определяется отношением общества к самому понятию «диагноз». Дефицит информации и недостаточная осведомленность родителей о заболевании ребенка и возможностях его лечения, так же, как и доступность информации из интернет-источников и мнимая компетентность родителей, могут приводить к тяжелым эмоциональным состояниям и конфликтным отношениям со специалистами.

Родители бывают склонны преуменьшать либо вообще отрицать факт наличия расстройства у ребенка [5].

Часто, узнавая о наличии диагноза, общество воспринимает детей как недостаточно полноценных членов коллектива.

Осознание ребенком того, что он родился с диагнозом, может также привести к восприятию себя как «отличающегося» от других.

Субъективное восприятие своих трудностей адаптации в новой социальной ситуации, проблемы в налаживании дружеских связей и успешной социализации могут усугубляться, с одной стороны, гиперопекой со стороны родителей, а с другой стороны, отношением со стороны значимых взрослых, которые знают о наличии диагноза и возможных осложнениях, вызванных ЗРП. Немаловажным фактором является отсутствие психологического сопровождения детей, рожденных с данной патологией, что затрудняет их интеграцию в образовательную среду за счет проблем с успеваемостью и коммуникацией со сверстниками, усиливая чувство собственной несостоятельности.

Исходя из нашего исследования, можно следующим образом охарактеризовать биопсихосоциальную модель влияния ЗРП (рисунок).



Рисунок – Биопсихосоциальная модель последствий ЗРП

Заключение

Подход к решению проблем задержки роста и развития плода предполагает взаимодействие специалистов разных профилей: врачей-педиатров, детских неврологов и психологов. Одним из основных направлений является создание программ сопровождения, направленных на снижение тревожности, страхов, повышение коммуникативного потенциала, успешное вхождение в социум и адаптацию к новой социальной ситуации развития.

Психологический аспект помощи состоит не только в сопровождении детей, рожденных с данной патологией, на всех возрастных этапах развития, но и в оказании психологической помощи родителям,

направленной на снижение тревожности и страха перед будущим ребенка, обучении приемам поддержки собственного эмоционального состояния, а также работе, направленной на коррекцию детско-родительских отношений, восприятие диагноза и его последствий.

Таким образом, биопсихосоциальный подход подчеркивает необходимость всестороннего рассмотрения проблемы задержки роста плода и акцентирует внимание на комплексной диагностике и коррекции нарушений в каждом аспекте человеческой жизнедеятельности с целью создания оптимальных условий для гармоничного физического и психологического развития ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ковалевская, Т. Н. Влияние задержки внутриутробного роста и развития плода на социально-психологическую адаптацию детей на различных этапах онтогенеза : монография / Т. Н. Ковалевская. – Витебск : ВГУ, 2015. – 226 с.
2. Недостаточный рост плода: современные возможности пренатальной диагностики в практике врача акушера-гинеколога / В. Н. Сидоренко, И. С. Кухта, Е. О. Барановская [и др.] // Медицинский журнал. – 2022. – № 2 (80). – С. 143–150.
3. Незнанов, Н. Г. Биопсихосоциальная парадигма: возможности и перспективы / Н. Г. Незнанов, А. П. Коцюбинский // Социальная и клиническая психиатрия. – 2021. – Т. 31, № 2. – С. 5–12.
4. Шульгин, В. В. Механизмы возникновения депрессий и депрессивных состояний с позиции биопсихосоциальной модели психических расстройств / В. В. Шульгин // Молодой ученый. – 2025. – № 21 (572). – С. 59–64.
5. Валитова, И. Е. Представления матерей о неврологических заболеваниях раннего возраста в структуре отношения к болезни ребенка / И. Е. Валитова // Клиническая и специальная психология. – 2021. – Т. 10, № 2. – С. 47–62.
6. Валитова, И. Е. Проблемное поведение детей раннего возраста с неврологической патологией: феноменология, причины и способы совладания / И. Е. Валитова // Весці БДПУ. Серія 1. – 2022. – № 3. – С. 76–81.

REFERENCES

1. Kovalevskaya, T. N. Vliyanie zaderzhki vnutriutrobnogo rosta i razvitiya ploda na sotsial'no-psikhologicheskuyu adaptatsiyu detei na razlichnykh etapakh ontogeneza : monografiya / T. N. Kovalevskaya. – Vitebsk : VGU, 2015. – 226 s.
2. Nedostatochnyi rost ploda: sovremennye vozmozhnosti prenatal'noi diagnostiki v praktike vracha akushera-ginekologa / V. N. Sidorenko, I. S. Kukhta, Ye. O. Baranovskaya [i dr.] // Meditsinskii zhurnal. – 2022. – № 2 (80). – S. 143–150.
3. Neznanov, N. G. Biopsikhosotsial'naya paradigma: vozmozhnosti i perspektivy / N. G. Neznanov, A. P. Kotsyubinskii // Sotsial'naya i klinicheskaya psikhiiatriya. – 2021. – T. 31. – № 2. – S. 5–12.
4. Shul'gin, V. V. Mekhanizmy vzniknoveniya depressii i depressivnykh sostoyanii s pozitsii biopsikhosotsial'noi modeli psikhicheskikh rasstroistv / V. V. Shul'gin // Molodoi uchenyi. – 2025. – № 21 (572). – S. 59–64.

5. Valitova, I. Ye. Predstavleniya materei o nevrologicheskikh zabolevaniyakh rannego vozrasta v strukture otnosheniya k bolezni rebenka / I. Ye. Valitova // *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya*. – 2021. – Т. 10, № 2. – S. 47–62.

6. Valitova, I. Ye. Problemnoe povedenie detei rannego vozrasta s nevrologicheskoi patologiei: fenomenologiya, prichiny i sposoby sovladaniya / I. Ye. Valitova // *Vesti BDPU. Seryya 1*. – 2022. – № 3. – S. 76–81.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 18.03.2026

Татьяна Николаевна Кошик

*ст. преподаватель каф. социальной педагогики и психологии
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина*

Tatyana Koshik

*Senior Lecturer of the Department of Social Pedagogy and Psychology
of Brest State A. S. Pushkin University*

e-mail: ktn78@mail.ru

COZY WEB КАК НОВАЯ ТЕНДЕНЦИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ МОЛОДЫМИ ЛЮДЬМИ

Рассматривается феномен «cozy web» – частных цифровых пространств, постепенно становящихся альтернативой публичным социальным сетям. Получены результаты опроса, посвященного практикам использования онлайн-сообществ молодыми белорусами ($n = 227$). Выявлено, что большая часть респондентов вовлечена в закрытые группы, предпочитая платформы с контролируемой аудиторией, среди которых лидируют мессенджеры. Основными преимуществами закрытых групп для опрошенных выступают безопасность, доступ к релевантной информации, глубина общения, недостатками – нарушение конфиденциальности и межличностные конфликты. Установлено, что при переживании эмоционально значимых событий молодые люди выбирают прямой межличностный контакт, фактически не рассматривая цифровые платформы, даже предпочитаемые ими закрытые группы как средство совладания со стрессовой ситуацией. Сделан вывод об устойчивом характере cozy web как варианта социокультурной адаптации к условиям гиперпубличности и информационной перегрузки. Предложена гипотетическая трехуровневая модель коммуникативной экологии молодого пользователя социальных сетей: личное общение для конфиденциального обмена, закрытые группы для координации актуальных действий и доверительного обсуждения, публичные сети для пассивного потребления контента.

Ключевые слова: cozy web, закрытые цифровые пространства, социальные сети, мессенджеры, приватность, цифровая социализация, совладание со стрессом.

Cozy Web as a New Trend in Social Media Use by Young People

This article examines the phenomenon of the «cozy web» – private digital spaces that are gradually becoming an alternative to public social media. The results of a survey on the use of online communities by young Belarusians ($n = 227$) were obtained. It was found that the majority of respondents are involved in closed groups, preferring platforms with a controlled audience, with instant messaging apps leading the way. The main advantages of closed groups for respondents are security, access to relevant information, and depth of communication; the disadvantages are a violation of confidentiality and interpersonal conflicts. It was found that when experiencing emotionally significant events, young people opt for direct interpersonal contact, effectively disregarding digital platforms, even their preferred closed groups, as a means of coping with stress. A conclusion is drawn about the persistent nature of the cozy web as a form of sociocultural adaptation to the conditions of hyperpublicity and information overload. A hypothetical three-level model of the communicative ecology of a young social media user is proposed: personal communication for confidential exchange, closed groups for coordinating current activities and confidential discussions, and public networks for passive content consumption.

Key words: cozy web, closed digital spaces, social networks, instant messengers, privacy, digital socialization, coping.

