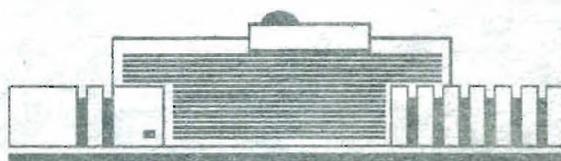


Т.С.
67

ВЕСНІК

Віцебскага дзяржаўнага
універсітэта



2002 № 3(25)

Рэдакцыйная калегія:

А.У. Русецкі (галоўны рэдактар),
І.Я. Андрушкевіч (нам. галоўнага рэдактара),
Г.І. Міхасёў (нам. галоўнага рэдактара),
Я.А. Клімянцёнак (адказны сакратар),
С.Л. Багамаз, А.А. Бачкоў, М.Ц. Вараб'ёў,
Я.А. Васіленка, Н.С. Віслабокава, В.І. Гідрановіч,
А.Д. Зінькоў, А.А. Карніенка, В.П. Клімовіч, В.А. Космач,
І.Л. Лапін, С.А. Матораў, Г.М. Мезенка, В.М. Мінаева,
П.І. Навіцкі, В.І. Несцяровіч, І.М. Прышчэпа,
Э.І. Рудкоўскі, І.Ю. Семенчукова, У.Л. Фядотаў

Адрас рэдакцыі:

**210036, Віцебск, Маскоўскі пр-т, 33,
пакой 123, т. 22-33-79**

ВЕСНІК

Віцебскага дзяржаўнага
універсітэта імя П.М. Машэрава

НАВУКОВЫ ЧАСОПІС

*Выдаецца з верасня 1996 года
Выходзіць чатыры разы ў год*

2002 № 3(25)

Змест

Гісторыя. Правазнаўства

<i>Дзядзінкін А.Л.</i> Нацыянальная палітыка савецкай улады на Беларусі ў міжваенны перыяд (айчынная гістарыяграфія 90-х гг. XX – пачатку XXI стст.)..	3 ✓
<i>Киселев А.А.</i> Изменения в системе управления и бюрократический аппарат белорусских губерний во второй четверти XIX в.	7 —
<i>Ершова О.И.</i> Национальная политика Российского правительства и становление начального образования в Виленском учебном округе в 60-70-е гг. XIX в.	12 —
<i>Вариевончик И.В.</i> Средний класс и образование в социально-политическом контексте США второй половины XX в.	16 —
<i>Шпак В.В.</i> Правовое положение лиц, участвующих в ускоренном производстве	25 —

Педагогіка

<i>Семенов Е.Е.</i> Методология и методика диалогического преподавания математики в общеобразовательной школе	29 ✓
<i>Курдин С.И.</i> Технологические основы системы дистанционного обучения ..	33 ✓
<i>Чавро Т.В.</i> Развитие креативности младших школьников в процессе музыкального образования	41 ✓
<i>Кедрова Е.М.</i> Интеллектуальное развитие студентов в курсе домашнего чтения по иностранному языку	44 ✓

Псіхалогія

<i>Волчек В.П.</i> Определение и детерминанты психологического насилия	50 ✓
<i>Харитоновна Е.А., Лобырь А.Н.</i> Невербальное общение детей раннего возраста с отставанием в развитии речи	56 ✓

Мовазнаўства

<i>Несцяровіч В.І.</i> Транслітарацыя беларускіх тэкстаў, напісаных арабскім пісьмом. Частка I.	63 ✓
<i>Глушчанка У.А. А.А.</i> Шахматаў і М.М. Дурнаво ў сінхраніі і дыяхраніі	70 ✓

<i>Даўбешка Н.П.</i> Тэрмін «безэквівалентная лексіка» ў кантэксце лінгвістычнай тэрміналогіі	74 ✓
Літаратуразнаўства	
<i>Канпелька А.М.</i> Волаты нацыі. Да 120-годдзя з Дня народжэння Янкі Купалы і Якуба Коласа	78 —
<i>Карнялюк К.С.</i> Мастацкая прырода коласаўскай эпічнай сістэмы	80 ✓
<i>Бароўка В.Ю.</i> Этнаграфізм у творчасці маладых беларускіх празаікаў 20-х гадоў XX стагоддзя	84 ✓
<i>Гоўзіч І.М.</i> Элегія ў творчасці Янкі Сіпакова	88 ✓
Мастацтвазнаўства	
<i>Мацаберідзе Н.В.</i> Авангард і модерн в музыке: к вопросу о стилевом своеобразии	95 ✓
<i>Кожевников Б.Г.</i> Особенности академического хорового исполнительства в историческом аспекте и современном мире	100 ✓
<i>Котович Т.В.</i> Пространство актера	104 ✓
Фізіка. Інфарматыка	
<i>Андрушкевич И.Е., Жизневский В.А.</i> Решение краевых задач для уравнений Лапласа и Гельмгольца в прямоугольной области	113 ✓
<i>Беляков Н.В., Жемчужный М.И., Махаринский Е.И.</i> Достаточность задания допусков относительных поворотов на чертежах корпусных деталей и проблема синтеза схем базирования	118 ✓
<i>Максимей И.В., Короткевич Л.И., Короткевич В.А.</i> Программно-технологический комплекс построения регрессивных моделей динамики целевых свойств в интеллектуальной среде исследования	123 —
Экалогія	
<i>Гусев А.П.</i> Экологическая сукцессия в техногенном ландшафте	134 —
<i>Пиловец Г.И.</i> Методические подходы к исследованию природно-антропогенных геосистем мелиорированных территорий	138 ✓
<i>Бібліяграфія</i>	144
<i>Хроніка</i>	145
<i>Рэфераты</i>	147
<i>Звесткі пра аўтараў</i>	153

Рэдактар
Камп'ютэрны набор
Карэктар

Я.А. Клімяніцёнак
Г.У. Разбоева
Л.В. Прыстаўка

Падпісана ў друк 14.11.2002. Фармат 70x108 1/16. Папера друкарская. Афсетны друк. Ум. друк. арк. 10,1. Ум. фарб.-адб. 10. Ул.-выд.арк. 11. Тыраж 150 экз. Заказ 121.

Выдавецтва Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П.М. Машэрава
210036, г. Віцебск, Маскоўскі праспект, 33. Ліцэнзія ЛВ № 358 ад 30.12.1998.
Рэгістрацыйны № 1313 ад 2.07.1999.



УДК 930. 1 (476)

А.Л. Дзядзінкін

Нацыянальная палітыка савецкай улады на Беларусі ў міжваенны перыяд (айчынная гістарыяграфія 90-х гг. XX – пачатку XXI стст.)

У 90-я гады XX – пачатку XXI ст. у гістарычнай навуцы вывучаліся розныя аспекты нацыянальнай палітыкі савецкай улады – сацыяльна-эканамічны, культурна-асветніцкі, этнаканфесійны. Найбольш актуальным на сучасным этапе з'яўляецца даследаванне нацыянальных працэсаў міжваеннага перыяду, бо па-першае, сістэмы грамадскага развіцця 20-х і 90-х гадоў XX ст. маюць шмат агульных рыс – набыццё дзяржаўнага суверэнітэту, спробы нацыянальнага адраджэння, дэмакратызацыя грамадска-палітычнага жыцця. Па-другое, карысна выкарыстаць і ўрокі 30-х гг. XX ст., каб улічыць гістарычны вопыт пры распрацоўцы прынцыпаў сучаснай нацыянальнай палітыкі ў Рэспубліцы Беларусь.

Належнае месца аналізу нацыянальнай палітыкі савецкай улады на Беларусі адведзена ў комплексных навукова-папулярных і вучэбных выданнях па гісторыі [1-3]. Так, у другой частцы «Нарысаў гісторыі Беларусі» вылучаецца асобны параграф «Спраба нацыянальна-культурнага адраджэння. Палітыка беларусізацыі». У манаграфіі на падставе архіўных матэрыялаў даследуюцца перадумовы і прычыны правядзення беларусізацыі, характарызуюцца практычныя мерапрыемствы па ажыццяўленню нацыянальнай палітыкі ў 20-я гады XX ст. Разам з тым перыяд 30-х гадоў у рабоце практычна не разгледжаны, за межамі даследавання засталася і праблема нацыянальна-культурнага адраджэння нетэрыторных этнічных супольнасцей на Беларусі.

У другой частцы «Гісторыі Беларусі» пад рэдакцыяй Я. Новіка і Г. Марцуля, па-першае, разгледжаны асноўныя накірункі і вынікі беларусізацыі; па-другое, вызначаны характар мерапрыемстваў Савецкай улады ў адносінах да нацыянальных меншасцей. Асноўнай думкай даследавання з'яўляецца меркаванне, што палітыка беларусізацыі прадугледжвала нацыянальнае адраджэнне ўсіх этнічных груп Беларусі. Нацыянальная палітыка 30-х гадоў XX ст. не з'яўлялася аб'ектам дадзенага даследавання. Даследчыкі Л. Лыч і У. Навіцкі ў рабоце «Гісторыя культуры Беларусі» значную ўвагу ўдзялялі праблеме паслярэвалюцыйнага нацыянальнага развіцця. Акрамя даследавання асноўных аспектаў беларусізацыі ў манаграфіі вывучаецца развіццё культуры нацыянальных меншасцей. Аўтары характарызуюць работу нацыянальных школ, бібліятэк, клубаў. Навукоўцы паспрабавалі даць агульнае ўяўленне пра наступ таталітарнага рэжыму на палітыку беларусізацыі ў пачатку 30-х гадоў XX ст., аднак пры характарыстыцы становішча нацыянальных меншасцей у вызначаны перыяд даследчыкі абмежаваліся заўвагай пра тыповыя працэсы ў культурным развіцці ўсіх этнічных супольнасцей Беларусі.

Шэраг навукоўцаў (М. Бандарэнка, Г. Жылінскі, І. Каляда, Л. Лыч, А. Зельцэр, А. Кароль, Т. Баталка і іншыя) займаюцца вывучэннем непасрэдна бела-

русізацыі як аднаго з накірункаў нацыянальнай палітыкі бальшавікоў. Так, у даследаваннях Л. Лыча [4-5] асвятляецца месца КП(б)Б у вызначэнні курса па ажыццяўленню нацыянальнай палітыкі, вывучаецца роля асобных грамадскіх і дзяржаўных дзеячаў, намаганнямі якіх праводзілася беларусізацыя. Аўтар справядліва зазначае, што барацьба з «нацдэмаўшчынай» толькі запаволіла беларусізацыю, але не спыніла гэты працэс. Праўда, як і ў большасці іншых даследаванняў, аналіз нацыянальнай палітыкі 30-х гадоў XX ст. даецца ў рабоце схематычна, нацыянальныя працэсы другой паловы вызначанага перыяду ўвогуле не разглядаюцца.

У артыкуле А. Караля «Беларусізацыя – палітыка нацыянальнага адраджэння» [6] адным з тэзісаў выступае меркаванне, што першая хваля беларусізацыі звязана з дзейнасцю БНР. Аўтар падрабязна асвятляе, як выпрацоўвалася, набывала канцэптואльную цэласнасць палітыка бальшавікоў у галіне нацыянальных адносін. Пры ўсім гэтым перыяд 30-х гадоў XX ст. аўтар не разглядае і лічыць разгром беларускага «нацыянал-дэмакратызму» завяршальным этапам беларусізацыі.

Даследчык І. Каляда [7] разглядае беларусізацыю партыйна-дзяржаўнага апарату, аналізуе нацыянальную палітыку Савецкай улады ў галіне асветы, адукацыі і культуры. Аўтарам зроблены вывад, што ў канцы 1920-х гадоў пачалося адступленне ад зыходных прынцыпаў беларусізацыі, што знайшло адлюстраванне ў скарачэнні колькасці беларусаў у кіруючых органах, пераводзе дзейнасці школ і культурна-асветніцкіх устаноў з беларускай на рускую мову, змяншэнні тыражоў беларускамоўных выданняў. У выніку, на думку даследчыка, у 1930 годзе пачалася контрбеларусізацыя. Нацыянальную палітыку 30-х гадоў XX ст. аўтар не даследуе, хаця і зазначае, што гэта быў час сур'ёзнай дэфармацыі ў нацыянальна-культурнай палітыцы.

А. Зельцэр [8] пры аналізе вызначанай праблемы, па-першае, ахарактарызаваў асноўныя задачы нацыянальнай палітыкі Савецкай улады, а па-другое, на аснове архіўных матэрыялаў патлумачыў прычыны неадназначнай рэакцыі насельніцтва на правядзенне беларусізацыі (як спачуванне палітыцы, так і адкрытае супраціўленне ёй). Слушнай з'яўляецца думка аўтара, што поспехі беларусізацыі партыйна-дзяржаўнага апарату залежалі ад ступені тэрытарыяльнай аддаленасці ад Мінска (г. зн., чым далей ад цэнтра, тым меншым быў працэнт беларусізацыі).

У даследаванні А. Вялікага [9] асноўная ўвага сканцэнтравана на вызначэнні прычын правядзення Савецкай уладай беларусізацыі. Аўтар падкрэсліў, што найбольш важным у першай палове 20-х гадоў з'яўляецца знешне-палітычны фактар, які прымушаў бальшавікоў пэўным чынам мяняць сваё рэнаме ў вачах Захаду (гэта датычылася і нацыянальнай палітыкі, дзе Савецкая ўлада дэкларавала дэмакратычны прынцып «нацыянальнага самавызначэння», які трэба было рэалізоўваць на практыцы).

Тэмай даследавання Т. Баталкі з'яўляецца «Будаўніцтва беларускай нацыянальнай школы ва ўмовах палітыкі беларусізацыі» [10]. У працы разглядаецца сувязь адраджэнскіх працэсаў пачатку XX ст. з распрацоўкай Савецкай уладай палітыкі ў галіне асветы. Вывучэннем культурна-асветніцкага аспекта беларусізацыі таксама займаюцца Р. Брэнько, Г. Жылінскі, А. Зелянкава, У. Тугай. М. Бандарэнка разглядае ажыццяўленне беларусізацыі ў часях Чырвонай Арміі, што дыслацыраваліся на тэрыторыі Беларусі. А. Хоціна выказвае сваё меркаванне да пытання аб канцэпцыі нацыянальна-культурнага будаўніцтва ў 20-ыя – 30-ыя гады XX ст і яго перыядызацыі.

Што датычыцца спецыяльных даследаванняў па праблеме нацыянальнай палітыкі Савецкай улады ў адносінах да тэтульнага этнасу Беларусі ў 30-я гады, то акрамя артыкула Л. Лыча «Беларусізацыя 30-х, то варта адзначыць

работу У. Калесніка «Контрбеларусізацыя» [11]. Праўда, аўтар разглядае толькі самы пачатак згортвання беларусізацыі і канцэнтруе ўвагу на такім яе аспекце, як арышты на справе «Саюз вызвалення Беларусі». Даволі змястоўны артыкул У. Калесніка ўтрымлівае дакладныя звесткі са следчых дакументаў, аднак аўтарам не зроблены тэарэтычныя абагульненні па праблеме.

Даволі шырокая група даследчыкаў займаецца праблемамі развіцця нацыянальных меншасцей на Беларусі ў 20- 30-я гады ХХ ст. [6]. Безумоўна, спрыяла гэтаму прыняцце Закона «Аб нацыянальных меншасцях у Рэспубліцы Беларусь» (1990 г.), стварэнне Рэспубліканскага цэнтра нацыянальных культур (1994), Кардынацыйнага Савета па справах нацыянальных меншасцей пры Кабінеце Міністраў Рэспублікі Беларусь (1995).

Вывучэннем этнічнага развіцця латышскай нацыянальнай супольнасці на Беларусі займаюцца В. Лукін, У. Тугай, М. Пархімовіч, І. Карашчанка. Аўтары навуковых работ даследавалі сацыяльна-эканамічнае, палітычна-прававое і духоўнае развіццё вызначанай этнічнай групы, на аснове архіўнага матэрыялу паказалі асаблівасці нацыянальнай палітыкі Савецкай улады ў адносінах да латышоў.

Беларускімі палякамі ў 90-я гады ХХ – пачатку ХХІ ст. займаюцца пераважна Р. Лазько, У. Тугай, В. Акуневіч, А. Вялікі, Т. Тарасевіч. Вывучаецца дзейнасць польскіх нацыянальных Саветаў на Беларусі, разглядаюцца асноўныя этапы нацыянальнай палітыкі Савецкай улады ў адносінах да палякаў, даецца аналіз прычын міжнацыянальнай напружанасці ў асяроддзі сумеснага пражывання беларусаў і палякаў.

Даследчыкі Э. Іофе, Л. Смілавіцкі, І. Сосіс, Л. Шкуцько, І. Герасімава, І. Куркоў, А. Скір аналізуюць розныя бакі грамадскага і культурнага жыцця яўрэйскай этнічнай супольнасці на Беларусі. Па-першае, даследуецца развіццё сістэмы нацыянальных школ і прафесійна-тэхнічных устаноў; па-другое, вывучаецца лёс іудаізму ў БССР; па-трэцяе, разглядаюцца асноўныя дасягненні ў духоўнай культуры яўрэйскай супольнасці; па-чацвёртае, даследуюцца працэсы сацыяльна-эканамічнага развіцця вызначанай этнічнай групы.

Некаторыя звесткі пра нацыянальна-культурную работу ў асяроддзі цыганскага насельніцтва ў 20-30-я гады ХХ ст. маюцца ў артыкулах В. Калесніка, М. Маліноўскага, Л. Этэнка, А. Соніча, Т. Буйко. Работы маюць навукова-папулярны характар пераважна без апоры на архіўны матэрыял. Прыблізна такія ж вывады можна зрабіць, калі прааналізаваць работы беларускіх аўтараў, прысвечаныя вывучэнню этнакультурнага развіцця татар Беларусі. У гэтым накірунку працуюць С. Думін, І. Канапацкі, А. Радкевіч, А. Александровіч. У апошнія дзесяцігоддзе актывізавалася ўвага даследчыкаў да вывучэння этнічнага развіцця немцаў на Беларусі, на падставе архіўных матэрыялаў разглядаюцца міжнацыянальныя адносіны ў асяроддзі сумеснага пражывання беларусаў і немцаў. Сярод даследчыкаў, якія займаюцца вызначанай праблемай, можна назваць У. Тугая, А. Ермаловіча, В. Пігунова, А. Дзядзінкіна, В. Чаркасава. Значна менш сучасныя даследчыкі займаюцца аналізам становішча іншых этнічных супольнасцей на Беларусі. Нацыянальнай палітыкай Савецкай улады ў адносінах да рускай супольнасці займаюцца Г. Каспяровіч, П. Церашковіч, праблемамі развіцця літоўскай этнічнай групы цікавіцца У. Тугай.

Адзінай комплекснай работай па праблеме развіцця нацыянальных меншасцей Беларусі з'яўляецца даследаванне Э. Дубянецкага «Міжнацыянальныя адносіны на Беларусі ў 20-я гады ХХ ст.» [12]. У рабоце значнае месца ўдзяляецца вывучэнню прычын і праяў міжнацыянальнай напружанасці ў шматэтнічным рэгіёне, што ў беларускай гістарычнай навуцы ўвогуле доўгі час не даследавалася. Аднак, як бачна, перыяд 30-х гадоў ХХ ст. у рабоце не закранаецца, таму карціна правядзення нацыянальнай палітыкі ў міжваенны перыяд

становіцца не поўнай. Па перыяду 1930-х гадоў фактычна адзінай публікацыяй комплекснага характару можна лічыць артыкул В. Жука і А. Мікулы «Рэпрэсіі супраць нацыянальных меншасцяў на Беларусі ў часы яжоўшчыны» [13]. На аснове архіўнага матэрыялу прыводзяцца звесткі пра арышты палякаў, латышоў, немцаў, якіх абвінавачвалі ў палітычным шпіянажы. Значным дасягненнем беларускай навукі ў галіне вывучэння этнакультурнага развіцця нацыянальных меншасцей з'яўляецца краязнаўчая работа В. Пічукова і М. Старавойтава «Гомельщина многонациональная» [14].

Як бачна, вывучэннем асобных аспектаў нацыянальнай палітыкі Савецкай улады на Беларусі займаецца даволі вялікая група даследчыкаў. Тым не менш, можна зрабіць выснову пра адсутнасць у беларускай гістарычнай навукі комплекснага даследавання па вызначанай тэматыцы. Па-першае, недастаткова вывучана нацыянальная палітыка Савецкай улады ў 30-я гады ХХ ст. (як у адносінах да нацыянальных меншасцей, так і да тытульнай супольнасці). Па-другое, сучасны стан вывучэння названай тэмы сведчыць пра неабходнасць комплекснага разгляду нацыянальнай палітыкі Савецкай улады ў адносінах да тытульнай этнічнай групы (беларусаў) і нацыянальных меншасцей (яўрэяў, латышоў, літоўцаў, палякаў, цыган, татар, рускіх). Толькі ў такім выпадку можна аднавіць аб'ектыўную карціну ажыццяўлення нацыянальнай палітыкі Савецкай улады на Беларусі ў міжваенны перыяд.

ЛІТАРАТУРА

1. *Гісторыя Беларусі: У дзвюх частках / Пад рэдакцыяй Я.К. Новіка, Г.С. Марцуля.* Ч. 2. Мн., 1998. С. 98.
2. *Лыч Л., Навіцкі У.* Гісторыя культуры Беларусі. Мн., 1996. С. 96.
3. *Нарысы гісторыі Беларусі: У дзвюх частках.* Ч. 2. Мн., 1995. С. 87.
4. *Лыч Л.* Беларусізацыя 20-х // Маладосць, 1995, № 11. С. 187-211.
5. *Лыч Л.* Беларусізацыя 30-х // Маладосць, 1995, № 12. С. 116-130.
6. *Кароль А.* Беларусізацыя – палітыка нацыянальнага адраджэння // Крыжовы шлях. Мн., 1993. С. 118-164.
7. *Каляда І.* Беларусізацыя: шляхі і метады ажыццяўлення. Мн., 1997.
8. *Зельцэр А.* Белоруссизация 20-х: достижения и неудачи // Евреи Беларуси. История и культура. Вып. 3-5. Мн., 1998. С. 60-86.
9. *Вялікі А.* «Чырвоная беларусізацыя» // Сладчына, 2000, № 1. С. 17-35.
10. *Баталка Т.* Нацыянальная палітыка ў галіне народнай асветы // Веснік БДУ. Сер. 3. Гісторыя, філасофія, эканоміка, права, 1991, № 2. С. 13-14.
11. *Калеснік У.* Конрбеларусізацыя // Сладчына, 1992, № 4. С. 42-49.
12. *Дубянецкі Э.С.* Міжнацыянальныя адносіны на Беларусі ў 20-я гг. ХХ ст. Аўтарэф. дыс. ... канд. гіст. навук. Мн., 1995.
13. *Жук В., Мікула А.* Рэпрэсіі супраць нацыянальных меншасцяў на Беларусі ў часы яжоўшчыны // Беларусь: гістарычны лёс, народы і культура. Мн., 1995. С. 197-199.
14. *Пічуков В.П., Старавойтава М.И.* Гомельщина многонациональная. Гомель, 1999. С. 19.

S U M M A R U

In time the work was analysed history of the national politics of the Soviet power in Belarus (1917-1939). The author decided that in the first place in modern historical science absent fundamental analysis on the corresponding problem and in the second place national precesses in general hot studied in 30-th years of the 20 century.

Therefore, the work out problem the national treatments is actual on modern stage.

Поступила в редакцию 8.04.2002

А.А. Киселев

Изменения в системе управления и бюрократический аппарат белорусских губерний во второй четверти XIX в.

В белорусских губерниях во второй четверти XIX в. произошли изменения в системе государственного управления, которые позволяют выделить это время в отдельный период внутренней политики самодержавия. Все наиболее существенные преобразования в системе управления белорусскими губерниями произошли в 30–40-х гг. XIX в. после польского восстания 1830–1831 гг. В первые годы своего правления Николай I не предпринимал каких-либо глубоких административных реформ в западных губерниях, несмотря на то, что не разделял польской политики своего предшественника. В частности, вступив на трон, император решительно отказался от идеи Александра I о расширении территории Царства Польского за счет прилегающих к нему западно-белорусских губерний, поскольку «это значило бы посягать на целостность территории империи» [1]. В области практической политики в белорусских губерниях Николай I придерживался правила: «оставим все в его настоящем положении, не пойдем далее этого, будем сопротивляться тем, которые желали бы идти далее» [1, с. 296].

Однако именно принципиальный отказ императора от расширения территории Царства Польского оказался, по-видимому, главной причиной восстания 1830–1831 гг., которое, по словам польского историка Ш. Аскенази, было «прежде всего войной Польши с Россией из-за Литвы» [2].

В условиях восстания правительство посчитало возможным пересмотреть свою внутреннюю политику в области управления белорусскими губерниями. По указу от 1 января 1831 г. в Витебской и Могилевской губерниях вводилось русское гражданское право и система судебных органов великороссийских губерний [3, № 4233]. Таким образом, отменялось действие Литовского Статута, вместо главного суда учреждались судебные палаты, ликвидировались подкоморские суды, выборные должности хорунжего и возных, все учреждения стали именоваться на великороссийский лад, а делопроизводство полностью переводилось на русский язык. По словам шефа III отделения А.Х. Бенкендорфа эти преобразования преследовали цель «доказать полякам, что эти старинные наши завоевания присоединены к составу империи и что отторгнуть их Польше можно бы было лишь по сокрушению нашей власти» [4]. Правительство, по возможности, постаралось смягчить переход к новому судебному порядку, позволив рассматривать дела, поступившие до 1 января 1831 г., на основании местного права [3, № 4369]. С 30 октября 1831 г. аналогичные преобразования произошли в Виленской, Гродненской и Минской губерниях [3, № 4894, 5068], однако Литовский статут в этих губерниях прекратил свое действие лишь после указа от 25 июня 1840 г. [3, № 13591]. Этим же указом были упразднены губернские и уездные межевые суды.

Таким образом, система судебных учреждений белорусских губерний в 30–40-е гг. XIX в. была приведена в соответствие с тем устройством, которое имели великороссийские губернии. Следует отметить, что преобразования почти не затронули местные административно-полицейские и финансовые

органы управления, поскольку они еще со времен Екатерины II действовали только на основании «Учреждения о губерниях». Впрочем, в 1831 г. для борьбы с повстанческими отрядами в белорусских губерниях появилась особая полицейская должность военного уездного начальника, который назначался из числа командиров военных частей, расквартированных в уезде [3, № 4594]. После подавления польского восстания назначение армейского офицера на этот пост уже не связывалось со службой в подразделении, расположенном в данном уезде. В обязанности уездных начальников входили надзор за настроениями поместного дворянства, политический сыск и исполнение дел особой важности. Однако 30 октября 1843 г. эта должность в западных губерниях была упразднена, а наблюдение «в политическом отношении» перепоручалось чиновникам особых поручений при генерал-губернаторе [3, № 17279].

Замена местного права «Сводом законов Российской империи», унификация системы судебных учреждений в 30-40-е гг. XIX в., введение русского языка во все области управления и суда были направлены на ликвидацию административно-правовых особенностей, сохранившихся от польской государственности в белорусских губерниях. Не случайно во время реформ подчеркивалось, что самодержавие рассматривает западные губернии как «издревле русские по происхождению, нравам и навыкам их жителей области» [3, № 13591].

Изменения в системе управления нисколько не подрывали господствующего положения ополченного поместного дворянства в белорусских губерниях, поскольку оно по-прежнему пользовалось всеми сословными правами российского дворянства. По словам одного помещика Виленской губернии он жил «как удельный князь в своем имении» [5]. Император требовал от дворян этого края лишь лояльности престолу и отказа от идеи восстановления польского государства. Дворянство белорусских губерний в 30-50-е гг. XIX в. как и прежде замещало путем выборов судебные должности уездного и губернского уровня. Ограничения в этой области коснулись лишь дворян Виленской, Минской и Гродненской губерний, которые с 30 октября 1831 г. лишились возможности выбирать председателя уголовной палаты [3, № 4894]. Кроме того, по этому же указу все чины земской полиции в западно-белорусских губерниях назначались губернатором. Однако в Витебской и Могилевской губерниях дворяне пользовались своими сословными правами в полном объеме.

Поместное дворянство с помощью выборов, обширных родственных связей и взяток контролировало в своих интересах почти всю администрацию уездного уровня, в том числе земскую полицию и уездные суды. Так, согласно рапорту витебского губернатора П.П. Львова чины земской полиции не исполняли предписаний высших органов власти, поскольку находились «в прямой зависимости помещиков, от которых они выбираются» [6, ф. 1430, оп. 1, д. 8032, л. 6]. В западно-белорусских губерниях чиновники полиции тоже зависели от помещиков. Так, в одном из циркуляров за 1854 г. виленский генерал-губернатор И.Г. Бибииков констатировал, что дела по взысканию недоимок «вообще не имеют успешного хода и что полиции допускают по оным крайнюю медленность, а нередко незаконные действия и послабления» землевладельцам [6, ф. 333, оп. 4, д. 2644, л. 7]. Помещики «прямо или косвенно назначали во все местные учреждения таких чиновников, каких желали» [7], вследствие чего уездные, а вслед за ними и губернские, власти, как правило, закрывали глаза на нарушение закона.

Исполнение всех предписаний высших органов власти зависело от деятельности местного бюрократического аппарата, который, кстати, был относительно немногочисленным. Так, в 1852 г. в Витебской губернии по всем гражданским ведомствам служило 1358 чел., а в Минской губернии – 1293 чел., причем большинство из этих чиновников занималось одной пе-

репиской бумаг [6, ф. 295, оп. 1, д. 1178, л. 168; ф. 1297, оп. 1, д. 23618, л. 22]. Работа почти всех учреждений, как правило, характеризовалась медленностью и волокитой; обратные связи между губернскими и уездными органами управления были слабыми. В частности, в 1853 г. из 3446 нерешенных дел витебского губернского правления 2670 (77%) не были исполнены по вине других присутственных мест [6, ф. 1297, оп. 1, д. 23618, л. 199-199 об.]. Сенаторская ревизия генерал-лейтенанта Ахлестышева выявила в Витебской губернии «отсутствие всякого наблюдения за исполнением подлежащими местами и лицами» распоряжений губернатора [6, ф. 1430, оп. 1, д. 25436, л. 6 об.]. Даже предписания генерал-губернаторов, министерств и сената выполнялись со значительными задержками, порою в несколько лет, или просто клались «под сукно» [6, ф. 1430, оп. 1, д. 25436, л. 11-12]. В присутственных местах белорусских губерний многие правительственные указания ожидала «если не полная отмена их, то совершенное неисполнение» [8]. Чиновники, как правило, всячески избегали ответственности и боялись принимать конкретные решения. Они превращали составление «правильной» служебной бумаги в единственную цель своей деятельности и, в сущности, нисколько не заботились о реальном деле. Среди них был распространен взгляд, что в предписании «не годится писать определенительно: сделать так-то и так. За это и в ответ, того гляди, попадешь» [9]. Бумаги составлялись с таким расчетом, чтобы ревизия не сумела выявить действительных виновников. Само разрастание переписки стало серьезной проблемой. Так, в 1830 г. в канцелярию витебского губернатора поступило 14350 бумаг, а в 1853 г. в реестры было занесено уже 19995 единиц, т.е. прирост составил около 30% [6, ф. 1430, оп. 1, д. 1952, л. 2; ф. 1297, оп. 1, д. 23618, л. 200-200 об.]. Все это время правительство безуспешно добивалось от присутственных мест сокращения бумаготворчества.

Большое влияние на исполнительность по делам службы оказывала взятка, которая среди служащих, как правило, не осуждалась и не считалась преступлением. Однако правительство, по замечанию минского жандармского штаб-офицера А.И. Ломачевского, «смотрело, как говорится, сквозь пальцы» [10] на это злоупотребление, поскольку без него администрация, в особенности чины МВД, просто не могла существовать. Так, минский полицеймейстер сверх своего жалования «принужден был тратить на одну свою канцелярию не менее 4000 руб.» [10, с. 279]. Такое положение неизбежно приводило к тому, что ради денег чиновники «всячески обходили и распоряжения высшей власти и даже предписания закона» [5, с. 98].

Самодержавие после польского восстания не проводило политики массового перевода чиновников из великорусских или малорусских губерний на службу в Северо-Западный край. Служащие из этих губерний, как правило, не составляли большинства во всех присутственных местах. В частности, это подтверждают сведения о советниках, губернских стряпчих, ассессорах и секретарях, занимавших в 1845 г. ключевые посты в губернском правлении, казенной палате, прокуратуре и палате государственных имуществ 4 белорусских губерний (кроме Могилевской) [11]. Из 75 чел. (89% всех штатных служащих) 49 (65%) оказались уроженцами западных, в основном белорусских, губерний. По своему вероисповеданию 43 чел. (57%) относились к католикам, 30 (40%) – к православным, 1 был лютеранином и еще 1 – гродненский стряпчий казенных дел – исповедывал ислам. Среди многочисленного чиновничества канцелярий доля выходцев из центральных губерний империи была еще меньше. Так, из 89 лиц, слу-

живших в канцелярии минского губернского правления в 1857 г., 86 (не менее 97%) являлись уроженцами белорусских губерний [6, ф. 299, оп. 7, д. 162, л. 149-312]. Если вспомнить известное высказывание Николая I о том, что Россией управляют столоначальники, то в белорусских губерниях от лица власти распоряжались именно местные чиновники.

В то же время многие русские чиновники, попавшие на службу в белорусские губернии, были глубоко убеждены в том, что «здесь чистейшая Польша» [12]. По словам белорусского публициста Я. Балвановича они столько же заботились «о противодействии полонизму», сколько «о прошлогоднем снеге» [12, с. 369]. К этому можно добавить, что самодержавие и не требовало от чиновников борьбы с польским национализмом. Приезжие служащие не образовывали сплоченного сообщества по национальному или вероисповедному признаку, поскольку жили «между собою разъединено, как-то особняком, почти не зная друг друга» [12, с. 369]. Те из них, кто планировал осесть в крае, приспособлялись к местным обычаям и, как правило, ополячивали «свое потомство» [12, с. 372]. Со своей стороны, правительство не предоставляло чиновникам из центральных губерний каких-либо служебных преимуществ и не выделяло их из общего числа служащих. Чиновникам «русского происхождения» по указам от 15 апреля 1832 г. и от 21 августа 1834 г. полагались лишь прогонные деньги для следования к месту службы в западно-белорусские губернии, а служащим Виленской и Гродненской губерний из числа отставных офицеров или чиновников сохранялась выплата пенсий [3, № 5293, 7353].

Поскольку чиновничество в основном состояло из потомственных дворян, то оно резко не противопоставляло себя влиятельной польской аристократии и поместному дворянству. Например, всевластные генерал-губернаторы не только не чуждались польского высшего общества, но покровительствовали ему и даже, в той или иной степени, защищали его интересы. В своих воспоминаниях граф М.Н. Муравьев отметил, что большинство начальников края были увлечены «призраками польского высшего общества» [8, с. 424]. В окружении виленского генерал-губернатора князя Н.А. Долгорукова «польский и французский языки были господствующими» [10, с. 254]. По словам драматурга и чиновника С.С. Окрейца витебский генерал-губернатор князь А.М. Голицын смотрел «сквозь пальцы» на проявления польского национализма, уверяя правительство в том, что «у него никакой «политики» в крае не оказывалось» [9, с. 99].

Генерал-губернаторы, несмотря на личное доверие императора, по возможности избегали конфликта с богатым поместным дворянством. Они «маневрировали и легко склонялись к видам могучей латино-польской партии» [13, с. 261], поскольку опасались интриг со стороны поляков при дворе и правительстве. Так, виленский генерал-губернатор Ф.Я. Миркович «не имел, кажется, сильной поддержки выше и опасался с одной стороны интриги поляков и латинян, но с другой боялся не угодить и делу православия» [13]. После того, как витебский генерал-губернатор граф П.Н. Игнатьев взялся взysкивать недоимки с помещичьих имений, дворянство собиралось «откомандировать своего губернского предводителя в Петербург просить льгот, а если можно, то и смены» грозного начальника [9, с. 125].

Если даже генерал-губернаторы и губернаторы были склонны считаться с поместным дворянством, то чиновники низкого ранга при возможности просто старались оказать услуги помещикам.

Таким образом, в 30-40-х гг. XIX в. в белорусских губерниях после ликвидации особенностей в области судебных учреждений и права оконча-

тельно сформировалась единая общероссийская система местного управления и суда. Эти преобразования являлись реакцией самодержавия на польское восстание 1830-1831 гг. и были направлены на ослабление польского влияния в западных губерниях. Однако в белорусских губерниях не сложилось всевластной бюрократии, которая могла бы игнорировать сословные интересы поместного дворянства и безраздельно управлять краем. Чиновники из центральных губерний империи не составляли большинства среди местных служащих и не имели служебных преимуществ перед местными уроженцами. В самой области управления, как правило, не обеспечивалось своевременное и точное исполнение распоряжений не только местных, но и высших органов власти.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Шильдер Н.К.* Император Николай I и Польша // Русская старина, 1900, № 2. С. 301.
2. *Аскенази Ш.* Царство Польское 1815-1830 гг. М., 1915. С. 160.
3. *ПСЗ.* Собр. 2-ое. Т. VI. № 4233, 4369, 4594, 4894; Т. VII. № 5068, 5293; Т. IX. № 7353; Т. XV. № 13591; Т. XVIII. № 17279.
4. *Бенкендорф А.Х.* Из записок графа А.Х. Бенкендорфа // Русская старина, 1896, № 10. С. 84.
5. *И-аго М.* Воспоминания сельского священника о последнем ксендзовско-польском мятеже 1863 г. в северозападном крае России, в в-ском уезде, в-ской губернии // Виленский сборник, 1869, Т. I. С. 99.
6. *Национальный исторический архив Беларуси.* Ф. 295, оп. 1, д. 1178, л. 168; ф. 299, оп. 7, д. 162, л. 149-312; ф. 333, оп. 4, д. 2644, л. 7; ф. 1297, оп. 1, д. 23618, л. 22, 199-200 об.; ф. 1430, оп. 1, д. 1952, л. 2; д. 8032, л. 6; д. 25436, л. 6 об., 11-12; ф. 299, оп. 7, д. 119, л. 8-46, 249-257; д. 137, л. 301-332; ф. 333, оп. 2, д. 929, л. 2-44; ф. 1416, оп. 2, д. 8671, л. 362-411, 880-892, 902-906, 913-915, 1590-1612; д. 9008, л. 732-738.
7. *Песковский М.Л.* На рубеже двух эпох // Русская старина, 1896, № 3. С. 513.
8. *Муравьев М.Н.* Записки о мятеже в северо-западном крае 1863-1864 гг. // Русская старина, 1882, № 11. С. 389-432; № 12. С. 623.
9. *Окрейц С.С.* Далекие годы. СПб., 1899. С. 198.
10. *Ломачевский А.И.* Записки жандарма // Вестник Европы, 1872, № 3. С. 279.
11. *Российский Государственный исторический архив РФ.* Ф. 1349, оп. 4, д. 420, л. 30-78, 114-176, 292-333, 386-387, 838-878; д. 482, л. 28-69, 221-235, 275-325, 465-495, 585-586.
12. *Балванович Я.* Что такое русское общество в Северо-Западном крае? // Сборник статей, разъясняющих польское дело по отношению к западной России, 1887, Вып. II. С. 370.
13. *Семашко И.* Записки Иосифа митрополита литовского. СПб., 1883. Т. I. С. 261.

S U M M A R Y

The changes in the system of provincial agencies in the belorussian provinces of Russian Empire after polish armed uprising in 1830-1831 is considered in the article. It also characterizes activity of bureaucracy, relations between nobles and officials, determines the main direction of internal policy of autocracy. The article presents results, which illustrate religious staff of officials.

Поступила в редакцию 5.06.2002

О.И. Ершова

Национальная политика Российского правительства и становление начального образования в Виленском учебном округе в 60-70-е гг. XIX в.

Для развития народного образования в Российской империи период 60-70-х гг. XIX в. имел важное значение. «Положения о начальных народных училищах» 1864 г. и 1874 г. определяли условия и особенности формирования массовой народной школы в России. Правительство по-прежнему занимало ведущую позицию в сфере народного просвещения. Именной указ 5 мая 1856 г. «О принятии учебных заведений ведомства Министерства Народного Просвещения под ближайшее Его императорского Величества наблюдение и попечение» свидетельствовал о понимании Александром II важности образовательно-воспитательного процесса и сохранения над ним именно государственного контроля. Через систему учебных заведений, в том числе и начальных, государство стремилось укрепить авторитет самодержавия и православной церкви во всех слоях общества. Данная задача, решение которой должна была обеспечить школьная политика правительства, носила политический характер и не изменилась до конца столетия. Однако механизм реализации школьной политики не оставался статичным и зависел от политической и социально-экономической ситуации в империи.

Образовательная государственная политика сохраняла эти же особенности и в национальных регионах, одновременно способствуя более тесному их слиянию с Центральной Россией. В Виленской, Гродненской, Минской, Могилевской и Витебской губерниях, входивших в состав Виленского учебного округа (далее – ВУО), развитие народного образования в указанном направлении осуществлялось на основе «Временных правил» для народных школ, утверждённых императором 23 марта 1863 г. Советские исследователи истории образования неоднократно подчеркивали их чрезвычайный характер, заданность ими жестких рамок функционирования начальной школы в округе. Речь идет о бюрократической форме управления начальными училищами, преподавании на русском языке, многоуровневом контроле за всеми сторонами школьной жизни и т.д.

Однако анализ верховной властью принципов развития начальной школы в северо-западных губерниях в первой половине XIX в. и вплоть до начала 60-х гг. XIX в. показал, что поставленные перед ней задачи достигнуты не были. В белорусских губерниях как в общественной, так и в школьной жизни католицизм, польский язык, польские традиции сохраняли сильные позиции, ярким доказательством чего послужило восстание 1863 г. В результате, в 1863 г. российское правительство во главе с Александром II сделало ставку на школу правительственную, изолированную от влияния местного образованного общества, с русским языком обучения, прозрачную с точки зрения контроля за ходом и характером образовательно-воспитательного процесса. Именно русская правительственная школа должна была укрепить учащихся ВУО в православной вере, воспитать уважение и преданность правящей ди-

насти России. Существование такой начальной школы объективно способствовало обрусению Северо-Западного края. В данном смысле сама суть школьной политики царизма – составной части внутренней политики в северо-западных губерниях – в советской историографии получила название «русификаторской». Большинство исследователей оценивало мероприятия самодержавной власти на белорусских землях с точки зрения вреда, нанесенного национальному развитию. Не заострялось внимание на причинах выбранной центром стратегии. Все составляющие правительственной политики в области народного образования анализировались с позиций классового подхода, и выводы носили крайне негативный характер.

В начале 1860-х гг. начался новый этап политики центра по отношению к северо-западным губерниям, цель которой не изменилась: как можно крепче связать эти губернии с остальной территорией империи. В указанном смысле правительство видело угрозу в первую очередь со стороны польской культуры и традиций, католицизма. Именно с этими «врагами» должны были «сражаться» начальные учебные заведения ВУО, задачей которых не являлось просто распространение грамотности в народе. Назначенный в 1864 г. попечителем округа И.П. Корнилов вспоминал: «На Виленский учебный округ возлагались тогда надежды по возрождению русской народности в забитом и ополяченном крае. То дело, которое начато было рядом строгих военных и административных мер, следовало завершить прочным утверждением в Северо-Западном крае русских школ и русского просвещения и изгнанием отсюда польской культуры» [1]. В отчете министра народного просвещения Д.А. Толстого за 1869 г. отмечались успехи в развитии народного образования ВУО за последние пять лет. При этом целью всех мероприятий в данном направлении называлась необходимость помощи местному населению в борьбе с польским влиянием [2]. Итак, процесс становления начальной школы в Северо-Западном крае рассматривался в связи с решением польского вопроса и как один из способов противостояния полонизму. Возможность искоренения полонизма признавалась за русской культурой, в частности, за школой с русским языком обучения. Реально ли было в начале 1860-х гг. предполагать, что данную миссию выполнит белорусская национальная школа?

Представляется сложным проследить вероятную линию становления и развития белорусской национальной школы в данный период. Ее функционирование предполагало бы не только введение обучения на белорусском языке, но и составление соответствующих учебных программ. Это привело бы к пересмотру общепринятых взглядов на Северо-Западный край как территорию, рассматривавшуюся в правительственных сферах как единую в историческом и религиозном смыслах с Центральной Россией. Корректно было бы говорить именно о возможности существования в крае национальной школы. С другой стороны, самодержавие не допустило бы ее деятельности даже в качестве одного из средств борьбы с полонизмом, не желая вызвать к жизни, кроме польского, еще и белорусский вопрос. В письме к М.Н. Каткову в марте 1864 г. И.П. Корнилов отмечал, что в Петербурге опасаются даже возрождения православных братств в белорусских губерниях, рассматривая их как первые шаги нарождающегося сепаратизма в Беларуси [1, с. 70-71].

В связи с этим вытеснение польской культуры и грамотности виделось властью как наступление русской культуры и грамотности. Вклад народной школы ВУО в процесс обрусения недвусмысленно и четко констатировался в ежегодных отчетах Министерства народного просвещения (далее – МНП). В 1867 г. Д.А. Толстой докладывал Александру II, что особое внимание обращалось «на народное образование в западных наших губерниях, т.к. разумное направление народного образования может служить здесь самым могу-

шественным и успешным средством к прочному обрусению этих губерний» [3]. В 1868 г. Толстой отмечал, что в Российской империи слияние населения с русскими через народную школу лучше всего осуществляется в ВУО [4].

Задача сближения белорусских губерний с остальной территорией империи в культурном плане в первой и во второй половинах XIX в. достигалась разными способами. До 1863 г. в северо-западных губерниях учебные заведения открывались и действовали на основании общих для всей страны учебных уставов. Принятие «Временных правил» нарушило общность процесса развития народного образования. Согласно им управление народными училищами осуществляли училищные советы по одному в каждой белорусской губернии. В то же время в губерниях, в которых были введены земские учреждения, советы организовывались в каждом уезде. Существование всего лишь 6 училищных советов в ВУО облегчало работу попечителя округа, координирующего деятельность всей системы образования. В данном случае более важной признавалась функция контроля, чем проблема большей работоспособности учебно-административных органов. Если в губерниях Центральной России в состав училищных советов входили представители от земств и городских органов самоуправления, то в советах ВУО присутствовали одни чиновники. Таким образом, правительство полностью отстранило общественность от управления школами. Приобретшую в округе важнейшее значение функцию контроля выполняли также инспектора – члены училищных советов, ревизовавшие учебные заведения на местах. Начавший свое существование в смутный 1863 г. механизм управления «попечитель – училищный совет – инспектор – школа» постепенно приспособлялся к местным условиям и становился все более отлаженным и с точки зрения МНП эффективным.

Стремление центра опереться в Северо-Западном крае на администрацию, состоявшую в основном из приезжих из центральных губерний служащих, объяснялось тем, что правительство не видело здесь широкой социальной опоры для проведения своей внутренней политики. Применительно к школьной политике МНП совершенно справедливо не рассчитывало на поддержку правительственной школы дворянами и католическим духовенством. Работавшие в округе педагоги польской национальности и католического вероисповедания после 1863 г. были уволены как неблагонадежные. Значительную часть горожан составляли евреи, имевшие свою систему ценностей и учебные заведения. Оставалось православное духовенство и масса крестьян. Авторитет и работоспособность православных священников правительство действительно активно использовало в 60-70-х гг. [5]. Виленский генерал-губернатор М.Н. Муравьев даже предлагал оставить большинство школ в руках духовенства, однако МНП не поддержало его точку зрения [6]. Полностью опереться на крестьянство государственная власть не смогла в силу объективных причин. Во-первых, не все крестьяне стремились к грамотности, особенно если устройство школ приходилось оплачивать собственными средствами [5, ф. 458, оп. 1, д. 12, лл. 6 об.-7 об.; ф. 1430, оп. 1, д. 52076, л. 2; ф. 2507, оп. 1, д. 878, л. 2-5; ф. 2642, оп. 1, д. 72, л. 575 об.; 7]. Во-вторых, без посторонней помощи в массе своей неграмотные крестьяне не сумели бы правильно организовать учебно-воспитательный процесс как в рамках отдельно взятой школы, так и в границах округа. В итоге обучение грозило остановиться на уровне «передвижной» или «домашней» школы. В-третьих, народные училища воспитывали учащихся в русле идеологических установок государства сословного, заботившегося в первую очередь о благополучии имущих слоев. В этом смысле доверить воспитательный процесс крестьянству было невозможно. В результате, кроме православного духовенства, МНП опиралось в округе на православное русское чиновничество. К концу

1860-х гг. в ВУО произошло своеобразное разделение обязанностей по отношению к начальным школам. Ведущую роль играли дирекции народных училищ, организовывавшие и контролировавшие учебный процесс. Преподаванием закона божьего и наблюдением за общим нравственным направлением школ занималось православное духовенство. Решением вопросов, касающихся хозяйственной стороны школ, их материального обеспечения, ведали мировые учреждения. Российское правительство и МНП понимали, что только взаимодействие трех ведомств: учебного, духовного и гражданского – могло обеспечить достойное существование и эффективную деятельность народных училищ ВУО.

Таким образом, образовательную политику в ВУО нужно рассматривать как составную часть внутренней политики российского правительства в Северо-Западном крае. Самодержавие по-прежнему стремилось к возможно более полному слиянию края с империей. В связи с этим в северо-западных губерниях большое значение приобретала борьба с полонизмом, планировались меры по воспитанию молодого поколения в духе преданности царю, Отечеству и православию [5, ф. 242, оп. 1, д. 81, л. 48-49]. Обеспечить приоритет общегосударственных ценностей в учебно-воспитательном процессе, по мнению центральной власти, в ВУО могла только правительственная школа с русским языком обучения. Принципы ее существования определяли «Временные правила», принятие которых 23 марта 1863 г. определило начало нового этапа образовательной политики в белорусских губерниях. Намерения правительства использовать начальную школу для решения политических задач привлекло внимание МНП, гражданской администрации, русской общественности к нуждам и проблемам ВУО. В 60-70-х гг. XIX в. количество народных училищ округа неуклонно росло, и грамотность постепенно входила в сознание и повседневную жизнь белорусских крестьян.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Корнилов И.* Русское дело в Северо-Западном крае. Материалы для истории Виленского учебного округа преимущественно в муравьевскую эпоху. СПб., 1908. С. VII.
2. *Извлечение из всеподданнейшего отчета министра народного просвещения за 1869 год.* ЖМНП, 1871. Март. С. 45.
3. *Извлечение из всеподданнейшего отчета министра народного просвещения за 1867 год.* ЖМНП, 1869. Март. С. 60.
4. *Извлечение из всеподданнейшего отчета министра народного просвещения за 1868 год.* ЖМНП, 1870. Январь. С. 41.
5. *НИАБ.* Ф. 2254, оп. 2, д. 66, л. 69.
6. *Муравьев М.Н.* Записка о некоторых вопросах по устройству Северо-Западного края // *Шолкович С.* Сборник статей, разъясняющих польское дело по отношению к Западной России. Вильно, 1885. С. 311.
7. *НИАБ в Гродно.* Ф. 997, оп. 1, д. 2.

S U M M A R Y

The Russian government's educational policy in 60-70s of the XIXth century in Vilensk school region is analyzed in the article. The formation of the system of the primary education is considered in connection with reformation of schools in all Russian standard and the features of the political, social and economic development of Belarussian lands as well.

Поступила в редакцию 26.06.2002

И.В. Варивончик

Средний класс и образование в социально-политическом контексте США второй половины XX в.

Одной из наиболее примечательных черт послевоенного развития США было повышенное внимание к развитию образования и поддержка любых инициатив в этом направлении как политиками, так и широкими кругами общественности.

Началом масштабной государственной политики расширения доступа к высшему образованию стал так называемый «Солдатский билль». По закону 1944 г. 2,2 миллиона из 14 миллионов ветеранов воспользовались правом на стипендии и бесплатное обучения в вузах [1]. В 1946 г. ветераны войны составляли 48 % всех студентов [2]. Созданная в 1948 г. президентом страны Комиссия по высшему образованию, так называемая «Комиссия Трумэна», заявила о том, что высшее образование «не может оставаться достоянием малочисленной интеллектуальной элиты или замкнутой группы, состоящей из выходцев из богатых семей», была поставлена цель сделать студентами не менее одной трети всех юношей и девушек [3]. В течение двух последующих десятилетий государственная помощь на федеральном и местном уровне сделали высшее образование доступным в немыслимых прежде масштабах. Если в 1947 г. студентами стали 2,3 миллиона человек, или 14% всех юношей и девушек в возрасте от 18 до 24 лет, то в 1980 г. численность поступивших в вузы составила 12,1 миллиона человек или 40% молодых людей того же возраста [4]. В 1997 г. число студентов в стране превысило 15 миллионов человек [5]. С 45% в 1960 г. до 67% в 1997 вырос процент тех, кто до поступления в вузы закончил полный курс школьного образования [6].

Система школьного образования США была традиционно лишена столь характерных для многих европейских стран ранней специализации или многоступенчатости, что существенно расширяло диапазон возможного выбора профессий, жизненного пути в целом. В сравнении с другими странами гораздо большее количество рабочих мест требовали высокого уровня образования, что усиливало привлекательность того или иного рода деятельности, размывало столь характерное для многих стран и для самих США в прошлом деление на престижные и не престижные профессии.

С 1950 по 1970 г. общие расходы на образование увеличились на 370 %, расходы на школьное образование – на 318%, на высшее – на 580%, что значительно превосходило темпы роста молодого поколения. Число школьников в возрасте от 5 до 17 лет за тот же период выросло на 71%, число юношей и девушек студенческого возраста (от 18 до 24 лет) на 54% [7]. Расширение возможностей в получении высшего образования способствовало вертикальной социальной мобильности. Благодаря образованию юноши и девушки могли избирать профессии, недоступные прежде их родителям. Образование в значительной степени уравнивало шансы представителей разных социальных слоев. С другой стороны, с появлением массового среднего класса образование обрело прочную финансовую базу для своего дальнейшего развития,

так как именно оно было главным приоритетом в представлениях среднего класса о себе и будущем своих детей [8].

Однако, мнение о том, что распространение образования привело к созданию массового среднего класса, представляется ошибочным. Во-первых, число поступивших в колледжи было значительно больше числа тех, кто их закончил. В годы формирования массового среднего класса лишь небольшой процент американцев окончили высшие учебные заведения. В 1940 г. 4,6% американцев в возрасте 25 лет и старше имели четырехлетнее высшее образование, к 1970 г. их число выросло до 11%, к 1996 г. до 26% [9]. Во-вторых, что особенно важно, образовательный уровень не играл решающего фактора в определении социального статуса, в определении принадлежности того или иного американца к среднему классу. Реалии экономического развития и сложившаяся демографическая ситуация привели к возникновению своеобразной ситуации, когда разницы в доходах работников с дипломами о высшем образовании и хорошо оплачиваемых промышленных рабочих не было или она была несущественна. Высокая потребность в неквалифицированном или полуквалифицированном труде во время войны вместе с политикой государственного контроля, проводившейся Национальным комитетом военного труда (The National War Labor Board), привели к уменьшению разницы в оплате труда работников. Такое положение сохранилось и после войны, чему в немалой степени способствовало распространение того же самого высшего образования. Быстрый рост числа выпускников вузов сдерживал рост заработной платы, в то время как потребность в труде сравнительно небольшого отряда неквалифицированных работников сохранялась.

Важнейшую роль в укреплении позиций промышленных рабочих, работников массовых профессий сыграли выросшие в условиях кейнсианского государства и находившиеся в зените своей силы и влияния массовые профсоюзы.

В 50-60-е гг. вести образ жизни среднего класса становилось возможным не только для высокообразованных работников. Несмотря на дифференцированный подход производителей товаров массового потребления к различным социальным слоям, разница в потребляемых товарах и услугах, как и разница в доходах была незначительна [10]. В еще большей степени унификации жизни людей разного рода занятий и разного уровня образования способствовала совместная жизнь в быстро растущих пригородах.

Успех образовательных инициатив правительства зависел от их реализации отдельными штатами, в чьей компетенции находились местные школы и вузы. Система государственных вузов на Западе страны отличалась от аналогичной системы на Среднем Западе и Востоке. В первом случае государственные вузы имели давнюю историю и традиции, так как были созданы в то же время, что и сами штаты. Во втором – роль государственных вузов была существенно ограничена из-за сильных позиций частных колледжей. Там государственные вузы существовали преимущественно в виде учительских колледжей и технических колледжей среднего уровня. Потребность в высшем образовании привела к созданию и росту государственной системы высшего образования по всей стране. Если в 1940 г. число юношей и девушек, принятых в государственные вузы, составляло 46% от их общего числа, то в 1970 г. оно составляли уже 75% [11].

Вполне конкретные обстоятельства способствовали повышенному вниманию к высшему образованию со стороны штатов. Начиная с 30-х гг. штаты играли незначительную роль в политической жизни страны. Центр политической жизни сместился в столицу, ведущую роль играли федеральные власти. Вплоть до 60-х гг. законодательные собрания штатов, собиравшиеся обычно раз в два года, занимались в основном малозначительными местными про-

блемами, их полномочия, равно как и финансовые ресурсы были ограничены. Со временем положение изменилось. В 60-е гг. законодательные собрания стали собираться ежегодно, принимались решения о введении новых местных налогов, активнее становятся губернаторы, которые стремились повысить свой авторитет путем реализации социально-значимых программ. Образовательные проекты, формально бывшие сферой ответственности штатов, становились благодатной почвой политического соперничества различных политических сил, которые, несмотря на их разнообразие, были согласны с главным – необходимостью дальнейшего совершенствования такой важной для основной части избирателей, для среднего класса, системы высшего образования. Ни одна из других тем политической повестки дня не имела столь единодушной поддержки у населения, а потому не эксплуатировалась так активно политиками, как тема образования.

В благоприятных условиях развивалось среднее образование. Быстрый рост пригородов привел к формированию новых районов, естественными центрами которых, наряду с торговыми центрами, супермаркетами, стадионами, культурными центрами, становились школы. Эти районы были заселены представителями среднего класса, имевшими сравнимый уровень доходов, похожий образ жизни, общий взгляд на вопрос о ценности образования для своих детей. Одной из причин покупки дома в престижном пригородном районе было желание родителей определить своих детей в хорошую школу. Все это существенно упрощало выработку единых требований и принятие совместных решений по вопросам школьного образования [12].

Финансирование школ осуществлялось за счет местного налога на собственность. Соответственно финансовая база среднего образования расширялась по мере укрепления благосостояния богатевшего среднего класса. Укреплению школьного образования способствовали те же политические причины, что и развитию высшего. К 1980 г. власти штатов в той или иной форме финансировали не менее половины всех расходов на школьное образование, в штате Нью-Йорк с 1960 по 1972 г. размер этого финансирования вырос в 4 раза [13].

Сфера политических решений по вопросам местного школьного образования в 50-60-е гг. оставалась прерогативой профессиональных организаций учителей и политиков. Рост учительских профсоюзов косвенным образом способствовал росту государственных расходов. В 1961 г. прошла первая забастовка школьных учителей, требовавших подписания с ними единых коллективных договоров. По мере роста профсоюзов и признания их прав властями штатов, росли расходы на оплату труда учителей и школьное образование в целом. С 1960 по 1970 г. зарплата преподавателей школ выросла на 36%, расходы на каждого ученика на 17% [7]. В условиях отдельных штатов, где присутствовали лишь отдельные организованные и часто разнородные лоббистские группы, профсоюзы учителей быстро стали влиятельной политической силой, с которой не могли не считаться политики. Несмотря на последующее изменение политического ландшафта штатов, их влиятельное положение сохранилось и в 80-е и в 90-е гг. [14].

Таким образом, поддержка среднего класса, общественное согласие по проблемам образования, активистская политика учительских профсоюзов и местных политиков, способствовали прогрессу в формировании современной американской системы образования.

Широкий доступ к образованию способствовал снижению социальной напряженности в обществе, выравнивал шансы молодых людей разного социального происхождения на получение хорошей работы и достижение материального благополучия.

С другой стороны, при прочих равных, образование становилось тем фактором, который вел к возникновению нового типа неравенства, неравенства между более способными и менее способными к получению образования и наукам гражданами. В 50-60-е гг. разница в положении высокообразованных и особо талантливых работников в сравнении с другими категориями трудящихся в значительной степени нивелировалась тем, что достичь уровня потребления, вести образ жизни среднего класса было решаемой задачей для тех, кто не имел высшего образования, для полуквалифицированных работников, рабочих промышленных предприятий. В 70-е гг., в условиях экономического кризиса, стагнации производства и высокой безработицы, диплом о высшем образовании уже не гарантировал получение хорошей работы и высокий заработок. В увидевшем свет в 1976 г. исследовании профессора социологии из Гарвардского университета Ричарда Фримана констатировались многочисленные примеры работы выпускников вузов не по специальности, на мало оплачиваемой работе, в сфере питания, таксистами, на временных работах [15].

Отличительной чертой 80-х гг. стало понижение социального статуса растущего числа американцев, ранее относивших себя к среднему классу, независимо от того, какие критерии оценки такого рода нисходящей мобильности применялись. Имели место серьезные потери в уровне дохода, понижение уровня жизни, растущая нестабильность экономического положения. В 70-е, 80-е гг. не менее 1/5 американцев имели опыт нисходящей социальной мобильности, связанный в основном с потерей прежнего места работы [16].

В 80-е гг. образование играло все большую роль в определении уровня доходов американцев. 45% работников, имевших только среднее образование, уже не могли рассчитывать на средний заработок бывших выпускников колледжей [17]. Уровень образования становится определяющей характеристикой, отличавшей одну социальную группу от другой, своеобразным водоразделом внутри среднего класса, объединявшего в себе прежде и тех, кто закончил только среднюю школу, и выпускников престижных вузов. Ухудшение положение представителей среднего класса из числа «синих воротничков» происходило как ввиду сокращения числа хорошо оплачиваемых рабочих мест в старых отраслях промышленности, так и из-за недостаточно высокого уровня их образования, что уменьшало шансы на получение равноценной по оплате труда новой работы. Если в 1979 г. средняя зарплата работника с высшим образованием была на 31% выше, чем у других категорий работников, то к 1993 г. этот показатель равнялся 53% [18]. При этом важно отметить, что рост разницы в оплате труда обеспечивался главным образом за счет снижения уровня оплаты менее квалифицированных работников, в чем были повинны технологические изменения, рост международной конкуренции и ослабление профсоюзов. С 1979 по 1994 г. еженедельные заработки выпускников вузов выросли на 5%, в то время как заработки выпускников средних школ уменьшились на 20% [19].

Процент работников с высшим образованием за тот же период возрос с 22 до 29%, что принципиально не меняло картину происходящего – происходила эрозия среднего класса в том виде, в каком он сложился в 50-60-е гг.

Создавшееся положение дало основание известному американскому экономисту Фрэнку Ливи назвать США «страной, в чьих границах сосуществуют два общества – общество открытых возможностей и новое классовое общество». Параллельно наблюдался рост неравенства и среди работников с одинаковым уровнем образования [17].

В худшую сторону изменились политические и экономические условия, прежде способствовавшие расширению доступа к образованию вообще и к высшему образованию в особенности. В 80-е гг. возросла плата за обучение

и сократилась финансовая поддержка вузов. Администрация президента Р. Рейгана ужесточила условия получения разного рода ссуд и стипендий для студентов, сократила финансирование ряда федеральных образовательных программ. В отличие от предыдущего периода местные власти штатов проявили гораздо меньшую заинтересованность в увеличении расходов на образование. Общие расходы на высшее образование, начиная с 1979 г. с учетом инфляции, не росли, в то время как стоимость образования в расчете на каждого студента за 80-90-е гг. выросла на 40%. Результатом такого положения стал рост стоимости оплаты обучения, вносимой родителями и самими студентами. С 1976 г. по 1995 г. стоимость обучения в государственных вузах в среднем выросла в два раза. В некоторых штатах высшее образование стало ещё более дорогим. К концу 90-х гг. стоимость обучения в государственных вузах Калифорнии в сравнении с концом 70-х гг. увеличилась в 4 раза. За тот же период в два раза выросло частное финансирование образования, но оно не могло изменить положение к лучшему, во-первых, потому, что составляло лишь 8% общего объема финансирования, во-вторых, большая часть этих средств шла на финансирование немногочисленных, элитных, частных вузов для богатых американцев [20].

Ослабление внимания штатов к проблемам образования объяснялось следующими обстоятельствами. Децентрализация власти, начавшаяся еще в 70-е гг., продолженная в виде политики «нового федерализма», привела к значительному расширению ответственности властей штатов, сформировали новую политическую повестку дня, в которой образование уже не играло, как это было прежде, ведущую роль. В 80-е гг. противостояние между имевшим большинство в конгрессе страны демократами и республиканцем-президентом имело своим результатом попытки со стороны демократов реализовать на местном уровне то, что не удавалось сделать на федеральном, а именно – увеличить местное финансирование социальных программ. Максимальный средний уровень расходов на образование в 40% бюджетов штатов был достигнут в 1970 г., в то время как расходы на социальную помощь составляли 16%. Весь последующий период соотношение менялось не в пользу образования. В 1996 г. на образование шло 33%, на социальную помощь населению 23% бюджетных средств штатов [21].

Замораживанию расходов на образование способствовало охватившее с конца 70-х гг. все штаты страны движение за сокращение налогов на недвижимость, которое поддержал переживавший не лучшие времена средний класс. В условиях экономического кризиса 70-х гг. и большой инфляции растущие расходы на его главное достояние – собственный дом, казались чрезмерными. Живой отклик у среднего класса вызывала достигшая пика в 80-е гг. критика расточавшей средства налогоплательщиков, неэффективной бюрократии. Результатом всего этого стало снижение местных налогов на собственность сначала в Калифорнии, а затем и во всех других штатах страны. Между тем, именно местные налоги на собственность составляли главную составляющую финансирования образования на местном уровне [22]. Став при активном лоббировании крупных собственников, выигрышным политическим направлением, политика снижения местных налогов была продолжена и на фоне экономического подъема второй половины 90-х гг., когда уже отсутствовала сколько-нибудь массовая её поддержка со стороны среднего класса. Не столь очевидный выбор между выгодой от снижения налогов и увеличением расходов на образование на протяжении 80-90-х гг. все чаще делался не в пользу последнего.

Наряду с вопросами налогообложения большое место в сознании среднего класса стала занимать проблема обеспечения безопасности и порядка.

Рост уровня преступности привел к тому, что расходы на полицию и содержание заключенных стали самой быстро растущей статьёй расходов многих штатов в 90-е гг., вполне сравнимой с расходами на образование. Так, в 1998 г. в Калифорнии на обеспечение общественного порядка и содержание тюрем тратилось 8,5% бюджетных средств штата, на высшее образование – 12,9%. В 1970 г. эти показатели составляли соответственно 4% и 14% [22].

Недостаточное финансирование поставило местные власти перед выбором между качеством и количеством готовившихся специалистов. Для поддержания высокого уровня обеспечения администрация государственных вузов была принуждена концентрировать средства в отдельных, наиболее престижных учебных заведениях, что отрицательно сказывалось на положении дел в других вузах.

Сочетание ограниченного доступа к высшему образованию с растущим неравенством в доходах, все более зависевших от уровня того же образования, вело с одной стороны, к уменьшению степени социальной мобильности, с другой, – к обострению конкуренции в борьбе за получение диплома. В 1996 г. в Калифорнии в результате референдума были отменены квоты на прием в вузы представителей национальных меньшинств, после чего судебные решения аналогичного содержания были приняты во многих других штатах [23]. Это ставило под угрозу дальнейшее существование черного среднего класса, чьи позиции и без того, были гораздо более уязвимы, чем у белых американцев. Иммиграция 80-х в крупнейшие штаты страны Калифорнию, Техас, Флориду, Нью-Йорк большого количества представителей национальных меньшинств угрожала превращением их в замкнутые социальные группы, лишённые шансов улучшить свое положение посредством повышения уровня образования.

В середине 90-х гг. были существенно увеличены расходы на образование, в стране насчитывалось 150 образовательных программ подготовки и переподготовки рабочей силы, руководством которыми осуществлялось 15 государственными учреждениями. Администрация президента Б. Клинтона определяла в качестве важнейшего приоритета своей политики «вложения в человеческий капитал». Однако, далеко не все из этих программ были действительно эффективны. Одна из таких программ, например, предлагала обучение в кредит для 81600 специалистов в косметологии, в то время как число созданных в этой сфере рабочих мест не превышало 17 000 [24]. Государственная политика в направлении переподготовки кадров, сохранения и увеличения числа рабочих мест в виде предоставления налоговых льгот в условиях внедрения новых трудосберегающих технологий в США оказалась менее развитой, чем в Германии или Японии. Хуже оказалась и система трудоустройства безработных. В Германии существовали специальные государственные программы обучения и сертификации работников различных специальностей, существенно упрощавшие их последующее трудоустройство. В Австралии и Франции широкое распространение получили центры обучения, финансируемые за счет специального налога на частный бизнес. В Швеции и Японии были созданы эффективные государственные программы по поиску работы и финансовой помощи в случае перемещения рабочей силы в места создания новых производств [25].

Начальное и среднее образование в 80-90-е гг. претерпело изменения, последствия которых носили неоднозначный характер. В 1973 г. Верховный суд отказался рассматривать вопрос о неравенстве в финансировании школьного образования, имевшего место по причине разного уровня благосостояния налогоплательщиков из различных районов. Несмотря на то, что более чем в 16 штатах страны были приняты судебные решения о равномерном распределении причитающихся на образование средств местного бюджета между отдельными районами, ведущей оставалась тенденция к обособлению со-

стоятельных американцев в рамках отдельных пригородных районов [26]. Статистические данные свидетельствовали также о нежелании пожилых американцев, чья доля в общей численности населения росла, нести дополнительные, связанные с финансированием школьного образования, расходы [27]. Особенно ярко и явно такая тенденция в поведении белых американцев проявлялась в тех случаях, когда национальный состав того или иного района проживания изменялся не в пользу белого населения. А так происходило во многих штатах страны. Так, в Калифорнии процент белых школьников только с 1986 по 1996 г. сократился с 53,7% до 39,5% [28].

В конце 90-х гг. в ряде штатов стал обсуждаться вопрос о введении так называемых школьных ваучеров. К 2000 г. существовало три действующие программы ваучеров в Милуоки, Кливленде и во Флориде, пользуясь которыми школьник мог посещать любую школу по его выбору. Оплаченные властями ваучеры позволяли выбрать и частную школу. Радикально настроенные афро-американцы видели в новой системе единственный способ улучшить условия учебы для негритянских юношей и девушек, одна треть которых жила в семьях, имевших доход ниже уровня бедности.

Новая система не получила широкого распространения во-первых, из-за отсутствия необходимой мобилизации общественного мнения прежде всего тех, кто был в этом более других заинтересован – афро-американцев; во-вторых, из-за сопротивления этой инициативе со стороны профсоюзов учителей [29].

Последствия широкого введения системы ваучеров зависели от конкретной формы ее реализации. В случае успеха система могла стать одним из путей улучшения положения национальных меньшинств и бедных американцев. С другой стороны она вела к ослаблению учительских профсоюзов, остававшихся одним из немногих оплотов борьбы за увеличение финансирования школьного образования. Существовала также потенциальная угроза использования ваучерной системы богатыми американцами для дальнейшей изоляции от остального сообщества и субсидирования только своих интересов. В любом случае, в конце 90-х гг. идея школьных ваучеров представляла собой наиболее серьезную альтернативу сложившейся системе школьного образования и лежавшим в ее основе политическим и институциональным построениям.

Таким образом, в США в 50-60-е гг. годы была создана система образования, которая обеспечила широкий доступ к высшему образованию. Ее возникновение объяснялось благоприятной экономической конъюнктурой, потребностью в квалифицированных кадрах, а так же культурными особенностями американцев, их верой в себя как общество равных возможностей, где каждый должен был иметь равный шанс добиться успеха в жизни. В отличие от других стран Запада, где забота о социальных правах граждан проявлялась, прежде всего, в создании системы социальной защиты и социальной помощи, именно образование стало в США важнейшим коридором вертикальной социальной мобильности населения, вторым после общего роста благосостояния фактором формирования массового среднего класса. Рост расходов на образование поддерживался как федеральными, так и местными властями.

В 80-90-е гг. образование стало играть двойственную роль. Оно оставалось важнейшей характеристикой среднего класса, основой его ценности как высококлассной рабочей силы. Но в условиях обострившейся рыночной конкуренции образование вело к делению внутри среднего класса, за чертой которого оказывались не только пребывавшие там ранее американцы без высшего образования, но и менее способные или менее удачливые обладатели университетских дипломов.

Интересы социальной стабильности и сохранения массового среднего класса требовали, во-первых, предоставления реальной возможности полу-

чения необходимого, в том числе высшего образования в любое время жизни работника, независимо от его материального положения. Во-вторых, представлялось необходимым преодолеть барьеры на пути к качественному образованию для школьников, представителей национальных меньшинств и бедняков. Первоочередной мерой должно было стать перераспределение имевшихся у местных властей средств в пользу беднейших районов. В-третьих, образование должно было рассматриваться как важное, но отнюдь не единственное, средство решения проблем среднего класса. В его создании оно играло важную, но не решающую роль. Широко распространенная среди американцев вера в образование и трудолюбие, как универсальные средства решения жизненных проблем, не соответствовала действительности. Рост социальной поляризации, кризисные явления в среде среднего класса требовали активного вмешательства правительства в социальную сферу. Преодоление кризиса среднего класса было невозможно без перераспределения в его пользу национального дохода, создания единой системы медицинского обслуживания, совершенствования системы социальной помощи и социальной защиты населения.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Klester E.** The G.I. Bill May Be the Best Deal Ever Made by Uncle Sam // *Smithsonian*, 1994, №11. P. 128-37.
2. **Olson K.** The G.I. Bill, the Veterans and the Colleges. Lexington, 1974. P. 35.
3. **Brint S., Karabel J.** The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985. New York; Oxford University Press, 1989. P. 69.
4. **National Center for Education Statistics, Digest of Educational Statistics**, 1998. Washington D.C: 1999. Table 172, P.196; Enrollment data includes full-time and part-time enrollment. Cohort data from U.S. Census Bureau, Statistical Abstract of the United States: 1999. Washington: GPO, 1999. P. 15, table no. 14; U.S. Census Bureau, Statistical Abstract of the United States: 1985. Washington: GPO, 1985. P. 26, no. 27; U.S. Census Bureau. Historical Statistics of the United States: Colonial Times to 1970. Washington: GPO, 1975. P. 10, series A 29-42
5. **Marchese T.** U.S. Higher Education in the Postwar Era: Expansion and Growth // U.S. Society and Values. 1997. Vol. 2, № 4. P.3
6. **National Center for Education Statistics, Digest of Educational Statistics**, 1998. Washington: GPO, 1998. table 183. P. 208.
7. **Digest of Education Statistics**, 1999. Washington: GPO, 2000. P. 35, table no.32; U.S. Census Bureau, Statistical Abstract of the United States. Washington: GPO, 1999. P. 15, table no. 14; U.S. Census Bureau, Statistical Abstract of the United States. Washington: GPO, 1985. P. 26, no. 27; U.S. Census Bureau, Historical Statistics of the United States: Colonial Times to 1970. Washington: GPO, 1975. P. 10, series A 29-42.
8. **Hout M.** More Universalism, Less Structural Mobility: The American Occupational Structure in the 1980// *American Journal of Sociology*, 1988, № 5. P. 1358-1400.
9. **Digest of Education Statistics**, 1997. P. 105, table 8.
10. **Zunz O.** Why the American Century? Chicago: University of Chicago Press, 1998, chapters 4-5.
11. **Axelrod D.** Higher Education, in *Governing New York State: The Rockefeller Years*, ed. Connery R, Benjamin D. New York: Academy of Political Science, 1974. P. 131-45; **Steck H.** How Good and How Large a State University? Dilemmas of Higher Education «Policy in New York State» in *Governing New York State*, ed. Stonecash J., White J., Colby P. Albany: State University of New York Press, 1994. P. 277.
12. **Gans H.** The Levittowners: Ways of Life and Politics in a New Suburban Community. New York: Pantheon Books, 1967. P. 6-7.
13. **Wong K.** Funding Public Schools: Politics and Policies. Lawrence, Kansas: University Press of Kansas, 1999. P.52; **Usdan M.** Elementary and Secondary Education, in *Governing New York State*, 225.

14. **Chinni D.** Teacher's Pets // The Washington Monthly, 1997, № 1-2. P. 22-25.
15. **Freeman R.** The Overeducated American. New York: Academic Press, 1976
16. **Newman R.** Falling from the Grace: The Experience of Downward Mobility in the American Middle Class. New York: Free Press, 1988.
17. **Levy F.** The New Dollars and Dreams: American Incomes and Economic Change. New York: Russell Sage Foundation, 1998. P. 190-191.
18. **Gottschalk P., Smeeding T.** Cross-National Comparisons of Earnings and Income Inequality // Journal of Economic Literature, 1997, № 6. P. 646-51.
19. **Gottschalk P.** Inequality, Income Growth, and Mobility: The Basic Facts // Journal of Economic Perspectives, 1997, № 12. P. 30.
20. **Benjamin R., Carroll S.** Breaking the Social Contract: The Fiscal Crisis in California Higher Education. Santa Monica: Council for Aid to Education, 1998. P. 17.
21. **Winters R.** The Politics of Taxing and Spendin in Politics in the American States, 7th edition, ed. Gray V., Hanson R., Jacob H. Washington D.C.: Congressional Quarterly Press, 1999. P. 323.
22. **Schrag P.** Paradise Lost: California's Experience, America's Future. New York: The New Press, 1998. P. 133-39, 95.
23. **Lemann N.** The Big Test: The Secret History of the Meritocracy. - New York: Farrar, Straus Giroux, 1999. P. 130-36; **Chavez L.** The Color Bind: California's Battle to End Affirmative Action. Berkeley: University of California Press, 1998; **Bowen W., Bok D.** The Shape of the River: Long-term Consequences of Considering Race in College and University Admissions. Princeton: Princeton University Press, 1998.
24. **Beatty J.** Who Speaks for the Middle Class? // Atlantic Monthly. 1994. Vol.273. № 5. P. 65 -78.
25. **Whalen Ch.J.** The Anxious Society: Middle-Class Insecurity and the Crisis of the American Dream// The Humanist. - 1996. - Vol.56.#5. - P.18-20
26. **Evans W., Murray Sh., Schwab R.** Schoolhouses, Courthouses, and Statehouses After Serrano// Journal of Policy Analysis and Management, 1997, № 12. P. 10-31; **Reed D.** Twenty-five Years After Rodriguez: School Finance Litigation and the Impact of the New Judicial Federalism // Law and Society Review, 1998, № 32. P. 175-220.
27. **Poterba J.** Demographic Structure and the Political Economy of Public Education // Journal of Policy Analysis and Management, 1997, № 16. P. 49-57
28. National Center for Education Statistics, Digest of Educational Statistics, 1998. Washington, 1999. Table 45, P. 60.
29. **Wong F.** The Good Fight: Race, Politics, and Contemporary Urban School Reform. Ph.D. Dissertation. Department of Political Science, University of California, Berkeley, March, 2000; United States, National Commission on Excellence in Education. A Nation At Risk: The Imperative for Educational Reform. Washington D.C.: GPO, 1983; **Rousmaniere K.** Teacher Unions in Popular Culture: Individualism and the Absence of Collectivity // Working USA, 1999, № 3. P. 38-47.
http://www.publicagenda.org/issues/nation_divided.cfm?issue_type=education; 1 июня, 2000.

S U M M A R Y

The article examines the relationship between the American middle class and education from the immediate postwar era to the present. Within the framework of the topic distinctive features of the postwar economy, problems of sorting functions of education, developments in federal state and local political arenas are also tackled.

Поступила в редакцию 7.03.2002

Правовое положение лиц, участвующих в ускоренном производстве

Новый уголовно-процессуальный кодекс Республики Беларусь ввел новый институт – ускоренное производство (гл.47 УПК). Определенный научный и практический интерес в изучении данного производства представляет правовое положение участвующих в нем лиц. В особенности это касается этапа, предшествующего возбуждению уголовного дела в ускоренном производстве, т.к. именно здесь появилось новое лицо, которого ранее не было в нашем уголовно-процессуальном праве. Его правовое положение, в отличие от правового положения лиц, участвующих в уголовном процессе после возбуждения уголовного дела, не нашло своего полного отражения в уголовно-процессуальном законодательстве; в процессуальной литературе этот вопрос также недостаточно исследован [1].

Если буквально толковать уголовно-процессуальный закон, то можно сделать вывод, что все, кто принимает какое-либо участие в уголовном процессе, не могут не быть его участниками в широком понимании. В общепризнанном теоретико-правовом понимании участник – это тот, кто в чем-то принимает участие. Тем не менее, уголовно-процессуальный закон напрямую не выражает своего отношения (не регламентирует правовое положение) и даже не включает в число участников процесса – в раздел II УПК «Государственные органы и другие участники процесса» – лиц, дающих объяснения, очевидцев и лицо, совершившее преступление, хотя все они принимают участие в уголовно-процессуальной деятельности при ускоренном производстве.