Введение

Современные социальные сети являются неотъемлемой частью повседневной жизни миллионов людей. По мере насыщения цифровой среды разнообразным контентом социальные сети трансформируются из инструментов поддержания социальных связей в многофункциональные системы, которые во многом диктуют нормы публичности, самопрезентации и коммуникации. Однако параллельно с доминирова-

нием открытых, ориентированных на призыв платформ нарастает противоположная тенденция – стремление пользователей к участию в частных, доверительных цифровых пространствах. Феномен, получивший название «cozy web» (от англ. cozy – уютный, web – сеть), становится заметной формой цифровой социализации молодого поколения, которое все чаще предпочитает доверительные и безопасные взаимодействия в рамках сообществ с пригласительной системой доступа (Discord-серверы,

Telegram-чаты, закрытыя групы в месенджерах). В гэтай сувязі показатэльна метафора Я. Стрыклера, амерыканскага прадпрыемствана, сааснаватэля платфармы Kickstarter, апісавшага публічны Інтэрнэт як «темны лес», населены множаством ботаў, маркетологаў і алгорітмічэскіх хіщнікаў, што і побуждае палызаватэляў іскаць убэжышча в прыватных зонах [1].

Фэнамен «*cozy web*» быў канцэптуалізаван В. Рао – іследаватэлем в областа тэхналогій, упралванія і цифравой культуры – в серіі эссе «*Breaking Smart*» [2]. Автор іспалызавал данны тэрмін для апісання прыватных, неіндэксуемых цифравых пралстранств, характарызуемых доверітэльной каммунікаціей, культурной гомогеннаста і огранічэным доступам, которые контрастірують с алгорітмічэскі упралвляемыми публічными платфармами.

Развітте данной канцэпціі осущэствіла М. Эпплтон – цифравой антрополог і дызайнер – в візуальном эссе «*The Dark Forest and the Cozy Web*» [3]. М. Эпплтон інтэгрівала канцэпцію «*cozy web*» с метафорой «темного леса» Я. Стрыклера, апісавшаго публічны Інтэрнэт как пралстранство, где домінують коммерчэская эксплуатация данных і агрессівная модерация, што побуждае палызаватэляў мігрівривать в зашціщенные, прыватные сообщэства. В рамках указанной теоретічэской рамки *cozy web* панамаэается как совокупнаста цифровых практик і пралстранств, ориентірованных на доверітэльную каммунікацію в рамках сообщэств с модерацией доступа, культурную і ценнастную гомогеннаста участнікаў, мінімізацию алгорітмічэского вмешатэльства і коммерчэской эксплуатации внамаанія, пріорітет долгосрочных соціальных сувязей над перформативной самопрэзентаціей.

Ряд эмпірічэскіх іследованій подтврждають глобалыный характер этого тренда. Согласно данным Pew Research Center, 58 % молодых амеріканцев в возрасте 18–29 лет пралпочитають общенне в прыватных чатах публічным постама в соціальных сетях [4]. В російском контексте, по данным ВЦИОМ, 72 % молодежи іспалызуют Telegram і закрытыя групы как основные каналы каммунікаціі [5].

Поколенне Z (рожденные в 1997–2012 гг.) демонструет специфические паттерны онлайн-поведенія.

Как отмечает Д. Твенге, амеріканский псіхолог, іследоватэля поколений, это поколение ізбегает публічності із-за страха прелд негалівной оценокой і рїска кібербуллінга, пралпочитає безопасные, нішевые сообщэства [6]. Д. Бойд, амеріканский соціолог, спеціаліст по іследованіям соціальных медіа, в своем фундаментальном іследованіи показываєт, что для подростков онлайн-пралстранства выполнають функцію «третых мест» (после семьи і школы), где форміруєтсє ідентічності і выстраіваются соціальные сувязи вне контроля взрослых [7]. В контексте *cozy web* эти пралстранства пріобретают дополнітэльную функцію эмоціональной регуляціи: іследованія демонструють, что общенне в малых доверітэльных группах снажаєт уровень тревожности і депрессивных сімптомов по сравненію с пассивным пралребленіем контента в публічных лентах [8].

Масштаб данного явления подтврждаєтсє статісткой. Согласно отчету Common Sense Media, 95 % подростков в США активно іспалызуют соціальные медіа, однакко 80 % времени, пралведенного в Сети, пріходітсє на прыватные месенджеры і закрытыя групы [9]. В російской выборке іследоватэля фіксівруют схожие тенденціи: около 65 % молодежи «мігрівривают» в прыватные каналы каммунікаціи, что трелбуєт осмысленія в контексте отечественной медіасреды [10].

Теоретічэское осмысленне фэномена «*cozy web*» опіраєтсє на несколько ключевых канцэпцій соціологіі і філософіі. Ключевой явлєтсє теорія «третых мест» Р. Ольденбургга – амеріканского урбаніста-соціолога, – согласно которой для здоровой соціалізации необходімы пралстранства, отличные от дома (первое место) і работы (второе место): кафе, книжные магазіны, клубы по інтересам.

В цифровую эпоху закрытыя онлайн-сообщэства могут выполнають аналогічную функцію (третье место), обеспелчивая пралстранство для неформального общенія і псіхологічэского комфорта [11]. В контексте цифравой соціологіі *cozy web* также может бытє осмыслен как стратегія зашціты

от тотальной слежки (surveillance) платформ, описанной Ш. Зубофф, социальным психологом и философом, как «капитализм слежки» [12] и как способ восстановления автономии в условиях алгоритмического управления [13].

Несмотря на растущий интерес к закрытым сообществам со стороны пользователей, социально-психологические аспекты феномена «sozy web» (роль в формировании субъективного комфорта, эмоциональной поддержки, глубины межличностных связей) пока остаются вне фокуса внимания ученых. Большинство исследований сосредоточены либо на проблемах конфиденциальности и безопасности данных, либо на публичной стороне соцсетей.

Актуальность настоящего исследования обусловлена противоречием: с одной стороны, данные многочисленных опросов фиксируют практически тотальное присутствие молодых людей в онлайн-среде; с другой стороны, наблюдается отчетливая миграция активности из публичных лент в закрытые сообщества. Эмпирические исследования практик соzy web у молодых белорусов до настоящего времени не осуществлялись.

Основная часть

Организация и результаты исследования

В исследовании принимали участие 227 респондентов в возрасте 17–23 лет ($M \pm SEM = 19,8 \pm 1,24$).

Гендерный состав: 62,4 % женщин, 37,6 % мужчин, что в целом отражает более высокую вовлеченность женщин в социальные сети, фиксируемую в ряде исследований [4].

Для сбора эмпирических данных была разработана авторская анкета, включавшая вопросы закрытого и открытого типов.

Анкета была направлена на выявление частоты и целей использования соцсетей, участия в закрытых группах, оценки плюсов и минусов приватного взаимодействия, а также стратегий обмена значимой личной информацией.

Для обработки данных применялись методы дескриптивной статистики, частотный анализ, а также контент-анализ ответов на открытые вопросы.

Частота посещения социальных сетей

Согласно результатам анкетирования, 95,6 % респондентов обращаются к социальным платформам несколько раз в день. Оставшиеся 4,4 % демонстрируют контролируемое или эпизодическое обращение к соцсетям («раз в день или реже»), что не превышает порога случайности. Это свидетельствует о глубокой интеграции социальных сетей в повседневную жизнь молодых людей. Однако полученные данные, скорее, выступают не констатацией поведенческой зависимости, а отражением актуальной социальной нормы.

Популярность социальных сетей/мессенджеров

Тройку наиболее часто называемых опрошенными платформ составляют Telegram (83,7 %), Instagram (57,3 %) и YouTube (55,5 %).

Мессенджер Telegram, изначально позиционирующийся как приватное средство связи, стал абсолютным лидером, обогнав классические соцсети. Пользователи стали предпочитать платформы с четко сегментированной аудиторией, что может свидетельствовать о снижении уровня доверия к открытым публичным пространствам. Эта тенденция совпадает с практиками молодых людей, сложившимися в других странах [4; 9].

Контентно ориентированные платформы Instagram и YouTube продолжают сохранять статус ключевых сред, однако их использование становится более инструментальным. Можно наблюдать определенную трансформацию площадки Instagram: изначальная платформа для самопрезентации переходит к комбинированной модели, интегрирующей электронную коммерцию, микроблогинг и потребление видеоконтента. YouTube же закрепляется как платформа для информационного поиска разной направленности: обзоры, образование, экспертный контент, торговля и др.

Традиционные же социальные сети «ВКонтакте» и Facebook, согласно данным опроса, не пользуются высокой популярностью в молодежной среде (31,4 и 6,6 % соответственно). Их multifunctionality и информационный «шум» воспринимаются молодыми людьми как дисфункциональные (особенно в условиях возросшей потребно-

сти в интерфейсах, ориентированных на пользователя, имеющих адаптивные системы управления).

Цели обращения к социальным сетям

Анализ целевых установок молодых людей обнаруживает следующие доминанты.