Одним из лиц, участвующих в уголовно-процессуальной деятельности при ускоренном производстве до возбуждения уголовного дела, является заявитель. Согласно ч.4 ст.174 УПК заявителю сообщается о принятом по поступившему заявлению или сообщению о преступлении решении и одновременно разъясняется право на обжалование решения.

Правовые интересы заявителя в большинстве своем сходны с интересами гражданина, задержавшего лицо, совершившее преступление в порядке ст.109 УПК. Вместе с тем, такое лицо не имеет процессуальных прав, оно лишь упоминается в ст.109 УПК. Конечно, ситуация меняется, если лицо, задержавшее подозреваемого, обращается с устным или письменным заявлением. Оно в этом случае становится заявителем и соответственно по закону приобретает его права, но такое положение на практике наблюдается редко. Лицо, задержавшее подозреваемого, обычно выступает очевидцем, не обладающим в стадии возбуждения уголовного дела правовым статусом [2]. Однако сходство положения заявителя и лица, задержавшего подозреваемого, должно предполагать и тождество их юридического статуса.

В уголовно-процессуальном законодательстве прямо не определено правовое положение лица, явившегося с повинной. О существовании его прав можно лишь предполагать, исходя из широкого понимания термина «заявитель». При таком подходе, когда под заявителем понимаются граждане, должностные лица государственных органов, предприятий, учреждений, организаций и объединений, чье заявление (сообщение) о преступлении послужило поводом для производства предварительной проверки, следует вывод о том, что правовое положение явившегося с повинной равнозначно положению заявителя. То есть, он

вправе знать о решении, принятом по его сообщению, и обжаловать отказ в расследовании преступления или решение о прекращении дела. Но права явившегося с повинной вряд ли следует выводить из прав заявителя, он должен обладать самостоятельным юридическим статусом. Правовое положение лица, явившегося с повинной, нуждается в законодательном закреплении.

Так называемые «другие лица», от которых орган дознания получает объяснения, справки, характеризующие данные о личности и другие материалы, имеющие значение для рассмотрения дела в судебном заседании, лишь упоминаются в ч.3 ст.452 УПК. Об их процессуальном положении в законе ничего не сказано, а ведь они принимают участие в уголовно-процессуальной деятельности при ускоренном производстве, и, следовательно, должны обладать какими-либо процессуальными правами и обязанностями.

Рассматривая вопрос о правовом положении очевидцев как лиц, участвующих в ускоренном производстве, следует заметить, что очевидец по своей сущности не уголовно-процессуальная фигура. Очевидец – это лицо, фактически находившееся в определенное время в определенном месте и наблюдавшее реальную действительность, связанную с совершением преступления, или обнаружившее его результаты и последствия. Очевидец – есть фактическая и содержательная характеристика личности [3]. Процессуальный статус это лицо приобретает в ускоренном производстве только после привлечения его к даче объяснений органом дознания. В данном случае с процессуальных позиций его можно определить как лицо, привлеченное органом дознания для получения объяснений об обстоятельствах совершенного преступления, или как лицо, привлеченное для дачи объяснений.

Процессуальное положение очевидцев не ясно, так как в ч.3 ст.452 УПК и в п.2 ч.1 ст.108 УПК очевидцы только называются, а права и обязанности их не указываются. Некоторые ученые при рассмотрении прав и обязанностей очевидцев пытались провести аналогию со свидетелями [4; 5]. О правах и обязанностях привлеченного очевидца говорить сложно, их нет в законе, но и из уголовно-процессуального положения свидетеля они выведены быть не могут, т.к. там иной процессуальный режим. Значит, правовой статус очевидцев определяется соотношением прав и обязанностей гражданина во взаимодействии с административными органами, в частности, милицией.

Очевидцы не имеют широких процессуальных прав, но в целом, по общему положению, за ними признается право на дачу объяснений, представление информации для получения доказательств, обжалование действий органа дознания и прокурора.

Если говорить об обязанностях привлеченного для дачи объяснений очевидца (в настоящий момент в уголовно-процессуальном законе этого нет), то можно выделить следующие: 1) он должен сообщить органу дознания все данные о своей личности, необходимые в дальнейшем для вызова его в орган дознания или суд; 2) рассказать лицу, осуществляющему ускоренное производство, об объеме имеющейся у него информации о совершенном преступлении, которой он располагает, оказавшись очевидцем преступления; 3) принять участие в надлежащем оформлении сведений из пунктов 1 и 2 в объяснениях.

Положения главы 47 УПК вводят в уголовный процесс нового участника – лицо, совершившее преступление, которое является центральной фигурой при ускоренном производстве до возбуждения уголовного дела. Положения как главы 47 УПК, так и общих правил уголовно-процессуального закона не позволяют четко говорить о процессуальном положении лица, совершившего преступление [1]. Да и термин – «лицо, совершившее преступление» – на наш взгляд, неудачен, он не характерен для уголовного процесса [3, с.34; 6].

Появление лица, совершившего преступление, связано с моментом подписания начальником органа дознания поручения о начале ускоренного производства

в отношении определенного лица. С этого момента лицо, совершившее преступление, появляется в уголовном процессе и, соответственно, должно наделяться определенными процессуальными правами и обязанностями, т.к. лицо не может быть субъектом уголовно-процессуальной деятельности без процессуальных прав и обязанностей. При этом оно должно быть наделено как правами общими, так и правами, которые обусловлены особенностями процессуального регулирования данного вида досудебного производства.

Самым сложным в определении процессуального положения лица, совершившего преступление, остается вопрос о том, какие необходимо предоставить ему права, какие возложить на него обязанности, ведь данный участник ускоренного производства, вследствие характера его интересов, является активным субъектом настоящего этапа уголовного процесса [6]. И хотя гл.47 УПК не содержит норму, устанавливающую его основные права и обязанности, данному субъекту уголовно-процессуального процесса принадлежит целый комплекс процессуальных прав.

Сравнительный анализ общих положений уголовно-процессуального законодательства, определяющих права и законные интересы обвиняемого и подозреваемого в уголовном процессе, т.е. субъектов, против которых ведется уголовное преследование, с положениями института ускоренного производства, позволяет выделить права и законные интересы лица, совершившего преступление, которые должны быть гарантированы органами дознания и прокурорского надзора при ускоренном производстве.

Основным из процессуальных прав лица, совершившего преступление, является право на защиту. Это право должно включать в себя совокупность других прав: 1) знать, в чем он подозревается; 2) знать о своих правах; 3) знать о начале осуществления против него расследования в форме ускоренного производства; 4) давать объяснения; 5) заявлять ходатайства; 6) заявлять отводы; 7) обжаловать действия и решения органов и лиц, осуществляющих ускоренное производство; 8) обжаловать содержание характеристики с места работы или учебы, равно как обжаловать любые материалы, собранные органом дознания в ходе ускоренного производства; 9) представлять предметы, документы и другие материалы, которые могут иметь значение при рассмотрении дела в суде; 10) пользоваться услугами переводчика.

Мы согласны с теми учеными, которые считают, что лицо, совершившее преступление, должно иметь право возражать против осуществления расследования в форме ускоренного производства [7; 8]. Это возражение должно носить обязательный характер для начальника органа дознания, и он обязан возбудить уголовное дело независимо от своего мнения. Отмечают также, что сохранение такой формы расследования возможно лишь при закреплении права лица ходатайствовать о замене ускоренного производства дознанием [9].

Если говорить об обязанностях лица, совершившего преступление, то из положений главы 47 УПК можно вывести только одну, которая вытекает из данного обязательства – являться по вызовам органа дознания и суда и сообщать им о перемене места жительства (ч.4 ст.452 УПК). Однако в законе нет ответа на вопрос, что будет, если лицо, совершившее преступление, не даст такого обязательства?

Следует подчеркнуть, что обязательство о явке не ограничивает каких-либо прав лица, совершившего преступление. Оно выступает как бы честным словом гражданина, гарантирующим, что он будет являться в органы дознания и суда и сообщать им о перемене места жительства. В законе указывается, что в случае неявки по вызовам органа дознания и суда такое лицо может быть подвергнуто приводу. Вызов лица, совершившего преступление, очевидцев и других лиц, в связи со сбором материалов, в порядке ч. 3 ст. 452 УПК обеспечивается исключительно лишь моральными факторами (авторитетом закона и органа дознания) и всецело зависит от правосознания вызываемого лица [6, с.37].

Появляясь в процессе, согласно ч.1 ст. 40 УПК, подозреваемый, по общему правилу, выбывает из него, когда в отношении его прекращено уголовное преследование, либо он привлечен в качестве обвиняемого. Знание гражданином того, что государственный орган видит в нем преступника, хоть и предполагаемого, должно влечь за собой предоставление и обеспечение ему возможности возражать против подозрения, опровергать его, отстаивать свои законные интересы [10], даже в том случае, если он не отрицает своей причастности к совершению преступления.

Лицо, совершившее преступление, является как бы «кандидатом в обвиняемые», и поэтому оно должно иметь реальную возможность защищать себя еще до привлечения в качестве обвиняемого [11; 7, с.87]. Представляется, что с момента начала ускоренного производства лицо, совершившее преступление, должно наделяться всеми правами подозреваемого, в том числе и иметь защитника. Ведь право на защиту является основным, неотъемлемым правом любого лица, привлекаемого к уголовной ответственности. Такое право возникает как следствие выдвижения подозрения против конкретного лица в какой бы то ни было форме, вне зависимости от степени его формулирования в тех или иных процессуальных документах [12].

Следует отметить, что правовое положение лиц, участвующих в ускоренном производстве до возбуждения уголовного дела, в законе прямо не определено. Его приходится выводить из анализа норм, регулирующих правовое положение прочих участников процесса. Выход из сложившегося положения видится в законодательном закреплении прав и обязанностей этих лиц. Участникам ускоренного производства после возбуждения уголовного дела посвящены многие работы, которые достаточно полно раскрывают содержание их правового статуса.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Борико С., Борико Т.** Ускоренное производство // Судовы веснік, 2000, №2. С.58.
2. **Белозеров Ю.Н., Марфицин П.Г.** Обеспечение прав и законных интересов личности в стадии возбуждения уголовного дела. Учебное пособие. М., 1994. С. 14-15.
3. **Лонь С.Л.** Протокольное производство в уголовном процессе. Томск, 1996. С. 39.
4. **Пашкевич П.Ф.** Процессуальный закон и эффективность уголовного судопроизводства. М., 1984. С. 78-79.
5. **Басков В.И.** Протокольная форма досудебной подготовки материалов: Практическое пособие. М., 1989. С. 59-62.
6. **Цыганенко С.С.** Ускоренное судопроизводство. Ростов-на-Дону, 1993. С. 37.
7. **Чуркин А.В.** О необходимости сохранения в новом УПК досудебной подготовки в упрощенной процессуальной форме // Совершенствование уголовно-процессуального законодательства: Сб. науч. тр. М., 1991. С. 87.
8. **Вольнская О.В.** Ускоренное производство в уголовном процессе. М., 1994. С. 82-84.
9. **Ласточкина Р.Н.** Предварительное расследование и особые производства // Правовое государство. Tartu. 1989. №1. С. 243.
10. **Бекешко С.П., Матвиенко Е.А.** Подозреваемый в советском уголовном процессе. Минск, 1969. С. 29.
11. **Стремовский В.А.** Участники предварительного следствия в советском уголовном процессе. Ростов-на-Дону, 1966. С. 112.
12. **Искандаров З.Х.** Участие защитника в стадии расследования преступлений: состояние, проблемы и решения. Автореф. ... канд. юрид. наук (12.00.09). Ташкент, 1996. С. 10.

S U M M A R Y

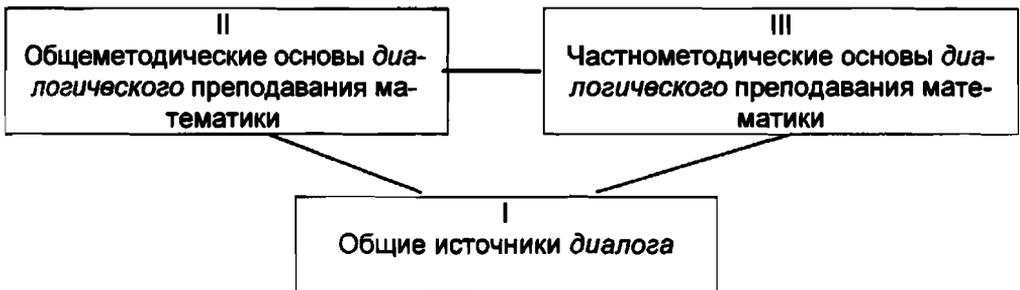
The article deals with some issues concerning rights and duties of participants of summary proceedings.

Поступила в редакцию 19.02.2002



Методология и методика диалогического преподавания математики в общеобразовательной школе

Методология и методика диалогического преподавания математики могут быть представлены как триада, изображенная на схеме.



Перманентное обеспечение полноценной жизни этой триады – в этом и состоит *методология диалогического преподавания математики*.

Новизна методологии исходя из *диалогичности*, порождаемой и обеспечиваемой как общими источниками диалога, так и внутренними диалогическими возможностями, содержащимися в общеметодических и частнометодических основах преподавания.

Триада не предлагает разрушать ничего из имеющегося, она предполагает его развитие и продолжение, призывает к *созиданию* образовательной современности и перспективы, преобразая образовательное прошлое.

Развитие образования может угаснуть, оставить лишь воспоминания о значительном прошлом. И оно может быть продолжено, дать новую волну, начать новое восхождение, помогая новому, вознося его и отдавая ему свой потенциал, свою историческую значительность, инертность, помогая прежнее богатство обратить в целостный, все охватывающий взлет, сберечь который и продолжить в ином, более совершенном, качестве, охранительно-отрицающем прежнее, – задача последующего поколения. И хорошо бы – так без конца.

1. *Общие источники диалога*. Общие источники содержатся в самой жизни. Точнее – это то лучшее, что в ней имеется и является ее смыслом и оправданием. Выявляя общие источники диалога и обращаясь к ним, мы уходим от экстенсивного преподавания к интенсивному, приносящему лучшие результаты и большее удовлетворение.

У того, кто лишен диалогического устремления, выбор невелик: *антидиалог* да *псевдодиалог*. Вот досье этих двух образований.

Антидиалог питается догматизмом, нетерпимостью к иному мнению. Ждет беспрекословного, подчас слепого, исполнения требований, приказов, а также ответов – но таких, какие ожидаемы антидиалогистом. Последний, говоря иначе, ждет собственных ответов из уст другого. Может диктоваться жизненной целесообразностью, обстоятельствами.

Псевдодиалог питается, порождается релятивизмом и соглашательством, страхом и угодничеством, болезнью и усталостью, личностной невключенностью. Псевдодиалогист вольно или невольно поощряет антидиалогиста.

На диалогические настроения человека могут набегать наслоения анти/псевдо/диалогичности. Искусство Жизни состоит в том, чтобы сводить отступление от диалога к разумному минимуму.

Иногда антиподом диалога считают *монолог*. Но это не так. Всякий диалог состоит из поочередных реплик, в том числе – затянувшихся. Именно последние и являются монологами. Таким образом, диалог можно рассматривать как череду сменяющих друг друга, связанных в одну целостность реплик, монологов, причем это разделение может быть субъективным и подчас условным.

В отличие от диалога анти/псевдо/диалогические отношения содержат в себе *антимонологи* и *псевдомонологи*. Их-то и принимают весьма часто за авторитарные, отчитывающие, агрессивные или за утомительные, нудные, скучные, навязчивые «*монологи*», которые на самом деле монологами не являются.

Знания об анти/псевдо/диалогах и анти/псевдо/монологах нужны для того, чтобы избежать искаженных представлений о диалоге и содержащихся в нем монологах.

Теперь обратимся к тем положениям о диалоге, о монологах, которые могут служить общими источниками диалогической устремленности. Сформулируем их, предоставив истолкование самому читателю. Для удобства и чтобы подчеркнуть значительность каждого из источников диалога введем условную нумерацию.

1. Быть в диалоге – значит жить с достоинством, в самоуважении, в сотворчестве.
2. В диалоге другого воспринимают как личность.
3. Диалогист – актуализатор, а не манипулятор.
4. Подлинный диалог – это диалог открытых личностей.
5. В диалоге, имея дело с людьми, действительно с ними имеют дело.
6. Диалог есть органическое единение ответов, реплик, монологов – внутренних и внешних.
7. Диалог – всегда нечто большее, чем мы наблюдаем.
8. Цель диалога – поиск истины или достижение взаимопонимания.
9. Для диалога, важна внутренняя устремленность к нему.
10. Диалог означает взаимодействие.
11. Диалог – не обязанность, а возможность.
12. В диалоге – равноправие.
13. Монолог есть затянувшаяся реплика в диалоге.
14. Монолог пронизан ожиданием ответа другого.
15. Нет монолога без диалога.
16. Монолог усиливает диалог.
17. Существует внутренний диалог и внутренний монолог.
18. Внутренний диалог связан с рефлексией.
19. Внешний диалог сопровождается внутренним.
20. Существуют антидиалог и антимоналог.
21. Существуют псевдодиалог и псевдомоналог.
22. Диалог выражается как в словах, так и в молчании.
23. Диалог внутренний не менее значим, чем диалог внешний.
24. В диалоге диалектика мышления превращается в диалогичность.
25. Диалог есть взаимообогащение.
26. В научном, исследовательском, учебном диалоге нужна эрудированность, устремленная в поисковую, эвристическую деятельность.
27. Истина, поиск которой осуществляется в диалоге, не предрешена заранее.
28. Тот, кто в диалоге, считает, что истина многогранна.
29. Диалог потенциально бесконечен.
30. Преподавать – значит свои познания и познания учащихся включить в диалог.
31. Мысль возникает

в диалоге. 32. Развитие невозможно вне диалога. 36. Искусство изначально в своей сущности диалогично. 34. В диалог может быть вовлечен весь мир. 35. Воспитание есть погружение в диалог. 36. Жить – значит быть в диалоге.

Перечисленные источники диалога не являются независимыми. Они названы для того, чтобы иметь возможность, опираясь на них, усиливать, сохранять диалогические устремления. При этом нужно иметь в виду, что кроме диалогического монолога, или просто монолога, существуют монологи ложные: антидиалогический монолог – антимонолог (предписания, подавления, волюнтаристский, авторитарный); псевдодиалогический монолог – псевдомонолог (усталости, безразличия, манипулирования). В соответствии с этим рассмотрим соотношения двух устремленностей в общении.

1. Диалог – диалог. Получаем гармонию, движение к истине, эвристику, достижение взаимопонимания.

2. Диалог – антидиалог. Имеем беседу с антиподом. В самом оптимистическом варианте она может перерасти в предыдущую. Если этому быть не суждено, беседа завершится в таком виде или перейдет в одну из следующих.

3. Антидиалог – антидиалог. Ярый спор, словесная драка. Замечательно, если эти баталии перейдут в диалог.

4. Диалог – псевдодиалог. Это соотношение можно назвать «угасающим диалогом». В лучшем случае псевдодиалогист восстанет из состояния безразличия и уныния и войдет в диалог.

5. Антидиалог – псевдодиалог. Такое состояние может быть «согласием подавления и безразличия» или «необходимости подчинения одного другому» – а что поделаешь? Переход к диалогу мало вероятен.

6. Псевдодиалог – псевдодиалог. Здесь мы имеем вялотекущую, ленивую, унылую беседу. Но, быть может, каждый увидит, что он так же жалок, как и другой, а осознав это, начнет дрейфовать в диалог.

Когда устремленностей более двух, получаем более сложную картину. Кроме того, между указанными соотношениями в реальных ситуациях имеется много полутонов. Жизнь сложна. В преподавании математики все описанное имеет еще и свою специфику.

II. *Общеметодические основы диалогического преподавания математики.* Общая методика – давний раздел программы по методике преподавания математики для студентов вузов. Однако ее наиболее диалогически насыщенная часть в школьном преподавании до сих пор явным образом, в сущности, не востребована. Для преодоления этого состояния нужен некий пусковой механизм. Им может стать диалогическое преподавание. Именно оно способно объединить, скрепить воедино учеников, учителя, математику и ее преподавание, эвристическое начало, математическое развитие, раздолье задач, математический материал – прошлый, настоящий и будущий.

Это диалогическое начало, естественно, внесет кардинальные изменения в общую методику, преобразит ее, превратит теоретически значимые результаты в двигатель прогрессивных изменений в методах и содержании математического образования. Наше преподавание будет подчинено *монологам*, постоянно рождающим и продолжающим диалог. Монолог всегда несет ожидание *ответа другого*: «А что скажешь Ты?» и всегда будет рождать *монолог* другого. В этом и будет состоять *цель преподавания*. Все преподавание будет скреплено *монологами* и в итоге будет *диалогическим*.

Но монолог не может жить без *индивидуализации* и без *дифференциации*. Он должен быть предназначен каждому или каждой части учащихся, предпочитающих тот или иной диалогический уровень. Этот уровень определяется в значительной степени уровнем эвристичности, являющимся принадлежностью школьника, последняя же определяется уровнем эвристичности препода-

давания. Отсюда – необходимость овладения эвристиками, свободного использования алгоритмов, обучения составлению задач, постановке проблем, выдвижению гипотез, решению исследовательских задач, явного обращения к анализу и синтезу, к полной и неполной индукции. Диалог требует повторения и систематизации знаний, их обобщения и конкретизации, наложения новых знаний на прежние, причем не от случая к случаю, а *перманентно*. Для многих учащихся диалог начнет угасать, если мы не будем раскрывать курс математики как часть *мировой культуры*, не будем устанавливать межпредметных связей, не будем обращаться к историческому материалу. Диалог также позволит наполнить богатым математическим содержанием имеющие давнюю историю *принципы преподавания*.

Таким образом будет осуществляться *принцип перманентной актуализации общей методики через диалог и диалога – через осуществление диалогического потенциала общей методики*. Через единение общих источников диалога и общеметодических основ диалогического преподавания математики мы можем получить некий *дифтонг*, единую сложную единицу двух начал, новое явление, новую конструкцию – как элемент обновления в преподавании школьного курса математики, в математическом образовании. Во всяком случае, дуэт наших I и II частей является весьма обещающим.

III. *Частнометодические основы диалогического преподавания математики*. Есть такое понятие – «цензура равнодушия». Это самая страшная форма цензуры. Такую цензуру испытывает, как мне кажется, общая методика применительно к средней школе. В реальном преподавании к ней в большой степени проявляют безразличие, оставляя ее за порогом. Отношение к частной методике лучше. Однако и здесь не замечают *главного*. Для того, чтобы математические знания по всем направлениям были полноценными, эвристически значимыми, нужно, чтобы они *перманентно актуализировались, жили не эпизодически, а непрерывной, диалогической жизнью, причем как во внешнем, так и во внутреннем диалоге*.

Укажем на следующие основные направления школьного курса математики. 1. Числа и операции над ними. 2. Тожественные преобразования. 3. Функции. 4. Координатный метод. 5. Уравнения и неравенства. 6. Свойства геометрических фигур. 7. Геометрические построения. 8. Геометрические величины. 9. Геометрические преобразования. 10. Расстояния. 11. Геометрические места точек. 12. Векторы. 13. Стохастика. 14. Алгоритмы, эвристики, пространственные представления и воображение. 15. Доказательства. Язык и символика.

Обеспечение перманентной диалогической жизни этих направлений может быть осуществлено через следующие аспекты:

- а) использование наборов комплексных задач;
- б) перманентное обращение к соответствующим наборам устных задач;
- в) заблаговременное введение понятий, формулировок теорем, формул на основе принципа отсроченной строгости с тем, чтобы обеспечить длительное широкое использование теории (с последующим устранением белых пятен в логических обоснованиях);
- г) *обязательное* проведение вводных уроков, уроков повторения, систематизации, обобщения и углубления знаний;
- д) обращение к задачам исследовательского характера;
- е) постоянное включение в контрольные работы задач по любому ранее изученному теоретическому материалу;
- ж) поиск и использование разнообразных оснований для обсуждения и объединения разнородных направлений в одну укрупненную дидактическую единицу знаний.

Следование методологии диалогического преподавания, доведение ее до технологической конкретизации – перспективное направление в разработке нового взгляда на преподавание математики в средней школе, в освоении новой методики и нового построения учебников. Осуществляемое автором уже 12-й год экспериментальное преподавание в ряде школ г. Витебска и Витебской области свидетельствует об эффективности предлагаемой методологии и используемой технологии ее реализации.

Все изложенное является дальнейшим теоретическим осмыслением и развитием статей [1–4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Семенов Е.Е. Актуализировать диалог в преподавании // Математика в школе, 1999, № 2. С.21-23.
2. Семенов Е.Е. Диалог между основными направлениями школьного курса математики // Математика в школе, 1999, № 4. С.63-66.
3. Семенов Е.Е. Области благотворного влияния на диалог // Математика в школе, 1999, № 5. С.32-35.
4. Семенов Е.Е. Как строить и охранять диалогический мир преподавания математики // Матэматыка: праблемы выкладання, 2001, № 1. С. 19-35.

SUMMARY

The paper presents the methodology of the dialogical teaching of mathematics of secondary schools as more effective than the existing ones. It consists in ensuring a full-blooded life of the triad «General dialogue sources – general principles of the methodics of the dialogical teaching of mathematics – particular principles of the methodics of the dialogical teaching of mathematics».

The novelty of the methodology consists in an untraditionally extensive application of theoretical knowledge in the field of mathematics teaching and a corresponding experience in its «protective negation», in a fundamental construction of an in-depth dialogue style of teaching the course of mathematics to all.

Поступила в редакцию 03.02.2002

УДК 371.315.7

С.И. Курдин

Технологические основы системы дистанционного обучения

Дистанционное обучение (ДО) – это современная разновидность заочного образования, предусматривающая активный обмен информацией между преподавателями и учащимися, использующая в максимальной степени современные информационные технологии (компьютеры, телекоммуникации, аудио-визуальные средства).

В настоящее время многие учебные заведения развивают этот достаточно перспективный вид предоставления знаний.

Принципиальным в идее ДО является переход от принятого в традиционных видах образования принципа «движения учащихся к знаниям» к принципу «движения знаний к учащемуся».

Современные компьютерные телекоммуникации способны обеспечить передачу знаний и доступ к разнообразной учебной информации наравне, а иногда и гораздо эффективнее, чем традиционные средства обучения [1]. Эксперименты подтвердили, что качество и структура учебных курсов, равно как и качество преподавания при дистанционном обучении зачастую намного лучше, чем при традиционных формах обучения. Новые электронные технологии, доступные через глобальную сеть Internet, могут не только обеспечить активное вовлечение учащихся в учебный процесс, но и позволяют управлять этим процессом в отличие от большинства традиционных учебных сред. Интеграция звука, движения, образа и текста создает новую необыкновенно богатую по своим возможностям учебную среду, с развитием которой увеличится и степень вовлечения учащихся в процесс обучения. Интерактивные возможности используемых в ДО программ и систем доставки информации позволяют наладить и даже стимулировать обратную связь, обеспечить диалог и постоянную поддержку, которые невозможны в большинстве традиционных систем обучения.

Использование методов дистанционного обучения позволяет получать качественное образование в отдаленных районах, учиться без отрыва от основной работы, обучать лиц с физическими недостатками, значительно снизить транспортные расходы для студентов и т.д. Использование современных систем и средств телекоммуникаций позволяет обеспечить с умеренными затратами контакт между учащимися и преподавателями, удаленными друг от друга на многие тысячи километров.

Главной проблемой развития дистанционного обучения является создание новых методов и технологий обучения, отвечающих телекоммуникационной среде общения. В этой среде ярко проявляется то обстоятельство, что учащиеся не просто пассивные потребители информации, а в процессе обучения они создают собственное понимание предметного содержания обучения.

На смену прежней модели обучения должна прийти новая модель, основанная на следующих положениях: в центре технологии обучения – учащийся; суть технологии – развитие способности к самообучению; учащиеся играют активную роль в обучении; в основе учебной деятельности – сотрудничество [2].

В связи с этим требуют пересмотра методики обучения, модели деятельности и взаимодействия преподавателей и обучаемых. Ошибочным является мнение многих педагогов-практиков, развивающих технологии дистанционного образования, что дистанционный учебный курс можно получить, просто переведя в компьютерную форму учебные материалы традиционного очного обучения. Очень часто можно встретить электронные варианты учебников в сети Internet, которые строятся традиционно, линейно, когда предполагается его изучение страница за страницей.

Современный персональный сетевой компьютер предоставляет совершенно другие возможности (гипертекстовое изложение материала, качественные графические иллюстрации, анимация), используя которые можно вывести процесс обучения, и, в частности, работу с учебником, на совершенно новый уровень. В отличие от обучения с использованием традиционных учебников, обучение с использованием качественного электронного учебника становится нелинейным, адаптивным и, возможно, более эффективным.

Набор электронных учебников, безусловно, не может заменить традиционные формы изложения и изучения материала, но специфика организации материала в электронном учебнике, его структурированность и многослойность позволяют обучаемому самому выбирать траекторию обучения.

При создании электронного учебника для системы дистанционного обучения следует придерживаться следующих принципов:

- высокая степень структурированности учебного материала;

- многоуровневость (многослойность) изложения учебного материала;
- продуманность гипертекстовых ссылок.

При создании электронного учебника необходимо тщательно отструктурировать материал и выбрать несколько уровней изложения в соответствии со своими методическими представлениями и замыслами. Структуру и содержание учебника можно представить в виде матрицы [3].

		Уровни изложения			
		Основной текст	Приложения	Примеры
Структурные единицы	Глава 1		☰	☰	
	§ 1.1	☰	☰		
	§ 1.2	☰		☰	
				
	Глава 2		☰	☰	
	§ 2.1	☰	☰	☰	
				
				

Рисунок. Пример инфологической матрицы электронного учебника в системе дистанционного обучения

По строкам матрицы располагаются **структурные единицы** учебника (например, раздел – подраздел – глава – параграф и т.п.). По столбцам матрицы – набор **уровней (слов) изложения** (например, абстракт – конспект – полный текст – примеры – упражнения – задачи и т.п.). Информационные строки с содержанием заполняют ячейки инфологической матрицы таким образом, что каждая структурная единица имеет несколько уровней изложения. Некоторые ячейки матрицы могут остаться незаполненными (рис.).

Концепция инфологической матрицы при построении электронного учебника позволяет автору реализовать хорошо структурированное, многослойное или многоуровневое изложение материала и организовать адаптивное обучение, когда обучаемый сам выбирает траекторию изучения материала.

Интерактивное взаимодействие обучаемого с системой осуществляется посредством **информационных страниц**, которые представляют собой содержание, отображаемое на экране в текстовом (а точнее гипертекстовом) и графическом виде (схемы, рисунки, графики, сложные формулы, фотографии).

Совокупность предъявляемых обучаемому информационных страниц (то есть структурированной и разделенной на уровни информации) и представляет собой **электронный учебник**.

Электронный учебник дополнительно может содержать **гlossарий** или другие информационные структуры (например, персоналии, словари, справочники), строящиеся на принципе «ключевое слово ~ содержание». На информационных страницах можно разместить ссылки на статьи с объяснением терминов из гlossария.

Создание электронного учебника для включения в систему ДО не требует каких-либо знаний в области программирования, но предполагает наличие элементарных навыков работы со стандартным программным обеспечением

(текстовый и графический редактор). Основное внимание необходимо уделять содержательной и методической стороне изложения учебного материала.

Процесс создания электронного учебника начинается с построения инфологической матрицы. Для этого информация, излагаемая в электронном учебнике, должна быть хорошо структурированной и разбитой на большое количество структурных единиц и несколько уровней изложения.

Процесс отбора и формирования учебного материала для электронного учебника должен строго соответствовать содержанию учебных программ дисциплин и требованиям Государственных образовательных стандартов. Содержание информационных страниц должно охватывать все темы и разделы дисциплины.

Все информационные страницы по данной теме или другой структурной единице деления курса представляются в виде текстовых файлов (каждая информационная страница в виде отдельного файла). Объем информационной страницы не ограничен, при ее отображении браузер автоматически обеспечит прокрутку, но из соображений удобства использования учебника желательно, чтобы длина страницы не была слишком большой.

В простейшем случае информационная страница может представлять собой текст без каких-либо форматирующих символов (plain text). Единственным форматирующим элементом в данном случае будет являться пустая строка, которая будет восприниматься системой как разделитель абзацев.

Основная часть информации готовится в текстовом виде, с использованием любого текстового редактора, позволяющего сохранить текст в формате **text only** или **HTML**. При работе в операционной системе Windows можно использовать простейшие текстовые редакторы Notepad, Write, Wordpad.

Возможно, наиболее привычным и удобным для авторов электронного учебника будет использование текстовых редакторов семейства Microsoft Word. Использование этих редакторов допускается при условии сохранения окончательного варианта информационной страницы в формате **text only** или **HTML**.

Авторы, имеющие опыт работы с языком HTML, могут использовать для создания электронных учебников HTML-редакторы.

В содержание информационной страницы можно включить ссылки на графические файлы. Рисунки, схемы, графики, чертежи и другие аналогичные графические материалы могут быть подготовлены в любом графическом редакторе, а затем сохранены со своим уникальным именем в формате GIF. Фотографии могут быть просканированы, обработаны с помощью любого графического редактора, а затем сохранены со своим уникальным именем в формате JPEG.

Пакет, предоставляемый автором для включения в систему ДО кроме информационных страниц, должен включать в себя следующие компоненты:

- файл с описанием структуры учебника;
- набор графических файлов (в форматах GIF или JPEG), которые включены в информационные страницы;
- файл (или файлы), содержащий глоссарий.

Хорошим инструментом при подготовке электронного учебника является пакет TeachLab CourseMaster, предназначенный для быстрого и эффективного создания электронных учебных курсов [4]. Пакет позволяет создавать мультимедийные учебные курсы, отвечающие всем требованиям, предъявляемым к современным педагогическим программным средствам. Текст и гипертекст, звук и видео, графика и специализированные объекты, поисковые и адаптационные механизмы – все это возможно включить в учебные курсы. Эффективная технология разработки снижает затраты на производство на 20-50%.

В интерактивной среде CourseMaster разработчик проектирует страницы

учебного курса, задает связи между ними, создает контрольные задания и упражнения. Создание электронного курса напоминает работу с детским конструктором.

Для придания большей гибкости создаваемым курсам можно использовать встроенный язык программирования (Object Pascal, Visual Basic, JavaScript), который позволяет управлять всеми объектами учебного курса. С его помощью можно создать действительно адаптивные учебные курсы.

Пакет TeachLab CourseMaster имеет следующие возможности:

- адаптация к уровню знаний и умений разработчика электронных курсов;
- наличие среды визуальной разработки страниц электронного учебного курса;
- наличие средств создания и поддержки структуры разрабатываемого учебного курса;
- мощная контролирующая система;
- встроенные механизмы адаптации, с поддержкой Модели обучаемого;
- повторное использование медиаэлементов;
- прямая вставка в страницы курса рисунков в различных графических форматах – BMP, GIF, JPG, WMF, EMF;
- поддержка звуковых форматов – WAV, MIDI. Использование других форматов (MP3) возможно при установке соответствующих драйверов;
- поддержка видео форматов – AVI, MPEG;
- наличие объектно-ориентированного языка программирования (Object Pascal, Visual Basic, JavaScript);
- простые механизмы подключения дополнительных библиотек обучающих компонент и элементов управления ActiveX;
- работа с DLL.

Приоритетным направлением развития сетевой технологии дистанционного обучения, на наш взгляд, должно стать **создание системы тестирования знаний**. Обучение, сопровождаемое тестированием, является весьма эффективным инструментом для обеспечения содержания и качества подготовки выпускников, для активизации и повышения эффективности самостоятельной работы студентов, для интенсификации и индивидуализации обучения. Автоматизированный контроль знаний при аттестации позволяет унифицировать аттестационные требования по дисциплинам на основе Государственных образовательных стандартов, повысить объективность аттестации, а также оценить эффективность профессиональной деятельности преподавателей.

В соответствии с принятыми концепциями сетевого развития системы дистанционного обучения создание системы тестирования знаний осуществляется, как правило, на основе стандартных **Internet-технологий**, а именно системы **World Wide Web (WWW)** [3].

Интерактивное взаимодействие системы с обучаемым осуществляется посредством **тест-кадров**, которые представляют собой информацию, отображаемую на экране в текстовом (а точнее гипертекстовом) и/или графическом виде (схемы, рисунки, графики, сложные формулы, фотографии). Тест-кадры могут быть двух типов:

- **тестовое задание** – это вопрос или задача, требующие от обучаемого ответа в той или иной форме;
- **информационный кадр** – это информация, требующая от обучаемого внимательного изучения.

Совокупность тестовых заданий и информационных кадров, предъявляемых обучаемому в определенной последовательности, называется **тестом**. При составлении тестовых заданий, как для обучения, так и для аттестации, автор выбирает форму задания, наиболее соответствующую его методиче-

ским представлениям. Тестовые задания могут быть сформулированы в одной из четырех возможных форм:

– **закрытой**, предусматривающей выбор обучаемым одного или нескольких правильных ответов из предложенного набора;

– **открытой**, предусматривающей самостоятельную формулировку и ввод ответа обучаемым в виде целого числа, вещественного числа, текстового выражения;

– **на соответствие**, предусматривающей установление обучаемым правильного соответствия между элементами двух множеств;

– **на установление правильной последовательности**, предусматривающей указание обучаемым правильного порядка в перечисленном наборе элементов.

Тестовые задания закрытой формы являются в настоящее время наиболее распространенными в различных системах тестирования благодаря простоте их реализации. Такое задание предусматривает выбор обучаемым одного или нескольких правильных ответов из предложенного набора, при этом неправильные ответы должны быть сформулированы так, чтобы они выглядели правдоподобно и нельзя было их отбросить из-за их явной нелепости, видной даже неподготовленному по данной теме студенту. Необходимо так формулировать набор ответов, чтобы вероятность выбора правильного ответа студентом, владеющим материалом данной темы, была близка к единице, а не владеющим – не существенно отличалась от величины $1/N$, определяемой случайным выбором из N возможных ответов. Формально, количество возможных ответов в наборе не ограничено, однако, опыт применения заданий закрытой формы показывает, что оптимальное число возможных ответов составляет 4-5.

Возможны тестовые задания закрытой формы с одним правильным ответом, когда обучаемый должен выбрать один и только один правильный ответ из набора предложенных, и тестовые задания закрытой формы с несколькими правильными ответами, когда обучаемый должен указать все правильные ответы в предложенном наборе.

Тестовое задание открытой формы предусматривает самостоятельную формулировку и ввод ответа обучаемым в виде:

– целого числа с **учетом знака** (например, «укажите количество минут в градусе»);

– **вещественного числа** с учетом знака (например, «запишите в процентах с точностью до десятых долей содержание азота в атмосферном воздухе»);

– текстового **выражения** (например, «назовите фамилии путешественников, первыми достигших южного полюса»).

Наиболее сложными для разработки, но и наиболее методически интересными являются задания открытой формы с ответом символьного типа и со свободно конструируемым анализатором ответа. В заданиях такой формы ответ представляет собой произвольный набор допустимых символов, образующих некоторый текст ответа. Для определения правильности ответа автор должен сконструировать соответствующий анализатор.

В тестовом задании на соответствие предусматривается установление обучаемым правильного соответствия между уникальными элементами двух множеств, например, между набором столиц и государств, при этом для усложнения задания количество элементов этих множеств может быть различным.

В тестовом задании на установление правильной последовательности обучаемый должен установить правильный порядок в перечисленном наборе элементов, например, «расположить слои атмосферы по порядку начиная с первого от Земли».

Информационные кадры – это информация для изучения, не требующая никакой реакции от обучаемого кроме перехода к следующему тест-кадру. Информационные материалы готовятся преподавателем по тем же правилам, что и тестовые задания и ничем от них не отличаются. Все информационные материалы предназначены для следующих целей:

– сообщение о правилах проведения сеанса обучения или аттестации, о критериях выставления оценок, названии цикла, дисциплины, раздела, подраздела и темы и другой служебной информации;

– предъявление вводной информации об изучаемой теме (опорный конспект темы), содержащей основные понятия и соотношения, а также рекомендуемые литературные и другие источники;

– реакция на ответ обучаемого, в зависимости от ответа (уточнение, подсказка для неправильного ответа, формулировка правильного ответа с объяснением, сообщение о дальнейших действиях).

Из всех предлагаемых сегодня программ тестирования заслуживает наибольшего внимания система компьютерного тестирования «МастерТест», которая отвечает практически всем требованиям организации тестирования в системе дистанционного обучения [5].