Во-первых, лидируют практики пассивного потребления информации. У подавляющего большинства респондентов (84,1 %) основной целью является «просмотр новостей и развлекательного контента» и «общение с друзьями и знакомыми». Это говорит о том, что взаимодействие с цифровой средой у пользователей основывается на мотивации получения удовольствия. Сами же платформы выступают не столько пространством для творческой деятельности, сколько источником готового медийного продукта. Это осознается и молодыми людьми, среди которых 45 % отметили, что гедонистический потенциал платформ сглаживается бесцельным, «залипающим» скроллингом, ведущим к потере времени и ощущению непродуктивности.

Во-вторых, коммуникативная функция социальных сетей сохраняет для пользователей высокую значимость, однако приобретает более инструментальный характер. Одной из важнейших целей для пользователей остается общение (77,5 %). Однако оно не столько выступает самоценным процессом, сколько служит средством решения конкретных практических задач (оперативная координация действий, обмен ситуативно необходимой информацией, поддержание социальных связей). Согласно результатам опроса, 71,6 % участников знакомы друг с другом в реальной жизни. Поэтому можно говорить, что для большинства социальные сети являются площадкой для обслуживания и укрепления уже существующих социальных связей, а не для установления новых.

В-третьих, фиксируется тенденция к минимизации практик, ориентированных на профессиональное продвижение и публичную самопрезентацию. Данные цели занимают отдаленные позиции: профессиональный нетворкинг – 12,8 %, собственное продвижение – 35,7 %. У молодых людей формируется ориентир на избирательное общение в закрытых, доверительных группах. Это позволяет говорить о проявлении определенной отстраненности по отношению

к необходимости выстраивать и поддерживать публичный цифровой образ «идеального Я».

Личный опыт участия в закрытых группах

Согласно данным опроса, 62,1 % респондентов являются активными участниками камерных, закрытых, управляемых онлайн-групп. Данный факт свидетельствует о структурном сдвиге: значительная часть пользователей предпочитает приватные пространства. Качественный анализ состава этих групп выявил, что у 71,6 % участников проявляются «сильные связи»: большинство членов группы – это лично знакомые в реальной жизни люди (друзья, коллеги, родственники). Поэтому нельзя однозначно утверждать, что формат «sozy web» создает некий новый социальный мир. Скорее, он переводит коммуникацию в удобный цифровой формат с усилением уже существующих офлайн-связей.

Достоинства закрытых групп

Контент-анализ полученных ответов позволил выявить иерархию преимуществ, которые респонденты связывают с участием в приватных цифровых пространствах.

На первом месте – категория «приватность и доверительная среда» (49 %). Респонденты используют метафоры защищенности («безопасность», «конфиденциальность») и психологического комфорта («доверие», «комфортность»). Это говорит о восприятии таких пространств как надежных социальных ниш, защищенных от публичного контроля и негативных оценок.

На втором месте – категории «быстрый доступ к релевантной информации» и «фильтрация шума» (35 %). Для пользователей ценна возможность адресного обмена узкотематическими данными, что превращает сообщество в эффективный инструмент для решения учебных, профессиональных или досуговых задач.

Третьей по популярности среди опрошенных стала категория «откровенность и глубина общения» (23 %). Содержательно она отличается от первой (безопасность как защита от внешних угроз) и характеризует качество внутренних коммуникаций. Концепция «sozy web» создает условия для глубокого, лично окрашенного диалога, который затруднен в условиях публичных сетей. Таким образом, закрытые группы

выполняют психосоциальную функцию, создавая пространство для эмоционально окрашенного обмена и получения социальной поддержки.

Риски закрытых групп

71 % участников закрытых групп никогда не сталкивались с негативными фактами взаимодействия, что свидетельствует о высокой удовлетворенности таким форматом. Однако 29 % респондентов указали на два основных риска: межличностные конфликты (45 % от числа столкнувшихся) и утечка информации (26 %). Если межличностные конфликты – это закономерное следствие тесного и эмоционально насыщенного общения, то раскрытие конфиденциальной информации является объективной угрозой, которая вытекает из самой природы доверительных отношений и обмена личными данными внутри группы.

Выявленные представления молодых людей о преимуществах закрытых групп (безопасность, эффективность и глубина общения) объясняют нарастающую их популярность, определяют их роль как альтернативных, «уютных» цифровых площадок, где люди чувствуют себя комфортно и защищенно. Тем самым платформы «sozy web» резко противопоставляются непредсказуемым, перегруженным публичным сетям. Выявленные же риски выступают своеобразной «платой» за приватность: чем доверительнее общение, тем выше риск конфликтов и нарушения конфиденциальности.

Социальные сети как средство совладания со стрессом

Наиболее релевантными для раскрытия потенциала социальных сетей как средства совладания со стрессом явились данные, полученные в ходе моделирования гипотетических ситуаций, связанных с переживанием значимых личных событий. Респондентам было предложено по 5-балльной шкале оценить вероятность различных стратегий эмоционального реагирования при позитивном и негативном событии. Результаты выявили выраженную иерархию копинг-предпочтений, при этом показатели по позитивным и негативным реакциям оказались статистически приближены друг к другу, что свидетельствует об устойчивости выявленной модели независимо от эмоциональной валентности события. Так, в ситуации радостного события максималь-

ный балл набрал ответ «Обсужу с близкими при личной встрече или по телефону» (4,71), при переживании неприятного события лидирующей стратегией совладания со стрессом стало обращение за поддержкой к близким лично (4,44).

Цифровые же стратегии оказались менее востребованными средствами реагирования и для позитивных, и для негативных переживаний – 2,96 и 2,20 соответственно. Полученные данные свидетельствуют, что социальные сети не воспринимаются молодыми людьми как первичный инструмент эмоционального совладания со стрессом в ситуациях высокой личностной значимости. Данная тенденция аналогична как при позитивных, так и при негативных переживаниях. Цифровые платформы выполняют, скорее, вспомогательную, опосредованную функцию, тогда как базовым механизмом регуляции эмоционального состояния остается прямой межличностный контакт, обеспечивающий необходимую глубину доверительного обмена и эмпатической поддержки.

В целом складывающуюся в настоящее время коммуникативную экологию молодых людей можно представить в трехуровневой модели [3; 7]. На первом уровне личное общение с ближним кругом людей (лично или по телефону) осуществляется для эмоционально насыщенного, конфиденциального обмена. На втором уровне используются закрытые группы («sozy web») для обсуждения общих тем в доверительной обстановке, координации или обмена новостями [1; 3]. Третий уровень – это публичные социальные сети, которые используются для пассивного потребления контента или поддержания социальных связей, еще реже – для личных откровений [4; 7].

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование позволило подтвердить значимость феномена «sozy web» как устойчивой модели онлайн-поведения, соответствующей глобальным трендам, но имеющей свою специфику в белорусской выборке.

1. Cozy web представляет собой не временное увлечение, а устойчивую социокультурную адаптацию молодежи к условиям гиперпубличности и информационной перегрузки. Он характеризуется сознатель-

ным выбором закрытых, контролируемых сред; приоритетом общения с людьми, знакомыми офлайн; стремлением к защищенности и доверительной атмосфере.

2. Исследование выявило четкую дифференциацию каналов. Установлено, что более половины респондентов являются активными участниками закрытых групп. При переживании эмоционально значимых событий, вне зависимости от их валентности, молодые люди отдают безусловный приоритет личному общению с близкими. Закрытые группы занимают промежуточную позицию, выполняя функции не столько глубокой эмоциональной поддержки, сколько информирования, координации и поддержания существующих связей. Публичные посты наименее вероятны.

3. Основными достоинствами, приписываемыми молодыми людьми закрытым группам, выступают следующие: безопасность и доверие (защита от внешней среды), доступ к релевантной информации (прагматическая ценность), открытость и глу-

бина общения (качество внутренних коммуникаций). Качественный анализ показал, что участники таких групп преимущественно знакомы в реальной жизни, т. е. *cozy web* укрепляет уже существующие сильные связи, а не создает новые виртуальные миры.

4. Выявлено смещение акцентов пользователей социальных сетей с самопрезентации на инструментальные и гедонистические цели. Для большинства респондентов главными целями выступают просмотр контента и общение с уже знакомыми людьми. Цели профессионального продвижения занимают периферийные позиции, что указывает на снижение значимости «цифрового идеального Я».

5. Лидерство мессенджера Telegram демонстрирует стратегический сдвиг: архитектура, ориентированная на приватность, становится доминирующей. Это говорит о дифференциации пользовательских стратегий: от пассивного наблюдения в открытом доступе к вовлеченному взаимодействию в закрытых сообществах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Strickler, Y. The Dark Forest Theory of the Internet / Y. Strickler // Yancey Strickler. – 2019. – URL: <https://yancey.strickler.io/dark-forest-theory> (date of access: 15.02.2026).
2. Rao, V. The Extended Internet Universe / V. Rao // Breaking Smart. – 2019. – URL: <https://breakingsmart.substack.com> (date of access: 15.02.2026).
3. Appleton, M. The Dark Forest and the Cozy Web / M. Appleton // Maggie Appleton. – 2020. – URL: <https://maggieappleton.com/cozyweb> (date of access: 15.02.2026).
4. Teens, Social Media and Technology 2023 // Pew Research Center. – Washington, DC, 2023. – URL: <https://www.pewresearch.org/internet/2023/12/11/teens-social-media-and-technology-2023/> (date of access: 15.02.2026).
5. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). Живущие в сети, или Медиапотребление современной молодежи : аналит. обзор // Официальный сайт ВЦИОМ. – 2025. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/zhivushchie-v-seti-ili-media-potreblenie-sovremennoi-molodezhi> (дата обращения: 17.03.2026).
6. Twenge, J. M. *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy* / J. M. Twenge. – New York : Atria Books, 2017. – 352 p.
7. Boyd, D. *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens* / D. Boyd. – New Haven : Yale University Press, 2014. – 296 p.
8. Social media use and well-being: What we know and what we need to learn / E. Kross, P. Verduyn, E. Demiralp [et al.] // *Current Opinion in Psychology*. – 2021. – Vol. 45. – P. 101294.
9. Social Media, Social Life: Teens Reveal Their Experiences // Common Sense Media. – San Francisco, 2022. – 48 p. – URL: <https://www.common Sense Media.org> (date of access: 15.02.2026).
10. Солдатова, Г. У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик. – М. : Смысл, 2020. – 375 с.
11. Oldenburg, R. *The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and Other Hangouts at the Heart of a Community* / R. Oldenburg. – New York : Paragon House, 1989. – 304 p.

12. Zuboff, S. The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power / S. Zuboff. – New York : PublicAffairs, 2019. – 704 p.
13. Lupton, D. Data Selves: More-than-human Perspectives / D. Lupton. – Cambridge : Polity Press, 2021. – 184 p.

REFERENCES

1. Strickler, Y. The Dark Forest Theory of the Internet / Y. Strickler // Yancey Strickler. – 2019. – URL: <https://yancey.strickler.io/dark-forest-theory> (date of access: 15.02.2026).
2. Rao, V. The Extended Internet Universe / V. Rao // Breaking Smart. – 2019. – URL: <https://breakingsmart.substack.com> (date of access: 15.02.2026).
3. Appleton, M. The Dark Forest and the Cozy Web / M. Appleton // Maggie Appleton. – 2020. – URL: <https://maggieappleton.com/cozyweb> (date of access: 15.02.2026).
4. Teens, Social Media and Technology 2023 // Pew Research Center. – Washington, DC, 2023. – URL: <https://www.pewresearch.org/internet/2023/12/11/teens-social-media-and-technology-2023/> (date of access: 15.02.2026).
5. Vserossiiskii tsentr izucheniya obshchestvennogo mneniya (VTsIOM). Zhivushchie v seti, ili Mediapotrebleniye sovremennoi molodezhi : analit. obzor // Ofitsial'nyi sait VTsIOM. – 2025. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/zhivushchie-v-seti-ili-mediapotrebleniye-sovremennoi-molodezhi> (data obrashcheniya: 17.03.2026).
6. Twenge, J. M. iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy / J. M. Twenge. – New York : Atria Books, 2017. – 352 p.
7. Boyd, D. It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens / D. Boyd. – New Haven : Yale University Press, 2014. – 296 p.
8. Social media use and well-being: What we know and what we need to learn / E. Kross, P. Verduyn, E. Demiralp [et al.] // Current Opinion in Psychology. – 2021. – Vol. 45. – P. 101294.
9. Social Media, Social Life: Teens Reveal Their Experiences // Common Sense Media. – San Francisco, 2022. – 48 p. – URL: <https://www.common Sense Media.org> (date of access: 15.02.2026).
10. Soldatova, G. U. Tsifrovoye pokoleniye Rossii: kompetentnost' i bezopasnost' / G. U. Soldatova, Ye. I. Rasskazova, T. A. Nestik. – M. : Smysl, 2020. – 375 s.
11. Oldenburg, R. The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and Other Hangouts at the Heart of a Community / R. Oldenburg. – New York : Paragon House, 1989. – 304 p.
12. Zuboff, S. The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power / S. Zuboff. – New York : PublicAffairs, 2019. – 704 p.
13. Lupton, D. Data Selves: More-than-human Perspectives / D. Lupton. – Cambridge : Polity Press, 2021. – 184 p.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 19.03.2026

Сергей Алексеевич Янгибаев

аспирант 3-го года обучения каф. социальной и семейной психологии

Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

Sergey Yangibaev

3-d Year Postgraduate Student of the Department of Social and Family Psychology

of Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank

e-mail: yangibaevsergey@gmail.com

АУТОАГРЕССИЯ У ЖЕРТВ СЕКСУАЛИЗИРОВАННОГО НАСИЛИЯ

Статья посвящена проблеме возникновения аутоагрессии у жертв сексуализированного насилия через самоповреждения, самоунижение, зависимости, объективизацию, манипуляции с телом, строгие насильственные моральные запреты. Актуальность проблемы заключается в широком распространении сексуализированного насилия, а также возникновении новых форм насилия с появлением современных средств коммуникации. Изучаемая выборка составила 17 жертв сексуализированного насилия в широком понимании этого термина: не только пострадавших от насильственных действий с проникающим сексом, но и тех, кто подвергся попыткам изнасилования, принуждению к просмотру порнографии, жертвы эксгибиционизма и др. В качестве методологии исследования автор использует нарративное интервью, что позволяет понять жизненный мир пострадавших, оценить переживания жертв. Сделан акцент на анализе переживаний личностей, пострадавших в отношении поведения, тела, внешности. Описаны изменения жизненных ценностей и моральных установок у жертв сексуализированного насилия, дезорганизация поведения, деформация образа собственного тела, снижение самооценки, что в конечном счете отражается на всей последующей жизни. Рассмотрены направления и содержание психологической помощи пострадавшим, а также психологического просвещения с целью минимизации насилия в обществе.

Ключевые слова: переживания, аутоагрессия, самоповреждения, сексуализированное насилие, жертва сексуализированного насилия, образ тела, профилактика сексуализированного насилия.

Autoaggression of Sexual Abuse Victims

The article is devoted to the problem of the occurrence of autoaggression in victims of sexualized violence through self-harm, self-abasement, addiction, objectification, manipulation of the body, moral prohibitions. The urgency of the problem lies in the widespread occurrence of sexualized violence, as well as the emergence of new forms of violence with the advent of modern means of communication. The sample under study consisted of 17 victims of sexualized violence in the broadest sense of the term: not only victims of violent acts with penetrative sex, but also those who were subjected to attempted rape, forced to watch pornography, victims of exhibitionism, and others. As a research methodology, the authors use a phenomenological approach, which allows them to understand the life world of the victims and assess the experiences of the victims using narrative interviews. The emphasis is placed on analyzing the personal experiences of the victims in relation to behavior, body, and appearance. It describes changes in life values and moral attitudes among victims of sexualized violence, disorganization of behavior, deformation of their own body image, and a decrease in self-esteem, which ultimately affects the rest of their lives. The directions and content of psychological assistance to victims, as well as psychological education in order to minimize violence in society, are considered.

Key words: autoaggression, self-harm, sexualized violence, victim of sexualized violence, body image, prevention of sexualized violence.

Введение

Сексуализированное насилие имеет сложный комплекс последствий, влияющих

Научный руководитель – Леонид Абрамович Пергаменик, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и семейной психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

на психологическое состояние жертвы и ее окружения. Важным аспектом является деформация образа собственного тела – одного из ключевых структурных элементов Я-концепции. Зачастую жертвы сексуализированного насилия испытывают стыд, гнев, отвращение к себе, проявляют аутоагрессивность поведение через самоповреждения. Во многих исследованиях показано, что несуйцидальные самоповреждения

выступают в качестве предикторов суицидального риска [1, с. 479]. На наш взгляд, это является сильным основанием для углубленного изучения аутоагрессии у жертв сексуализированного насилия. Такие исследования позволят лучше понять психологические механизмы, лежащие в основе аутоагрессивного поведения, и разработать эффективные методы поддержки и реабилитации для пострадавших.

В качестве метода собственного исследования нами был использован нарративный анализ, и такой выбор обусловлен необходимостью детально изучить жизненный мир пострадавших. Нарративный анализ позволяет сохранить внутренние переживания личности и использовать их для последующего феноменологического описания. Очевидно, что жизненные миры разных людей и культур структурно различаются между собой по составу входящих в них объектов, вокруг которых строится жизнь людей [2, с. 264]. Рассказ самим пострадавшим своей жизненной истории позволяет отыскать и сохранить индивидуальные особенности, исследовать внутренние ощущения испытуемого, описать и детализировать их. Таким образом, одна и та же дефиниция внутренних переживаний личности будет осмыслена каждым человеком по-своему, что позволит значительно глубже рассмотреть проблему и повлиять на последующие программы реабилитации.