Возможности программы «МастерТест»:

1. Программа написана под Windows и имеет удобный, понятный и современный графический Windows-интерфейс.
2. Возможны как текстовые вопросы так и мультимедийные (документы Word с формулами, картинками; просто картинки типа *.bmp; видеоклипы; аудиофайлы).
3. Возможны пять типов ответов:
 - выбрать один правильный ответ из предложенных вариантов;
 - выбрать несколько правильных ответов из предложенных вариантов;
 - ввести текстовый вариант ответа с клавиатуры;
 - установить соответствие между предложенными в двух колонках вариантами ответов;
 - установить последовательность в предложенных вариантах.
4. Вопросы могут следовать по порядку номеров или случайно (это затрудняет подсказки).
5. Варианты ответов автоматически перемешиваются случайным образом (появляются в других местах) при каждом обращении к вопросу (это затрудняет подсказки).
6. При тестировании преподаватель может разрешить или запретить режим возвращения к предыдущему вопросу или «забегания» вперед, когда можно не отвечать на текущий вопрос, чтобы потом к нему вернуться.
7. Существует три типа контроля: оценка (2, 3, 4 или 5), зачет/незачет или рейтинговый. Критерии оценки и зачета задаются в % от максимально возможного количества правильных ответов.
8. Преподаватель может включить или выключить показ правильности ответа при тестировании (слова «верно»/«неверно»).
9. Есть возможность установить лимит времени на проведение теста, по истечении которого тест автоматически прекращается; использовать режим «досрочной двойки».
10. Удобный и простой в использовании редактор тестовых заданий.
11. На вопросы в тесте можно ставить метки. Они будут присутствовать в тесте, но не будут предлагаться к тестированию. Метки легко ставятся и убираются.
12. Существует режим контроля за отвечающими в реальном режиме времени, так называемый режим мониторинга. В процессе тестирования можно

видеть текущие результаты всех, кто в данный момент тестируется (с именами компьютеров), их шансы на успешный итог.

13. Программа работает в сетевом варианте. Все вопросы и ответы хранятся в единой базе данных, которая запаролена и зашифрована. Подготовка к тестированию занимает очень мало времени. Нет необходимости каждый раз копировать тест локально на компьютер, а потом с него результаты тестирования.
14. Тесты можно экспортировать и импортировать во внешние базы данных, а также выгружать в текстовый формат (файл .txt). Это дает возможность обмениваться тестами, архивировать их, распечатывать в произвольной форме.
15. Для каждого теста можно составить статистику трудности заданий, в которой показывается процент правильных ответов на каждый вопрос. Опросы для статистики можно выбирать произвольно.
16. Все результаты и ответы сохраняются. Возможна выдача и распечатка апелляции, где показаны все неверные ответы.
17. По результатам тестирования можно сделать произвольную выборку и распечатать ее.
18. Программа имеет два модуля:
 - модуль тестирования (для испытуемого) – «master32»,
 - модуль администрирования (для подготовки тестов, установки параметров и администрирования) – «mstadmin».

В электронных курсах действуют две системы контроля знаний. Первая предназначена для индивидуализации (адаптации) курса обучения, вторая – для аттестации обучаемого. Обе системы позволяют производить адаптивный выбор следующего вопроса в зависимости от правильности предыдущих ответов и возможность создания различных заданий из одного набора вопросов. В аттестационных системах, кроме того, используется адаптивная схема выбора вопросов для оптимального определения уровня знаний учащегося.

Сочетание гипертекстовых учебных пособий и системы электронного контроля знаний, базирующиеся на технологиях Internet, позволяют, в перспективе, создать единую обучающую среду, адаптирующуюся под уровень знаний и, фактически, создающую индивидуальный «электронный учебник» для каждого обучающегося. А дополнительное использование технологии Web-Chat дает возможность в рамках WWW технологий создать единый процесс Дистанционного Обучения, состоящий не только из «учебной библиотеки», но и с полноценным общением между преподавателем и студентами.

ЛИТЕРАТУРА

1. <http://www.uidaho.edu/evol/>
2. <http://www.ui.usm.ru>
3. <http://de.ifmo.ru>
4. <http://teachlab.narod.ru>
5. <http://tvy.narod.ru>

S U M M A R Y

Distance learning is not a future possibility for which higher education must prepare, it is a current reality whose growth potential is virtually unlimited. Distance learning, used properly in its various modes, can enhance the learning experience and increase access to higher education for a wide variety of potential students.

Поступила в редакцию 15.03.2002

Т.В. Чавро

Развитие креативности младших школьников в процессе музыкального образования

Современное состояние преподавания музыки в общеобразовательной школе характеризуется устойчивыми тенденциями обновления содержания обучения и воспитания. Появление авторских программ и методик, стремление многих школ работать в режиме инновационных идей, где не последнее место занимают идеи развивающего обучения, проектирование новых форм эстетического воспитания, создание разветвленной системы дополнительного музыкально-эстетического образования – все это свидетельствует об осознании роли искусства в формировании человека. «Скорее науке есть чему поучиться у искусства, чем наоборот. Художественное воспитание, возможно, более ценно в век науки, чем это обычно признают. В противоположность воспитанию научному, именно художественное воспитание всегда ставило поощрение и развитие «творческости» как свою центральную, или одну из центральных задач» [1]. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы воздействие искусства, в частности музыкального, начиналось как можно раньше, так как существует научно обоснованное положение о том, что основы творческой деятельности закладываются именно в период детства и достаточно благоприятным для развития креативности является младший школьный возраст. Уже доказана необходимость художественного опыта для всех детей, особенно тех, в ком не удастся развить творческое начало на научном материале. Это должно упрочить позицию художественных предметов в системе обучения и воспитания. Вот почему занятия музыкой обретают сегодня особую актуальность, благодаря уникальным возможностям обучения детей творить новое, многообразное, бесценное и неповторимое.

Креативность – многогранное понятие, представляющее собой совокупность человеческих возможностей, позволяющих выходить за пределы имеющихся знаний, создавать новое; способность продуцировать разнообразные идеи, отказываться от стереотипных способов мышления. Развитие данной дефиниции происходит постепенно.

Успешность развития креативности во многом зависит от личностных качеств ребенка, однако, как показало наше исследование, учителя в своей деятельности делают акцент далеко не на его творческие качества. Нами было проведено анкетирование учителей школ г. Могилева (использовалась анкета П. Торренса) [2]. Им было предложено отметить знаком «плюс» те качества, которые нравятся в учениках, а знаком «минус» те, которые не нравятся в них. Результаты анкетирования приведены в таблице (в % от общего количества).

Согласно исследованиям П. Торренса, «четные» качества чаще всего характеризуют творческих людей, однако результаты нашего исследования, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что учителя в основном ориентируются на «нечетные» качества, такие, как дисциплинированность, эрудированность, организованность и т.д. Это говорит о том, что мышление учителя еще не перестроено и направлено на формирование «стандартного»

учащегося. Результаты анкетирования и беседы с учителями привели нас к заключению, что потенциал урока музыки используется далеко не в достаточной степени для раскрытия творческого потенциала ребенка.

Таблица

Результаты анкетирования педагогов

№	Личностные и деловые качества ученика	Кол-во выборов, % от общего кол-ва	
		Да	Нет
1.	Дисциплинированный	96	4
2.	Неровно успевающий	17	83
3.	Организованный	100	0
4.	Выбивающийся из общего темпа	0	100
5.	Эрудированный	100	0
6.	Странный в поведении	13	87
7.	Умеющий поддержать общее дело	100	0
8.	Высказывающийся на уроке с нелепым замечанием	0	100
9.	Стабильно успевающий	100	0
10.	Занятый своими делами (индивидуалист)	50	50
11.	Быстро, на лету схватывающий	88	12
12.	Не умеющий общаться, конфликтный	0	100
13.	Общающийся легко, приятный в общении	100	0
14.	Иногда тугодум, не может понять очевидного	19	81
15.	Ясно, понятно для всех выражающий свои мысли	100	0
16.	Не всегда подчиняющийся большинству или официальному руководству	69	31

Сегодня от учителей начальных классов и музыки требуется более широкая эрудиция, глубокие знания психологии творчества, общения, игры. Базовыми компонентами его профессиональной культуры становятся следующие:

- общечеловеческий (ребенок как главная педагогическая цель; педагог, способный к развитию его индивидуальности, психолого-педагогической поддержке);

- духовный (совокупный опыт человечества, отраженный в педагогических теориях и способах мышления);

- практический (способы педагогической деятельности, основанные на использовании инновационных технологий);

- личностный (индивидуальные характеристики педагога как субъекта творческого процесса).

Развитие креативности младших школьников в процессе музыкального образования будет успешно осуществляться, если основой музыкального воздействия на всех этапах обучения станет главный принцип, определивший развитие человечества – творчество. При этом необходимо тесное сплетение музыки с другими видами искусства в единое целое, что усиливает воспитательный потенциал музыкального воздействия на личность, «является основой преодоления нарушения гармоничного соотношения между обучением и развитием» [3].

Развитие творческих способностей детей в условиях школы предполагает деятельность в самых разных направлениях. Эта работа должна охватывать

все сферы взаимной деятельности ребенка с педагогом, взаимодействие с предметно-пространственной средой. Как показывает практика и специальные исследования, особенно эффективна в этом смысле специальная работа по развитию творческого потенциала, которая проводится средствами музыкально-художественной деятельности как на уроках музыки, так и во внеурочное время, т.к. музыка, искусство в целом – основная сфера жизнедеятельности ребенка в начальной школе. Музыкальное искусство становится для него как бы продолжением его жизненного смысла (искусство как житнетворчество ребенка). Эти идеи находят развитие в широком развертывании программы внеклассной деятельности, создание которой должно основываться на учете конкретных условий окружающей социокультурной среды. В современной практике появляется тенденция создания широкого музыкально-творческого пространства, охватывающего школу, семью, где развиваются старые и складываются новые традиции музыкального общения. Создание такого пространства в значительной степени зависит от учителя музыки и состоится, вероятно, тогда, когда принципы и методы организации уроков музыки найдут свое продолжение во внеурочной и внеклассной деятельности, а также в открытой микросоциальной среде, в семье. Широкое музыкально-творческое пространство – это та среда, где музыка не на словах, а на деле реально проникает в жизнь, не просто сопровождая ее, а становясь необходимым и естественным продолжением человеческого «Я». Новый подход призван разрешить противоречия, накопившиеся в проведении внеклассной музыкальной работы, которая, к сожалению, сводилась и сводится к подготовке очередных мероприятий и протекает от праздника к празднику, от конкурса к конкурсу и т.д. Результат же такой работы выступает как показ, отчет (часто довольно низкого качества), не приносящий удовлетворения ни детям, ни педагогам, ни родителям. Установка на быстрый результат и связанная с этим репетиционная работа в форсированном режиме (обычно с ограниченным количеством «отобранных» детей) подменяет суть внеклассных занятий музыкой, основной задачей которых также является раскрытие творческого потенциала ребенка в процессе общения с музыкой, искусством.

Ориентация процесса музыкального воспитания на реализацию всех этих положений не затронула пока массовую практику, что связано с профессиональной и психологической неготовностью учителей музыки к осуществлению такой деятельности, и естественно требует внесения изменений в их подготовку, которая должна предусматривать органичное сочетание познавательной и собственно творческой деятельности, реализующей индивидуальные способности каждого из них и представляющей возможность непосредственно «прожить» те ситуации, которые впоследствии будут предложены их воспитанникам.

В.А. Сладенин и Л.С. Подымова подчеркивают, что в системе приоритетов педагогического образования ученые выдвигают на первый план личностный потенциал учителя, его способности быть субъектом инновационной деятельности [4]. Личность педагога – «идеальный образ взрослости», благодаря которому его целостность, гармоничность и, в первую очередь, его нравственно-эстетические ценности и установки приобретают решающее значение в раскрытии творческого потенциала младших школьников.

Таким образом, современное музыкальное образование, чтобы стать действительно современным, нуждается не только в обновлении своего содержания, но и «необходим переход к принципу развития личности на основе творчества как метода преподавания и воспитания, фундаментализации профессиональной подготовки, оптимизации между теоретической и практической подготовкой, личностно-деятельностного подхода к процессу обучения, вариантность учебных планов и программ» [5]. Направленность на развитие творческих способностей, креативности детей требует от учителя му-

зыки отказа от многих штампов и стереотипов мышления. Прежде всего надо понять, что процесс вхождения в искусство не может носить принудительный характер. Необходима та естественность процесса, когда педагог проходит путь к музыке вместе с ребенком, согласно природе ребенка и природе искусства. Для этого надо быть уверенным в правильности выбора цели, в музыке, которая выбирается для детей и которая искренне прочувствована самим педагогом; быть уверенным в методах и приемах, которые могут заинтересовать ребят музыкой, и, конечно, быть уверенным в том, что каждый ребенок – художник, и обязательно талантливый.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Teulor C.W.* The Minnesota studies of creative thinking // Teulor C. (Ed.) Widening horizons in creativitv. N.Y., 1964. P. 15.
2. *Гребенюк О.С.* Педагогика индивидуальности. Калининград, 1995. С. 48.
3. *Яконюк В.Л.* Музыкант. Потребность. Деятельность. Мн., 1994. С. 33.
4. *Педагогическая инновационная деятельность.* М., 1997. С. 63.
5. *Яконюк В.Л.* Высшее музыкальное образование в условиях системных преобразований общества // Методологические, организационные новации и проблемы муз. образования и воспитания в современных условиях. Тезисы международной научно-практической конференции. Брест, 2000. С. 181.

S U M M A R Y

This article discusses the problem of child creativity's developing. It is one of the global tasks of the modern musical education. The article also shows the ways of it's solution, concluding the creation of the wide musical creative area, spreading not only, the school but also the family.

Поступила в редакцию 25.10.2001

УДК 378.03

Е.М. Кедрова

Интеллектуальное развитие студентов в курсе домашнего чтения по иностранному языку

Одной из важнейших задач вузовской подготовки является дальнейшее интеллектуальное развитие будущего учителя иностранного языка. В процессе обучения решаются проблемы по выявлению, осознанию и развитию того или иного качества интеллекта. В частности, Ладенко И.С. и Волкова Г.П. к основным качествам интеллекта относят следующие:

- постановка и решение различных задач;
- готовность к планированию;
- гибкое реагирование на различные ситуации;
- формулирование и проверка гипотез, а также их опровержение, подтверждение и уточнение;
- умение учиться на опыте;
- способность усваивать и оценивать новые концептуальные системы [1].

Например, в процессе изучения фольклора, прозаических и драматических произведений различных авторов в курсе домашнего чтения студенты приобретают умения и навыки межличностных взаимодействий, чему особенно способствует разыгрывание ролей и сцен из этих произведений. Также, на занятиях обсуждаются вопросы целесообразности тех или иных поступков героев, рациональности принятия тех или иных решений, анализируются характеры литературных персонажей. В процессе этого студенты усваивают различные позиции и формируют умения и навыки позиционной рефлексии. Именно рефлексия обеспечивает возможность гибкого и адаптивного поведения. Таким образом, мы видим, что художественная литература, в том числе и английская как ее составная часть, предоставляет богатые возможности для интеллектуального развития будущего учителя иностранного языка.

Английская классика обладает всемирным признанием, занимает высочайшее место на Олимпе художественного творчества человечества. Одним из лучших произведений английской литературы конца XIX века считается роман О. Уайльда «Портрет Дориана Грея». В нем раскрываются проблемы цели и смысла жизни, истинных и ложных ценностей, идеи нравственной чистоты и красоты искусства.

Литература, как вид искусства, является зеркалом повседневной жизни определенной эпохи и ее ценностей, отражает события политического, культурного, религиозного плана. Знание времени, в котором жил мастер, помогает глубже понять его произведения. Один из примеров тому – эстетство О. Уайльда, которое можно рассматривать как реакцию на бездушный механицизм, стандарт, стереотипный мир, буржуазную безликость. Антибуржуазность О. Уайльда выражалась в культе Красоты, в отрицании прозаического практицизма, фальши и лицемерия Викторианского общества. «Нужно заставить прописные истины кувыряться на туго натянутом канате мысли ради того, чтобы проверить их устойчивость». И сам Уайльд хотел их расшатать окончательно, доведя буржуазные «добродетели» до полного парадокса [2].

Существенное значение для постижения сути художественного произведения имеет также и биография писателя. Знание обстоятельств жизни автора, особенностей его взглядов на окружающее, личностных качеств, творческих планов, сближает читателя с мастером. Читатель становится способным «вычислить» писательское «я» за строками романа, вести диалог. Задача искусства – познание мира глазами художника, она субъективна, поэтому произведение искусства всегда содержит в себе черты индивидуальности своего создателя. Так и «Портрет Дориана Грея» во многом является портретом самого Уайльда, отразившем боль и радость, муки и размышления великого писателя.

«Портрет Дориана Грея» является объемным произведением. Работа над ним ведется в течение всего учебного года. Поэтому мы считаем необходимым сначала помочь студентам составить о романе общее представление, познакомить их с ключевыми моментами повествования. Каждый смысловой отрывок мы предлагаем студентам проанализировать с позиции подобранных нами вопросов и заданий.

Оригинальные парадоксы О. Уайльда не могут не заинтересовать студентов. «Правда жизни раскрывается в форме парадоксов», – говорил «блистательный» Оскар. И действительно, как свидетельствует наш опыт, хорошей тренировкой ума является размышление над скрытым в цитатах внутренним смыслом и поэтическим образом. «Художественная литература требует «до-воображения», фантазии, развивает способность и желание превратить слова в живой пластический образ. По-настоящему образованный, интеллектуальный человек формируется в первую очередь благодаря литературе» [3].

Покажем методику проведения вводного урока по творчеству О. Уайльда.

The novel «The Picture of Dorian Gray» is written by O. Wilde. «The Picture of Dorian Gray» is often called an intellectual novel. The author raises such everlasting human problems as aim and meaning of life, truth and falsity of spiritual values, ideas of moral purity and beauty of art. «The Picture of Dorian Gray» has become one of O. Wilde's most celebrated works. It is full of paradoxes and flamboyant wit for which O. Wilde is justly renowned.

No author writes in vacuum. The period and society in which the author lives, and works of other writers, and the literary trends of that time, all influence the author. O. Wilde lived in the 19th century (1854-1900). What was the 19th century famous for? What poets and writers flourished during this period? What literary trends prevailed?

Critics use the terms Romanticism, Realism and Decadence for the literary movements that swept Europe (including Great Britain) during the 19th century.

The period of Romanticism covered approximately 30 years, beginning from the last decade of the 18th century and continuing up to the 1830s. Romantics admired the unusual, the picturesque, and the quaint in humanity and nature. They revolved against the traditional in thought and action. They believed in the creative power of the imagination, and emphasized the importance of the individual. However, a dark sense of melancholy often accompanied the romantics' glorification of the world. The names of such romantic poets as W. Wordsworth, S. Coleridge, Lord Byron, P.B. Shelley, John Keats and such writers as Jane Austen, Sir W. Scott are known to everybody.

Victoria became queen of Great Britain in 1837. Her reign, the longest in English history, lasted until 1901. This period is called the Victorian Age. The Victorian Age was the transitional era from ancient to modern, from one set of values to others, from orthodox view on life to considerable challenges to it. In many ways, the Victorian Age was an age of progress. Great economic, social, and political changes occurred in Britain. The British Empire covered about a fourth of the world's world. Industry and trade expanded rapidly, railways and canals criss-crossed the country. Science and technology made great advances. More and more people were getting an education. In addition, the government introduced democratic reforms; an increasing number of people received the right to vote; British colonies officially got rid of slavery. Darwin's Theory of Evolution (man had evolved from lower forms of life, he had not been created by God), materialism, which denied the existence of everything except matter and consequently, man had no soul – were challenges to orthodox belief. Marx's epoch – making «Das Kapital» preached a new conception of society and of the distribution of wealth, and it was based on a «materialist interpretation of history».

But the Victorian Age was also an age of doubt. There was too much poverty, too much injustice, too much ugliness and too little certainty about faith and morals. It was a puritanical age: it was easily shocked, and subjects like sex were taboo. It was an age of conventional morality, of large families with the father as a godlike head, and the mother as a submissive creature. The holiness of family-life, the strict morality, owed a good deal to the example of Queen Victoria herself, and her indirect influence over literature, as well as social life, was considerable [4].

During this period Realism originated. It was a revolt against the sentimentality, melodrama, and exaggerated feelings of romantic idealism. Realism portrayed life as it was. It dealt with commonplace events and believable people. Sometimes it presented unpleasant, offensive subject matter. Truth and accuracy became the goals of the realists. The popularity of this movement has been due to two factors: a) development of science and b) increasing desire of writers and readers for a realistic understanding of social problems. The main representatives of this literary stream were Ch. Dickens, W. Thackeray, Charlotte and Emily Bronte.

The Victorian Age (roughly from about 1850-1875) can be characterized by confidence, belief in progress and achievement unmatched before or since in the history of the English nation. Then followed uncertainty, self-questioning, cynicism and despair. A violent economic crisis that occurred in the early 80s deepened the social contradictions in the country. On the one hand, the worker's movements became stronger; socialist ideas began to influence the working class and many important strikes took place. On the other hand, reaction intensified. The monopolies demanded larger profits and plundered colonial people robbing them of raw material. In 1899 the Anglo-Boer war was unleashed by Britain against the Transvaal in South Africa. This was a shameful example of its colonial brutality. Puritanical hypocrisy now became the accepted form of behaviour in society. A complete degradation of moral and cultural values followed.

New literary trend – Decadence – reflected the political and economical situation in Britain. The French word «Decadence» means «decline» (of art or of literature). Decadence manifested itself in various trends that came into being at the end of the 19th century: symbolism, impressionism, imagism, futurism and others. The most widely known manifestation of Decadence in the social life of England was Aestheticism – a movement in search of beauty. O.Wilde was the founder of the aesthetic movement in English literature. Aestheticism was governed by the principle of «Art for Art's Sake», that is to say of pure Art. O. Wilde claimed the supremacy of art over life. He used to say: «Life imitates art far more than art imitates life. Literature anticipates life. It does not copy it, but moulds it to its purpose». Aestheticists rejected both the social and the moral function of art. O. Wilde put forward the thesis: «Art is indifferent to what is moral and what is immoral». Aestheticists protested against the severe and vulgar reality, against society, which was a slave to gold and profit. It was a rebellion against the hideous conditions, tastes and conventional art of the time. Aestheticists tried to lead the reader away from the problems of the day into the world of dreams and beauty [5].

No literary work can be completely separated from the person who created it. The background, interests, personal relationships of writers to their homes, families, friends and enemies affect their writing, all become the material of their art. As readers, we can enlarge our literary understanding by looking into the world of the writer [6].

Oscar Wilde was born in Dublin, Ireland. His full name was Oscar Fingal O'Flahertie Wills Wilde. He was the son of Sir William Wilde, an eminent Irish surgeon, and Jane Francesca Elgee, well known as writer and literary hostess under the pen name «Speranza». She published many poems and other works, among them «Legends of Ireland». Studying classics first at Trinity College in Dublin before going on to Magdalene College, Oxford, Wilde proves to be a brilliant scholar, winning the Newdigate Prize for his poem «Ravenna». His first collection «Poems», was published in 1881 and met some degree of approbation.

Largely on the strength of his public persona, Wilde embarked on a one-year tour of North America. Arriving in New York, in 1882, Wilde is recorded as saying, «I have nothing to declare but my genius» – one of the many idioms attributed to him. In 1884 he married Constance Loyd, the daughter of an Irish lawyer, and within two years they had two sons. In 1888 he published a volume of fairy – stories, «The Happy Prince and other tales», originally written for his sons.

Wilde wrote only one novel, the ingenious «The Picture of Dorian Gray» (1890). It is an enlarged moral fable that describes a man whose portrait ages and grows ugly as a reflection of his moral corruption while his actual appearance remains the same. This novel scandalized many readers and was widely denounced as immoral. Wilde simultaneously dismissed and encouraged such criticism with his statement in the preface: «There is no such thing as a moral or an immoral book. Books are well written or badly written. That is all».

After 1890 Wilde had increasing success on the stage with his shrewd and sparkling comedies, «Lady Windermere's Fan» (1892), «A Woman of No Importance» (1893), «An Ideal Husband» (1895), and his masterpiece, «The Importance of Being Earnest» (1895). In 1895 Wilde was at the peak of his career and had three hit plays running at the same time. During this period he also wrote «Salome», in French. It was a one-act Biblical tragedy. This play was translated and published in England in 1894 by Wilde's close friend Lord Alfred Douglas.

Douglas's father, the Marquess of Queensberry strongly disapproved of his son's friendship with the notorious playwright, and after he publicly insulted Wilde a quarrel ensued which eventually led to Wilde's imprisonment in 1895 for homosexual offences. He was sentenced to two years' imprisonment with hard labour, which left him on his release bankrupt and weakened. Relying on the generosity of his friends, he went to live in France, adopting the name of Sebastian Melmoth. While here he wrote his famous poem, «The Ballad of Reading Goal». Wilde died in exile in France in 1900. Letters he had written to Lord Alfred while in prison were published in 1905 under the title «De Profundis».

The peculiar charm of O. Wilde's style and language is due to the brilliant forms he gives to his thoughts. His mastery approach to the choice of words, the classic simplicity of his sentences, all this placed him among the great writers of his country.

Read and discuss extracts from Oscar Wilde's book «*The Picture of Dorian Gray*». (Ссылки даются на издание Penguin Popular Classics, 1994).

At the beginning of the story, Basil Hallward, an artist, has just finished the portrait of Dorian Gray, a remarkably beautiful young man. Dorian thinks the portrait is very good, but is then struck by the realization that in time his good looks will vanish.

Read extract 1 (Chapter II, p. 33-34). Рекомендуем обратить внимание учащихся на абзацы, начинающихся со слов: Yes, there would be a day... As he thought of it, a sharp pang of pain... How sad it is!..

Comprehension check. 1. What is Dorian's fear? 2. What is his wish? 3. What impression do you have of Dorian?

A little later, Dorian falls passionately in love with an actress and promises to marry her, but then he suddenly deserts her in a very cruel manner. She is heart-broken and commits suicide. The next day, Dorian is at home.

Now read extract 2 (Chapter VII, p. 105-106 As he was turning the handle of the door... He turned round, and... He rubbed his eyes ... He threw himself into a chair...)

Comprehension check. 4. What is beginning to happen to the portrait? 5. Is this change real, or is Dorian imagining it?

Dorian is tormented by the thought that his 'mad wish' might have come true. Is he really prepared to give his soul away so that he can stay beautiful?

Now read extract 3 (Chapter VIII, p. 122, 124; He felt that time had really come... For there would be a real pleasure...)

Comprehension check. 6. What is the choice that Dorian has to make? 7. In fact 'life' had made the choice for him. What sort of life is he going to lead in the future? How does Dorian feel about the prospect of such a life? 8. What role will the portrait play in Dorian's future?

Dorian decides to hide the portrait in an old upstairs room, so that no one can see how 'hour by hour, and week by week, the thing upon the canvas was growing old.' Dorian, meanwhile, stays forever beautiful. Over the years, he lives a life of indulgence and sensual pleasure. There is much scandal surrounding his life, and people who befriend him are disgraced, or die in mysterious circumstances. Dorian takes to disappearing for days on end to sordid opium houses.

Now read extract 4 (Chapter XI, p. 148; Often, on returning home...).

Comprehension check. 9. Why does Dorian go to look at the portrait particularly after he has 'sinned'? 10. What thoughts go through his head as he looks at the portrait? 11. What do you think is happening to Dorian's mental stability?

His old friend Basil tries to warn him about what people in London society are saying about him. Dorian decides to show him the portrait, then stabs him to death as Basil is looking at it. He blackmails another old friend to dispose of the body. The years go by, and Dorian becomes more tortured by the sins of his past. One night, he is back in the room where his portrait is hidden.

Now read extract 5 (Chapter XX, p. 255 But this murder... till the end of the book).

Comprehension check. 12. How had the portrait «been like conscience to him»? In what ways had Dorian's attitude to his portrait changed? 13. What did he hope to achieve by destroying the portrait? 14. Why did the two gentlemen sneer? 15. What had happened to the portrait? What had happened to Dorian?

Questions for discussion. 1. How did Dorian die? 2. The final extract is, in fact, the end of the novel. Do you think it is a good ending? Why/why not? 3. «As it had revealed to him his own body, so it would reveal to him his own soul». Explain this sentence. 4. How does Dorian's character change as the story unfolds? 5. Paraphrase the sentence «The life that was to make his soul would mar his body». In life, what do we gain as we grow old, and what do we lose? Is youth fanciful or immature? Is old age realistic or wise? 6. There is a Zen saying, «By the age of thirty we are all responsible for our face». To what extent do you think our appearance reflects the life that we have led?

O. Wilde was famous for his paradoxes and epigrams. Here are a few. Comment on them:

1. To love oneself is the beginning of a lifelong romance. 2. I have nothing to declare except my genius. 3. There is only one thing worse than being talked about and that's not being talked about. 4. I can resist everything except temptation. 5. When one is in love, one always begins by deceiving oneself, and one always ends by deceiving others. This is what the world calls a romance [6].

Таким образом, на примере вводного урока по творчеству О. Уайда мы продемонстрировали методы и приемы стимулирования интеллектуального развития студентов в курсе домашнего чтения по английскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ладенко И.С., Волкова Г.П.* Развитие интеллекта в образовании и освоении интеллектуальных технологий. Новосибирск, 1994. С. 9-10.
2. *Библиотека всемирной литературы.* Литература XIX в. М., 1976. С. 5-8.
3. *Герасимов С.А.* Любить человека. М., 1985. С. 256.
4. *Burgess A.* English Literature. Longman, 2000. P. 178-180.
5. *Кортес Л.П.* Английская литература. Мн., 1991. С. 80-83.
6. *Headway.* Oxford University Press. P. 25-28.

S U M M A R Y

The intellectual development of students is the main purpose of modern education. English literature helps to increase mental abilities of the future teachers of foreign languages. The development of intellect at the lessons of English literature proceeds in special methods and ways presented in the given article.

Поступила в редакцию 18.12.2001



В.П. Волчок

Определение и детерминанты психологического насилия

Во многих странах мира дети подвергаются в семье психологическому насилию, физическим и сексуальным оскорблениям, страдают от заброшенности. Такое положение дел приводит к формированию у детей негативного отношения к социуму, асоциальных поведенческих проявлений и представляет серьезную социальную проблему. Особенно важным в этой связи становится всестороннее рассмотрение результатов исследований психологов, посвященных данной проблеме.

Насилие – применение различных форм принуждения с целью приобретения и сохранения господства, завоевания привилегий [1]. Насилие в семье включает насилие по отношению к детям (физическое, психологическое или сексуальное), акты насилия между сиблингами, оскорбление пожилых членов семьи или пренебрежение ими, проявление детьми насилия по отношению к родителям. В данной работе, говоря о насилии в семье, мы имеем в виду проявление родителями насилия по отношению к детям.

Насилие в семье является достаточно малоизученной проблемой. Исследования в данной области начали проводиться только с 1960-х годов (в основном в Западной Европе, США, Канаде и Австралии). До этого времени насилие в семье принадлежало к тому кругу проблем, о существовании которых знали, но не признавали их наличие, чувствовали, но старались не замечать. В 1962 году в журнале американской медицинской ассоциации была опубликована статья Генри Комра «Синдром избиваемого ребенка» [2]. Статья получила большой общественный резонанс, и именно 1962 год можно считать началом серьезного изучения проблемы насилия в семье.

В настоящее время проблема насилия в семье в силу ее большой значимости признана одной из приоритетных. Международные правовые документы классифицируют насилие как нарушение прав человека и возлагают на государство ответственность за предупреждение и искоренение насилия над детьми. В Конституции Республики Беларусь указано, что в случае проявления родителями жестокости по отношению к детям, оказания на них вредного влияния, злоупотребления своими родительскими правами они лишаются родительских прав [3]. Дети – самые уязвимые члены общества, их права часто нарушаются.

Насилие – это «применение силы, принудительное воздействие на кого-либо» [4-5]. Проблема применения насилия при воспитании детей имеет богатую историю. На протяжении всей истории существования человечества педагогика, воспитание оказываются связанными с проблематикой власти и насилия, которая толкуется как возможность любого воздействия физического, этического, эстетического и т.д. [6]. Насилие как способ принуждения в той или иной мере присуще любому обществу [7]. Уже в античности была зафиксирована связь воспитания с силовым воздействием.

Воспитание необходимо включает элементы насилия, поскольку если рассматривать воспитание как процесс целенаправленного воздействия на личность, то оно неизбежно включает принудительное воздействие взрослых на детей. Жан-Жак Руссо [8] утверждал, что всякое воспитательное воздействие является актом насилия, а ненасильственным может быть только самовоспитание.

Постепенно проблема насилия при воспитании детей стала осознаваться наиболее прогрессивными педагогами и философами. Философ-гуманист XVI века Мишель Монтень писал: «Я осуждаю всякое насилие при воспитании юной души, которую растят при уважении к чести и свободе. В суровости и принуждении есть нечто рабское, и я нахожу, что того, чего нельзя сделать с помощью разума, осмотрительности и умения, нельзя добиться и силой» [9-10]. Гуманистические идеи ненасильственной педагогики разрабатывались М. Монтессори [11], Л.Н.Толстым [12], К.Н. Вентцелем [13], Б.Т. Лихачевым [8].

Традиционно насилие при воспитании детей связывается с наказаниями, однако также существует тенденция рассматривать поощрения как проявления скрытого насилия [14]. М. Монтессори считала, что поощрения – это «возбудители неестественных и вынужденных усилий, и мы не можем говорить о естественном развитии ребенка, знакомого с наградами» ([11], Майерс Д., [15]). Насилие не всегда означает отсутствие любви к ребенку. Как отмечал Д.И. Писарев, «любить человека и не мешать ему в жизни, не отравлять его существования непрощенными заботами и навязчивым участием, это... немногим по силам» [16].

В настоящее время приемлемость использования насилия как способа регуляции поведения людей все чаще подвергается сомнению, чаще говорят о необходимости коренного изменения стиля построения взаимоотношений между людьми. Возможными причинами такого отношения к насилию является изменение моральной атмосферы в обществе, когда для многих людей применение насилия даже в благих целях становится неприемлемым по моральным соображениям, а также увеличение терпимости общества к индивидуальным отличиям, сужение зоны императивного регулирования поведения [7]. За рубежом сформировалась новая наука – вайоленсология – наука о насилии, цель которой – лучше изучить сущность феномена насилия в современном обществе [17].

Многие авторы употребляют для описания плохого обращения с детьми самые разнообразные термины:

- психологическое издевательство (Hart & Brassard, 1987);
- психологическое насилие (Bouchard, 1991);
- вербальное и символическое насилие (Vissing, 1991);
- эмоциональное издевательство (Jones & Mc Curdy, 1992);
- эмоциональное оскорбление (Claussen & Crittenden, 1991).

Термин «психологическое насилие» (плохое обращение) более всего отражает суть проблемы. Он включает, с одной стороны, комплекс оскорбительных психологических действий, унижающих человеческое достоинство, которые родители совершают в отношении своих детей, а с другой, все виды эмоциональной, когнитивной или познавательной запущенности. Психологическое насилие, в отличие от физического, понятие двусмысленное. Его существование не вызывает сомнений, но определение его природы является сложной задачей. Эта сложность объясняется, прежде всего, многозначностью рассматриваемого термина, трактуемого психологами в широком и узком смысле. *Широкое определение* понятия представлено, прежде всего, официальной точкой зрения. Она определяет психологическое насилие над детьми как остаточную категорию: любые оскорбительные действия, не относящиеся к категориям физического или сексуального оскорбления, являются психологическим насилием [18].

Международная конференция по проблемам психологического оскорбления детей и молодежи в 1983 году определила понятие «психологическое насилие», как любое действие, считающееся вредным (поведенчески, эмоционально или когнитивно) для ребенка. Другие широкие определения описывают психологическое насилие как что-то угрожающее формированию позитивной и неповрежденной «Я-концепции», задерживающее удовлетворение основных индивидуальных психологических потребностей и подвергающих риску нормальное существование, функционирование и развитие потенциальных способностей ребенка [18-19]. Рассмотренные широкие определения понятия «психологическое насилие» делают акцент на последствиях этого феномена в развитии и социализации детей. Узкие определения понятия сводят психологическое насилие к родительско-детским отношениям, которые наносят вред детям и делают их психологически уязвимыми [20]. В данных определениях основное внимание уделяется специфике неадекватного родительского поведения во взаимодействии с детьми. На наш взгляд, такая трактовка в определенной мере упрощает рассматриваемую проблему.

Можно предположить, что именно трудности в определении психологического насилия являются основным препятствием в развитии профилактических и коррекционных программ. Данное понятие должно включать, по мнению ряда ученых, определение социальных и культурных стандартов оскорбительного родительского поведения и точку зрения жертвы. Изучение детской точки зрения и нахождение различий в восприятии происходящих событий родителями и детьми, как считают многие психологи, может стать эффективным методом определения психологического насилия [21-25].

Таким образом, обобщение рассмотренных подходов позволяет нам определить *психологическое насилие* как *оскорбительные действия родителей и других взрослых, не относящиеся к категориям физического или сексуального оскорбления, но являющиеся вредными (поведенчески, эмоционально или когнитивно) и делающие ребенка психологически уязвимым, а также угрожающие формированию его позитивной и неповрежденной «Я-концепции», задерживающие удовлетворение основных психологических потребностей и подвергающих риску нормальное существование, функционирование и развитие потенциальных способностей личности.*

Для выявления детей, находящихся в ситуации психологического насилия со стороны родителей и требующих помощи и защиты, необходимо, прежде всего, понимание детерминант психологического насилия. Центральным звеном в определении релевантных факторов риска могут стать объяснительные модели:

- психолого-психиатрическая модель, которая делает акцент на оскорбительном родительском личностном профиле;
- модель взаимоотношений, в которой особое внимание обращается на взаимодействие между родителями и детьми, в котором ребенок представляется активным участником оскорбительных эпизодов;
- социологическая модель, подчеркивающая фактор окружающей среды: уровень семейного стресса, безработицы или экономических недостатков;
- экологическая модель, выступающая за интеграцию всех факторов предыдущих моделей [18; 21].

Число выделенных факторов риска свидетельствует о комплексном и многостороннем характере проблемы психологического насилия. Детерминантами физического оскорбления детей являются определенные характеристики:

- ребенка – гиперактивность, акселерация;
- родителей – история насилия в семье, низкая самооценка;
- социального окружения – социальная изоляция, бедность;

– культурного контекста – толерантность по отношению к насилию, одобрение физического наказания в воспитательной практике [26].

В наибольшей степени учитывает всю сложность понимания физического и психологического насилия детей экологическая модель. Ее многосторонняя природа является подходящей для глубокого объяснения психологического насилия над детьми в семье [27]. Как видим, физическое и психологическое насилие имеют общие каузальные (причинные) элементы. Принудительное родительское поведение по отношению к детям может выражаться в оскорбительных действиях, угрожающих как физическому, так и психическому их самочувствию.

Глубокое изучение характеристик семей, в которых дети чаще всего подвергаются физическому и психологическому насилию, а также социального окружения позволило получить ряд интересных данных.

1. Применение физических оскорблений по отношению к детям в большей степени характерно для молодых матерей, а эмоциональные вербально-агрессивные оскорбления чаще наблюдаются у матерей старших возрастов [28].

2. От поколения к поколению чаще передается вербальное, нежели физическое насилие. Это обусловлено психологической динамикой: для родителей, которых унижали в детстве, во взрослости характерна неуверенность в собственной личностной ценности, и они вводят в отношения со своими детьми этот неразрешенный конфликт самооценки [20].

3. Родительская история детских привязанностей и взаимоотношений, связанная с негативным общением, вербальной агрессией, отвержением, отрицательно влияет на будущее взаимодействие выросших детей в супружеских и родительских ролях [18].

4. Роль семьи в возникновении психологического насилия определяется ведущей ролью семейных отношений в системе личности, многосторонностью семейных отношений и их зависимостью друг от друга, особой открытостью и, следовательно, уязвимостью членов семьи по отношению к различным внутрисемейным влияниям, в том числе и травмирующим [29].

5. Семья может являться источником психологического насилия при состоянии глобальной семейной неудовлетворенности, при семейной тревоге, при сформированном чувстве вины, связанном с семьей, при семейно-обусловленном непосильном нервно-психическом и физическом напряжении, а также семья является фактором, определяющим реакцию индивида на психологическое насилие [30].

6. Предпосылкой возникновения психологического насилия в семье может послужить нарушение основных сфер жизнедеятельности семьи [30].