В исследовании приняли участие 17 женщин в возрасте от 25 до 35 лет, подвергшихся сексуализированному насилию в различном возрасте. Сексуализированное насилие мы рассматривали в рамках его широкого определения, которое включает в себя не только проникающий сексуальный контакт, но и любое использование тела другого человека с целью получения сексуальной разрядки без согласия: попытки сексуального проникновения, домогательства, эксгибиционизм, принуждение к просмотру порнографических материалов, мастурбации и т. п.

Основой используемой методики послужило нарративное интервью о жизненном мире человека после пережитого сексуализированного насилия. Фиксация интервью проводилась путем аудиозаписи диалога с последующей транскрипцией в текст. Первичный анализ интервью проводился

внутри диалога с испытуемым через вопросы о собственном мнении респондента к сказанному [3, с. 189]. Это позволяет нам увидеть взгляд жертвы на произошедшее.

Исследование проводилось в два этапа. Первый этап – собственно беседа с пострадавшим. В самом начале задавался «нарративный импульс»: «Расскажите, пожалуйста, как факт сексуализированного насилия повлиял на вашу жизнь?». Далее следовали дополнительные вопросы, которые необходимы для детализации затронутых тем: вопросы касательно хронологии событий, ощущений, создания связей между разрывами нарратива, если таковы присутствовали.

Второй этап – транскрибирование и систематизация полученных текстов с помощью нарративного анализа (согласно С. Квале) по следующему алгоритму:

- 1) анализ биографических фактов;
- 2) тематический и текстовый анализ полей;
- 3) реконструкция структуры случая;
- 4) детальный анализ отдельных фрагментов текста;
- 5) контрастирование рассказанной и пережитой истории [4, с. 34–49].

Анализ нарратива начинался уже в самом начале интервью, когда исследователь формирует представление о респонденте и исследовательской ситуации. Мы учитывали не только используемые личностью формулировки, но и ход интервью, поведение испытуемых, колебания голоса, его артикуляционную и звуковую окраску. Изменения в личностной идентичности определялись путем анализа форм повествования, смыслов, которые рассказчик использовал, а также выбора и оформления лингвистических единиц. В данной статье мы выделили лишь факты аутоагрессивного поведения. Остальные показатели, касающиеся других последствий сексуализированного насилия и паралингвистических особенностей интервью, рассматриваются нами в основном тексте исследования.

Переживания пострадавших от сексуализированного насилия

По итогам проведенных интервью мы зафиксировали, что спектр переживаний жертв сексуализированного насилия в отношении собственной телесности выражается

в негативной форме. Эмоции преимущественно связаны с неприятием своего тела, поведения, чувств. Кратко разберем некоторые из них.

Жалость возникает не как сочувствие к себе, а, скорее, как форма аутоагрессии и/или отвращения. Человек ощущает собственную «инаковость», после чего возникает желание это исправить или перестать замечать. В сознании формируется некое представление о себе, как «беспомощном» и «неправильном» человеке, что вызывает неприятие. Скорее всего, такая реакция обусловлена культурными особенностями современности, где в последние десятилетия является популярным дискурс о стойкости и умелом прохождении испытаний. Преодоление негативного опыта в данном случае маскируется под сильную волю, однако при дальнейших расспросах становится заметно, что полученная травма носит острый характер и влияет на процессы жизни жертвы.

Вместе с этим возникает и чувство вины. Жертвы сексуального насилия обвиняют себя в наличии «слишком большой груди», «ласковости», «плохом поведении». Одна из участниц, подвергавшаяся насилию в период с шести до девяти лет, считает, что

«к ситуации привели излишнее любопытство и интерес». То есть жертвы сексуального насилия находят вину за случившееся внутри себя. Наряду с самообвинениями присутствует также и чувство отвращения к себе и к собственному телу. Вот как описывает это чувство другая участница исследования: «Мне противно смотреть в зеркало, видеть свое тело, глаза. Словно это не я, какая-то мерзость, чужой человек».

Не менее важной эмоцией выхода из тяжелого психологического состояния является грусть – чувство печали, тоски, которое возникает как реакция на неудовлетворенность жизнью, ситуацией, собой. Задача грусти – принятие ситуации и ее преодоление. Однако жертвы сексуализированного насилия описывают ее преимущественно с негативными претензиями в свой адрес: «Грустно видеть себя. Я кажусь слабой, некрасивой, мерзкой», – говорит одно из участниц исследования. Можно предположить, что таким образом испытуемый прячет аутоагрессию, маскируя ее более социально одобряемой эмоцией, которой является грусть.

Вышеперечисленные чувства приводят к формированию новых паттернов поведения, которые мы описали в таблице.

Таблица – Паттерны поведения в отношении собственного тела и личности жертвы сексуализированного насилия

Действия, связанные с аутоагрессивными мотивами	Озвученный факт
Зависимость от психоактивных веществ	«Я стала больше курить. За раз выкуривала по две-три сигареты и все равно не могла успокоиться. Я точно понимала, что это вредно и убивает меня, но не могла остановиться». «Мой алкоголизм тихий. Я не буяню, не ругаюсь, просто с самого утра начинаю пить по паре глотков. Это помогает мне выдерживать других людей и саму себя, иначе голова просто разорвется от ненависти и отвращения».
Трудоголизм	«Я работаю всегда. Даже сейчас я вижу, как на телефон приходят сообщения, и дергаюсь, что пропускаю что-то важное». «Помимо основной работы я хожу на курсы маникюра, пробую себя в рисовании, иногда волонтерю в приюте для животных. Я не воспринимаю это как задачи – скорее, это еще одна часть моей жизни, которая позволяет не думать о собственной жизни».
Самообвинения, самоунижение	«Чтобы хоть что-то сделать, я просто обязана себя заставить, я ленивая и безобразная». «А разве можно не называть себя душой после всего, что случилось? Это я виновата, что позволила так с собой поступить».
Функциональное отношение к себе	«Я прихожу, выполняю работу, потом – домой, делаю работу по дому. Мне этого достаточно». «Когда услышала от дочери, что я нужна, чтобы кормить их с папой, я плакала дня три и не могла понять, как я превратилась в мебель». «Я работаю – и все. Мне больше ничего не надо, просто, чтобы мои задачи были выполнены, а дома я просто сплю и ем».

Окончание таблицы

Объективизация тела	«Это всего лишь тело, я обслуживаю его, как и свою машину. Психолог, врач или кто-то еще – это часть техобслуживания». «Тело стало просто телом. Я отношусь к нему, как и к сковородке на кухне: если грязно, то надо помыть, если надо использовать, то использую».
Рискованное сексуальное поведение	«Я намеренно ходила там, где было опасно, где меня могли взять и использовать. Мне казалось, что все так и должно быть». «Любое свидание заканчивалось сексом. Мне и не хотелось, но я понимала, что как будто обязана это сделать». «Я не просто не могу никому отказать в сексе, я намеренно ищу способы им заняться. Мне не важно с кем, главное – сам факт происходящего. Никакого удовольствия там нет, это просто надо и все».
Модификации своего тела, манипуляции с телом	«Я решила не пользоваться косметикой, закрыться под обычной одеждой и вообще не следить за собой. Сейчас я поправилась на 20 килограммов, мне не очень уютно в этом теле, но я знаю, что на такую точно никто не посмотрит». «Я знаю, что я красивая. Мне всегда это говорили. Но я не могла это выносить, поэтому полностью закрыла себя за широкой одеждой, чтобы никто не видел ни грамма моего тела». «Я занялась собой еще больше, я хотела, чтобы меня все хотели, а для этого надо было стать еще сексуальнее». «Какое-то время я просто заедала стресс, и мне понравилось. Я набрала вес и решила, что это к лучшему, ведь кому я тогда буду нужна».
Причинение физического вреда	«Мне хотелось резать свою кожу. Чем угодно и когда угодно. Малейший намек на стресс – и я уже ковыряю ногтями свои царапины». «Я не думала себя убивать, просто порезы стали моим единственным спасением, возможностью хоть что-то почувствовать». «Даже простую стрижку ногтей я превращала в пытку над собой. Мне хотелось вырвать их с корнем, чтобы из пальцев текла кровь. Только так я понимала, что жива».
Моральные запреты	«Я должна быть выше происходящего и вести себя достойно, не важно, что происходит вокруг, я решила быть правильной». «Я всегда хочу быть хорошей, не лезу в конфликты, стараюсь всем угодить. Мои ценности только укрепились, я должна всегда быть сильной и с улыбкой встречать удары судьбы».

Из содержания таблицы следует, что основной способ взаимодействия с миром происходит через аутоагрессивные действия: самоистязание, расчесывание кожи, порезы, вырывание волос, кусания, избивание. Сюда же можно отнести и негативные навязчивые мысли в свой адрес: оскорбления, обвинения, обзывательства и т. д.

После уточняющих вопросов участницы эксперимента, описывающие в своих историях ярость, нередко говорят о собственной грусти и бессилии. Ярость рождается как ответный механизм на то, что они никак не смогли себя защитить. *«Это моя вина и ответственность, что так произошло. Я больше не позволю себе быть слабой, поэтому есть такая жестокость к себе»*, – описывает собственные чувства участница исследовательской группы. Это высказывание свидетельствует, что чувство бессилия ассоциируется со слабостью, которую в современной культуре осуждают. Осознание собственных ограничений, слабости вызывает особую сложность у тех,

кто ранее имел в опыте травматические переживания. Это осознание усиливает ощущение небезопасности, тревоги, отсутствия контроля, а также создает ощущение, что «повторится что-то ужасное».

Также ярость может использоваться как механизм «обнуления жизни». Ярость служит мотивацией (и, предполагаем, эмоциональным топливом) для отказа от имеющегося в жизни: человек бросает работу, расстается с семьей, переезжает. Прошрое создает настолько сильное напряжение, что легче его отменить и начать все с начала.

Собственное тело воспринимается жертвой насилия как оболочка, необходимая лишь для удовлетворения потребностей, причем, потребностей не собственных, а обязательно чужих. Их можно разбить на две большие группы: социальные и сексуальные. Первые включают необходимость работать, говорить с другими людьми, вести быт. Жертвы воспринимают эти действия как необходимость, давление общества, требующего быть «правильным».

При описании этой части респонденты сжимаются, голос начинает дрожать, нередко появляются слезы. Слова и внешние эмоциональные проявления характеризуют образовавшуюся внутри человека лагуну, которую жертва сознательно не хочет замечать. На наш взгляд, это может быть связано с примирением в роли пассивного участия в собственной жизни: внутри сознания жертвы не рождается волевого решения, способного на желаемые изменения.

Сексуальные потребности жертвы описывают не только необходимостью заниматься сексом с кем-то из партнеров, но также, как выразились участники исследования, необходимость «обслуживать тех, кто попросит», кто «сам обратит внимание» и «выберет». Становится важным подчеркивать собственную сексуальность: выбирать соответствующую одежду, характерно двигаться. Некоторые из опрошенных заявляют, что ценность себя как личности стала восприниматься лишь через призму сексуальности. Жертва насилия начинает относиться к себе функционально как к объекту, в данном случае как к объекту сексуального удовлетворения. Тело воспринимается как «вместилище греха», что еще больше усиливает имеющийся стыд. Нередко после секса даже с постоянным партнером человек испытывает отвращение к самому себе и может наносить себе увечья: резать кожу, до крови отмывать тело, наносить удары, кусать. Большинство опрошенных в интервью расценивают свои действия как способ «выдержать собственные чувства», а не наказание за содеянное.

Также присутствует и другая полярность, когда тело пытаются спрятать: выбрать для себя незаметный образ, закрыться одеждой на несколько размеров больше, прикрыть лицо длинной челкой. Нередко жертвы сексуализированного насилия могут намеренно наносить татуировки на лице, применять отпугивающий макияж или совсем его не использовать. Тело все также воспринимается как объект для сексуальных потребностей, однако действия жертвы нацелены не на «обслуживание» этой функции, а на сопротивление, отказ от «своей природы». Отсюда и многообразие защитных вариаций, включая такие формы аутоагрессии, как обзывательства, самоистязания, наказания, самоизоляция.

Нередко обе полярности присутствуют в сознании одного человека и постоянно вступают в конфликт: с одной стороны, человек хочет себя защитить, поэтому выбирает быть кротким и незаметным; с другой стороны, им движет потребность во внимании, желание быть сексуальным, иметь романтические связи. Обе части воспринимаются человеком гипертрофированно (если быть сексуальным, то чрезмерно и т. д.). Поэтому в реальной жизни такой когнитивный диссонанс становится поводом для аутоагрессии и еще одним подтверждением, что с человеком что-то не так.

Внутренняя установка о собственной неполноценности нередко приводит к попыткам внедрить в жизнь строгие правила и нормы морали. Человек таким способом пытается контролировать себя и мир вокруг, а малейший намек на «неправильное» поведение или потенциальную ошибку вызывает тревогу и останавливают его от лишних действий.

Таким образом, некоторые жертвы сексуализированного насилия выбирают жизненный путь в виде традиционного стереотипа – стать любящей домохозяйкой или посвятить жизнь карьере. Оба способа только поверхностно создают впечатление «правильного» поведения, однако за этим существует мотив ужаса: личность настолько боится повторения ситуации, что возводит правила в абсолют. «Правильность» действий, скорее, еще один способ ощутить власть и контроль над происходящим в собственной жизни. Однако подобные правила рожают не столько личностный рост, сколько ограничения, завышенные требования к себе и новые самонаказания.

Стоит отметить, что появляющийся трудоголизм по своей форме и смыслу ничем не отличается от алкоголизма. Работа становится социально приемлемым способом избежать контакта не только с близкими, но и со своими переживаниями. Физическая усталость после рабочего дня отдаленно напоминает признаки алкогольного опьянения, где нет нужды задумываться о своей жизни и чувствах.

Также чрезмерные правила морали становятся тем самым внутренним палачом, который при малейшей ошибке наказывает себя. Приведем слова одной из участниц исследования: *«На днях начальник написал,*

что мы должны в понедельник поговорить о моей работе. Я не спала три дня, я проверила все свои задачи, переписки, начала работать с тройной силой, не думала совсем о еде и извела себя до такой степени, что за выходные сбросила три килограмма. Мне казалось, что меня уволят, но если я сейчас постараюсь, то все исправится. На деле начальник хотел поговорить о повышении гонорара – мой страх был совершенно не оправдан».

По словам современного философа Бён-Чхоль Хана, «человек причиняет насилие самому себе и самого себя эксплуатирует. На смену извне причиненному насилию приходит самопродуцированное насилие, которое опаснее, поскольку жертва тешит себя иллюзией свободы» [5, с. 192]. Жертва сама выбирает образ жизни, при котором «садизм превращается в мазохизм».

Заключение

Выявленные последствия сексуализированного насилия показали, что образ тела жертвы претерпевает негативные изменения: жертва начинает воспринимать свое тело как постыдное, грязное и неправильное, испытывает стыд, отвращение, чувство вины, грусть и злость по отношению к себе. Аутоагрессия становится одним из основных защитных механизмов психики жертв сексуализированного насилия. Это связано с тем, что внутри сознания возникает сильный эмоциональный заряд в ответ на произошедшее событие, но нет возможности выразить его в адрес агрессора, поэтому психика жертвы выбирает более безопасные и доступные объекты – собственные тело и личность. Аутоагрессия может проявляться по-разному: от оскорблений до нанесения телесных повреждений, которые могут не иметь суицидальных намерений, но все равно приводят к серьезным последствиям для организма. Такое поведение создает значительные проблемы при работе с пострадавшими в процессе их реабилитации.

Тело становится инструментом своеобразной саморегуляции: одновременно и

палачом и жертвой, на которую можно исторгнуть агрессию. Оно же является способом контролировать происходящее вокруг: личность производит различные манипуляции над собственным телом: от использования непривлекательной одежды до намеренного набора веса и пластических операций, чтобы защитить себя от повторения случаев насилия. Аутоагрессия также может принимать форму строгих правил и моральных норм, которые позволяют жертве контролировать реальность, собственное тело, мысли. Этот способ является наименее описанным в литературе и требует дополнительного исследования.

При составлении плана реабилитации важно учитывать телесный опыт пострадавших – не только как часть сексуализированного насилия, но и как элемент проявлений последствий травмы – жертвы используют свое тело, проецируя на него свои переживания, и как способ контроля над жизнью. Следовательно, такой механизм защиты психики мы можем применять в реабилитации пострадавших, используя техники терапии, основанные на телесном опыте, тем самым переформируя дисфункциональность действий.

Дальнейшие исследования поднятой проблемы могут проводиться по следующим направлениям. Следует продолжить изучение проблемы аутоагрессии у жертв сексуализированного насилия, которая, возможно, связана с деформацией образа собственного тела и личности.

Действительно, представленные результаты лишь наметили основные направления исследований. Необходимо ответить на вопросы о механизмах возникновения дисфункциональных способов переживания эмоций, о влиянии культурных и социальных факторов, общепринятых стереотипов тела и поведения женщины на деформацию образа тела. Все это должно учитываться при проведении реабилитационных мероприятий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кузнецова, С. О. Взаимосвязь бодимодификаций и самоповреждающего поведения с психологическими травмами, пережитыми в детском возрасте / С. О. Кузнецова, К. А. Мустафина, М. В. Такмакова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология.