7. Некоторые исследователи считают, что родители, оскорбляющие детей, имеют много психологических проблем, страдают психозом, алкоголизмом. Однако, убедительных эмпирических подтверждений этому утверждению мы не находим. Вместе с тем, родители, имеющие психологические проблемы и асоциальное поведение, пагубно влияют на своих детей. И, конечно же, родители с психологическими проблемами имеют высокий риск проявления оскорбительного поведения по отношению ко всем членам семьи и другим окружающим людям.

8. Для семей, в которых дети подвергаются психологическому насилию, характерны постоянные конфликты между родителями, неудовлетворенность сексуальными отношениями, степенью физической привязанности супругов друг к другу, распределением домашних обязанностей. Женщины в таких семьях часто подвергаются насилию, оскорбляются мужьями, что приводит к частым эмоциональным срывам, депрессиям и вербальному надругательству над детьми [24].

9. Стрессы и отсутствие у родителей поддержки со стороны окружения повышают степень риска психологического насилия и запущенности детей [18]. Родительские стрессы связаны чаще всего с нестабильной финансовой ситуацией, неудовлетворительными рабочими условиями и недостаточной занятостью [18; 31]. У таких родителей чаще всего недостаточно высокий уровень профессионализма, что усиливает риск возникновения нестабильной финансовой ситуации и обостряет уязвимость родителей. Особенно это заметно тогда, когда речь идет об одинокой матери, воспитывающей ребенка без отца. Эта ситуация является взрывоопасной и провоцирует психологическое насилие над ребенком [18].

10. Психологическое насилие по отношению к детям встречается не только в низших социально-экономических слоях общества, но и в благополучных, на первый взгляд, семьях среднего и высшего слоев, особенно в тех случаях, когда в этих семьях испытывают недостаток в социальной поддержке [18].

Психологическое насилие над детьми возможно еще и потому, что в обществе существуют определенные культурные нормы, признающие вербальное насилие над детьми как эффективную стратегию разрешения семейных конфликтов [27]. Это оправдывает насилие и должно нести ответственность за поднимающиеся пороги допустимого насилия над детьми [18]. Ситуация такова, что, с одной стороны, родители убеждены в недопустимости оскорбления детей, а с другой, ругань, резкие замечания и оскорбления составляют неотъемлемую часть воспитания [32]. В некоторых современных исследованиях показано, что недооценивание насильственной природы вербальной агрессии связано с утверждением беспредельного родительского авторитета и пренебрежительного отношения к ребенку [18].

Во многих семьях США в последние годы, после принятия мер юридической ответственности, направленных на противостояние насилию над детьми, наблюдается снижение физического насилия. Что же касается психологического насилия, которое оказывает более сильное разрушительное влияние на личность, то его общество не склонно осуждать, пока оно не становится явным [24]. Тайны семейного социума не всегда доступны для изучения и публичного рассмотрения. Это делает почти невозможным выявление случаев психологического издевательства и насилия над детьми. Вера в то, что дети являются собственностью родителей, ведет к безоговорочному принятию родительского насилия обществом, одобрению и санкционированию им практики оскорблений детей в семье.

Следует признать, что не существует единственного простого объяснения насилия в семье. Причины насилия многочисленны и разнообразны, они определяются сочетанием личностных, ситуационных, экономических и социальных факторов. Однако каковы бы ни были причины, люди должны принимать ответственность за свои насильственные действия, а общество должно противостоять насилию, бороться с ним.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Советский энциклопедический словарь* / Научно-редакционный совет: **А.М. Прохоров** (пред.). М., 1981. – 1600 с. с ил.
2. *Child abuse in context: a historian's perspective* // Demos J. Past, present and personal. The family and the life course in American history. Oxford university press, 1986. P. 405-454.
3. **Кеник К.И.** Причины и условия нестабильности семьи // Защита прав ребенка и здоровье: Материалы круглого стола 30 мая 1996 г. Мн., 1996. С. 21-23.
4. **Киреев Г.Н.** Сущность насилия. М., 1990. – 110 с.
5. **Кон И.С.** Психология старшекласника. М., 1982. – 207 с.
6. **Софронов В.В.** Непонимание насилия в философии и педагогике // Образование и воспитание, 1995, № 7. С. 4-7.

7. Идеология насилия // *Гозман Л.Я., Шестопал Е.Б.* Политическая психология. – Ростов-на-Дону, 1996. – 448 с.
8. *Лихачев Б.Т.* Педагогика противостояния злу ненасилием // Педагогика, 1998, №4. С.18-23.
9. *Монтень М.* Я осуждаю любое насилие при воспитании юной души // *Семья: Книга для чтения.* Кн.2., сост. *Андреева И.С., Гулыга А.В.* М., 1991. С. 54-65.
10. *Прихожан А.М.* Психологический справочник неудачника, или Как обрести уверенность в себе.: Кн. для учащихся. М., 1994. – 191с.
11. *Монтессори М.* Дом ребенка: Метод научной педагогики. / Пер. с итал. Гомель: журн. «Пралеска», 1993. – 334 с.
12. *Толстой Л.Н.* Воспитание и образование. Педагогические сочинения. 2-е изд. М., 1953. – 444с.
13. *Калачева И.И.* Развитие идей гуманизма и ненасилия в социально-психологической работе // Образование и воспитание, 1999, № 11. С. 17-22.
14. *Наумчик В.Н.* Свобода и ненасилие в воспитании // Образование и воспитание, 2000, № 10. С. 41-47.
15. *Майерс Д.* Социальная психология / Пер. с англ. СПб., 1996. – 690 с.
16. *Хрестоматия по этике и психологии семейной жизни:* Учебн. пособие для учащихся ст. классов / Сост. *И.Б. Гребенников, Л.В. Ковинько.* М., 1986. С. 136.
17. *Перерев В.В., Перерев Г.Ф.* Социальное насилие и мораль (к критике буржуазных концепций). М., 1983. – 64 с.
18. *Сенько Т.В.* Психология взаимодействия: Часть вторая: Диагностика и коррекция личностного поведения: Учебное пособие. Мн., 1998. – 272 с.
19. *Hart S.* Psychological maltreatment in schooling // *School Psychology Review.*, 1987, № 16. P. 169-180.
20. *McGhee R. & Wolfe D.* Psychological maltreatment: toward an operational definition // *Developmental and Psychopathology*, 1991, № 3. P. 3-18.
21. *Belsky J.* Psychological maltreatment: definitional limitations and unstated assumptions // *Developmental and Psychopathology*, 1991, № 3. P. 31-36.
22. *Barnet D., Manly J., Cicchetti D.* Continuing toward an operational definition of psychological maltreatment // *Developmental and Psychopathology*, 1991, № 3. P. 19-29.
23. *Sternberg K. & Lamb M.* Can we ignore context in the definition of child maltreatment? // *Developmental and Psychopathology*, 1991, № 3. P. 87-92.
24. *Ney P.* Child maltreatment: possible reasons for its transgenerational transmission // *Canadian Journal of Psychiatry*, 1989, № 34. P. 594-601.
25. *Ney P., Fung & Wickett A.* Causes of child abuse and neglect // *Canadian Journal of Psychiatry*, 1992, № 37. P. 401-405.
26. *Rutter M., Graham P., Chadwick O., Yule W.* Adolescent turmoil: fact or fiction? // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1989, № 17. P. 35-56.
27. *Jones E., McCurdy K.* The links between types of maltreatment and demographic characteristics of children // *Child Abuse and Neglect.*, 1992, №16. P.201-215.
28. *Ушаков Г.К.* Нервно-психические расстройства у детей и подростков. М., 1987.
29. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.* Психология и психотерапия семьи. СПб., 1999. – 656 с.
30. *Vissing Y., Straus M., Gelles R. & Harrop J.* Verbal aggression by parents and psychosocial problems children // *Child Abuse and Neglect.*, 1991, № 15. P. 223-238.

S U M M A R Y

In many countries all over the world children in families are exposed to psychological violence, physical and sexual abuse and often suffer from neglect. This leads children to the negative attitude to the social environment and results in antisocial behavioral patterns what represents a very serious social problem. In this connection a detailed review of the results of psychological researches on this topic are particularly significant.

Поступила в редакцию 2.09.2002

Е.А. Харитонова, А.Н. Лобырь

Невербальное общение детей раннего возраста с отставанием в развитии речи

Формирование способности общаться с окружающими людьми – важное условие нормального психического развития ребенка, а также одна из основных задач подготовки его к дальнейшей жизни [1].

В процессе общения наряду с вербальными средствами всегда используются и невербальные [2].

Невербальную коммуникацию можно определить как систему неязыковых (несловесных) форм и средств передачи информации. Сферой несловесной (паралингвистической) коммуникации, изучением роли и функций паралингвистических средств в процессе общения занимается новая область науки о языке – паралингвистика [3-6].

Невербальными средствами общения человек начинает пользоваться с первых дней жизни. Еще не владея словесной речью, ребенок сообщает взрослым о своем состоянии, желаниях, переживаниях, используя для этого движения тела, мимику, жесты, интонации голоса. Первым языком, на котором начинает говорить ребенок, является именно язык движений [1].

Проблеме формирования неречевых средств общения как одному из важнейших компонентов коммуникативной деятельности в последние годы уделяется определенное внимание в научно-методической литературе, в частности, по дошкольной педагогике (Горшкова Е.; Любина Г.; Петрова Е.А.; Чистякова М.И. и др.), психологии, коррекционной психологии (Головина Т.П.; Григорьева Г.В.; Денискина В.З.; Лендрет Г.Л.; Переслени Л.И. и др.), коррекционной педагогике (Бездежных Э.Л.; Варенова Т.В.; Громова О.Е.; Димскис Л.С., Мелеховец В.Ф. и др.). В логопедии накапливаются данные о своеобразии невербального общения детей с нарушениями речи (Грибова О.Е.; Ковшиков В.А.; Корнев А.Н.; Федосеева Е.Г. и др.) [7]. Авторы отмечают важное диагностическое, методическое и прогностическое значение невербальных средств коммуникации [8], предлагают в коррекционной работе по развитию языковой компетенции детей с речевыми расстройствами опираться на невербальные средства общения (Лопатина Л.В.; Шаховская С.Н.; Якунина К.В. и др.). Однако малоизученными в логопедической теории и практике остаются особенности неречевой коммуникации и пути формирования неречевого общения параллельно с речевым у детей раннего возраста с отставанием в развитии речи. Решение этих вопросов является важным условием повышения эффективности предупреждения и преодоления речевой патологии.

Цель нашего исследования – изучение особенностей неречевого общения детей раннего возраста с отставанием в развитии речи и определение возможностей активизации восприятия, понимания и использования невербальных средств общения этими детьми.

Задачи данного исследования:

– провести теоретический анализ лингвистической, психолингвистической, психолого-педагогической, дефектологической литературы по проблеме исследования;

– выявить роль невербальных средств общения в коммуникативной деятельности детей третьего года жизни с отставанием в речевом развитии;

– проследить взаимосвязь между уровнями сформированности вербальной и невербальной коммуникативных систем у детей указанной категории;

– определить пути и способы ранней коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей овладение невербальными формами общения одновременно с вербальными детьми с задержкой речевого развития.

Объект исследования – процесс общения детей раннего возраста с отставанием в развитии речи.

Предмет исследования – особенности неречевой коммуникации и пути формирования основ общения при помощи невербальных средств у детей раннего возраста с задержкой развития речи.

У детей раннего возраста с задержкой речевого развития имеются специфические особенности использования невербальных средств общения. Специально организованное обучение этих детей невербальным средствам общения параллельно с формированием вербальной коммуникации будет способствовать нормальному процессу развития речи и предупреждению возникновения речевой патологии.

Методологическую основу исследования составили научно-теоретические положения:

– о сложной структуре речевой деятельности (Ахутина Т.В., Выготский Л.С., Леонтьев А.А., Лурия А.Р. и др.);

– о возникновении и развитии речи в процессе общения (Лисина М.И.);

– о связи деятельности и общения, их ведущей роли в развитии и формировании личности (Запорожец А.В., Леонтьев А.Н. и др.);

– об общих закономерностях развития ребенка в норме и при системных нарушениях речи (Выготский Л.С., Левина Р.Е. и др.);

– о коммуникативно-деятельностном подходе в обучении речи (Выготский Л.С., Зимняя И.А., Зыков С.А., Пассов Е.И. и др.);

– о комплексном подходе к обучению и воспитанию ребенка с особыми нуждами (Выготский Л.С.).

В исследовании применялись различные методы: теоретические (анализ литературных источников по проблеме исследования), биографические (анализ анамнестических сведений, изучение медико-психолого-педагогической документации), эмпирические (наблюдение, психолого-педагогический эксперимент), психолого-педагогические (беседа, анкетирование).

Базой исследования стали дошкольные общеобразовательные учреждения №№ 7, 15, 22, 52, 78, 95, 101 г. Витебска.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые рассмотрена роль невербальных средств общения в коммуникативной деятельности детей раннего возраста с отставанием в речевом развитии; разработаны содержание, методы, формы раннего коррекционно-развивающего воздействия, направленного на формирование неречевого общения параллельно с речевым у детей с задержкой развития речи.

Практическая значимость определяется разработкой методических рекомендаций по формированию основ неречевого общения у детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Материалы исследования помогут дефектологам, воспитателям, практическим психологам, родителям проводить раннюю коррекционную работу, обеспечивающую одновременное развитие невербальной и вербальной коммуникации у таких детей.

На защиту выносятся следующие положения.

1. Дети раннего возраста с отставанием в развитии речи характеризуются особенностями использования невербальных средств общения.
2. Неоднородность недоразвития неречевых средств общения, различные соотношения между уровнями сформированности вербальной и невер-

бальной коммуникативных систем определяют разную степень риска возникновения нарушений речи.

3. Ранняя коррекционно-развивающая работа с детьми с отставанием в речевом развитии должна быть направлена на формирование умения общаться при помощи не только вербальных, но и невербальных средств.

Невербальная коммуникация является важнейшим наряду с вербальной речью средством общения и взаимопонимания людей. Нет ни одного коммуникативного акта, осуществляющегося в рамках устного общения, где говорящие не использовали бы невербальные (паралингвистические) средства. Паралингвистические средства не только дополняют смысл вербального сообщения, но и являются источником информации о говорящем [3-5]. Факт приоритета невербальных средств коммуникации становится общепризнанным. Ряд психологов (Мейерабиан А., Пиз А., Селже Ф.) установили, что передача информации происходит за счет вербальных средств (слов) на 7%, за счет звуковых средств (тон голоса, интонация) – на 38% и за счет жестов, выражения лица – на 55%. Исследования относительно доли невербальных средств общения людей проводились и другими авторами. Было выявлено, что в среднем человек говорит словами только в течение 10-11 минут в день, и что каждое предложение в среднем звучит не более 2,5 секунды.

Разные специалисты вкладывают неодинаковый смысл в термин «*паралингвистическая*», или «*экстралингвистическая*», коммуникация. Так, по Дж. Трайгеру, невербальная коммуникация – это передача информации голосом, по Т. Себеоку – это голос, плюс кинесика. Ряд работ по «невербальной коммуникации» посвящен информационно-коммуникационным свойствам кинесики, то есть мимике, жестам, пантомимике [9]. Таким образом, «*невербальную коммуникацию*» можно определить как *систему неязыковых (несловесных) форм и средств передачи информации*. Системным комплексным исследованием проблемы невербальной коммуникации занимаются лаборатория невербальной коммуникации Института психологии РАН и межведомственный центр «Искусство и наука» в г. Москве под руководством профессора В.П. Морозова.

Невербальная (экстралингвистическая) коммуникация обладает рядом особенностей, принципиально отличающих ее от вербальной (лингвистической) коммуникации, что и является основанием для выделения ее в особую подсистему (особый информационный канал) общей системы коммуникации. Это следующие особенности: значительно большая эволюционно-историческая древность невербальной коммуникации по сравнению с вербальной; функциональная независимость невербальной коммуникации от вербальной; значительная произвольность, определенная подсознательность восприятия и формирования экстралингвистической информации; всеобщая, не зависящая от языковых барьеров понятность, то есть универсальность невербального экстралингвистического кода; обеспеченность особыми психоакустическими средствами кодирования и физиологическими механизмами декодирования невербальной информации [5].

Невербальные средства делятся на *паралингвистические*, участвующие в устном общении, и *параграфические*, функционирующие в письменном тексте [4-6]. В основу известных классификаций невербальных средств общения положены основные признаки материи, всеобщие формы и способы ее существования: движение, время, пространство. Все выделяемые невербальные средства могут быть сведены к *кинесическим* (движения тела), *пространственным* (организация поведения, межличностного общения) и к *временным характеристикам взаимодействия* [9-10]. В.А. Лабунская предложила различать ведущие системы отражения и восприятия невербального поведения че-

ловека (оптическая, акустическая, тактильная, ольфакторная), структуры невербального поведения (экстралингвистика, просодика, кинесика, такесика, система запахов), подструктуры (экспрессия, авербальные действия, контакт глаз, статическое прикосновение, динамическое прикосновение), компоненты (выразительные движения, физиогномика), элементы (все движения тела, интонационные, ритмические, высотные характеристики голоса, его временная и пространственная организация).

По мнению И.С. Каспаровой [2], необходимо различать *паралингвистические средства в узком и широком смысле*. К первым относятся мимика и жесты, участвующие в типичной коммуникации и дополняющие или замещающие вербальный компонент. Ко вторым относятся интонация, темп речи, фонации, паузы (молчание), которые в определенных случаях способны выполнять функции паралингвистических средств, а также позы, принимаемые собеседниками во время речевого общения, одежда (внешний облик) коммуникантов, расстояние между ними, ритм общения (как соблюдение очередности при говорении), сообщающие дополнительную информацию о коммуникативном акте.

Паралингвистические средства, как правило, функционируют в рамках паралингвистического комплекса и характеризуются *полифункциональностью*. Так, В.А. Лабунская считает, что невербальное поведение личности в общении выполняет следующие функции [9]:

- создает образ партнера по общению;
- опережает психологическое содержание общения (относительно речи);
- выступает в качестве способа регуляции пространственно–временных параметров общения;
- поддерживает оптимальный уровень психологической близости между общающимися;
- выступает в качестве маскировки «Я – личности»;
- является средством идентификации партнеров по общению;
- осуществляет социальную стратификацию;
- выступает в качестве показателя статусно-ролевых отношений;
- выражает качество и изменение взаимоотношений партнеров по общению, формирует эти отношения;
- является индикатором актуальных психических состояний личности;
- способствует экономии речевого сообщения;
- выступает в роли уточнения, изменения понимания вербального сообщения, усиливает эмоциональную насыщенность сказанного;
- контролирует аффект, нейтрализует его или создает социально-значимое аффективное отношение;
- способствует разрядке, облегчению, регулирует процесс возбуждения;
- является одним из показателей общей психомоторной активности субъекта (темп, амплитуда, интенсивность, гармоничность движений).

Согласно данным И.С. Каспаровой, функциями паралингвистических средств в коммуникативном акте являются такие [2]:

- уточняющая (способствуют однозначному пониманию речи);
- замещающая (в определенных ситуациях, при отсутствии возможности вербального общения по какой–либо причине, замещают речь);
- эффатическая (усиливают эффе́кт воздействия на слушателя посредством характеристики эмоционального состояния говорящего, выражают малейшие оттенки чувств, переживаемых говорящим);
- регуляторная (могут выступать как регулятор поведения окружающих);
- фатическая (способствуют установлению контакта, взаимопонимания в процессе коммуникации).

О.С. Ахманова указывает на три функции, которые паралингвистические средства могут выполнять по отношению к вербальной стороне высказывания:

– вносят дополнительную информацию (иногда противоречащую смыслу вербальной);

– замещают пропущенный вербальный компонент;

– комбинируются с вербальными средствами, передавая тот же смысл.

Многочисленная группа работ посвящена связи между невербальным и вербальным поведением. Мейл, Дане и Нортон систематизировали способы соотношения невербального поведения с речью и выделили четыре возможности:

– невербальное поведение выражает то же самое значение, что и речь;

– невербальное действие превосходит значения, переданные речью;

– невербальное поведение выражает значения, противоречащие содержанию речи;

– невербальное действие связано с более глобальными аспектами интеракции, чем данное вербальное высказывание.

Экман дополняет этот список еще пятью пунктами, выходя за рамки чисто семантических отношений:

– невербальное действие может акцентировать ту или иную часть вербального сообщения;

– невербальное действие может заполнить или объяснить периоды молчания, указывая на намерение говорящего продолжить свою реплику, на поиски подходящего слова и т.д.;

– невербальные действия сохраняют контакт между партнерами и регулируют поток речи;

– невербальное действие может заменять отдельное слово или фразу;

– невербальные действия могут с опозданием дублировать содержание вербального сообщения.

Эта классификация стала общепринятой.

Из трех основных категорий средств общения: экспрессивно-мимических, предметно-действенных и речевых по М.И. Лисиной в невербальную коммуникативную систему включены первые две. Экспрессивно-мимические средства общения, к которым относятся взгляд, улыбка, движения рук и тела, выразительные вокализации, возникают в онтогенезе первыми. Они выполняют следующие функции:

– служат проявлением эмоциональных состояний ребенка;

– используются как активные жесты, адресованные окружающим людям;

– служат индикатором отношения одного человека к другому.

Экспрессивно-мимические средства общения являются *выразительными*. Они выражают содержание общения, не передаваемое с такой четкостью и полнотой другими категориями общения (внимание, интерес, доброжелательность) и составляющее обязательный компонент потребности в общении на любом уровне развития. Это и определяет непреходящее значение экспрессивно-мимических средств общения на протяжении всей жизни человека [11].

С первых недель жизни младенцы уже могут обмениваться со взрослыми взглядами, мимикой, жестами, разнообразными звуками. К трем неделям ребенок устанавливает контакт глаз, который представляет собой важнейшую составляющую общения. Улыбка, возникающая как врожденный, безусловный рефлекс в возрасте от двух до восьми недель, постепенно наполняется социальным содержанием и становится реакцией на человеческий голос или лицо. Она более продолжительна и выразительна, чем рефлекторная, и также включается в общение как его специфический компонент, носящий название «комплекс оживления», который характерен для ребенка первого полугодия жизни [12]. Среди всех экспрессивных средств общения наибольшее внимание уделя-

ется улыбке. Ее изучением занимались многие психологи (Божович Л.И.; Кистьяковская М.Ю.; Ambrose J.; Bosinelli M., Venturini A.; Spitz R.; Washburn R. и др.). Наиболее признанной считается точка зрения А. Валлона, в соответствии с которой улыбка – это жест, адресованный ребенком взрослому. Она с самого начала предназначена тому человеку, с которым ребенок общается, и сообщает другому о радости, которую испытывает улыбающийся ребенок. По мере развития ребенка, вместе с усложнением его внутреннего мира обогащается и содержание, передаваемое им собеседнику с помощью улыбки, происходит дифференциация улыбок, среди которых начинают различаться робкие, живые, застенчивые, кокетливые, озорные и многие другие [11].

Во втором полугодии общение на основе комплекса оживления постепенно сменяется общением с помощью предметных действий. Предметно-действенные средства общения возникают в совместной деятельности ребенка со взрослым и представляют собой преобразованные для целей коммуникации локомоторные и предметные движения, статичные позы. Их основное назначение – выразить готовность ребенка ко взаимодействию со взрослым и в своеобразной форме показать, к какому сотрудничеству он приглашает взрослого. Они выполняют изобразительную функцию, изображают элемент той деятельности, в которую вместе со взрослым ребенок стремится вступить. Эти средства отличаются высокой степенью произвольности и позволяют детям достаточно быстро и точно добиться от взрослого желательного взаимодействия [11-12].

Появление и особенности предметно-действенных средств общения у детей раннего возраста описаны в ряде работ [11-13]. По мнению Л.С. Выготского, в основе указательного жеста лежит неудавшееся хватание. М.И. Лисина приводит факты, когда дети для коммуникативных целей использовали *приближение, удаление, вручение предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контакта со взрослым или, наоборот, стремление прижаться к нему, быть взятым на руки* [11]. После возникновения у детей активной речи предметно-действенные средства теряют свое значение, используются в сочетании со словом, в виде дополняющего жеста.

Становление невербальных форм общения у детей с отклонениями в речевом развитии изучено недостаточно. По имеющимся сведениям, у таких детей отмечаются особенности коммуникативного, в том числе и невербального, развития. Так, при дизартрии наблюдается отсутствие крика в течение продолжительного времени или его слабость, истошность, недоразвитие интонационной выразительности, не развивается модуляция голоса. Отсутствие коммуникации на уровне модулированного крика тормозит дальнейшее развитие звеньев речевой системы. При нарушении речевого развития органического генеза из-за значительных нарушений артикуляционного аппарата, дыхания, голоса наблюдается отсутствие и бедность лепета. Запоздывающий и отличающийся бедностью звукового состава, интонационной выразительности лепет не может создать базу, на которой развивается полноценное общение ребенка. Для детей с алалией также характерна бедная эмоциональная выразительность лепета.

Как известно, довербальный период характеризуется началом эмоционального общения ребенка со взрослым. Оно является стержнем их взаимоотношений в подготовительный период развития речи. Функцию общения в этом возрасте выполняет «комплекс оживления»: взгляд, улыбка, двигательная реакция, вокализация. Нарушение силы голоса, бедность интонаций затрудняют на этапе эмоционального общения процесс коммуникации детей с

речевыми нарушениями. У ребенка нет выраженной потребности в общении со взрослыми, общение не является ведущей деятельностью в психическом развитии ребенка в этот период. Иногда выявляются трудности эмоционального контакта. Так, при дизартрии недостаточная подвижность органов артикуляции, амимичность затрудняют эмоциональное общение ребенка. Комплекс оживления возникает с трудом и выражен слабо, имеет смазанную форму. Ребенок не может копировать мимику, адекватно выражать боль, радость. Отмечаются трудности при зрительном сосредоточении, с большим опозданием появляется улыбка, часто она недифференцированная.

Таким образом, нарушения речи тормозят развитие процесса коммуникации. Невербальное общение не реализуется в полном объеме уже на первых этапах становления и далее формируется своеобразно.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Горшкова Е.* Учите детей общаться // Дошкольное воспитание, 2000, №12. С. 91-97.
2. *Каспарова И.С.* Паралингвистические средства коммуникации и их функции в коммуникативном акте: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. М., 1999. – 19 с.
3. *Горелов И.Н.* Соотношение невербального и вербального в коммуникативной деятельности // Исследование речевого мышления в психолингвистике. М., 1985. С. 116-149.
4. *Колшанский Г.В.* Паралингвистика. М., 1974. – 80 с.
5. *Морозов В.П.* Невербальная коммуникация: экспериментально-теоретические и прикладные аспекты // Психологический журнал, 1993. Т. 14, №1. С. 18-31.
6. *Николаева Т.М., Успенский Б.А.* Языкознание и паралингвистика // Лингвистическое исследование по общей и славянской типологии. М., 1966. С. 63-74.
7. *Федосеева Е.Г.* Особенности коммуникации детей раннего возраста с речевыми нарушениями // Коррекционная педагогика – вчера, сегодня, завтра: Сборник научно-методических материалов / Науч. ред. *Пузанов Б.П., Селиверстов В.И., Шаховская С.Н.* М., 1997. С. 225-227.
8. *Шаховская С.Н.* К проблеме невербального общения детей с нарушениями речи // Актуальные проблемы специальной педагогики и специальной психологии: Московские педагогические чтения. 16-19 марта 1999 года. Тезисы докладов / Отв. ред. *Назарова Н.М.* М., 1999. С. 157-158.
9. *Лабунская В.А.* Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). Ростов, 1986. – 136 с.
10. *Миккин Х.* Роль коммуникативных движений в межличностном общении: Автореф. дис. ... канд психол. наук. М., 1979. – 17 с.
11. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения // Науч.-исслед. институт общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М., 1986. – 144 с.
12. *Юртайкин В., Жиянова П.* Игрушки вашего малыша. Практическое руководство для родителей // Дошкольное воспитание, 1999, №2. С. 97-103; №8. С. 98-104.
13. *Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О.* Ступени общения: от года до семи лет. М., 1982. – 143 с.

S U M M A R Y

Some scientific apparatus of investigation has been formulated, its methodological base has been determined, scientific novelty and practical importance have been disclosed, the standings, which will be protected, have been written in the work.

Some theoretical aspects of investigated problem have been considered.

Поступила в редакцию 29.05.2002



В.І. Несцяровіч

Транслітарацыя беларускіх тэкстаў, напісаных арабскім пісьмом

Частка I

Гэта адно з найважнейшых і ў той жа час складаных і дыскусійных пытанняў кітабістыкі¹. Ад таго, наколькі дакладна і паслядоўна будуць распрацаваны прынцыпы транслітарацыі, залежыць увогуле аб'ектыўнасць вывучэння беларускіх тэкстаў, напісаных арабскім пісьмом (далей – тэкстаў). На старонках гэтай публікацыі закранаюцца некаторыя пытанні транслітарацыі тэкстаў, у прыватнасці разглядаецца магчымасць спалучэння ў транслітарацыі элементаў фанетычнай транскрыпцыі.

Першыя транслітараваныя ўрыўкі з арабскага пісьма на кірылічнае падаюцца без тлумачэння прынцыпаў транслітарацыі [1], але відавочна, што яна ўключае элементы фанетычнай транскрыпцыі. У пераважнай большасці матэрыялаў, апублікаваных у 20-30-я гады мінулага стагоддзя, інфармацыя аб транскрыпцыі ці транслітарацыі адсутнічае, аднак урыўкі з тэкстаў, напісаных арабскім пісьмом, галоўным чынам транскрыбіруюцца (В. Вольскі, А. Шлюбскі і інш.) і перадаюцца з улікам тагачаснай арфаграфіі беларускай мовы, графіка-арфаграфічнай сістэмы арыгіналаў яны не перадаюць [2]. Я. Станкевіч і М. Таўэрава былі першымі аўтарамі, якія апублікавалі ўрыўкі з кітаба² ЛАН-Ф21-814³ (XVIII ст.), грунтуючыся на навуковых прынцыпах транскрыпцыі [3-5]. Я. Станкевіч дастаткова паслядоўна прымяніў яе ў апублікаваным тэксце легенды Мерадж⁴ з кітаба ЛАН-Ф21-814 [2, с. 35]. Сістэма, распрацаваная толькі для аднаго рукапіса, не была бездакорнай, на што звярнуў увагу А.К. Антановіч. У якасці недахопаў ён называе абазначэнне цвёрдасці-мяккасці зычных, уведзенае Я. Станкевічам, хця ў арыгінале цвёрдасць-мяккасць не абазначаецца. Гэтая акалічнасць, на думку А.К. Антановіча, «дае простор суб'ектывізму публікатара» [2, с. 35]. У пазнейшых публікацыях Я. Станкевіч адмовіўся ад абазначэння цвёрдасці-мяккасці.

А.К. Антановіч дэтальна вывучыў і разгледзеў праблему транслітарацыі арабскаалфавітных тэкстаў на кірыліцу [2]. Транслітарацыйная сістэма А.К. Антановіча заснавана на прынцыпе максімальнага зберажэння графічных асаблівасцей арыгіналаў. Прынцып, паводле якога кожнай арабскай літары адпавядае асобная (або са змяненнем) кірылічная, праведзены дастаткова паслядоўна. Аўтар падае адпаведныя табліцы: «Ужыванне зычных літар» і «Спосабы абазначэння галосных гукаў» [2, с. 192-194]. Заўвага апанентаў

¹ Асобны кірунак навуковага даследавання ўсіх рукапісаў беларускіх татар.

² Кітабы (ар. **کتاب** – кніга) – разнавіднасць старажытных рукапісаў беларускіх татар.

³ Сігнатура кітабаў тут і далей па А.К. Антановічу.

⁴ Легенда Мерадж (ад ар. **المروج**, што літаральна азначае «лесвіца, прыступка») – каранічная легенда аб начным падарожжы і ўзнясенні прарока Мухамеда на неба.

адносна таго, што арабскім літарам **ذ** *дзаль* і **ذ** *джым* адпавядаюць у транслітарацыі Антановіча дыграфы (некалькі літар кірыліцы) *дз* і *дж* адпаведна і гэта можа стварыць цяжкасці пры рэканверсіі (адваротнай транслітарацыі з кірыліцы ў арабскае пісьмо) [6], не з'яўляецца істотнай. Па-першае, дыграфы *дз*, *дж* успрымаюцца носьбітамі беларускай мовы як асобныя літары, хаця мовазнаўцамі выводзяцца з ліку самастойных. У тых выпадках, калі *дз* або *дж* з'яўляюцца групамі з «самастойных» літар (напр., у словах *пад-зямелле*, *ад-жыць*), то і ў такіх выпадках носьбітамі беларускай мовы яны беспамылкова ўспрымаюцца не як дыграфы, а як самастойныя, асобныя літары. Значыць, і пры гіпатэтычнай рэканверсіі гэтыя выпадкі лёгка распознаюцца. Па-другое, рэканверсія з кірылічнага пісьма ў арабскае тэарэтычна павінна быць дапусцімая, але практычна (з якой мэтай?) наўрад ці будзе запатрабаваная. Хіба толькі пры гіпатэтычным меркаванні аб страце арыгіналаў у будучым, адсутнасці фотакопіі і г.д. Але нават і пры магчымасці выканання адваротнай транслітарацыі можна ўзнавіць толькі графічны знак (што, безумоўна, істотна), але стыль пісьма, тып пісьма, почырк, каліграфічная індывідуальнасць аўтара будуць страчаны. У гэтым сэнсе ніякая ўніверсальная транслітарацыя не зможа адлюстравать, напрыклад, змену перапісчыка, што здаралася не раз па ходу стварэння рукапіса, калі першы і другі валодалі аднолькавымі графічнымі навыкамі, але мелі розны почырк. Транслітарацыя бясільная, каб перадаць графічную манеру перапісчыка. У такім разе гіпатэтычная рэканверсія не можа быць адзіным або вызначальным крытэрыем выпрацоўкі правілаў і прынцыпаў транслітарацыі.

Другая заўвага апанентаў А.К. Антановіча адносіцца да перадачы на пісьме адной кірылічнай літарай некалькіх варыянтных арабскіх літар (ці спалучэнняў знакаў), што для асэнсавання фанетычных з'яў не мае значэння, але для ўстанаўлення «рукі» перапісчыка гэта мела б значэнне [6, с. 98]. Так, у транслітарацыі А.К. Антановіча арабская літара **س** і яе варыянт **س** перадаюцца аднолькава – праз *й*, а спалучэнне *алифа* і *фатхі* ¹ (і варыянт *алифа* і *мадды* ¹) перадаюцца таксама аднолькава – праз *а*. На думку Ч. Лапіча, усе гэтыя выпадкі павінны адрознівацца пры транслітарацыі.

З гэтым часткова можна пагадзіцца. Але прыведзенымі выпадкамі варыянтнае напісанне літар не вычэрпваецца. Так, у Кітабе Хасяневіча (1832) [7] арабская літара *ра* мае, акрамя асноўнага відарысу **ر**, і варыянтны – **ر**; арабская літара *жа* **ج** мае варыянт **ج**. Калі прытрымлівацца такога строгага падыходу, які прапанаваў Ч. Лапіч, то іх трэба абазначаць адрознымі літарамі. У такім выпадку транслітарацыйных сістэм будзе столькі, колькі і саміх рукапісаў. Пры гэтым яны будуць грувацкія, а гэта ў сваю чаргу будзе патрабаваць каментарыю прымененай транслітарацыі пры кожнай публікацыі.

В. Чэкамонас на базе рукапіса КУ – 1446 таксама разглядае праблему транслітарацыі беларускіх тэкстаў арабскім пісьмом. Заслугоўвае ўвагі прапанова вучонага спрасціць транслітарацыю, паколькі гэта паспрыяе хутчэйшаму і выніковаму асэнсаванню тэкста і не будзе ўскладняць яго моўны аналіз [8].

Польскі лінгвіст Чэслаў Лапіч на аснове ўсебаковага вывучэння кітаба Мількамановіча распрацаваў прынцыпы транслітарацыі беларускіх тэкстаў на лацініцу, пры гэтым аўтар строга размяжоўвае паняцці транслітарацыі і транскрыпцыі [6, с. 92, 100-104]. Транслітарацыйная сістэма Ч. Лапіча характарызуецца паслядоўнасцю і заслугоўвае пераймання, яна можа быць прыменена ў строга навуковых публікацыях, мэтай якіх можа быць высьвятленне аўтарства рукапісаў, часу ўзнікнення і пад.

Літоўская вучоная Галіна Мішкінене, вывучаючы рукапіс XVII ст. ЛУ-893, зрабіла вывад аб тым, што «подходы к транслитерации арабскоалфавитных

текстов не следует противопоставлять и абсолютизировать». Даследчыцай была прапанавана сістэма транслітарацыі, «избавленная от целого ряда знаков, что облегчило понимание текста, при этом информация об особенностях графики и орфографии не была утеряна» [9].

Такім чынам, прасочваецца імкненне даследчыкаў стварыць простую, не абцяжараную дадатковымі знакамі транслітарацыйную сістэму.

Транслітараванне арабскаалфавітных помнікаў, створаных татарамі на Беларусі, з'яўляецца справай складанай, паколькі да беларускай фанетыкі была дастасавана графіка мовы семіцкай групы – арабскай. Любое дастасаванне чужога алфавіта не праходзіць гладка. Можна сказаць, што татарскія кніжнікі ўвогуле справіліся з гэтай праблемай. Многія фанетычныя рысы дастасаваным арабскім пісьмом перадаюцца больш надзейна, чым тагачаснай кірыліцай. Хаця, безумоўна, засталіся нявырашанымі (і гэта разумелі самі перапісчыкі) некаторыя праблемы, звязаныя, напрыклад, з абазначэннем на пісьме цвёрдасці-мяккасці беларускіх зычных гукаў. Агульныя правілы ўжывання арабскіх літар для перадачы беларускіх тэкстаў фактычна адсутнічалі, і гэта прывяло да таго, што розныя перапісчыкі карысталіся рознымі правіламі. Не выклікае сумнення, што ў найбольш значных цэнтрах татарскай пісьменнасці – у тых мясцовасцях, дзе былі мячэці, пры якіх галоўным чынам і капіраваліся новыя рукапісы, – выпрацоўваліся свае графіка-арфаграфічныя правілы. Усё гэта стварае складанасці пры цяперашняй транслітарацыі.

У беларускіх тэкстах XVII–XIX стст., напісаных арабскім пісьмом, выяўлена 35 літар, 32 з якіх служаць для абазначэння зычных, а 3 – самастойнага значэння не маюць. Галосныя гукі абазначаюцца з дапамогай самастойных падрадкавых і надрадкавых знакаў, а таксама ў спалучэнні з літарамі. Аснову арабскага пісьма беларускіх тэкстаў складаюць 29 літар арабскага алфавіта (29-я – значок *хамза*, які ў арабскім алфавіце не ўключаецца; у тэкстах *хамза* выкарыстоўваецца зрэдку ў выглядзе «падстаўкі» для галоснага). Літары *џ*, *ѡ*, *ѣ* у арабскім алфавіце адсутнічаюць. Яны ўведзены татарскімі перапісчыкамі дадаткова, для абазначэння беларускіх гукаў, якія адсутнічаюць ў арабскай мове, а таму адсутнічаюць адпаведныя літары. Літары *дзаль* *ذ* і *цад* *چ* узніклі на беларускай моўнай глебе для перадачы адметных беларускіх гукаў [дз'], [ц' - ц]. Асновай для гэтых літар паслужылі арабскія *даль* *د* і *сад* *ص*, да кожнай з якіх былі дастаўленыя тры кропачкі. Літары *па* *پ* і *чым* *چ*, падобныя да арабскіх *ба* *ب* і *ха* *ح*, непасрэднага цюркскага паходжання, у прыватнасці, выкарыстоўваліся ў татарскім і чагатайскім алфавітах і былі добра знаёмыя татарскім перапісчыкам. Літара *жа* *ج*, як мяркуюць даследчыкі, мае непасрэднае персідскае паходжанне [10]. У тэкстах XVIII–XIX ст. яна мае графічны варыянт *џ*, у якім ніжні край літары не выходзіць за гарызантальную лінію радка. Пра існаванне такога напісання літары, не адзначаным А.К. Антановічам, пісалі іншыя даследчыкі [9, с. 25]. Знешне яна падобная на *заль* *ز*⁵. Літара *сін* *س*, з трыма кропкамі ўнізе, вядомая цюркскім азбукам, выкарыстоўвалася для абазначэння мяккага зычнага [с'] у рукапісах XVII–XVIII стст. паралельна з літарай *сін* *س* без кропачак і літарай *са* *ث*.