логія. – 2022. – № 3. – С. 479–493. – URL: <https://sciup.org/vzaimosvjaz-bodimodifikacij-i-samopovrezhdajushhego-povedenija-s-147238665> (дата обращения: 15.12.2025).

2. Улановский, А. М. Феноменологическая психология: качественные исследования и работа с переживанием / А. М. Улановский. – М. : Смысл, 2012. – 255 с.

3. Квале, С. Исследовательское интервью / С. Квале ; пер. с англ. М. Р. Мироновой ; под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2003. – 301 с.

4. Янгибаев, С. А. Нарративный анализ психологических последствий сексуального насилия / С. А. Янгибаев // Диалог. – 2023. – № 1. – С. 34–45.

5. Бён-Чхоль Хан. Топология насилия: критика общества позитивности позднего модерна / Бён-Чхоль Хан ; пер. с нем. С. М. Лёд. – М. : АСТ, 2024. – 190 с.

REFERENCES

1. Kuznetsova, S. O. Vzaimosvyaz' bodimodifikatsii i samopovrezhdayushchego povedeniya s psikhologicheskimi travmami, perezhitymi v detskom vozraste / S. O. Kuznetsova, K. A. Mustafina, M. V. Takmakova // Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya. – 2022. – № 3. – S. 479–493. – URL: <https://sciup.org/vzaimosvjaz-bodimodifikacij-i-samopovrezhdajushhego-povedenija-s-147238665> (data obrashcheniya: 15.12.2025).

2. Ulanovskii, A. M. Fenomenologicheskaya psikhologiya: kachestvennye issledovaniya i rabota s perezhivaniem / A. M. Ulanovskii. – M. : Smysl, 2012. – 255 s.

3. Kvale, S. Issledovatel'skoe interv'yuu / S. Kvale ; per. s angl. M. R. Mironovoi ; pod red. D. A. Leont'eva. – M. : Smysl, 2003. – 301 s.

4. Yangibaev, S. A. Narrativnyi analiz psikhologicheskikh posledstviiv seksual'nogo nasiliya / S. A. Yangibaev // Dialog. – 2023. – № 1. – S. 34–45.

5. Ben-Chkhol' Khan. Topologiya nasiliya: kritika obshchestva pozitivnosti pozdnego moderna / Ben-Chkhol' Khan ; per. s nem. S. M. Led. – M. : AST, 2024. – 190 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 22.09.2025

РЭЦЭНЗП

ДЫЯЛОГ ЛІТАРАТУР – ДЫЯЛОГ НАРОДАЎ: НА ПРАСТОРЫ БЕЛАРУСКА-ПОЛЬСКАГА ПАМЕЖЖА

Брусевіч, А. А. Беларуская і польская паэзія другой паловы XIX – пачатку XX ст.: станаўленне і дыялог мастацкіх парадыгм : манаграфія ; пад навук. рэд. праф. А. І. Бельскага / Гродз. дзярж. ун-т імя Янкі Купалы. – Гродна : ГрДУ, 2024. – 303 с.

Манаграфія «Беларуская і польская паэзія другой паловы XIX – пачатку XX ст.: станаўленне і дыялог мастацкіх парадыгм» Анатоля Аляксандравіча Брусевіча стала вынікам працэсу падрыхтоўкі ім доктарскай дысертацыі па тэме літаратурных узаемазвязей двух народаў у акрэслены ў загаловку кнігі час. Абранае праблемнае поле важнае і актуальнае, паколькі, нягледзячы на звязаныя з геапалітычнай сітуацыяй абвастрэнні, што ўзнікаюць у міждзяржаўных стасунках, нашы нацыі былі і застаюцца – гістарычна і географічна – не толькі блізкімі суседзямі, але і мастом у іншы свет: для палякаў – у Расію, для беларусаў – у Заходнюю Еўропу. І, паколькі гэта застаецца нязменным, ніколі не страцяць вагі і значэння кампаратыўныя даследаванні ў галіне культуры, мастацтва, літаратурнай творчасці, ажыццяўленне якіх павінна стымуляваць узаемадзеянне і ўзаемапавагу – вучыць добрасуседству, а не варожасці адзін да аднаго. Працягласць і інтэнсіўнасць культурна-гістарычных сувязей народаў Беларусі і Польшчы на працягу стагоддзяў будзе даваць імпульс яшчэ не аднаму пакаленню даследчыкаў слоўнай творчасці, а сама кампаратывістыка заўсёды з'яўлялася прыярытэтным кірункам айчынай літаратуразнаўчай навукі, бо нярэдка менавіта ў суаднесенні «свайго» з «чужым», асабліва калі яно з'яўляецца славянскім, як у даным выпадку, узбагачаюцца веды аб важных з'явах, а некаторыя факты атрымліваюць новае асэнсаванне.

Удалае спулучэнне А. А. Брусевічам такіх метадаў разгляду прапанаваных паэтычных твораў, як культурна-гістарычны, параўнальна-тыпалагічны, рэцэптыўны, біяграфічны, сацыялагічны, кантэкстуальны і цэласны аналіз мастацкага тэксту, спрыяла шматбаковаму аргументаванаму раскрыццю тэмы, ключавыя тэзісы якой прадстаўлены ў высновах да кожнай з чатырох глаў, а таксама ў заключэнні.

Ахоп персаналій у выданні дастаткова вялікі і паказальны: А. Міцкевіч, У. Сыракомля, Я. Баршчэўскі, В. Дунін-Марцінкевіч, А. Вярыга-Дарэўскі, В. Каратынскі, Г. Пузыня (прадстаўнікі рамантызму), А. Аснык, Ф. Багушэвіч (пострамантыкі), М. Канапніцкая, Я. Лучына (рэалісты), А. Лянгэ, Т. Міцінскі, З. Налкоўская (мадэрністы), Янка Купала, Якуб Колас, М. Багдановіч, Змітрок Бядуля, М. Арол, Гальяш Леўчык (нашаніўцы). Працяглы спіс выкарыстаных крыніц, арганізаваны ў адпаведнасці з іх цытаваннем, сведчыць не толькі аб багатым эмпірычным матэрыяле работы, але і аб добрай тэарэтыка-метадалагічнай падрыхтоўцы аўтара.

У цэнтры ўвагі літаратуразнаўцы знаходзіцца істотны і таму нязменная прыцягальны для даследчыкаў-гуманітарыяў феномен мяжы, ці памежжа (яно можа быць і часовае, і прасторавае), які традыцыйна выступае змесцівам значных культурных і экзістэнцыйных сэнсаў і адначасова тэрыторыяй іх нараджэння. У кнізе прапанавана канцэпцыя развіцця на гэтай памежнай прасторы паэтычных традыцый, што ў першую чаргу ўдакладняе ўяўленне аб літаратурным працэсе Беларусі XIX – пачатку XX ст. Даследчык абгрунтоўвае неабходнасць глядзець на акрэслены перыяд як на чаргаванне трох этапаў: першы этап – рамантызм (1820-я – пачатак 1860-х гг.), другі – пострамантызм (1863–1889 гг.), трэці – мадэрнізацыя мастацкай свядомасці, якая праяўляецца ў інтэграцыі літаратурных напрамкаў і плыняў (1890–1918 гг.). Гэтыя перыяды развіцця прыгожага пісьменства Беларусі і Польшчы звязаны з падзеямі жыцця, і наступленне кожнага знамянуе абнаўленне светапогляду чалавека праз змены ў інтэлектуальнай думцы і грамадскай свядомасці.

Цалкам лагічна А. А. Брусевіч пачынае разгляд твораў і персаналій з першай паловы XIX ст., каб на аснове падрабязнага, засяроджанага аналізу індывідуальна-аўтарскіх творчых почыркаў пісьменнікаў

XIX – пачатку XX ст. паказаць вялікую вагу А. Міцкевіча ў развіцці беларускай і польскай літаратур, а разам з тым – узаемадзеянне дзвюх эстэтычных традыцый у прасторы агульнага культурнага поля. Нягледзячы на тое што акрэслены перыяд быў, паводле філосафаў, часам «смерці» Бога, даследчык акцэнтнае магутную хрысціянскую аснову тагачаснай паэзіі – з’явы ў вялікай ступені духоўнай, пачынаючы ад рамантызму і працягваючы мадэрнізмам.

Аўтара гэтых радкоў прыемна ўразіла ў кнізе тое, што даследчык, немалую ўвагу надаючы біблейскім адсылкам у творчасці паэтаў, адначасова раскрывае ўплыў на літаратурны працэс такой цікавай асобы XIX ст., як А. Тавяньскі, ажыццявіўшы гэта на матэрыяле аналізу светапогляду і мастацкай спадчыны А. Вярыгі-Дарэўскага, Ф. Багушэвіча і іншых паэтаў. Думаецца, акрэсленая тэма чакае яшчэ больш зсяроджанага даследавання, якое павінна пачацца з ажыццяўлення перакладаў тэкстаў А. Тавяньскага на беларускую мову, таму што яго ўплыў на духоўнае жыццё, творчую інтэлігенцыю і, адпаведна, нашу культуру неабвержны. І сённяшнія кірункі эзатэрычных пошукаў, якія акрэсліваюцца як пазбаўлены адзінага цэнтру рух «нью-эйдж», хоць і ўспрымаюцца як складовая частка светапогляду постмадэрну, але не выглядаюць нечым абсалютна новым. Як высвятляецца з манаграфіі, і ў мінулыя часы чалавеку было недастаткова прапанаванай інстытутам рэлігіі ісціны: неспакойныя, мяцежныя душы папярэднікаў шукалі асабістую сувязь з нябачным, «намацвалі» іншыя, так бы мовіць, неафіцыйныя шляхі да «свайго» Бога.

У рэцэнзуемай манаграфіі аўтар прытрымліваецца яшчэ аднаго важнага з пункту гледжання выбудавання канцэпцыі развіцця нацыянальнай літаратуры прыняццю, калі ўключае ў часавы ахоп і персаналіі пачатку XX ст. У гісторыі айчынай літаратуры факт аб’яднання ў адзіны ланцужок твораў, якія мелі польскамоўнае выяўленне, і твораў перыяду нацыянальнага Адраджэння, напісаных непасрэдна па-беларуску, значны.

Такі падыход дазваляе не толькі асэнсаваць айчыны літаратурны працэс ў дыяхраніі, але і ўбачыць XIX і пачатак XX ст. як суцэльны перыяд у яго прычынна-выніковых сувязях насуперак адасабленню –

тэндэнцыя да такой перыядызацыі дагэтуль заўважная ў даследаваннях. Між тым ёсць неабходнасць гэтую еднасць і сувязь падкрэсліваць і больш засяроджана вывучаць, г. зн. шукаць і выяўляць сляды традыцыі і пераемнасці не толькі на лінгвістычным, але і на больш інфарматыўным, глыбінным, напрыклад архетыповым, светапоглядным, узроўнях. У рэцэнзуемай працы з прапанаваным комплексным поглядам на беларуска-польскае культурнае памежжа XIX – пачатку XX ст. на практыцы дэманструецца ідэйна-эстэтычная эвалюцыйная сувязь гэтых розных паводле моўнага і іншых крытэрыяў этапаў літаратурнага развіцця.

З пункту гледжання метадалогіі кампаратывістыкі ў даследаваннях беларуска-польскага вектара традыцыйна вылучаюцца два падыходы. Першы адштурхоўваецца ад ідэі наяўнасці двух літаратурных працэсаў, беларускага і польскага, хоць і з рознай ступенню іх праяўленасці, якія, усё болей і болей адасабляючыся, прыводзяць да фарміравання дзвюх самастойных эстэтычных сістэм. Другі падыход стаіць на грунце наяўнасці агульнай культурнай прасторы беларуска-польскага памежжа, у якой таксама з цягам часу, на мяжы XIX–XX стст., канчаткова вылучаюцца дзве асобныя літаратуры. У данай рабоце дэманструецца якраз прыклад другога падыходу, які сёння набывае папулярнасць не без уплыву навуковай запатрабаванасці канцэпцыі гетэрагеннасці развіцця айчыннага мастацтва слова, тым больш што гэта з’ява не ўнікальная.

Нягледзячы на тое, што А. А. Брусевіч не вылучае пазітывізм у якасці асобнага грамадскага і літаратурнага перыяду, верагодна, у сувязі з большай запатрабаванасцю прозы ў межах гэтай філасофска-эстэтычнай і светапогляднай сістэмы, усё ж шмат значэння слушна надае выяўленню ў паэтычным метады і стылістыцы твораў, напрыклад, М. Канапніцкай і Я. Лучыны, рэалістычнай плыні ў кантэксте тэорыі «малых спраў» (рускае азначэнне), «арганічнай працы» і «працы ў асновах» (польскія найменні), паколькі наступствы ўплыву таго маштабнага руху, які ахопліваў усе сферы жыцця, на беларускі літаратурны працэс зусім не прааналізаваны. Гэта праблемна-тэматычнае поле яшчэ павінна стаць аб’ектам увагі ў айчынай гуманіта-

рыстыцы: пазітывізм – той фундамент, на якім вырастала беларуская нацыянальная ідэя ды фарміравалася супольнасць, пачынаючы ад яшчэ яго рамантычных праяў (збор гістарычных даных і вуснай народнай творчасці), працягваючы «хаджэннем» у народ і «хлапаманствам». Само мастацтва ў такім выпадку – спосаб спасціжэння законаў свету і сродак трансляцыі грамадскіх ідэалаў.

Навуковая манаграфія А. А. Брусевіча з паказаным у ёй паступовым «выроўніваннем» узаемаўплываў беларускай і польскай літаратур уамоўвае ў думцы, што беларусы могуць сёння ганарыцца некаторымі фактамі. Пры ўсіх звязаных з палітычнымі і моўнымі працэсамі гістарычных складанасцях, якія сталі прычынай заняпаду беларускага слова ў асяроддзі вышэйшага саслоўя – асноўнага аўтара мастацтва мінулага часу і адпаведных наступстваў у развіцці прыгожага пісьменства, менавіта айчынная культура значна паўплывала на літаратурны працэс нашых геаграфічных суседзяў, спарадзіўшы цэлыя напрамкі: рамантызм, эстэтычную аснову якога складаюць айчынныя гісторыя і вусная народная творчасць, і пазітывізм, у цэнтры якога апынуўся па жыццёвай выпадковасці беларускі селянін у сувязі з пражываннем ключавых пісьменнікаў руху на тэрыторыі Беларусі ці наведваннем яе (Э. Ажэшка, М. Канапніцкая).

Сам А. А. Брусевіч вядомы ў айчынным літаратуразнаўстве, а таксама сярод польскіх даследчыкаў, як знаўца шэрага

пытанняў узаемасувязей і ўзаемаўплываў дзвюх літаратур. Яго працы запатрабаваны ў сістэме вышэйшай адукацыі, таму што ўяўляюць сабой грунтоўную апору для выкладчыкаў пры правядзенні заняткаў – лекцый і семінараў.

Канцэптуальна выяўленыя сутнасць феномена беларуска-польскага культурнага памежжа і спецыфіка функцыянавання ў ім беларускай і польскай мастацкіх традыцый робяць неабвержнай навуковую і грамадскую значнасць манаграфіі «Беларуская і польская паэзія другой паловы XIX – пачатку XX ст.: станаўленне і дыялог мастацкіх парадыгм». Кніга адрасуецца найперш выкладчыкам і настаўнікам, спецыялістам у галіне беларускай і польскай паэзіі, літаратурных узаемасувязей і міжкультурных камунікацый, таму аўтар цытуе творы ў арыгінале, не клапацячыся пра пераклад, упэўнены ў валоданні польскай мовай спецыялістаў у пералічаных галінах. Аднак, думаецца, наяўнасць беларускамоўных версій прыведзеных у навуковай манаграфіі радкоў магла б зрабіць яе больш даступнай для шырэйшага кола чытачоў – глыбей пазнаёміць з некаторымі літаратарамі і старанна зарыфмаванымі імі строфамі. А сам аўтар, з'яўляючыся яшчэ і паэтам, здолеў бы за кошт таго прадэманстраваць сваё выдатнае перакладчыцкае майстэрства. Аднак гэта ніколі не зніжае вартасці кнігі А. А. Брусевіча, якая стане абавязковай для спецыялістаў і неабходнай для ўсіх, зацікаўленых нацыянальнай гісторыяй і літаратурай.

*Наталля Леанідаўна Бахановіч,
кандыдат філалагічных навук, дацэнт,
старшы навуковы супрацоўнік аддзела ўзаемасувязяў літаратур
Інстытута літаратуразнаўства імя Янкі Купалы
Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі*

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 фотаздымкі павінны быць толькі ў чорна-белым выкананні. Размернасць усіх велічынь, якія выкарыстоўваюцца ў тэксце, павінна адпавядаць Міжнароднай сістэме адзінак вымярэння (СВ). Пажадана пазбягаць скарачэнняў слоў, акрамя агульнапрынятых. Спіс літаратуры павінен быць аформлены паводле Узораў афармлення бібліяграфічнага апісання ў спісе крыніц, якія прыводзяцца ў дысертацыі і аўтарэфераце, зацверджаных загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 25.06.2014 № 159 (у рэдакцыі загада ад 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 зносака.

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 структураваны 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:

- выпіска 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 05.06.2026. Фармат 60×84/8. Папера афсетная. Гарнітура Таймс. Рызаграфія.

Ум. друк. арк. 16,98. Ул.-выд. арк. 12,82. Тыраж 50 экз. Заказ № 154.

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.