Частка цвёрдых і мяккіх зычных мела рознае графічнае выражэнне, дзякуючы чаму на пісьме адлюстроўвалася асіміляцыйная мяккасць

⁵ Тут, аднак, дарэчы прыгадаць вывад арабіста М.М. Вашкевіча пра тое, што «арабскія буквы леглі в основу, по-видимому, всякой письменности» [11]. Вось чаму «персідскі» і «цюркскі» след у дастасаваным да беларускай фанетыкі арабскім пісьме можа разглядацца толькі як гіпотэза: татарскія кніжнікі маглі і самастойна стварыць названыя літары, як, напрыклад, *цад* і *дзаль* – відавочны прыклад такой творчасці.

беларускіх гукаў (*сьветласць, зьнік*). Напрыклад, цвёрды **د** [д] і мяккі **د** [дз'], цвёрды **ظ , ض** [з] і мяккі **ز , ذ** [з'], цвёрды **ق** [к] і мяккі **ك** [к'], цвёрды **ط** [т] і мяккі **ت** [т'] або **ص** [ц'], цвёрды **ص** [с] і мяккі **س , ث** [с']. Такія літары можна назваць «адназначнымі», аднёсшы сюды літару *цад* з пэўнай агаворкай. Цвёрдасць-мяккасць астатніх парных зычных па цвёрдасці-мяккасці не абазначаецца, г.зн. арабскімі літарамі **با ب , ваў о , га о , гайн ځ , лям ل , мім م , нун ن , па پ , фа ف , ха ح** аднолькава абазначаюцца [б] і [б'], [в] і [в'], [г] і [г'] і г.д. Такія зычныя можна назваць «двухзначнымі». Такім чынам, у дастасаваным арабскім алфавіце для абазначэння некаторых гукаў ёсць больш чым адна літара, але кожная рэалізуе ў кантэксте адно значэнне, а з другога боку, для абазначэння другой часткі парных зычных па цвёрдасці-мяккасці існуе толькі па адной літары, і кожная з іх мае два значэнні, хаця і рэалізуецца толькі адно ў адным канкрэтным слове. Аб цвёрдасці або мяккасці апошніх чытач можа меркаваць па кантэксте. Цвёрдасць-мяккасць «двухзначных» літар у публікацыі не размяжоўваецца.

Галосныя гукі ў тэкстах абазначаюцца пры дапамозе трох знакаў: *фатха* ^١ , *дамма* ^٢ , *кесра* ^٣ у самастойным выкарыстанні або ў спалучэнні з літарамі *ваў* і *йа* **ي (ى)**, ў пачатку слова – з *аліфам* **ا** і *айнам* **ع** .

Найбольшая цяжкасць узнікае пры транслітарацыі фатхі ([а] ці [е]?) з літарамі «двухзначнымі» і нават «адназначнымі»: **قُلُومٌ** *кэлем* ці *калам* («пяро»), **حَوْجَشٌ** *хочеш* ці *хочаш* і пад. Пагэтаму *фатха* паслядоўна перадаецца літарамі *е* або *э*, якія чытачы могуць чытаць і як [а] ў залежнасці ад кантэксту. Не ўяўляецца магчымым размяжоўваць [і] і [ы], якія абазначаюцца *кесрай* у спалучэнні з «двухзначнымі» літарамі. Наадварот, у спалучэнні з «адназначнымі» літарамі яны размяжоўваюцца, і гэтаксама прапануецца адлюстроўваць на пісьме пры транслітарацыі. Напрыклад **بِبِئ** можа азначаць *быць* і *біць*. Якая фанема рэалізуецца, даведацца можна толькі з кантэксту. У словах **صِنٌ** (сын) і **سِبْلًا** (сіла) размежаванню [і], [ы] дапамагае ўжыванне «адназначных» літар **ص** [с], **س** [с']. Не выклікае цяжкасці транслітарацыя спалучэнняў «адназначных» літар таксама з *фатхай* і *даммай*. Напрыклад: **زَالُونٌ** *зялони* (зялёны), **كِتَابٌ** *кітаб* (кітаб), **سَوِيٌّ** («гэты») і п. Няма патрэбы ў дадзеным выпадку запісваць *зэлони*, *кітаб*, *сой*, бо гэтак не спрыяе хуткаму і якаснаму асэнсаванню тэкста ў цэлым. У ілюстрацыйным матэрыяле гэтыя і падобныя выпадкі можна запісаць у адпаведнасці з сучаснымі правіламі арфаграфіі, якія будуць ўлічваць фанетычнае значэнне літар: *зялони*, *сой*.

Значком **ω** *шадда* ў тэкстах абазначаецца падаўжэнне або падваенне зычных. А.К. Антановіч перадаваў такія выпадкі адной кірылічнай літарай з гарызантальнай рыскай над ёй (*вөсөлө*). У гэтай публікацыі падаўжэнне і падваенне перадаецца напісаннем дзвюх літар.

Падыход вучоных, у аснове якога ляжыць імкненне зберагчы пры транслітарацыі ўсе графічныя асаблівасці арабскаалфавітных помнікаў зразумелы, але вядзе да відазмянення кірылічных літар. Пры гэтым узрастае колькасць «дапрацаваных» знакаў (ć, ð, ʒ, ʒ́, `z, k, t́, á, ô, ŷ і інш.). Чытачам трэба мець спецыяльную падрыхтоўку, каб правільна і хутка асэнсаваць тэкст; асабліва з пазіцыі гучання. Вось чаму ёсць падставы разгледзець некаторыя, найбольш агульныя, правілы транслітарацыі з элементамі фанетычнай транскрыпцыі. Але перад гэтым разгледзім кароткі прыклад транслітараванага тэкста (без элементаў фанетычнай транскрыпцыі) з выкарыстаннем кірылічных літар, якія маюць дадатковыя рыскі:

1) هَط سَوَط مَلَوَا قِ

гэты сьвет миловац (ВЭМ-39, 221);

2) يَزِيدُ مَوْلَا مَلَوَا شَيْبَ زَمِينُ

прарок йего милосц ... зьмениўсе (ВУ-391, 318).

З пазіцыі захавання арабскіх графічных асаблівасцей гэтыя ўрыўкі не выклікаюць заўваг. Але чытачу трэба прачытаць, пры гэтым, хутчэй за ўсё, запатрабуецца табліца суадносін арабскіх і кірылічных знакаў. Перашкода ў асэнсаванні тэксту – у наяўнасці.

Пры транслітарацыі з элементамі фанетычнай транскрыпцыі, пры якой страта графічнай інфармацыі арыгінала нязначная, урыўкі выглядаюць так:

1) гэты сьвет миловац;

2) прарок йего милосць ... зьмениўсе.

Каментарый: гук [т] у слове *гэты* цвёрды, бо перадаецца «адназначнай» літарай ط, гэта і прапануецца адлюстравачь на пісьме сродкамі сучаснай арфаграфіі, расчытаўшы знак *кэсры* як [ы] і запісаўшы літару *ы*. Гукі [с'], [з'] у словах *сьвет*, *милосць*, *зьмениўсе* мяккія. Замест графічнага абазначэння *ژ*, *џ*, *Ѣ*, мяккасць перадаецца арфаграфічнымі сродкамі. *И васьмярычнае ў* відавочных выпадках замяняецца *І дзесяцярычным* або *Ы*. У тых жа выпадках, калі прачытанне *кэсры* неадназначнае, прапануецца пакінуць *И васьмярычнае*. Такі падыход мае дачыненне і да перадачы *фатх* праз літары *Е* або *Э*: у відавочных выпадках *фатх* транслітаруецца праз *Э* – пасля «адназначных» цвёрдых зычных. Ва ўсіх астатніх – праз *Е*. Дарэчы, у слове *гэты* няясна, які гук Г – цвёрды або мяккі, таму *фатх* расчытана і перададзена праз *Е*. Аднак гэта таксама ўмоўнасць: *гэ-* можа быць прачытана і як *гэ-*.

Апісанья выпадкі расчытаваюцца абсалютна адназначна, а тэкст пачынае прымаць іншы фанетычны воблік.

Непадрахтаваны чытач прачытае словы *миловац*, *милосц* з цвёрдым [ц], хаця літара *цад* ح служыць для абазначэння і мяккага [ц'], і цвёрдага [ц]. Не выклікае сумнення, што ў дзеяслове *миловац* літарай ح перадаецца мяккі [ц'], а ў слове *милосц* на мяккасць [ц'] паказвае мяккі [с'], які атрымаў гэтую мяккасць ад [ц']. З улікам гэтага ўрыўкі можна запісаць так:

гэты сьвет миловаць; прарок йего милосць... зьмениўсе.

Пры гэтым, калі ўлічыць перадачу [у] арабскай літарай *ваў* у пазіцыі пасля галосных, то гучанне беларускамоўных урыўкаў набывае карэктны выгляд. Іншая справа, наколькі будзе апраўданым выкарыстанне такой транслітарацыі, якая ўтрымлівае элементы фанетычнай транскрыпцыі, і ў якіх жанрах пісьменства яна можа быць прыменена. Гэта ўжо пытанне пра тое, у якой ступені можа быць пашыраная мяжа фанетычнай транскрыпцыі пры транслітарацыі. Думаецца, гэта можа вымагацца як канкрэтнай мэтай публікацыі, улічваннем ступені філалагічнай падрахтанасці чытача, так і задачамі даследавання рукапісаў, сярод якіх можа быць, напрыклад, выяўленне фанетычных рыс тагачаснай беларускай мовы і інш. Аднак ясна, што транслітарацыйных сістэм можа быць некалькі і выбар кожнай будзе залежаць ад канкрэтных задач і мэтай. Ясна і другое: нельга адмовіць жаданню лінгвістаў у ацэнцы гукавога боку тэкстаў, а гэта можна зрабіць толькі пры наяўнасці ў транслітарацыі элементаў фанетычнай транскрыпцыі, хаця апошняе – дастаткова рызыкаўная справа.

Увогуле любая сістэма перадачы знакаў аднаго алфавіта знакамі іншага – рэч дастаткова ўмоўная. Тэзіс аб тым, што фанетычная транскрыпцыя або ўвядзенне элементаў фанетычнай транскрыпцыі ў транслітарацыю (гэта

самае дыскусійнае і спрэчнае пытанне) дае шырокую прастору для інтэрпрэтацыі гукавога вобліка слова, таксама нельга абсалютызоўваць і тым самым канчаткова адмаўляць гэтую самую інтэрпрэтацыю як дадатковы сродак транслітарацыі. Па-першае, любое прачытанне старажытных тэкстаў, у тым ліку і тых, якія не патрабуюць транслітарацыі, таксама ў пэўнай ступені інтэрпрэтацыя. Як гучала, напрыклад, стараславянская мова і як гучалі тэксты, запісаныя ёю ў X–XI стст., мы не ведаем. Тым не менш вывучаецца фанетыка стараславянскай мовы, чытаюцца тэксты, зразумела, з пэўнай доляй інтэрпрэтацыі даследчыкаў.

Па-другое, як бы мы ні запісалі канверсаваны тэкст – з элементамі фанетычнай транскрыпцыі або без іх – чытачу (а тым больш даследчыку) ўсё роўна давядзецца выбіраць варыянт прачытання, г.зн. інтэрпрэтацыя ўсё роўна будзе прысутнічаць. Па-трэцяе, калі зусім адмовіцца ад увядзення ў транслітарацыю элементаў транскрыпцыі (галоўным чынам для перадачы «двухзначных» арабскіх літар), тады трэба прызнаць, што мовазнаўчы аспект даследавання арабскаалфавітных тэкстаў істотна звужаецца, а філалагічная прыгажосць тэкстаў абядняецца. У такім выпадку даследчык павінен акрэсліць дапусцімыя межы інтэрпрэтацыі.

Зробім некаторыя абагульненні.

1. Абсалютызоўваць падыходы да вызначэння прынцыпаў транслітарацыі немэтазгодна.

2. Характар падыходаў, прынцыпы і наступная за гэтым выпрацоўка працілаў перадачы канверсаванага тэксту могуць абумоўлівацца і карэціравацца рознымі навуковымі задачамі, у тым ліку і такімі, якія галоўным чынам звязаны з моўнай (напрыклад, гукавой, лексічнай) характарыстыкай тэкстаў, а не графічнай (і тымі, якія грунтуюцца на графічнай). Акрамя таго, карэціроўка транслітарацыі (напр., магчымасці спалучэння ў ёй элементаў фанетычнай транскрыпцыі) можа залежаць ад мэты апублікавання тэкстаў. Адна справа – публікацыя навуковага характару, а другая – навукова-папулярнага, для шырокага кола чытачоў.

3. Распрацаваць універсальную сістэму транслітарацыі, прымяняльную да ўсіх (ва ўсякім разе – вядомых) арабскаалфавітных помнікаў м о ж н а, напрыклад, удасканаліўшы сістэму А.К. Антановіча, аднак у карыстанні яна будзе надзвычай грувасткая, што ўскладніць асэнсаванне моўных якасцей, адлюстраваных арабскім пісьмом. Да таго ж запатрабуецца пастаяннае суправаджэнне ў выглядзе транслітарацыйнай табліцы кожнай больш-менш значнай публікацыі першасных матэрыялаў.

4. Транслітарацыйная сістэма, як падаецца, павінна быць празрыстая і не павінна мець вялікай колькасці «ўдасканаленых» і «дапрацаваных» кірылічных знакаў. Кожны дадатковы значок у выглядзе рысак, кропак і інш., дабаўленых да кірылічных літар, не толькі ўскладняе ўспрыняцце, але і стварае дадатковыя цяжкасці паліграфічнага афармлення.

5. Да некаторых агульных правілаў транслітарацыі з элементамі фанетычнай транскрыпцыі адносяцца наступныя. У залежнасці ад кантэксту і папярэдняга зычнага:

1) *кесра* перадаецца праз *і* пасля «адназначных» ز, ز [з'], پيس, ث, س [с'], ك [к'], ت [т'], چس [ц'] або праз *ы* пасля «адназначных» ظ, ض [з], ص [с], ق [к], ط [т], د [д], а таксама пасля шыпячых چ [ч], ش [ш], ذ [ж] і зацвярдзелых ر [р], چس [ц]. Ва ўсіх астатніх выпадках – літарай *у*;

2) *фатха* перадаецца літарай *е* пасля «двухзначных» і мяккіх «адназначных» літар і кірылічнай літарай *э* пасля цвёрдых «адназначных» арабскіх літар і пасля зацвярдзелых шыпячых, ر [р], چس [ц];

3) *ваў* у пазіцыі пасля галосных перад зычным і на канцы слова перадаецца літарай *ў*;

4) сродкамі сучаснай арфаграфіі размяжоўваюцца мяккія і цвёрдыя [с'] і [с], [з'] і [з], [к'] і [к], [т'] і [т], [д] у пазіцыі перад галоснымі (*ся і са, зэ і зз, зі і зы і п.*), а таксама перад зычнымі – напісаннем (у першым выпадку) або ненапісаннем (у другім) мяккага знака (*сьнег, зьвезьці і звон, слаў*).

Ніжэй прыводзіцца кароткі ўрывак, транслітараваны з элементамі фанетычнай транскрыпцыі, з *Кітаба Хасяневіча (1832)*:

Іся прарок аднаго дна йехаў с трыма джэлевекамі у тавараства Абадые. Йедучы, две зэлатыйе пліты видзеле. Іся да свайіх тэварышэў мувил: жываты вашы йак квапецца, не берыце, бо то зла рэч. Тыйе тры чэлевекі не слухали, засталісе. Іся пайехаў. Тыйе тры чэлавекі аднаго паслалі да места купіць жыўнасьці і хлеба, пилу купіць тыйе пліты парэзаць, на тройе падзелиць. Той, кэторы пайехаў да места, купіў хлеба і стравы і труцізны купіў, намешаў істравай, штоб тыйе памерли, йему золатэ застала. А тыйе намовілісе, йак йон прыйдзе, забйом йего, нам двум золата застанецца. То йак прынос йім йедзене, йени йего зараз забили, сами сели йесць, іструцізнай йелі і паумерали. Іся прарок вернуўсе на тое мейсца, аж усе тры умерлийе лежаць, а тойе золата цэлейа лежыць. Іся прарок тойе золата у землу удэптаў і мувил: Божэ милосьціви, ад милаванне сего съвету нас, хэлапоў, сьцерэжы. Амин. (КХ, с.137 а 19 – 137 б 9).

ЛІТАРАТУРА

1. *Мухлінскі А.В.* Даследаванне пра паходжанне і стан літоўскіх татар. С.-Пецябург, 1857. С. 62-70.
2. *Антонович А.К.* Белорусские тексты, писанные арабским письмом, и их графико-орфографическая система. Вильнюс, 1968. С. 34.
3. *Станкевіч Я., Таўэрава М.* Аль-кітаб // Крывіч (Коўна), 1923, № 2. С. 70-78.
4. *Станкевіч Я., Таўэрава М.* Апаবাদанне з Аль-кітабу // Крывіч. (Коўна), 1925, № 9. С. 69-80.
5. *Станкевіч Я.* Адрывак з Аль-кітабу // Крывіч. (Коўна), 1924, № 2. С. 46-52.
6. *Lapicz Cz.* Kіtab tatarów litewsko-polskich (paleografia, grafia, język). Toruń, 1986. S. 95.
7. *Несцяровіч В.І.* Кітаб 1832 года: палеаграфія, змест, графіка, арфаграфія // Веснік ВДУ, 2001, № 2(20). С. 88.
8. *Чекмонас В.* Гадальная книга Ходыны (из китаба КУ-1446) // Kalbotyra (Vilnius). 1985. T. 36 (2). С. 100.
9. *Мишкинене Г.* Древнейшие рукописи литовских татар (Графика. Транслитерация. Перевод. Структура и содержание текстов) // Учебно-методическое пособие. Вильнюс, 2001. С. 23.
10. *Каналацкі І.Б., Смолік А.І.* Гісторыя і культура беларускіх татар. Мн., 2000. С. 121-122.
11. *Вашкевіч Н.Н.* За семью печатями. М., 1994. С. 14.

S U M M A R Y

The article deals with the possibility of using phonetic transcription elements when transliterating Belorussian texts, written in Arabic letters. The most general principles of such text conversion are also considered in the article.

Поступила в редакцию 8.09.2002

У.А. Глушчанка

А.А. Шахматаў і М.М. Дурнаво ў сінхраніі і дыяхраніі

Тэрміны *сінхранія* і *дыяхранія* ў мовазнаўстве ўжываюцца ў двух значэннях. Па-першае, гэта стан мовы ў пэўны перыяд яе развіцця без уліку змен у часе (сінхранія) або гістарычнае развіццё мовы на восі часу (дыяхранія). Па-другое, гэта даследаванне мовы безадносна да фактару часу (сінхранія) або ў часе, у развіцці (дыяхранія). Адзначаныя тэрміны ўвёў у лінгвістыку Ф. дэ Сасюр [1]. Пасля выхату яго «Курса агульнай лінгвістыкі» (1916) яны сталі агульнаўжывальнымі. Аднак сама ідэя вылучэння і супрацьпастаўлення двух планаў у стане мовы і двух адпаведных аспектаў яе даследавання намнога старэйшая за вядомую кнігу Ф. дэ Сасюра.

Падобныя ідэі выказвалі А.А. Патабня, І.А. Бадун дэ Куртанэ і іншыя моваведы. А.А. Патабня аперыраваў такімі паняццямі, як *сінтаксіс* і *этымалогія* [2], а І.А. Бадун дэ Куртанэ пісаў пра *статыку* і *дынаміку* ў мове і ў яе вывучэнні [3]. Больш таго: у адрозненне ад Ф. дэ Сасюра, чыё супрацьпастаўленне сінхраніі дыяхраніі носіць абсалютны характар, А.А. Патабня, І.А. Бадун дэ Куртанэ пісалі пра цесную сувязь сінтаксіса-статыкі, з аднаго боку, і этымалогіі-дынамікі, з другога. Такім чынам, айчынная традыцыя ў даследаванні адзначаных феноменаў аказалася больш перспектыўнай для развіцця мовазнаўства, чым сасюраўская.

Значны ўклад у тэарэтычную распрацоўку дадзенай праблемы ўнеслі вучоныя Маскоўскай лінгвістычнай (фартунатаўскай) школы. Ф.Ф. Фартунатаву і яго вучням належыць шэраг выказванняў, якія адлюстроўваюць разуменне мовазнаўства як гістарычнай навукі, прадметам якой з'яўляецца «мова чалавека ў яе гісторыі» [4], а такі раздзел мовазнаўства, як фанетыка, уяўляе сабой гісторыю гукаў дадзенай мовы [4, с. 197; 5-7]. Увогуле ж навуковае мовазнаўства ўзнікла толькі ў першай чвэрці XIX ст. са з'яўленнем параўнальна-гістарычнага вывучэння індаеўрапейскіх моў [4, с. 47; 8; 9].

Такі падыход быў дамінуючым у параўнальна-гістарычным мовазнаўстве першага перыяду (20 – 60-я гг. XIX ст.), у працах вучоных Харкаўскай школы і младаграматыкаў [10].

Разам з тым у кампаратывістыцы другога перыяду (70-я гг. XIX ст. – 30-я гг. XXст.) фарміруецца новы погляд на гістарычнае вывучэнне мовы, які быў адлюстраваны ў працах вучоных Маскоўскай школы. Наш аналіз паказвае, што ў позніх працах А.А. Шахматава і М.М. Дурнаво навуковым прызнаецца не толькі гістарычнае, але і апісальнае (статычнае) вывучэнне мовы.

«Навуковае даследаванне мовы, – адзначаў А.А. Шахматаў, – можа быць дваякім: апісальным і гістарычным» [11]. Гістарычнае вывучэнне мовы «не абмяжоўваецца адной эпохай – цяперашняй або мінулай», але тлумачыць «сувязь цяперашняга з мінулым» [11, с. 8], значыць, устанаўлівае пэўныя этапы эвалюцыі той ці іншай моўнай з'явы. Што да апісальнага вывучэння мовы, то яно «знаёміць з фактычным бокам мовы той ці іншай эпохі; навуковым апісанне фактаў сучаснай мовы або мовы старажытнай (наколькі яна вядома па помніках) з'яўляецца пастолькі, паколькі ў ёй адрозніваецца тое, што трэба адрозніць, і паколькі правільна размеркаваны па катэгорыях неабходны для вывучэння матэрыял» [11, с. 7-8].

Апошні выраз можа здацца не зусім зразумелым. Каб раскрыць яго сэнс, звернемся да заўваг А.А. Шахматава на магістэрскую дысэртацыю ўкраінскага моваведа Е.К. Цімчанка «Функцыі гентыва ў паўднёварускай моўнай вобласці» [12]. З пункту гледжання А.А. Шахматава, тэма дысэртацыі прадугледжвае або гістарычнае (генетычнае) асвятленне матэрыялу, або «апісальнае выкладанне сучасных дадзеных», прычым у апошнім выпадку трэба аддаць перавагу «семасіялагічнаму моманту», у той час як Е.К. Цімчанка будзе сваё даследаванне на фармальнай аснове [13]¹. Значыць, у рамках апісальнага вывучэння мовы, па А.А. Шахматаву, даследчык павінен звяртацца да пэўных катэгорый, якія звязаны паміж сабой у сучаснай мове (або мове, узятай на пэўным сінхронным зрэзе) і не абавязкова звязаны генетычна.

Прыярытэтным для А.А. Шахматава было гістарычнае вывучэнне мовы. У гэтым пераконвае аналіз як яго тэарэтычных выказванняў, так і практычных даследаванняў. «Апісальнаму выкладанню, – падкрэсліваў А.А. Шахматаў, – супрацьпастаўляецца тлумачальнае, а ўсякае тлумачальнае выкладанне фактаў мовы раўназначна гістарычнаму іх адлюстраванню, бо факты сучаснай мовы могуць быць зразумелы толькі ў гістарычным асвятленні» [14]. Адзначыўшы бесперапыннасць развіцця мовы не толькі ў мінулым, але і ў цяперашнім, А.А. Шахматаў падкрэслівае, што «разуменне будовы і складу сучаснай мовы немагчыма без пазнання жыцця гэтай мовы ў мінулым» [11, с. 7]. Значыць, паміж паняццямі *гістарычнае выкладанне* і *тлумачальнае выкладанне* А.А. Шахматаў ставіць знак роўнасці. На думку вучонага, апісальнае выкладанне моўных фактаў мае дапаможны характар: яно «дае карысны і неабходны матэрыял для тлумачальнага гістарычнага іх выкладання» [14]. Розніцу паміж апісальным і гістарычным выкладаннем А.А. Шахматаў бачыць у ступені абагульнення цеснай сувязі паміж тымі ці іншымі з’явамі сучаснай мовы» [14, с. 60]; пры гэтым менавіта гістарычнае вывучэнне мовы «адкрывае ўнутраную сувязь паміж з’явамі ў іх паслядоўнасці і прыходзіць такім чынам да вызначэння прычын тых ці іншых змен мовы, законаў, якія імі кіруюць» [11, с. 8], гэта значыць дазваляе вызначыць прычынна-выніковыя і сістэмныя сувязі. Гістарычнае мовазнаўства «з самага пачатку ставіць перад сабой мэту выявіць абагульняльныя моманты ў з’явах, якія даследуюцца» [14]. Пагэтану зразумела палажэнне А.А. Шахматава, згодна з якім без апоры на дадзеныя гісторыі мовы апісальны метада «будзе аднабаковым і выпадковым», бо ён «можа не заўважыць цеснай сувязі» паміж сучаснымі моўнымі з’явамі і «не абагуліць таго, што павінна быць абагульнена ў сувязі з указаннямі гісторыі» [14, с. 60]. Адсюль вывад А.А. Шахматава пра тое, што ў апісальнае выкладанне павінен быць унесены «некаторы гістарычны элемент» [14, с. 60]. Значыць, на думку вучонага, апісальнае вывучэнне мовы без гістарычнага каментарыя немагчыма. Пагэтану невыпадкова, што гістарычны каментарый займае шмат месца, напрыклад, у кнізе А.А. Шахматава «Нарыс сучаснай рускай літаратурнай мовы», якая самой назвай арыентавана на апісальнае вывучэнне сучаснай мовы². Не выпадкова і тое, што пасля заўваг, зробленых на адзначаную працу

¹ Мы спасылаемся тут на працу А.А. Шахматава «Накіды пярэчанняў на дыспуце Цімчанка. 23 лютага 1913 г.». Доўгі час яна заставалася ў рукапісе. Праца апублікавана намі ў 1984 г. [13].

² Можна адзначыць, што вучоныя Маскоўскай школы падкрэслівалі неабходнасць гістарычнага падыходу да з’яў сучаснай рускай мовы і важнасць іх гістарычнага каменціравання ў школьным выкладанні. Пра гэта гаворыцца ў лекцыях Ф.Ф. Фартунатава і А.А. Шахматава, прачытаных на з’ездзе выкладчыкаў рускай мовы ў ваенна-навучальных установах у снежні 1903 г. [5; 15].

Е.К. Цімчанка з пункту гледжання апісальнага вывучэння мовы, А.А. Шахматаў усё ж вяртаецца да гістарычнага вывучэння і адзначае, што тэма дысертацыі не прадугледжвае «абмежавацца пераважна сучаснай мовай» [13, с. 57]. Значыць, прыярытэтным для раскрыцця гэтай тэмы А.А. Шахматаў лічыць не апісальны, а гістарычны аспект. Ён заключаецца ў раскрыцці генетычнай сувязі канструкцый з роднымі склонам у сучаснай украінскай мове з адпаведнымі індаеўрапейскімі, агульнаславянскімі, агульнаўсходнеславянскімі ў іх паслядоўнасці, чаго няма ў даследаванні Е.К. Цімчанка [13, 57-58].

Зварот да прац М.М. Дурнава паказвае, што ён некалькі па-іншаму разумеў суадносіны гістарычнага і апісальнага (статычнага) вывучэння мовы. Калі прадметам гістарычнага вывучэння з'яўляюцца «змены мовы за больш ці менш працяглы перыяд часу», то статычнае вывучэнне «можа быць цалкам навуковым толькі ў тым выпадку, калі мы зможам пры гэтым не выходзіць за межы вывучаемага моманту, тлумачачы толькі тое, што тлумачыцца з дадзенага стану мовы» [16]. Пагэтану наяўнасць зычнага *л* у слове *рыпка* (ад *рыба*) з'яўляецца заканамерным з пункту гледжання сучаснай рускай мовы (тут дзейнічае «жывы» фанетычны закон), а *ч* у слове *ручка* (ад *рука*) — не [16, с. 4]. Але апошні выпадак таксама патрабуе тлумачэння. Яно магчыма толькі ў межах гістарычнага падыходу да моўных з'яў [16, с. 5]. Значыць, на думку М.М. Дурнава, статычнае вывучэнне мовы не з'яўляецца эфектыўным без разумення тых гістарычных з'яў, якія абумовілі яе стан, прадстаўлены на дадзеным сінхронным зрэзе: няведанне гэтых працэсаў вядзе да змяшэння статычных з'яў з гістарычнымі.

Супастаўленне пунктаў гледжання А.А. Шахматава і М.М. Дурнава на суадносіны гістарычнага і апісальнага (статычнага) вывучэння мовы паказвае, што з пункту гледжання М.М. Дурнава статычнае вывучэнне больш залежыць ад гістарычнага і больш яму супрацьпастаўлена, чым гэта назіраецца ў А.А. Шахматава, але для абодвух даследчыкаў прынцып гістарызму з'яўляецца ключавым не толькі ў гістарычных, але і ў апісальных (статычных) даследаваннях.

У сувязі з гэтым можна выказаць меркаванне, што гэта адрозненне абумоўлена рознымі тэарэтычнымі крыніцамі: для А.А. Шахматава гэта магло быць палажэнне І.А. Бадуэна дэ Куртанэ пра статыку і дынаміку ў мове, а для М.М. Дурнава, разам з бадуэнаўскім, можна дапусціць уплыў вучэння Ф. дэ Сасюра пра сінхранію і дыяхранію з больш рэзкім супрацьпастаўленнем гэтых паняццяў у параўнанні з паняццямі *статыка* і *дынаміка* (праца М.М. Дурнава «Нарыс гісторыі рускай мовы», на якую мы спасылаліся, выйшла ў свет у 1924 г., гэта значыць праз 8 гадоў пасля «Курса агульнай лінгвістыкі»; М.М. Дурнава называе другое выданне кнігі Ф. дэ Сасюра ў сваіх «Уводзінах у гісторыю рускай мовы», упершыню выдадзеных у 1927 г.)³.

Разам з тым неабходна падкрэсліць, што М.М. Дурнава не мог згадзіцца з абсалютным характарам супрацьпастаўлення сінхраніі і дыяхраніі ў канцэпцыі Ф. дэ Сасюра. На думку швейцарскага лінгвіста, толькі дзякуючы сінхроннаму даследаванню можна пазнаць моўную сістэму, у той час як дыяхранны падыход дае выпадковыя, асістэмныя моўныя факты. Значыць, прыярытэтным трэба лічыць сінхроннае даследаванне мовы [1, с. 118-126, 132]. Гэта палажэнне, на думку М.М. Дурнава, з'яўляецца неад'емным: змены ў мове маюць

³ Паколькі прамых спасылак на І.А. Бадуэна дэ Куртанэ і Ф. дэ Сасюра ў працах А.А. Шахматава і М.М. Дурнава няма, пакідаем гэтае палажэнне на ўзроўні меркавання. У сувязі з гэтым можна адзначыць, што для сасюраўскай дыхатаміі *сінхранія-дыяхранія* розныя даследчыкі прызнавалі розныя тэарэтычныя крыніцы, называючы, у прыватнасці, працы Я. Грыма, В. Гумбальта, Г. Пауля, І.А. Бадуэна дэ Куртанэ [17].

систэмны характар, гісторыя мовы павінна вывучаць змены ў моўнай сістэме і «з'яўляецца ў навуцы пра мову не менш важнай часткай, чым сінхроннае вывучэнне мовы, паколькі яны аднолькава аперыруюць з моўнай сістэмай як з цэлым» [18]. Такім чынам, М.М. Дурнаво працягнуў і паглыбіў патабнянска-бадузнаўскую лінію ў даследаванні адзначаных феноменаў.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Соссюр Ф. де.** Курс общей лингвистики // **Соссюр Ф. де.** Труды по языкознанию. М., 1977. С. 114-120.
2. **Потебня А.А.** Из записок по русской грамматике. 3-е изд. М., 1958. Т. 1-2. С. 47-48.
3. **Бодуэн де Куртэнэ И.А.** Избранные труды по общему языкознанию. М., 1963. Т. 1. С. 349.
4. **Фортунатов Ф.Ф.** Сравнительное языковедение: Общий курс // **Фортунатов Ф.Ф.** Избр. труды: В 2 т. М., 1956. Т. 1. С. 22, 26, 193.
5. **Фортунатов Ф.Ф.** О преподавании грамматики русского языка в средней школе // **Фортунатов Ф.Ф.** Избр. труды: В 2 т. М., 1957. Т. 2. С. 203.
6. **Фортунатов Ф.Ф.** Лекции по фонетике старославянского (церковно-славянского) языка // **Фортунатов Ф.Ф.** Избр. труды: В 2 т. М., 1957. Т. 2. С. 9-10.
7. **Дурново Н.Н.** Лекции по истории русского языка, читанные осенью 1907-8 ак. г. в Московском ун-те. М., 1907-8. С. 31-32.
8. **Фортунатов Ф.Ф.** Сравнительное языковедение: Лекции ординарного проф. **Ф.Ф.Фортунатова.** 1890-1891. М., 1891. С. 13.
9. **Поржезинский В.К.** Введение в языковедение: Пособие к лекциям. 4-е изд. М., 1916. С. 33-35.
10. **Глуценко В.А.** Принципи порівняльно-історичного дослідження в українському і російському мовознавстві (70-і рр. XIX ст. - 20-і рр. XX ст.). Донецьк, 1998. С. 26, 45-48, 105-106.
11. **Шахматов А.А.** Курс истории русского языка (читан в С.-Петербургском ун-те в 1908-9 уч. г.): Введение. 2-е изд. СПб., 1910-11. Ч. 1. С. 7.
12. **Тимченко Е.К.** Функции генитива в южнорусской языковой области. Варшава, 1913. VIII. – 278 с.
13. **Шахматов А.А.** Наброски возражений на диспуте Тимченка. 23 февраля 1913 г. (Неопубликована праця) [Публікація **В.А. Глуценка**] // Мовознавство, 1984, № 4. С. 52-53.
14. **Шахматов А.А.** Очерк современного русского литературного языка. 4-е изд. М., 1941. С. 59.
15. **Шахматов А.А.** К вопросу об историческом преподавании русского языка в средних учебных заведениях // Труды первого съезда преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях (22-31 декабря 1903 г.). СПб., 1904. С. 405-424.
16. **Дурново Н.Н.** Очерк истории русского языка. М.; Л., 1924. С. 3.
17. **Холодович А.А.** Фердинанд де Соссюр: Жизнь и труды // **Соссюр Ф. де.** Труды по языкознанию. М., 1977. С. 670.
18. **Дурново Н.Н.** Введение в историю русского языка. М., 1969. С. 10.

S U M M A R Y

In this article the views of the scientists of Moscow Linguistics School A.Shakhmatov and N.Durnovo on the descriptive and historical study of the language are considered.

Поступила в редакцию 4.04.2002

Н.П. Даўбешка

Тэрмін «безэквівалентная лексіка» ў кантэксце лінгвістычнай тэрміналогіі

Аналіз напрацовак айчынных і замежных мовазнаўцаў у галіне вывучэння з'явы лексічнай безэквівалентнасці і безэквівалентнай лексікі паказвае, што пры дэфініцыі апошняй у якасці вызначальных выступаюць самыя розныя крытэрыі. Іх выбар у першую чаргу дыктуецца спецыфікай дысцыплін, а безэквівалентная лексіка з'яўляецца (у большай ці меншай ступені) прадметам разгляду ў тэорыі і практыцы перакладу, супастаўляльным мовазнаўстве, лексікаграфіі, лінгва-краіназнаўстве і інш. Такая «запатрабаванасць» рознымі навукамі дазваляе гаварыць пра неакрэсленасць зместу тэрміна «безэквівалентная лексіка», што прыводзіць да неаднастайнасці ў намінацыі як самой з'явы лексічнай безэквівалентнасці, так і канкрэтных выпадкаў яе праяўлення. Думаецца, па гэтай прычыне існуе неабходнасць у супастаўленні аб'ёму паняццяў некаторых шырокаўжывальных лінгвістычных тэрмінаў, якое дазволіла б не толькі акрэсліць месца тэрміна «безэквівалентная лексіка» ў тэрмінасістэме мовы, але і прадухіліць неабгрунтаванае атаясамліванне яго зместу са зместам іншых лінгвістычных тэрмінаў.

Матывацыя семантыкі аналітычнага спалучэння «безэквівалентнае слова» відавочная для любога носьбіта мовы: гэта слова, якое не мае эквіваленту (іншая справа, што на сённяшні дзень сярод мовазнаўцаў няма адзінства ў разуменні апошняга). Названая прымета пакладзена ў аснову навуковага тлумачэння безэквівалентнасці ў працах большасці даследчыкаў. Услед за І.Р. Шкрабай, аўтаркай першага ў беларускай лінгвістыцы слоўніка безэквівалентнай лексікі [1], мы адносім да яе тыя адзінкі нацыянальнай мовы, якія ў іншамоўным дачыненні не маюць аднаслоўных адпаведнікаў, гэта значыць іх семантыка перадаецца словазлучэннямі ці апісальнымі канструкцыямі. Разам з тым, у навуковым зваротку сустракаецца і іншая семантызацыя тэрміна, ніяк не звязаная з паняццем эквіваленту і, думаецца, наўрад ці апраўданая. У прыватнасці, складальнікі «Старабеларускага лексікона» М.Р. Прыгодзіч і Г.К. Ціванова, даследуючы старабеларускую безэквівалентную лексіку, адносяць да яе «тыя словы, якім у сучаснай беларускай мове адпавядаюць адрозныя лексемы» [2]. На думку аўтараў, безэквівалентнымі з'яўляюцца такія адзінкі старабеларускай мовы, як *зритель* 'глядач, сведка', *напой* 'пітво', *патэль* 'скаварада, патэльня', *смердзь* 'селянін' і да т.п. Відавочна, што асноўная ўмова безэквівалентнасці ў дадзенай сітуацыі – розніца ў знешняй абалонцы слова ў старабеларускай і сучаснай беларускай мовах.

Традыцыйная трактоўка тэрміна «безэквівалентная лексіка» прадугледжвае вылучэнне ў яе складзе некалькіх груп слоў у адпаведнасці з фактарамі, якія выклікаюць безэквівалентнасць. У адным выпадку безэквівалентнасць тлумачыцца прычынамі ўнутрымоўнага характару, канструктыўнымі асаблівасцямі самой мовы. Зразумела, што пры гэтым далёка не другарадная тая акалічнасць, слоўнікі блізкароднасных ці далёкіх моў супастаўляюцца. Як слушна заўважае А.Я. Супрун, «супастаўляльны аналіз лексіконаў блізкароднасных славянскіх моў, якія развіваюцца ў не настолькі далёкіх умовах, больш дазваляе ўбачыць адрозненню ўласна

моўных...» [3]. Напрыклад, безэквівалентнымі на фоне рускай мовы з'яўляюцца такія адзінкі беларускай мовы, як *бляхарня*, *вічанішча*, *замнога*, а прычына іх безэквівалентнасці заключаецца ў непадобнасці словаўтваральных сістэм гэтых моў. Праўда, названы пласт безэквівалентнай лексікі вывучаны найменш, паколькі ўвага большасці даследчыкаў усё-такі звернута на супастаўленне фактаў моў далёкіх, а значыць, на першы план выходзіць не спецыфіка выражэння граматычнай, словаўтваральнай семантыкі слоў, а адлюстраванне імі асаблівасцей матэрыяльнай і духоўнай культуры народа. Менавіта гэтую акалічнасць падкрэсліваюць многія лінгвісты і прызнаюць яе асноўнай пры вызначэнні безэквівалентнай лексікі. А.В. Фёдараў, напрыклад, лічыць, што безэквівалентным можна назваць слова тады, калі яно абазначае «выключна мясцовую з'яву або спецыфічна мясцовае паняцце, якім няма адпаведнікаў у побыце і ў паняццях іншага народа» [4]. Тую ж думку праводзіць Г.Дз. Тамахін: безэквівалентныя словы служаць «для выражэння паняццяў, адсутных у іншай культуры» [5]. Аднак прыведзеныя фармулёўкі, па сутнасці, адлюстроўваюць прыроду яшчэ адной моўнай адзінкі, а іменна – рэаліі (паводле іншых крыніц – слова-рэаліі, абазначэння рэаліі). Згодна з інфармацыяй у «Кароткай літаратурнай энцыклапедыі», «рэалія – прадмет, паняцце, з'ява, характэрная для гісторыі, культуры, побыту пэўнага народа, адсутная ў іншых народаў; рэалія – таксама слова, што абазначае такі прадмет, паняцце, з'яву» [6]. Тоеснасць зместаў, якая назіраецца ў гэтым выпадку, часта з'яўляецца прычынай неразмежавання такіх адзінак, як безэквівалентнае слова і рэалія. Апошнія, называючы спецыфічныя прадметы ці з'явы, звязаныя з гісторыяй, культурай, эканомікай і побытам краіны, з'яўляюцца носьбітамі нацыянальнага (мясцовага) або гістарычнага каларыту, а значыць, можна дапусціць, не маюць дакладных эквівалентаў у іншых мовах. Тым самым канстатуецца: рэаліі складаюць асобны разрад безэквівалентнай лексікі, і лічыць гэтыя паняцці ўзаемазамяняльнымі ці тоеснымі няма ніякіх падстаў. Акрамя таго, спецыялісты адзначаюць наступную акалічнасць: гаварыць пра безэквівалентную лексіку можна, разглядаючы суадносіны канкрэтнай пары моў, а рэаліяй слова можа быць у адносінах да ўсіх ці большасці моў [7]. Калі ж пры вызначэнні безэквівалентнай лексікі даследчыкі абапіраюцца выключна на адлюстраванне ў ёй адметных з'яў матэрыяльнай і духоўнай культуры народа, верагодна, яны прапануюць яе вузкае разуменне або аперыруюць, як ужо адзначалася, фактамі далёкіх паводле паходжання моў.

Праз вызначэнне рэаліі як дэнатата імені змест тэрміна «безэквівалентная лексіка» судакранаецца са зместам тэрміна «экзатычная лексіка». У прыватнасці, існуе меркаванне аб прыналежнасці экзатызмаў як асобнай групы слоў, якія называюць прадметы і паняцці, характэрныя для духоўнай культуры і матэрыяльнага побыту народа, да безэквівалентнай лексікі. Аднак экзатызмы выдзяляюцца ў мове, зыходзячы з таго, што паняцці, імі абазначаныя, чужыя для дадзенай моўнай супольнасці. Экзатычная лексіка – гэта разрад іншамоўных слоў, якія адлюстроўваюць асаблівасці жыцця, гісторыі, культуры іншых краін і народаў, захоўваючы сваю яркую нацыянальную і гістарычную афарбоўку, гэта значыць называюць рэаліі чужой рэчаіснасці. У той жа час безэквівалентныя словы называюць уласныя нацыянальна-спецыфічныя рэаліі, і толькі ў выпадку выкарыстання іншай мовай такія адзінкі становяцца ў ёй адметнымі, экзатычнымі. Так, не маюць аднаслоўных адпаведнікаў у рускай мове такія беларускія словы, як *ваўкалак*, *староства*, *дзядзькаванне*, значыць, яны безэквівалентныя, аднак экзатызмамі ў беларускай мове гэтыя адзінкі не з'яўляюцца.

Нарэшце, існаванне трэцяй групы безэквівалентных слоў абумоўлена асаблівасцямі функцыянавання свядомасці чалавека. За выключэннем рэалій, аб'ектыўная рэчаіснасць з'яўляецца адной і той жа для ўсіх народаў, розным людзям уласцівыя адны і тыя ж заканамернасці мыслення, і ўсё ж кожная мова па-свойму чляніць рэчаіснасць і лінгвістычна яе афармляе. В.Л. Мураўёў, ілюструючы гэтую сітуацыю, заўважае, што «сярод французаў ёсць людзі, якіх можна назваць рускімі словамі «сладэна», «размазня», губошлёп», але дакладных эквівалентаў у выглядзе слова ці ўстойлівага спалучэння гэтым словам у французскай мове не існуе». Пры гэтым аўтар выкарыстоўвае тэрмін «лакуна» і адносіць да апошніх «толькі тыя іншамоўныя словы, якія выражаюць паняцці, не замацаваныя нормамі дадзенай мовы, і для перадачы якіх у ёй патрабуюцца больш ці менш развітыя перыфразы» [8]. Не маючы дадатковай інфармацыі, можна палічыць, што даследчык вядзе гаворку пра тую ж безэквівалентную лексіку. Аднак тут жа лакуны разглядаюцца як прабелы ў мове, якія могуць запаўняцца, знікаць. Відавочна непаслядоўнасць у вызначэнні сутнасці лакуны: што гэта – слова або адсутнасць слова?

Тэрмін «лакуна» ўжывае таксама Л.С. Бархурадаў. Характарызуючы склад безэквівалентнай лексікі, ён у якасці асобнага яе разрада вылучае выпадковыя лакуны – «тыя адзінкі слоўніка адной з моў, якія па незразумелых прычынах не маюць адпаведнікаў у лексічным саставе іншай мовы» [9]. У якасці прыкладаў даследчык прыводзіць безэквівалентныя ў праекцыі на англійскую мову словы рускай мовы: *кипяток, сутки, именинник, погорелец*. Ізноў можна адзначыць пэўную некарэктнасць фармулёўкі: калі канкрэтную прычыну адсутнасці слова з пэўным значэннем у адной мове і наяўнасці яго ў другой устанавіць даволі цяжка, то чаму гэтае слова – лакуна? Традыцыйна большасцю даследчыкаў лексічная лакуна вызначаецца не як моўная адзінка, а як «з'ява, якая назіраецца ў выпадках, калі слову адной мовы няма аднаслоўнага эквіваленту ў іншай мове» [10]. Думаецца, можна сказаць, што безэквівалентнае слова і лексічная лакуна – дзве процілегласці ў розных мовах, якія абумоўліваюць адна адну. Інакш кажучы, моўную адзінку можна назваць безэквівалентнай толькі ў тым выпадку, калі мова супастаўлення не ўтрымлівае раўназначнага адпаведніка таго ж узроўню і семантычнага аб'ёму, а існуючая «пустата» пакрываецца запаўняльнікам больш высокага ўзроўню. У сваю чаргу, лексічная лакуна з'яўляецца вынікам адсутнасці іншамоўнага эквіваленту пэўнаму слову дадзенай мовы. Існаванне як безэквівалентных слоў, так і лексічных лакун звязана з дзеяннем пэўных інтра- і экстралінгвістычных фактараў.

Як бачым, праблема вызначэння месца безэквівалентнай лексікі ў сістэме іншых лінгвістычных адзінак ставіць перад даследчыкамі шэраг пытанняў, звязаных як з крытэрыямі іх размежавання, так і з дакладнай семантызацыяй кожнай. Мы паспрабавалі коротка акрэсліць суадносіны такіх часта ўжывальных тэрмінаў, як «безэквівалентнае слова», «рэалія», «экзатызм», «лакуна». Відавочна, што, судакранаючыся ў тым ці іншым аспекце, яны, разам з тым, служаць намінацыямі для абсалютна розных паняццяў.

ЛІТАРАТУРА

1. *Шкраба І.Р.* Самабытнае слова: Слоўнік беларускай безэквівалентнай лексікі (у рускамоўным дачыненні). Мн., 1994. С. 5.
2. *Прыгодзіч М.Р., Ціванова Г.К.* Старабеларускі лексікон. Падручны перакладны слоўнік. Мн., 1997. С. 3.

3. **Супрун А.Е.** О комплексном подходе к строению славянской сопоставительной лексикологии // Теоретические и методологические проблемы сопоставительного изучения славянских языков. М., 1994. С. 50.
4. **Фёдоров А.В.** Введение в теорию перевода. М., 1968. С. 140.
5. **Томахин Г.Д.** Реалии – американизмы. М., 1988. С. 5.
6. **Краткая литературная энциклопедия** / Под ред. **А.А. Суркова.** М., 1971. Т.6. С. 56.
7. **Влахос С., Флорин С.** Непереводимое в переводе. М., 1980. С. 43.
8. **Муравьев В.Л.** Лексические лакуны. Владимир, 1975. С. 6.
9. **Бархударов Л.С.** Язык и перевод. М., 1975. С. 95.
10. **Роўда І.С.** Лексічныя лакуны і сумежныя моўныя з'явы // Весці АН Беларусі. Сер. гуманіт. навук, 1993, №2. С. 121.

S U M M A R Y

An attempt to analyze the essence of the term «non-equivalent lexis» in comparison with the meaning of some other linguistic terms such as «realia», «exotic lexis», «lacuna» has been made in this article.

Поступила в редакцію 23.05.2002



Волаты нацыі



*Да 120-годдзя
з Дня нараджэння*

*Янкі Купалы
і
Якуба Коласа*



Янка Купала і Якуб Колас – найвялікшыя вяршыні нашай нацыянальнай культуры. Іх проста немагчыма ўявіць паасобку, настолькі знітаваны ў адзінае іх душы, жыццёвыя і творчыя пазіцыі.

Зоркі Янкі Купалы і Якуба Коласа, якія сваім невыказным святлом асвятлілі цярысты бальшак змагання і незалежнасці, ярка зязялі на самым пачатку мінулага стагоддзя. У сваіх творах яны на ўвесь свет голасна заявілі пра багатую і трагічную гісторыю беларусаў, пра іх людскасць, пра тое, што яны хочуць «людзьмі звацца».

Духоўнае адзінства выдатных беларускіх песняроў акрэслена вызначыў Кандрат Крапіва: «Янка Купала і Якуб Колас – два шчырыя сябры, два волаты беларускай літаратуры, яе гордасць і слава. Іх вялікая дружба пачалася ў бурныя гады рэвалюцыі 1905 года, калі яны, маладыя і мужныя, упершыню выйшлі на літаратурную арэну, каб змагацца за свабоду і шчасце беларускага народа, якому яны прысвяцілі ўсё сваё жыццё...».

Таленты Янкі Купалы і Якуба Коласа былі такія магутныя і ўсеабдымныя, што ім аказалася пад сілу надзвычай поўна і глыбока адлюстраваць жыццё працоўных мас Беларусі пачатку ХХ ст., стварыць велічны вобраз народа, што ўзняўся да свядомай гістарычнай дзейнасці.

Творчасць Янкі Купалы і Якуба Коласа несла ў сабе высакародныя думы, шчырыя пачуцці, народныя спадзяванні.

Такая якасць выявілася з першых публікацый песняроў: 15 мая 1905 года ў газеце «Северо-Западный край» з'явіўся верш Янкі Купалы «Мужык», крыху пазней, 1 верасня 1906 года, газета «Наша доля» надрукавала верш Якуба Коласа «Наш родны край». Творы выклікалі вялікі грамадскі рэзананс, асабліва ў асяроддзі творчай інтэлігенцыі. А калі ў Пецярбургу ў выдавецтве «Загляне сонца і ў наша ваконца» выйшла паэтычная кніга Янкі Купалы «Жалейка» (1908), яна адразу ж была забаронена, таму што са старонак набатна гучаў голас паэта-дэмакрата. У цэнтры першага зборніка – гаротны селянін-працаўнік, які пачынае ўсведамляць сваю чалавечую годнасць. Ён пратэстуе супраць царскага самадзяржаўя. У кніжцы гучыць матыў барацьбы з царызмам, вера ў заўтрашні дзень беларусаў. Вось чаму кніга прызнавалася

антыдзяржаўнай, у ёй «нельга не заўважыць адкрытага ўзбуджэння да дзеянняў яўна бунтаўнічых...», – як пісалася пракурору С-Пецяярбургскай судовай палаты аб налажэнні арышту на зборнік «Жалейка».

У 1910 годзе з творчасцю Янкі Купалы пазнаёміўся Максім Горкі. Асабліваю ўвагу звярнуў ён на паэму «Адвечная песня» (1910). Ён пісаў: «У Купалы ёсць невялікая паэма «Адвечная песня». Вось бы перакласці яе на вялікарускую мову. Вельмі цікавая з’ява... Слаўная рэч». Нездарма ж Максім Горкі натхнёна перакладзе на рускую мову «А хто там ідзе?», назваўшы верш Янкі Купалы гімнам беларускага народа.

«Цікавым з’явішчам у беларускай пісьменнасці апошняга года была кніжка Якуба Коласа «Песні-жальбы» (1910). Не ў пекнасці формы, мовы ці малюнку хаваецца цэннасць яго вершаў, але ў праўдзівай – далёкай ад усякага фальшу – любові да бацькаўшчыны; гэтая любоў, як цудоўная жывая вада ў казках, ажыўляе іх і робіць роднымі, блізкімі ўсякаму, у кім яшчэ ёсць душа жывая, хто не забыўся аб долі свайго народа» (Максім Багдановіч. Глыбы і слаі).

Якуб Колас выступіў у літаратуры перш за ўсё як паэт сацыяльнай тэмы, але ён ніколі не быў абмежаваным мастаком слова. Яго цікавіла самае шырокае кола пытанняў, так ці інакш звязаных з дзейнасцю чалавека. Вось чаму ў сваіх дакастрычніцкіх вершах ён даў яскравыя замалёўкі жыцця і быту працоўнага беларуса, а адначасова і роднай прыроды.

Паказ прыроды, раскрыццё яе непаўторнага характа мелі выключна важнае значэнне, таму што толькі ў пачатку ХХ ст. прырода становіцца прадметам эстэтычнага адлюстравання ў беларускай літаратуры. І Якуб Колас з’яўляецца адным з найбольш таленавітых майстроў пейзажу, на што звярнулі ўвагу М. Багдановіч і А. Пагодзін.

Вось што пісаў прафесар Харкаўскага універсітэта А. Пагодзін у артыкуле «Беларускія паэты»: «Зборнік «Песні-жальбы» Якуба Коласа самой сваёй назвай вызначае пануючы тон яго вершаў. Але змест іх больш складаны, чым у Янкі Купалы. Тут пераважаюць карціны, часам такія прыгожыя і паэтычныя, што нехаця спыняешся над імі. Якуб Колас з’яўляецца сапраўдным паэтам, які ўмее знаходзіць свае словы для даўно апісаных вобразаў...».

Максім Горкі ў лістах да сваіх сяброў А. Чаромнага і М. Кацюбінскага з радасцю і захапленнем пісаў пра беларускіх песняроў, называў іх сапраўды народнымі паэтамі.

Пазнейшыя паэтычныя кнігі Янкі Купалы «Гусяр», «Шляхам жыцця», «Спадчына», непараўнальныя паэмы Якуба Коласа «Новая зямля», «Сымон-музыка», «На шляхах волі», дзівосная трылогія «На ростанях», жыццядзейныя, рамантычныя, напісаныя ўзлётнымі, відушчымі сэрцамі, яшчэ раз засведчылі, КАГО мела ў асобах Янкі Купалы і Якуба Коласа беларуская літаратура.

Высокае майстэрства і своеасабліва непаўторнасць мастацкіх вобразаў купалаўскай і коласаўскай паэзіі выклікалі да яе зацікаўленасць у шырокіх літаратурных і навуковых колах Расіі, Украіны, Польшчы, Літвы, Чэхаславакіі...

Гістарычная заслуга Янкі Купалы і Якуба Коласа перад беларускім народам у тым, што яны зрабілі родную літаратуру дзейснай зброяй народа ў барацьбе за сацыяльнае і нацыянальнае разняволенне.

Іх вялікі талент быў наватарскім па сваёй прыродзе. Яны смела пашыралі жанравыя магчымасці літаратуры, абнаўлялі, узводзілі на вышэйшую ступень паэтыку нацыянальнага вершаскладання, былі пачынальнікамі беларускай рэалістычнай прозы, драмы, камедыі, эпічнай рамантызаванай паэмы.

З прыходам у літаратуру Янкі Купалы і Якуба Коласа рассунуліся яе далягяды, надзвычай вырасла культура мастацкага слова, быў пакладзены трывалы падмурак сучаснай беларускай літаратурнай мовы.

Янка Купала і Якуб Колас вывелі нашу літаратуру за рамкі нацыянальнай абмежаванасці, узнялі яе на вышыню развітых літаратур свету, зрабілі яе здабыткам агульначалавечай культуры.

Пасля Кастрычніцкай рэвалюцыі Янка Купала і Якуб Колас актыўна ўключыліся ў літаратурнае і грамадскае жыццё маладой краіны. Сваёй творчасцю яны выявілі велічны дух народа, вызваленага ад царскага прыгнёту.

Яны ўслаўлялі народную прагу да нацыянальнага Адраджэння, да светлых парыванняў у будучыню сваёй шматпакутнай Зямлі. Яны свята верылі ў шчаслівую зорку вялікай Праўды і Любові да працоўнага чалавека, носьбіта самых найлепшых духоўных якасцяў у гістарычнай прасторы і часе.

Тое, што зроблена нашымі слаўнымі песнярамі, не падлягае ніякаму вымярэнню.

Пройдуць гады і стагоддзі. Бессмяротная спадчына Янкі Купалы і Якуба Коласа будзе жыць вечно, натхняць нашчадкаў на вялікія добрыя справы дзеля роднай Бацькаўшчыны.

А.М. Канпелька

УДК 882.6 (092)

К.С. Карнялюк

Мастацкая прырода коласаўскай эпічнай сістэмы

Мастацкая прырода класічнай коласаўскай эпічнай сістэмы – адна з самых стрыжнявых праблем сучаснага літаратуразнаўства і коласазнаўства. Яна атрымала досыць глыбокае асвятленне ў манаграфіях даследчыкаў [1-5]. У артыкуле мы паспрабуем шмат у чым па-новаму раскрыць складаны і супярэчлівы працэс ліра-эпічнага напаўнення прозы, спасцігнуць мастацка-філасофскую глыбіню трылогіі Я. Коласа «На ростанях».

Пошукі патрэбнага сінтэзу лірыкі і эпасу, калі лірызм не механічна далучаецца да эпічнай плыні праявінага твора ў форме лірычных адступленняў, а «як хімічны састаў, цалкам насычае сабою апавяданне» (У. Дняпроў), былі распачаты беларускімі празаікамі ў жанры апавядання. Гэта ў пэўнай ступені аблегчыла работу раманістаў у 1920-я гады, хоць, зразумела, для рамана трэба было шукаць сваю раманную меру сінтэзу.

Трылогія Я. Коласа «На ростанях», не страчваючы сваёй арыентацыі на эпічнасць, адчувала цягу да больш поўнага самараскрыцця асобы, асобы Лабановіча, імкнулася пазбавіцца ад залішняга рацыяналізму. У празаіка мы назіраем само пераасэнсаванне паняццяў лірызму і эпічнасці. Лірычнае, з уласцівым яму суб'ектыўным спосабам адлюстравання рэчаіснасці, не адхіляе, а, наадварот, шукае шляхі, якія б звязалі яго з эпічнай манерай апавядання. Эпічнае ў сваю чаргу становіцца іншым, выяўляецца ў больш цэласным гістарызме, у імкненні да большай філасафічнасці, псіхалагізацыі, якія адкрывалі магчымасць падключэння да агульначалавечых праблем. У якасці яскравай асаблівасці пісьменніцкай манеры Я. Коласа адзначым і адзінства ў прозе суб'ектыўна-лірычнага ўзнаўлення рэчаіснасці і яе аб'ектыўна-аналітычнага асэнсавання. Даследчыкі творчасці празаіка ўсведамляюць, што непаўторнасць яго мастацкай сістэмы – у своеасаблівым сінтэзе лірычнага і

эпічнага спосабаў адлюстравання жыцця, яе драматычным напаўненні.

У лірызаванай трылогіі Лабановіч засяроджаны часта ў сябе, і пераважную большасць малюнкаў мінулага Я. Колас перадае ў форме ўспамінаў героя, выкліканых пэўнымі асацыяцыямі з сучаснасцю, што вядзе да максімальнага збліжэння розных пластоў часу. І таму асновай становіцца духоўнае адзінства Коласа і Лабановіча, а канфлікты твора закладзены нават у сферы ідэй (патрыятычнай, гуманістычнай, выхаваўчай і г.д.), якія ў сваю чаргу вызначаюць расстаноўку і характар узаемаадносін персанажаў.

В. Халізеў заўважыў: «У прыродзе эпасу – універсальна-шырокае выкарыстанне магчымасцяў мастацкай літаратуры як фармальных, так і змястоўных» [6]. А. Адамовіч адзначае, што Колас «у аднолькавай ступені лірык і эпік, філосаф і бытапісальнік, рамантык і па-народнаму мудры, практычны чалавек. Надзвычайная цэласнасць светаадчування, багацце пачуццяў – ад светлага да сурова-трагічнага, па-народнаму прасты і цвярозы погляд на рэчы, пастаянная і, як у самога народа, зацятая варожасць да ўсяго, што перашкаджае працоўнаму чалавеку жыць у шчасці» [4, с. 9].

Многа месца і ўвагі адводзіцца ў трылогіі паказу жыцця сялянства, пісьменнік адносіцца да сваіх герояў з любоўю і павагай, але не ідэалізуе іх. Так, Я. Колас малюе цёмнату і забітасць сялянства (спрэчкі жыхароў Цельшына аб дні святкавання ўводзін), яго неарганізаванасць у грамадскім жыцці (выбар старшыні ў в. Выганы). Сюжэт ускладняецца цэлым шэрагам апавяданняў, якія знаёмяць нас з гістарычным мінулым беларускага народа (апавяданні аб гвалтах шведскіх салдат), выкрываюць сутнасць афіцыйнай рэлігіі (замалёўкі богаслужэнства а.Мадэста і а.Мікалая). Аўтар на прыкладзе жыцця вёсак Цельшына, Высокае, Выганы, Мікуцічы, Верхань дае ўсебаковае ўяўленне аб цяжкім і бяспраўным існаванні беларускага працоўнага сялянства, аб умовах яго працы, асаблівасцях быту, культуры і г.д. Паказваючы ўзаемаадносіны працоўнага сялянства з панам Скірмунтам, папам Кірылам і многімі іншымі, Колас ускрывае прычыну класавага антаганізму ў тагачасным грамадстве. Лабановіч на прыкладзе жыцця і дзейнасці пісара Дулебы, старшыні воласці Захара Лемеша бачыў той «цёмны лес», які перашкаджаў сялянину не толькі шукаць праўды, але і думаць аб ёй.

Шматпланавая пабудова эпічнага твора ў тыя гады (пачатак XX ст.) была наватарскай для беларускай літаратуры, аднак Колас застаецца верны шматпланавасці ва ўсёй прозе. Перад намі мастак эпічнага складу, талент якога ўходзіць карэннямі ў глыбіні народнага жыцця. У яго творах атрымалі асвятленне важнейшыя падзеі, карэнныя зрухі, якія адбываліся ў сацыяльнай рэчаіснасці. Гэтым самым абазначаўся эпічны характар яго творчасці. Галоўнымі рысамі рэалізму Я. Коласа вызначым эпічную шырыню і звязанае з ёю адлюстраванне эпохі, якое перадае паўнату, канкрэтнасць і нагляднасць таго, што апісваецца; псіхалагічную насычанасць расказу, раскрыццё ўнутранага свету герояў. Аўтар эпічна спакойна, часам велічна, з ўсёй суровай праўдзівасцю даследуе жыццё ад самых узвышаных да самых яго будзённых праяўленняў. Трылогія – гэта сапраўдны эпічны твор, героем якога выступае беларускі народ у адзін з важнейшых пераломных перыядаў сваёй гісторыі.

Першая і ў некаторай ступені другая частка трылогіі аднаўляюць жыццё героя на тым этапе, калі ён блукае ў пошуках «ісціны», у пошуках сэнсу жыцця. Гэта абумовіла наяўнасць псіхалагічных сітуацый, якія хоць і пазбаўлены драматычнага дзеяння, з'яўляюцца, аднак, жыццёва праўдзівымі. А сама статычнасць кампазіцыі першай часткі змяняецца ў далейшым нарастаннем дзеяння, канфлікту. Само ж адрозненне поглядаў герояў, супярэчнасці паміж імі і складаюць канфлікт, які раскрываецца ў другой кнізе ў форме сутыкнення антаганістычных сацыяльных сіл (выступленне сялян супраць памешчыка

Скірмунта і іх арышт). Па меры разгортвання расказу гістарычныя падзеі, сацыяльна-палітычныя канфлікты становяцца сюжэтаўтваральнымі момантамі. Радасным адчуваннем новага свету прасякнуты лірычны ўступ, які адкрывае другую частку: «На прастор, на шырокі прастор!...» [7].

Асноўныя прынцыпы раскрыцця характару ў Коласа ўзыходзяць да талстоўскай традыцыі, адпавядаючы імкненню шматграннага паказу чалавека. Пейзаж узмацняе драматызм дзеяння, душэўны настрой дзеючай асобы. Так, апісаннем зімовай завірухі пісьменнік адцяняе ўнутраную барацьбу, якая адбываецца ў душы Лабановіча ў сувязі з наступленнем рэакцыі. Пейзаж не толькі сугучны настрою героя, часам ён кантрастуе з ім. Так, спакойная прыгажосць зелянеючых палескіх прастораў супрацьпастаўлена цяжкаму жыццю сялян Беларускай вёскі.

Пейзаж у трылогіі нярэдка лірычны: праз яго аўтар перадае свае пачуцці і адносіны герояў да роднай зямлі. Нярэдка апісанні прыроды зліваюцца тут з аўтарскімі лірычнымі адступленнямі. І як лейтматыў праходзіць праз адступленні думка аб неабходнасці вызначыць дарогу ў жыццё ў адпаведнасці з гістарычнымі шляхамі і лёсам народа. Так, у першай частцы гаворыцца аб шляхах-дарожаньках, па якіх ішлі людзі і на працягу доўгіх вякоў неслі ў сваіх сэрцах крыўду. Ва ўступе да другой часткі заўважаем радаснае адчуванне надыходу змен: «Будзе бура, павінна быць навальніца...» [7, с.189]. І нарэшце ў трэцяй – Колас прадстаўляе тыя новыя шырокія шляхі для народа. А ў самім творы, дзе псіхалогія, мараль, быт складаюць адзінае цэлае, канфлікты індывідуальнай свядомасці падпарадкаваны глыбокім гістарычным і сацыяльным канфліктам.

Па сіле мастацкага паказу беларускага пейзажу праявіліся набліжаецца да цудоўнага майстра рускага пейзажа І.С. Тургенева. Пейзажныя замалёўкі Коласа вызначаюцца лірычнасцю і эмацыянальнай усхваляванасцю, праз іх праяўляецца глыбокі патрыятызм аўтара. Цяжка назваць другога беларускага пісьменніка, у якога пейзаж атрымліваў бы такую эмацыянальна-лірычную афарбоўку.

У трылогіі па-свойму гучыць і тэма горкаўскіх «Маіх універсітэтаў», тэма вялікай вучобы жыццём, якая заканамерна вяла дэмакратычна настроенага юнака, які глыбока адчуваў сваю кроўную сувязь з народам, з усялякімі раздарожжаў на шырокі і ясны шлях. І нават сама кампазіцыя твора як бы адлюстроўвае гэты вобраз вялікай дарогі, якая імкнецца ў далеч: трапляючы з аднаго месца ў другое, сутыкаючыся з разнастайным акружэннем, пазнаючы адно жыццёвае асяроддзе за другім, герой мужнее ў духоўным развіцці.

У трылогіі з найбольшай сілай праявілася шырыня коласаўскага погляду на рэчаіснасць, адбылося арганічнае зліццё лірыкі, эпасу і драмы, ва ўсёй шырыні выявілася шматграннасць яго стылю, своеасаблівасць апавядальнай манеры, багатай фальклорнымі фарбамі. Спакойная, эпічная апавядальная плынь не выключае, аднак, лірычнай усхваляванасці твора. Наадварот, лірычная замілаванасць і ўзрушанасць аўтара лёсам герояў знайшла адзіна верагодную форму выражэння – лірычнага праз эпічнае. Прычым эпічны і лірычны пачаткі спалучаны даволі тонка, здаецца, нават, у адзіна верагодных прапарцыях. Эпічная шырыня твора дазволіла Я. Коласу намалюваць яркую карціну жыцця беларускага сялянства і вясковай інтэлігенцыі ў пачатку ХХ ст. Стварыўшы цэлую галерэю яркіх мастацкіх вобразаў, праявіў паказаў, што тагачасная інтэлігенцыя не была аднароднай масай, што абвастрэнне класовай барацьбы ўзмацніла дыферэнцыяцыю ў асяроддзі інтэлігенцыі.

Нас крапае драматычны лёс старошкі Ганны, усё жыццё якой – гэта пакуты, зневажанне, цяжкая праца і пастаянны страх за заўтрашні дзень. Яна не толькі павінна была цяпець сацыяльны ўціск, але і здзекі п'яніцы-мужа. Муж біў яе «без усякай прычыны, можа таму, што на свеце жыць нялёгка» [7, с.279]. Ма-

люецца і драматычны лёс Ядвісі, якая вырасла ў сям'і пана падлоўчага, чалавека жорсткага і дэспатычнага. Не раз даводзілася ёй быць сведкай жудасных здзекаў, якія чыніў бацька над маці. Пакутлівае жыццё і смерць маці балюча адазваліся на мяккай натуре Ядвісі, а жорсткасць бацькі нарадзіла ў характары Ядвісі скрытнасць і недаверлівасць у адносінах да людзей. Яшчэ ў дзяцінстве, бачачы жудасныя сцэны праяўлення дэспатызму, Ядвісі праніклася нянавісцю да прыгнёту і насілля. Аднак вобраз Ядвісі застаўся недасказаным да канца, што надае яму некаторую рамантычнасць і лірызм.

У трылогіі даволі часта пейзаж перарастае ў лірычнае адступленне. Наўнасць лірычных адступленняў з'яўляецца кампазіцыйнай асаблівасцю трылогіі. Я. Колас не толькі расказвае аб складаных шляхах свайго героя, але і выказвае свае адносіны да падзей. Гэтыя аўтарскія адступленні арганічна зліваюцца з асноўнымі падзеямі трылогіі і не парушаюць цэласнасці твора. Асноўнае, што гучыць у лірычных адступленнях – гэта любоў да роднага краю, замілаванне беларускай прыродай, любоў да народа і вера ў лепшую будучыню.

Вылучым найбольш высокамастацкія лірычныя адступленні:

1. Аб старасвецкіх шляхах Беларусі (кніга першая, раздзел XVI) [7, с. 80]: «Шырокі гасцінец з двума радамі старых бяроз...»;
2. «На прастор, на шырокі прастор!» (кніга другая) [7, с. 189];
3. Уступ да другой часткі трэцяй кнігі («Колісь, яшчэ ў дні юнацтва...») [7, с. 541].

Д.І. Гальмакоў адзначае: «Паэтычнасць» беларускай прозы ўзнікла на глебе выкарыстання форм паэтычнай стылістыкі і абумовіла эмацыянальна ўзвышанае гучанне праявіўнага твораў, вызначыла іх лірызм, пафаснасць» [5, с.9]. Узвышана-паэтычны характар, эмацыянальнасць, лірычнасць – гэтыя рысы характэрны для стылю прозы Я. Коласа. Празаік лірычна ўсхваляваны і суб'ектыўна настроены мастак, і гэта самым істотным чынам адбіваецца на характары твораў. І ўсё ж, нягледзячы на лірычную ўсхваляванасць, суб'ектыўную зацікаўленасць, Я. Колас належыць да ліку пісьменнікаў аб'ектыўнага складу, якія не падмянялі рэалістычны паказ жыцця выяўленнем у мастацкім творы асабістых эмоцый, адчуванняў, парыванняў душы.

Як бачым, мастацкае майстэрства класіка беларускай літаратуры – вельмі павучальнае для іншых майстроў нацыянальнага слова. Мы раскрылі ролю паэтыкі Я. Коласа ў эпічным адлюстраванні рэчаіснасці і чалавечага характару, характару беларуса. А класічная традыцыя пісьменніка, яго багаты і плённы мастацкі вопыт маюць вялікае значэнне для сучаснай літаратуры, садзейнічаюць больш глыбокаму разуменню законаў эпічнага жанру.

ЛІТАРАТУРА

1. *Тычына М.А.* Аляксандр Пушкін і Якуб Колас. Мінск, 1999. – 168 с.
2. *Жураўлёў В.П.* У пошуку духоўных ідэалаў. Мінск, 2000. – 191 с.
3. *Шаладонава Ж.С.* Фарбы быту і быцця ў паэме Якуба Коласа «Новая зямля». Мінск, 2001. – 104 с.
4. *Адамовіч А.М.* Маштабнасць прозы. Мінск, 1972. – 198 с.
5. *Гальмакоў Д.І.* Стыль прозы Якуба Коласа. Мінск, 1973. – 224 с.
6. *Халізее В.Е.* Драма как род литературы. М., 1986. С. 41.
7. *Колас Я.* Збор твораў у 14 т. Т.9. Трылогія «На ростанях». Мінск, 1975. С. 189.

S U M M A R Y

The article deals with the instances of synthesis of epos and lyrics in the autobiographical trilogy by Y. Kolas «At The Crossroads». It proves that the prose gives a new meaning to the notions «lyrical» and «epical».

Поступила в редакцию 22.03.2002

В.Ю. Бароўка

Этнаграфізм у творчасці маладых беларускіх празаікаў 20-х гадоў XX стагоддзя

Дваццатыя гады мінулага стагоддзя ўвайшлі ў гісторыю беларускай прозы як перыяд яе актыўнага колькаснага і якаснага росту. Менавіта ў гэты час пачынаюць свой творчы шлях такія пісьменнікі, як Кузьма Чорны, Платон Галавач, Міхась Зарэцкі, Міхась Лынькоў, Васіль Каваль, Лукаш Калюга, Сымон Баранавых і іншыя.

Маладыя аўтары зрабілі свой унёсак у мастацкае адлюстраванне жыцця беларусаў, прычыніліся да фарміравання нацыянальнага аблічча беларускай прозы. Трэба памятаць, што «нацыянальную тыпалогію любой літаратуры нельга разумець як нешта абавязкова ўласцівае ўсім без выключэння яе прадстаўнікам і з'явам. Размова можа ісці толькі пра пераважныя ідэйна-мастацкія тэндэнцыі і пра найбольш рэпрэзентатыўныя менавіта ў гэтых адносінах гісторыка-літаратурныя факты» [1]. Нацыянальная адметнасць літаратуры выяўляецца ў самых розных формах, адной з якіх выступае этнаграфізм – узнаўленне матэрыяльных і духоўных асаблівасцей жыцця пэўнага народа. Разгляд узаемаадносінаў мастацкай літаратуры з матэрыяльна-бытавой і духоўнай культурай беларускага народа пакуль належыць да праблем малараспрацаваных, хаця пэўныя захады ў гэтым накірунку рабіліся І. Чыгрыным і М. Тычынам, але яны абмяжоўваліся даследаваннем узаемаадносінаў літаратуры і фальклора.

Маладыя беларускія празаікі імкнуліся адлюстраваць свой неспакойны час, шукалі адказы на анталогічныя пытанні. Дамінантнай мадэллю рэчаіснасці ў творах маладых пісьменнікаў таго перыяду была вясковая рэчаіснасць, шмат увагі яны аддавалі мастацкаму асэнсаванню быту вяскоўцаў, паўсядзённаму і святочнаму, звычайнаму і рэліктаваму.

Этнаграфічны кантэкст твораў маладых беларускіх празаікаў 20-х гадоў XX стагоддзя забяспечваўся ўключэннем у мастацкую тканіну твораў розных народных пазытычных (вобразных, моўных, стылістычных) элементаў і этнаграфічных рэалій. У сістэме літаратурнага твора іх можна разглядаць як своеасаблівыя «этна-эстэтычныя адзінкі» (У. Далгат). Этнаграфічны дыскурс у прозе 20-х гадоў вызначаўся пісьменніцкай індывідуальнасцю, спецыфікай самога «эстэтычнага аб'екта», ідэйна-тэматычнай зададзенасцю твораў. Дваццатыя гады XX стагоддзя былі часам перамен, кароткім перыядам сацыякультурнай энтрапіі, калі былыя каштоўнасныя арыенціры грамадскага жыцця адыходзілі ў нябыт, а новыя толькі нараджаліся, таму літаратура ўвогуле, а проза ў прыватнасці не маглі існаваць як маналогічная ў ідэйным і стылёвым плане сістэма.

Маладыя празаікі 20-гадоў неадназначна ацэньвалі вясковую рэчаіснасць, старыя, традыцыйныя народныя ўяўленні, звычаі. Пісьменнікі рэалістычнага накірунку этнаграфічны кантэкст найперш уводзілі для тыпізацыі характараў і абставінаў, сведчанне таму – творы Кузьмы Чорнага, Платона Галавача, Кандрата Крапівы, Лукаша Калюгі, Сымона Баранавых.

Адмоўнае стаўленне да старой беларускай вёскі характэрна творам Платона Галавача. У вясковым быце пісьменнік асуджаў цемнату, эгаізм,

індывідуалізм, пляткарства. Для прыкладу, у апавяданні «Кнак» (так вяскоўцы называлі старыя мікалаеўскія грошы) аўтар па-майстэрску апісвае сватанне і падрыхтоўку да вяселля ў сялянскай сям'і. Пры гэтым падкрэсліваецца прагматызм вяскоўцаў, бо будучыя зяць і цесць заўзята спрачаюцца з-за пасагу, абодва бакі клапоцяцца пра свае матэрыяльныя інтарэсы. Літаратура 20-х і 30-х гадоў часта звяртала ўвагу на такую бытавую дэталю, як вопратка персанажа. У творах Галавача і Чорнага гэтая дэталю «высвечвала» характар героя. Так, пра старога Патупчыка з апавядання «Кнак» П. Галавач заўважае: «Заўсёды (і ўзімку, і ўлета) у шэранькай світцы, падпяразаны прывезенай з войска папругай» [2]. Шэрая світка –элемент вопраткі беларускага селяніна, аднак аўтар падкрэслівае, што світку з папругай герой носіць пастаянна, а значыць, чалавек ён або бедны, або скупы.

Адзін з самых таленавітых пісьменнікаў той пары Кузьма Чорны ў творах 20-х гадоў праз этнаграфічныя дэталі высмейваў патрыярхальную вёску. Асабліва ярка гэта выявілася ў апавяданнях «Дзякуй богу, як шклянка», «Максімка». Іранічна пададзена спрэчка вяскоўцаў у творы «Максімка»: «Нехта яшчэ падаў голас, што трэба пачакаць маладзіка і тады везці, а другія яго асмяялі, закрываўшы, што гэта сеяць трэба маладзіком, а не везці гатовае. І тут жа пачалася гарачая спрэчка, калі лепш сеяць жыта – маладзіком ці «сходнімі днямі». Па большасці галасоў выйшла, што не маладзіком і не «сходнімі днямі», а «самым поўным», але тут сталі падавацца галасы, што гэта «поўным» добра ўстаўляць дубэльты ў вокны – макрэць не будучы» [3]. У вядомым рамане «Зямля» этнаграфічны каларыт, бытавыя замалёўкі давалі багаты матэрыял для асэнсавання быцця беларуса 20-х гадоў.

Актыўна ўводзіўся этнаграфічны кантэкст у творы Лукаша Калюгі, прыроджанага бытапісальніка і філосафа. У яго апавяданнях і аповесцях 20-х гадоў ХХ стагоддзя старадаўнія звычаі, народныя прыкметы падаюцца, каб паіранізаваць з найўнасці вяскоўцаў. Так, у апавяданні «Тахвілін швагер» аўтар дасціпна высмейваў сляпую веру ў народныя прыкметы. Юстап Заблоцкі хацеў мець у гаспадарцы шмат авечак. «Кажуць, што жытнія спарышы (каласы, што па два, па тры з адной саломіны растуць) надта ж памагаюць, калі котным авечкам даваць, надта ж тады вялікі прыплод будзе» [4]. Юстап стаў карміць авечак спарышамі, але добры прыплод у яго гаспадарцы даваў толькі кошкі. Заблоцкі пастаянна кіруецца прыкметамі, таму нязменна трапляе ў анекдатычныя сітуацыі. Аднайчы ён узяў шчаня, у якога было чорна ў роце, спадзяваўся, што Жук будзе злым, але шчаня аказалася вельмі ласкавым. Апавяданне «Тахвілін швагер» грунтавалася на прыёме дэміфалагізацыі. Многія вяскоўцы жылі бедна і верылі ў неверагодныя рэчы: існаванне фармазонскіх грошай, «незнашоных» ботаў, сілу праклёну, існаванне чараўнікоў і чараўніц. Высвятляецца, што баркаўчане проста не заўважалі відавочнага. Народная фантазія прыдумала, што ў суседа Юстапа Андрука ёсць боты, якія не зношваюцца. На самой жа справе Андрук беражліва ставіўся да ботаў, рэдка іх абуваў, таму і мелі яны доўгі век. Дасціпныя гісторыі пра вясковых дзівакоў не толькі забавлялі чытача, але і прыводзілі да вываду, што чалавек павінен кіравацца здаровым сэнсам, а не сляпой верай. Вядомы на Беларусі жарт пра Заблоцкага, які хацеў, але не змог зарабіць на мыле, творча абыгрываўся Калюгам у аповесці «Нядоля Заблоцкіх» (першая частка яе была закончана ў 1929 г.). Метафарычны сэнс мае назва твора, бо яна пазначае падагульненне жыццёвага шляху персанажаў твора: кожны з Заблоцкіх хоча падмануць лёс, але нікому з іх гэта не ўдаецца. Этнаграфічны каларыт у творы Калюгі прыўносілі і элементы сказавай формы апавядання. «Сказавае маўленне, – пісала Н. Драгамірэцкая, – гэта змястоўная маўленчая форма з устаноўкай на чужое слова, слова розных сацыяльных пластоў

народа, пераважна яго нізоў» [5]. Аўтар уводзіў у структуру твораў героя-апавядальніка з народа («Лук'ян – капераціўскі сабака», «Баркаўцы – добрая вёска, а баркаўчане – вясёлыя людзі», «Трахім – штучны чалавек», «Іллюк-даследчык», «Тахвілін швагер», «Нядоля Заблоцкіх»), апавед пра падзеі і герояў якога стылізаваўся пад вуснае маўленне чалавека з народа, шмат выкарыстоўвалася прастамоўяў і дыялектызмаў («асядласць», «крутам-мутам», «небагавое», «хорма», «увавіў» і г.д.).

Даволі моцнай у прозе 20-х гадоў была рамантычная плынь, яркімі прадстаўнікамі якой сталі Міхась Зарэцкі і Васіль Каваль. У прозе Міхася Зарэцкага знайшлі адбітак вострыя пытанні таго часу, у ёй адчуваецца пераломнасць таго моманту, які перажывала грамадства, калі старыя ўяўленні пра жыццё падвяргаліся сумненню, а новыя яшчэ не ўвайшлі трывала ў чалавечую свядомасць. М. Зарэцкі практычна не звяртаўся да чыста этнаграфічных малюнкаў, толькі ў рамане «Сцежкі-дарожкі» аўтар акружыў пазытыўным арэалам апісанне купальскага свята. «Купала – гэта ж такое любае бязбожнае свята, у ім так многа дзікай паэзіі, у ім з паганскай вольнасцю разгортваецца чалавечая істота, шукае волі і радасці, хоча зліцца з чароўным сонечным богам – Прыродай, бо гэты бог – сама воля і радасць. А колькі паэзіі ў гэтых найўных варожбах, у ахінутым палахлівай тайнасцю шуканні кветкі шчасця, якая таму і вабіць да сябе, што ніколі не знаходзіцца. У гэтых варожбах цудоўна ўваскрасае дзяцінства чалавечага роду, апавітае густой сеткай забабонаў і чараўніцтва, у гэтых варожбах уваскрасае першабытны чалавек – дзіця магутнага і страшнага дзіва – Прыроды» [6]. Свабодная стыхія Купалля, яго таямнічасць прывабліваюць панскую дачку Раісу Янаву і закаханага ў яе інтэлігента ў першым пакаленні Васіля Лясніцкага. На Купалле Раіса звівае два вянкi не з кветак, а з папараці, на іх ставяць дзве свечкі і пускаюць на вяду, хутка свечкі пагаслі. Гэты эпізод у кантэксце твора набываў сімвалічны сэнс: героі не знайшлі ў жыцці сваю папараць-кветку. Дарэчы, у рэалістычна-бытавым плане падавалася купальскае свята ў «Нядолі Заблоцкіх» Калюгі: «На Купалле не толькі з песень, але і многа з чаго няма ніякага здарэння. Калі назаўтра, на Яна, пойдзе каторы чалавек поле паглядзець ды ўбачыць у пшаніцы лагво. Не будзе ён дадумляцца, што тут рабілася, як гэта здарылася. Трэба ж дзяўчатам у пшаніцы пакупацца ў купальскую вясёлую ноч. Трэба ж змыць з сябе чарнату, загару свае працы, прыдабыць сабе харашэйшай, бялейшай пшанічнай красы» [4, с. 228]. Параўнанне эпізодаў, дзе Зарэцкі і Калюга паказваюць купальскае свята, сведчыць, што ступень мастацкай дэфармацыі жыццёвага факта, калі ён трапляе ў поле зроку мастака, залежыць ад аўтарскай індывідуальнасці, аўтарскага светаадчування.

«Сцежкі-дарожкі» М. Зарэцкага – раман пра пошукі чалавекам сэнсу жыцця, добра і праўды. Народная мара пра свабоду і шчасце адбілася ў «байцы» пра Іваньку-Прастачка, расказанай Лясніцкаму старым перавознікам Саўкам. Іванька-Прастачок іграй на дудцы зваў людзей на барацьбу: «І кажуць, што быццам прыйдзе час, калі пачуюць тую Іванькаву дудку і ўсе разам падымуцца, каб за праўду пастаяць. Вось і стануць тады ўсе людзі роўныя...» [6, с. 147]. «Байка» пра дудару Іваньку – стылізацыя пад народную казку з празрыстым падтэкстам. У мастацкай тканіне твора яна прадстае штучным утварэннем, якое не ўносіць нічога новага у трактоўку асноўнай тэмы рамана.

Васіль Каваль – прадстаўнік лірыка-рамантычнага пачатку ў прозе 20-х гадоў. Яго першыя творы нярэдка ўяўлялі мастацкую перапрацоўку матываў народных легендаў і казак («Буй-вечер», «Легенда пра песню», «Пра кветку «брат-сястра»). В. Каваль адчуваў незваротнасць мінулага. Невыпадкова ў творы «Пра кветку «брат-сястра» ён з сумама заўважаў: «Беларусь мая песенна-казачная, ты губляеш-раскідваеш свае пялёсткі ў рытмах новага

буйна-квяцістага,
гулка-звонкага жыцця!

Зараслі ў даль прыгожа-песенную сцежку рутай-мятай пахучаю» [7].

Назву першаму зборніку пісьменніка дала этнаграфічная па сваім характары замалёўка «Як вясну гукалі». Яна пачыналася эпіграфам з народнай песні

А лесу, мой лесу, што ты не зялёны?

А як жа мне лесу зеляному быці:

Сколькі было птушак – усе паляцелі,

Толькі засталася шэрая зязюля, –

Й тая кукавала – к сялу прылятала... [8].

У замалёўцы было шмат этнаграфічных падрабязнасцей, якія выконвалі важную сэнсавую функцыю. Так, гуканне вясны асацыіравалася з закліканнем шчасця. Малады аўтар пазтызаваў народныя песні, народныя звычаі, аднак пры гэтым звяртаў увагу на заняпаласць сучаснай яму вёскі, на хаты, у якіх салома валіцца са стрэх і гніюць вуглы.

Вельмі часта апавядальнік і героі ў творах В.Каваля выказалі сваё захапленне народнымі песнямі. Цытацыя ўрыўкаў з народных песень выконвала характаратворчую ролю, прадстаўляла апавядальніка і герояў натурамі чутымі і пазтычнымі, надавала творам эмацыянальную афарбоўку. Эпіграфам да аповесці «Сяльчане» Каваль узяў радок з вясельнай песні «Сяло, маё сяло, што ж ты не вясёла?...». Як вядома, у фальклоры шлюб сімвалізуе пачатак новага жыцця, прадчуваннем змен на вёсцы напоўнена і аповесць: «А сяло Чмаравы на ўзгор’і – вялікае, а хаты параскіданы, як папала: некалькі двароў ёсць новых, а то ўсё старыя, з абваленымі вугламі. У гэтым відно быццам нейкае нядбальства чмараўцаў. «Абы як было, абы жыць можна!» Усё гэта старое, атуленае рыззём, выказвае сваю сталую постаць. Хочучь чмараўцы перайсці к нечаму новаму, усё збіраюцца, ды ніяк не могуць гэтага зрабіць...» [7, с. 17]. «Сяльчане» – твор апісальны, праз аповесць праходзіў каляндарны цыкл земляробчай працы (сяўба, касьба, жніво). Чыста знешне час як бы рухаецца па загадзя зададзенай схеме, аднак нельга адхінуцца ад павеваў новага, ад зрухаў у свядомасці людзей. На першы погляд, прыгажуня Алена – сама патрыярхальнасць «у рабым андаракі і босая», з белай хусткай на галаве, а на самой справе яна цягнецца да новага жыцця, марыць пра вучобу.

Этнаграфічныя дэталі дапамагалі аўтару паказаць нацыянальны характар беларуса. Як і яго зямляк Максім Гарэцкі, В. Каваль мог бы заявіць: «А народ мой – народ-лірнік, народ-паэт», – бо лічыў адной з асаблівасцей народнага характару імкненне пазнаць таямніцы жыцця. Пры адлюстраванні народных звычаяў, абрадаў, прыкмет Васіль Каваль быў далёкі ад іх бязлітаснага высмейвання пад маркай вясковай цемнаты і сумнай і заганнай спадчыны мінулых часоў. Для яго свет народных уяўленняў быў вынікам шматвяковага народнага вопыту. У прозе 20-х гадоў В. Каваль звяртаўся да паасобных прыёмаў фальклорнай пазтыкі. Напрыклад, у аповесці «На загонах» пачатак твора блізкі да казачнага: «Тры дарогі расцягнуліся за сялом, як у казцы той» [8, с. 52]. Тыя тры дарогі навявалі людзям сум і думкі пра шчасце, якога шукае і не знаходзіць чалавек. Згадка пра тры дарогі – пэўная даніна тэме, бо аўтар расказвае пра мінулыя, дарэвалюцыйныя гады і такім чынам падкрэслівае часавую дыстанцыю. Імперыялістычная ж вайна у гэтым творы супастаўляецца з вяселлем. У мове твораў В. Кавалю нярэдка сустракаліся народныя эпітэты, накіраваныя наступных: «А шчасце тое, дзе яго знойдзеш? Ці ў чыстым полі, ці ў глухім бары, ці за сінім морам?». Яны надавалі аўтарскаму стылю эмацыянальнасць, лірызм.

Маладымі беларускімі праяікамі 20-х гадоў, якія ў большасці сваёй былі дзецьмі вёскі, этнаграфізм успрымаўся як унутраная эстэтычная неабходнасць. Яна

дыктавалася імкненнем адэкватна паказаць рэчаіснасць. Ствараемы пісьменнікамі мастацкі свет адлюстроўваў як атмасферу гістарычнага часу, так і спецыфіку народнага светабачання і аўтарскай індывідуальнасці.

ЛІТАРАТУРА

1. *Купрעהнова Е.П., Макогоненко Г.П.* Национальное своеобразие русской литературы. Л., 1976. С. 6.
2. *Галавач П.* Збор твораў: У 3 т. Т.1. Мн., 1958. С. 156.
3. *Чорны К.* Збор твораў: У 8 т. Т.1. Мн., 1972. С. 149.
4. *Калюга Л.* Творы. Мн., 1992. С. 375.
5. *Драгомирецкая Н.В.* Стилиевые искания в ранней советской прозе // Теория литературы: Осн. проблемы в ист. освещении: В 3 кн. Кн. 3 М., 1965. С. 136.
6. *Зарэцкі М.* Збор твораў: У 4 т. Т.2. Мн., 1990. С. 147.
7. *Каваль В.* Як вясну гукалі. Мн., 1927. С. 70-71.
8. *Каваль В.* Выбранае. Мн., 1961. С. 12.

S U M M A R Y

In the artistik ethnographism in the prosaik works of the young Belorusian writers of the 20th years of the XX century is investigated.

Поступила в редакцию 20.05.2002

УДК 882.6-1

І.М. Гоўзіч

Элегія ў творчасці Янкі Сіпакова

Даўно ўжо вядома, што жанравая структура сённяшняй лірыкі – «разамкнёная», бо яна карыстаецца і ўзбагачаецца лепшымі дасягненнямі трох родаў літаратуры. І не менш выразны «сінтэтызм» лірычнай паэзіі Янкі Сіпакова выяўляецца ў ягонай элегіі. Элегія, як і ода і балада, мае таксама даўнюю гісторыю. Лічыцца, што творы элегічнага характару – адны з самых старажытных твораў пазытычнага мастацтва. Пра гэта чытаем у новых кніжках В.П. Рагойшы, адрасаваных перш за ўсё спецыялістам філолагам. У апошнім па часе выданні гэтага даследчыка чытаем: «Вытокі беларускай літаратурнай элегіі – у народнай песні (працоўнай, абрадава-сямейнай), у вопыце рускай і сусветнай літаратур, што ўплывалі на беларускую. Элегія як жанр з'явілася ў XIX стагоддзі («Думка» Ф. Багушэвіча, «Могілка» невядомага аўтара). Значнае месца займае ў творчасці М. Багдановіча, выяўляючы асабістыя і грамадскія матывы...» [1]. У пачатку свайго артыкула В.П. Рагойша адзначае старажытнасць паходжання жанра: у эпоху антычнасці элегія спачатку была тэматычна разнастайная (нараджанне, жыццё і смерць), а затым у старажытным Рыме стала жалобнай песняй (плачам над нябожчыкам – І.Г.), скаргай на цяжкі асабісты ці грамадскі лёс (Тыбул, Авідзій, Катул). Усё сказанае тэарэтыкам слоўнага мастацтва доказнае, цікавае, нясе энцыклапедычную інфармацыю. Вось толькі час з'яўлення літаратурнай элегіі ў беларускай літаратуры, як нам думаецца, не зусім правільна аднесены аўтарам да XIX стагоддзя, другой паловы яго. Між тым, як ужо «Плач Яраслаўны» са «Слова аб паходзе Ігаравым» – своеасаблівая стараўсходнеславянская элегія XII стагоддзя, з элементамі эпітафіі, блізкай да яе па змесце [2]. Не меншую рацыю будзем мець мы, калі вытокі

(змястоўныя) старажытнага жанру адзначым у «Трэнасу» М. Смятрыцкага – плачу па пакінутай царкве. Пра тое ж самае знаходзім і ў іншых крыніцах.

«Элегія (грэч. *elegia* – жалобная песня, ад *elēgos* – скарга) – верш, у якім выяўляецца смутак, журба, меланхолія з прычыны грамадскай несправядлівасці, сямейнага няшчасця і асабістага гора» [3]. Значыць, элегія – сумны верш, які грунтуецца на сентыментальнай разнавіднасці пафасу і, часцей за ўсё, выяўляе незадаволенасць лірычнага героя (элегія заўсёды пішацца ад імя першай асобы, гэта спавядальны, маналагічны па структуры твор) жыццём, станам душы. Элегія – гэта, калі гаварыць шырока, скарга на неспрыяльныя абставіны, якія не можа пераадолець чалавек.

Аднак, з цягам часу змястоўнасць жанру паслядоўна мянялася. Нават, з'яўляючыся плачам па нябожчыку, яна набывала ў старажытныя часы новую змястоўнасць і ператваралася ў твор-зварот да суайчыннікаў бараніць Радзіму ад ворагаў. Элегія старажытнагрэчаскіх паэтаў мела «цвёрдую» форму, выкарыстоўвала элегічны двуверш, часам поўнілася зратычным зместам. Паступова з'явілася філасофская элегія, якая была трывожнай па сутнасці. У эпохі ўзвелічэння чалавека як асобы, культу яго высокіх магчымасцей элегія плённа развівалася ў літаратурах многіх краін Заходняй Еўропы, набывала значэнне высокае, урачыстае, прасякнутае фактарам трагедыінасці як своеасаблівага катарсісу. Класіцызм адкінуў элегію як камерны жанр, надаў перавагу ўрачыстай одзе і грамадзянскай сатыры, таму элегія некалькі заняпала ў XVII–XVIII стагоддзях. Аднак варыянт «урачыстага твора» існаваў і тады: элегія Ламаносава, Сумарокава культывавала барацьбу пачуцця і розуму, думкі. Новы перыяд узлёту элегіі – сярэдзіна XVIII стагоддзя, дарамантызм, калі з'явілася элегія «начных дум» у форме медытацыі пра вечнае і часовае, хуткаплыннасць і нетрываласць чалавечага жыцця, лірычны герой у такой паэзіі прасякнуты песімістычным настроем, расчараваўся ў жыцці.

У беларускай літаратуры ўзнікненне элегіі звязана з лёсам рамантызму і рамантыкаў, з вызваленчым рухам і нарастаннем пратэсту супроць сацыяльнага і нацыянальнага ўціску. У гэты ж час у рамантызме склаліся сузіральна-апісальная і філасофска-медытатыўная разнавіднасці элегіі. Нешта падобнае назіраецца і ў нашыя дні, калі элегія як балада ды іншыя традыцыйныя лірычныя і ліра-эпічныя жанры, таксама развіваецца паскорана, удасканальваецца, узбагачаецца і паглыбляецца новым зместам. Элегічны смутак часцей выражае незадаволенасць мастакоў суровымі абставінамі жыцця, якія паслабляюць, абмяжоўваюць чалавечыя магчымасці, накладваюць ланцугі на чалавечую духоўнасць.

Паводле слоў даследчыкаў паэзіі (М.І. Мішчанчук), элегія становіцца актыўным жанрам тады, калі паскараецца інтэлектуальнае развіццё грамадства, ці, наадварот, калі яно згасае і затухае. У другім выпадку яна стараецца раскатурхаць мысленне мастакоў і грамадства ў цэлым, прасякваецца духам пратэсту ў часы духоўнага заняпаду. Таму элегічны настрой і элегічны жанр становіцца сёння своеасаблівым барометрам сучаснасці. Няспраўджаныя надзеі, нявер'е ў тое, што неўзабаве прыйдуць светлыя дні радасці і дастатку, застой сацыяльны і духоўны паўплывалі на развіццё элегіі як у 60-я – 70-я гады, так і ў наш час.

Таму ў творчасці сумленных мастакоў слова гэтыя перыяды сталі часам самаацэнкі, самарэфлексіі, пошуку праўды. І менавіта з гэтай прычыны «сучасная беларуская элегія ў пераважнай большасці аказваецца яшчэ больш эталагічнай, чым элегія рамантыкаў. У ёй яшчэ выразней раскрываецца ўстаноўка на ... выхаванне чалавека» [4].

Яшчэ да пачатку XX стагоддзя склаліся тры асноўныя разнавіднасці элегіі: эталагічная або публіцыстычна-закліковая, медытатыўна-філасофская і апісальна-выяўленчая. Гэтыя тры разнавіднасці часта ўзаемаздзейнічаюць і дапаўняюць адна адну, але элегічны пафас у іх застаецца аднолькавым – гэта пафас

суму, расчаравання, незадаволенасці, шкадавання і адпаведны яму глыбокі псіхалагізм як вынік імкнення аўтараў паказаць змены, зрухі, эвалюцыю ўнутраных перажыванняў незадаволенага жыццём лірычнага героя.

Як ужо адзначалася намі вышэй, элегіі ў нашыя дні пішуць шматлікія паэты, але «элегіі Сіпакова адрозніваюцца ад элегіі малавопытных аўтараў шматварыянтнасцю, маштабнасцю зместу» [4], пры поўным захаванні смутку, самоты і жалю, як яе традыцыйнай змястоўнасці. Пра гэтае якраз і сведчыць кніга паэта «У поўдзень, да вады», першая частка якой складаецца пераважна з элегіі, ці не лепшая ў творчасці паэта 60-70-х гадоў.

Перад тым, як пачаць аналіз асобных сіпакоўскіх элегіі, пазначым некаторыя рысы, уласцівыя ім усім у цэлым. У аснове ўсіх элегіі паэта, як нам думаецца, ляжыць пэўнае пачуццё ці перажыванне: гэта перш за ўсё даверлівасць, якая дапамагае прайсці лірычнаму герою праз усе выпрабаванні і болі («Здараецца наплыне дабрыня...», «У траве пажухлай і счарнелай...»), але тая ж самая даверлівасць прымушае лірычнага героя шмат пакутаваць і востра адчуваць крыўду («Белыя вароны», «Адзін другога крыўдзім парадзь...», «Ты кінуў слова ў мяне...»), пасля чаго душа ягоная энou прагне ачышчэння, чарговага катарсісу. Абавязковая рыса элегіі Сіпакова – дэкларацыя свабоды асобы як самага галоўнага і асноўнага закону, вызначальнай умовы чалавечага жыцця. «Элегізм» мастака слова пазбягае аднастайнай сумнай танальнасці, псіхалагічнай статычнасці, пачуццёвай расслабленасці, таму ў яго вершах паралельна з самотай вельмі часта існуе ўсмешка. Інакш кажучы, сум выклікае чуццё да радасці, рух да авалодання ёю, нездарма ў паэта ёсць верш «І прыйдзе смутак нечакана...», які можна назваць элегіяй «суму як прадвесніка радасці»:

*Таму і смутак нам патрэбен,
Каб радасць большаю была. [5].*

І, нарэшце, элегія паэта выразна арыентаецца на дасягненні рамантызму, пры якім гэты жанр дасягнуў найбольшага росквіту.

Уважлівае прачытанне твораў Янкі Сіпакова наводзіць нас на роздум пра «шматступеннасць» выяўлення незадаволенасці лірычнага героя жыццём, ягонай скаргі на абставіны. Не ўсе элегіі паэта маюць аднолькавую канцэнтрацыю пачуцця, непрыняцця і адмаўлення з'яў, і гэта трэба ўлічыць пры іх аналізе, як і пры аналізе лірыкі у цэлым, для якой пафас з'яўляецца найгалоўным зыходным крытэрыем, прадметам сур'ёзнай размовы, ва ўсякім выпадку больш значным, чым пры разглядзе паэтычнага эпасу.

Элегія мае свае жанравыя прыметы, таму не любы верш, прасякнуты сумам, можна назваць ёю, бо ў творчасці паэта-лірыка вельмі часта сум – вынік супярэчнасцей рэчаіснасці: паміж жыццём і смерцю, добром і злом, застоём і рухам, малым і вялікім і г.д.

У творчасці Янкі Сіпакова даволі пашыраная з'ява – эталагічная элегія, прасякнутая не толькі самотай, але і заклікамі да нечага лепшага, да абнаўлення, дасягнення прыгажосці, радасці, што выклікана, бяспрэчна, адчуваннем лірычнага героя немагчымасці далей пакутаваць і сумаваць і прагай зямной радасці:

*Бяда паглядзела: радасны!
Э, гэта ж не той чалавек,
Не яе чалавек... [6].*

Працытаваны твор мае выразныя элегічныя прыметы, але сум пад канец яго саступае месца радасці, таму гэтую, несумненна, павучальную элегію можна лічыць элегіяй «выратавання чалавека ад бяды» пры дапамозе ачышчальнага ўплыву на яго сіл прыроды. Паэт як бы заклікае чытача і лірычнага героя «паспавядацца» маці-прыродзе, расказаць аб сваіх грахах і няшчасцях, і яна дапаможа ім у такім выпадку. Твор пабудаваны на паступовай градацыі суму, на яго сціханні, таму элегія і завяршаецца клічнай інтанацыяй.

Наступны верш паэта – таксама эталагічная элегія, але ўжо элегія «абнаўлення духу», пабудаваная на пераходнасці і спалучэнні настрою (суму і лёгкай радасці) і танальнасці (мінорнай і мажорнай). Паэт заклікае лірычнага героя скінуць з сябе ўсе пумы будзённасці, паглядзець іначай на свет і на сябе і змыць бруд з душы:

*Абнаўлення, хлопцы, абнаўлення
Прагнём, нібы ліўня, мы ў цішы.
Абнаўленне – гэта ўжо наўленне
У дарозе стомленай душы. [6].*

Падобныя норваапісальныя элегіі ўласцівыя ранейшай творчасці Янкі Сіпакова, можа таму, што маладосць заўсёды імкнецца да новага, нягледзячы ні на цяжкасць, ні на невядомасць, ні на небяспеку, што можа падсцерагаць чалавека на яго шляху.

Эталагічная элегія – гэта *элегія не толькі роздуму, але і дзеяння*, таму часта ствараецца ўражанне, што, калі чытаеш такую, маеш справу не з ёй, а з одай, бо аўтар часта ўжывае клічную інтанацыю, выказваецца не толькі сцішана, але і гучна. І разам з тым, мы адчуваем усю глыбіню аўтарскага балючага перажывання, пакутлівасць яго роздуму над прычынамі духоўнай дэпрэсіі.

Наступная элегія паэта, на якой хочацца спыніцца, драматычная і «рухомая», заснаваная на ўнутраным перажыванні, у ёй горкая радасць і боль замяняюцца ў канцы пранізлівымі радкамі пра складаны і драматычны рух да праўды, да ціхага, але змястоўнага, не ўрачыстага і параднага жыцця («бо нас хвалюе толькі тое, што недасяжнае якраз»):

*А мы ўсё роўна прагнем свята –
Аж да апошняе мяжы.
І дамагаемся ўпарты,
Бо дамагацца – значыць жыць! [6].*

Такім чынам, Янка Сіпакоў у эталагічных элегіях спалучае, здаецца, абсалютна неспалучальныя градацыі чалавечага пачуцця, як сум і радасць, і гэтым набліжае іх да одаў. Падобныя элегіі набываюць адзнакі маштабнасці, рэфлектыўнасці і ператвараюцца ў своеасаблівую споведзь пра сябе і час, пра малое і вялікае, праўду і ману.

Выяўленча-апісальныя элегіі Янкі Сіпакова цалкам пабудаваныя на прыёмах апісання, аповеду, фатаграфавання рэчаіснасці. У іх лірычны герой замілаваны прыродай, лёгка сумуе, або наадварот – рэзка незадаволены станам прыроды і сусвету, востра адчувае сваю адарванасць ад вечных каштоўнасцей, раз'яднанасць з натуральным, а не віртуальным, тэхналагічным наваколлем.

Выяўленчыя элегіі не прэтэндуюць на шырокі ахоп з'яваў рэчаіснасці і цэласнае адлюстраванне падзей. Часцей за ўсё аўтар на прыкладзе адной з'явы раскрывае нескладаную і хутчэй сваю асабістую праблему, не шукаючы спосабаў вырашэння і не паказваючы вытокаў крыўды і незадаволенасці.

Пры чытанні верша «Як хораша ўваліцца...» здаецца, што гэта не элегія, а ўрачысты па змесце твор, дзе перададзена захваленне прыгажосцю прыроды, паяднанасцю з ёй чалавека, але гэта элегія, бо ў ёй прысутнічае не толькі лёгкі сум, але і трывога, падаецца прадчуванне смерці («...што ляжаць, калісьці будзеш між зямлёю і зямлёю»). Аднак зямля не можа поўнасцю вызваліць лірычнага героя ад нейкага цьмянага перажывання, непакою, і таму варушэнне травы здаецца яму такім гучным, як і гук пры падзенні глыбы, бо «спакой – не дужа глыбак»:

*Зварухнулася травіна,
А здалося – ўпала глыба! [6].*

Своеасаблівасць выяўленча-апісальнай элегіі заключаецца ў тым, што аўтар як бы міжволі карыстаецца ёй пры апісанні прыроды, зазначаючы сувязь настрою героя са станам прыроды, надвор'я і са станам паэтавай душы, з яго

асабістым настроем. Адпаведны прынцып пакладзены ў аснову элегіі Янкі Сіпакова, якую ўмоўна можна назваць «злоснай»:

*Надакучыла навись слаты,
Дзень асенні, як дождж, надакучыў,
Адбярыце ў ветра лісты –
Ім жа балюча!* [6].

Даўно заўважана, што для стварэння выяўленчай элегіі дастаткова ўзяць які-небудзь факт і адкрыць у ім нейкую новую грань, незвычайнае, раней незаўважанае ці знарок незаўважальнае, павярнуць яго да чытача нейкім невядомым сэнсам. Так, у яшчэ адной элегіі «трывогі за жывое» пачуццё аўтара набывае больш высокую эмацыянальную ступень: сум пераўтвараецца ў трывогу, у боль і занепакоенасць, калі лірычны герой у маразы прачынаецца і думае: «Ці не холадна рыбе ў рэчцы, ці не мёрзнуць у руні ногі?» [6].

У адзначаных і да іх падобных элегіях прастора надзвычай звужаная і замкнёная, аўтар не вырашае нейкага складанага пытання, а таму і не лунае думкамі пад неба ці на край света, абмяжоўваецца апісаннем пэўнага сумнага ці канкрэтнага трывожнага пачуцця. Напрыклад, у вершы «Спатыкнешся аб чэрвень, бывае...» паэт крыўдзіцца на лета за яго непрацягласць, і адначасова яго ахоплівае радасць пры ўспамінах аб гэтай пары года:

*Спатыкнешся аб чэрвень, зімою –
І забудзеш на ўсе халады...
Ты пабудзь, маё лета, са мною...
Ну куды ж ты па гурбах, куды.* [6].

Найбольш яркая асаблівасць выяўленча-апісальнай элегіі, магчыма, заключаецца ў тым, што яна грунтуецца на майстэрстве часткі, дэталі, а не цэлага. Так, у яшчэ адной элегіі «суму, шкадавання жыцця, яго згасання» аўтар стварае запамінальны вобраз імгненнасці чалавечага жыцця пры дапамозе параўнання яго з летам:

*Не вернуцца гады – мая радня,
Жыццё, нібы лета, міне...
Нашу настальгію па тых днях,
Калі ўжо не будзе мяне.* [6].

Выяўленча-апісальнай элегіі не цесна ў межах традыцыйнай сілаба-тонікі, яна выбірае за асноўны вершаваны памер пераважна анапест, харэй і ямб, але апошнім карыстаецца зрэдку, бо ён перш за ўсё – адзнака філасофскай і медытатыўнай паэзіі. Прыкладам выкарыстання чатырохстопнага ямба з'яўляецца элегія Сіпакова «Калі ад шчасця захмялелы...» – верш з лёгкім і прасветленым сумам і выхадам у канцы на трывогу («...жаўранак з трывожнай песняй у бездань неба патануў...»).

Такім чынам, у сваіх творах Янка Сіпакоў карыстаецца і апісальнай (выяўленчай) элегіяй, хоць яна і не з'яўляецца прырытэтнай у яго паэзіі, бо больш за ўсё аўтар, як паэт-філосаф, паэт-мысліцель, аддае перавагу медытатыўнаму вершу, дзе не толькі апісана пэўнае пачуццё (сум) і паказана яго градацыя, але і шукаецца выйсце з такога становішча. Разгледжаная разнавіднасць элегіі ў Янкі Сіпакова характарызуецца пошукам новых прыёмаў і сродкаў пісьма, кантактуе з элегіяй эталагічнай і медытатыўнай, аднак, перш за ўсё, арыентуецца на апісанне, паказ, а не пераасэнсаванне, ацэнку, на пачуццё, а не на думку, на эмацыянальны выгук, а не на асэнсаваную інтэрпрэтацыю рэчаіснасці.

Янка Сіпакоў – мастак, які пастаянна ўдасканальвае свой стыль, сваю паэтыку, таму ў яго творчасці заўсёды адбываюцца змены – рух ад простага да складанага. Так, у межах аднаго жанру – элегіі – відавочна заступовая стыльвая эвалюцыя аўтара – ад апісальнасці, выяўленчасці да заглыблення ў сфе-

ру свядомага, напружанага асэнсавання рэчаіснасці з мэтай выяўлення яе істотных заканамернасцей, да самапаглыблення, медытатыўнасці.

Медытатыўная элегія – гэта элегія актыўнай думкі, высокага аналітызму, напружанага, але разумна арганізаванага, гарманічнага перажывання. Янка Сіпакоў паўстае ў такога роду творах філосафам, які ўдумліва пазнае сябе і свет, спасцігае складаныя праблемы чалавечага існавання, гісторыі, жыцця чалавека і сусвету. Паэт у такіх вершах як бы працягвае традыцыі медытатыўнай элегіі, цэнтральны нерв якой складаюць пакуты і перажыванні сумленнага чалавека, які бачыць як драбнеюць людзі, іх пачуцці, як паддаюцца яны спакусе лёгкага і бязбеднага жыцця, апранаюць маскі задаволенасці ўсім, сыгасці і спакою:

Сядзім. Спяваем. Спеў – пад столь.

Мы весялімся, нібы дзеці...

А болю – цесна болю: у свеце

Перанаселенасць на боль. [6].

Гэта медытатыўная элегія «*болю*», у якой паэт разважае пра сучасны стан чалавецтва, пра яго здрабненне і жорсткасць, адсутнасць міласэрднасці. І толькі пазту не ўсё роўна, а таму ён перажывае, спачувае нават гэтай здрабнелай частцы чалавецтва:

Дзе нам баліць, там і душа:

З душы ўвесь чалавек сабраны.

Мы адкрываем нечакана –

Дзе нам баліць, там і душа.

Таму чым большая душа, -

Даўжэй шчымяць і ноюць раны...

Дзе нам баліць, там і душа:

З душы ўвесь чалавек сабраны. [6].

Вось такое адчуванне дысгармоніі свету і чалавечай душы нараджае адпаведную жанравую элегію Янкі Сіпакова – *медытатыўную элегію з адзнакамі трагедыінасці, з арыентацыяй на перадачу пульсацыі думкі, на аналітычны, а не апісальны падыход да рэчаіснасці.*

Не менш яркім узорам медытатыўнай элегіі з'яўляецца твор «Мой агонь пастарэў на год...» – верш-разважанне, медытацыя, унутраны маналог, які выносіцца на суд чытача. На першым плане тут – псіхалагічны свет паэта, яго эмацыянальны свет і імкненні, накіраванасць думкі і пачуцця у глыб самога сябе, на самыя шчырыя перажыванні і імкненні. Гэтая элегія – разгорнуты філасофскі тэзіс пра тое, што так не хочацца страціць, элегія «*ачышчэння агнём*», і вытокі яе асноўных вобразаў – у паганстве. Дарэчы, нешта падобнае назіраем і ў творах Майсея Сяднёва, паэта-эмігранта, які назваў сваю асноўную кнігу вельмі характэрна – «*Ачышчэнне агнём*».

Мой агонь пастарэў на год,

Маё вогнішча вечарэ.

Ачышчае мяне ад нягод

І зьядае само, як лілея. [6].

Душа лірычнага героя, як і душа паэта з яго даверлівасцю, асабліва востра рэагуе на несправядлівасць і здрадніцтва, што адбываецца ў свеце, і асабліва на здраду сябра. Таму ў Янкі Сіпакова нарадзілася элегія «*Пасівела душа, пасівела...*», напісаная нібы з пазіцыі агульначалавечнасці, калі адкідваецца зло і ўсхваляецца дабро, шануецца святое і выкрываецца фальшывае, антыгуманнае, калі нават у здрадзе паэт спрабуе ўбачыць нешта апраўдальнае:

Пасівела душа, пасівела,

Але ёсць і ў сівой свая радасць:

Гэта чысты спакой заінелы,

Гэта ціша зімовага саду... [6].

Даволі часта Янка Сіпакоў даследуе пераходны стан чалавечай душы, па-гранічча, памежжа, як казалі б А. Бельскі, І. Чарота, калі ёй блізкі смутак і трывога. Ён выразна бачыць адрозненне паміж гэтымі двума пачуццямі. У вершы «Сумую я па лыжным следзе» паэт ставіць іх побач, каб адцяніць складанасць перажыванняў чалавека, калі «ўспамінаюцца самотна зіма і снег...». Гэтая медытатыўная элегія напісана традыцыйным памерам – чатырохстопным ямба, які як бы «спрыяе» працэсу перадачы роздумнасці. Адначасна, што і ў многіх іншых творах Сіпакова вершаваны памер павязаны з жанравым настроем і пафасам. Тут жа па кантрасце са светлымі ўспамінамі падаецца самотны і трывожны сум («А што будзе далей?», – нібы пытаецца ў сябе паэт).

Як ужо адзначалася, часцей за ўсё ў паэта ямбічны памер працуе на выўленне значнага філасофскага зместу, гэта адбываецца, як і ў рускага паэта Яўгена Баратынскага, які пісаў вершы, дзе пераважае думка, такім самым памерам. І наступны верш-элегія «*трывогі, тугі і суму*» (гэтыя словы паўтараюцца аж 12 разоў) адпавядае сказанаму:

Адкуль, адкуль ён, гэты лёгкі сум?

Яны ж кахаюць, бачыце, – кахаюць.

Каханьня свайго чыстую красу,

Як немаўля, абачліва любяюць.

Адкуль, адкуль ён, гэты лёгкі сум? [6].

Медытатыўная элегія – гэта жанр, якім найчасцей карыстаецца паэт у зборніку «У поўдзень, да вады». Пасля гэты жанр быў заменены ў «Вечы славянскіх балад» баладай, але і ў гэтай кнізе элегія пакінула свой след: у многіх баладах застаўся настрой суму (асабліва ў пранізіліва-балючай – «Вяселле»).

У Янкі Сіпакова можна назіраць таксама спалучэнне адзнак медытатыўнай элегіі з адзнакамі оды. Так, верш «Чыстае слова» – элегія «роздуму» з ярка выражанымі адзнакамі адычнага настрою. Такім чынам, у паэзіі Янкі Сіпакова назіраецца яшчэ і збліжэнне гэтых двух жанраў на глебе зліцця разнавіднасцей пафасу – гераічнага і трагедычнага, а таксама павучальнага і роздумнага пачаткаў. Відавочна, што элегія Янкі Сіпакова – самы актыўны жанр у яго творчасці, у якім сыходзяцца рысы апісальнай і медытатыўнай паэзіі з адзнакамі маштабнасці, рэфлектыўнасці. У творчасці паэта яна ператварылася ў размову мастака з чытачом пра час і пра сябе, набыла адзнакі трагедычнасці, удала сканцэнтравала ў сябе некаторыя рысы балады і оды.

ЛІТАРАТУРА

1. *Рагойша В.П.* Тэорыя літаратуры ў тэрмінах. Мн., 2001. С. 356-357.
2. *Анталогія беларускай эпітафіі.* Мн., 2000. С. 38-39.
3. *Рагойша В.П.* Паэтычны слоўнік. 2-е выд., дапрац. і дапоўн. Мн., 1987. С. 382.
4. *Мішчанчук М.І.* Ёсць у паэта свой аблог цалінны... Мн., 1992. С.115, 129.
5. *Сіпакоў Янка.* У поўдзень, да вады. Мн., 1976. С.36.
6. *Сіпакоў Янка.* Выбраныя творы ў 2 т. Т. 1. Паэзія. Мн., 1995. С.105, 137, 127, 25, 134, 133, 142, 131, 134, 128, 136, 159.

S U M M A R Y

The article depicts the peculiarity of Yanka Sipakov's lyric poetry, who is a representative of philological generation. It uncovers the specificity of its genre and style.

His observations are based on the conception of the variability of lyric poetry as a type of literature according to which it may be depicting, descriptive and meditative.

The poet's creative work is given in the context of literary process in 50-s–60-s of the XXth century.

Поступила в редакцию 24.05.2002



Н.В. Мацаберидзе

Авангард и модерн в музыке: к вопросу о стилевом своеобразии

Эпоха XX века открыто связывает себя с «новым». Претендуя на глобальный охват явлений, вбирая в себя наследие прошлого и творческие эксперименты настоящего, современное искусство при этом глубоко специфично. Если, например, в классическое время художественный язык был интенцирован на образ, соотношенный с реальностью по принципу подражания действительности, то в новейшее время, переживаемое нами, язык-сообщение уступил место языку-творению. У живописца основное место заняли линия, цвет, форма, фактура, которые по своему значению стали эквивалентны образу фигуративности – в живописи, и теме, тональности – в музыке. Иначе говоря, то, что раньше было вторичным, в XX веке стало главным и определяющим. Поэтому целесообразно обозначить XX век в искусстве как «век нового» или «век модернизма».

Искусство модернизма не создавалось какой-либо определенной группой художников, литераторов, поэтов, музыкантов; его направления возникали в разные годы, в разных странах. Теоретические, общефилософские предпосылки этого художественного движения появились еще в XIX веке в работах философов – А. Шопенгауэра, С. Кьеркегора (Киркегора), А. Бергсона, которые предвидели и обосновали неизбежность изменений в искусстве. И действительно, на начало XX столетия приходится целая серия «поворотов» художественной стилистики: в живописи, музыке, литературе, хореографии, а затем в архитектуре большой общий стиль распадается на стилевое «многообразие», что способствовало интенсивному развитию новых, в том числе индивидуальных, стилей. Кубизм, экспрессионизм, сюрреализм, футуризм, дадаизм... Их объединяет нереалистический творческий метод, что стало общим основанием при решении творческих проблем в различных видах современного искусства.

Формируется и слово, ставшее затем понятием «модернизм», которое объединило всю совокупность новых художественных направлений. Ядром понятия «модернизм» стал принцип творчества, отсюда и творческое отношение к действительности.

Понятие «модернизм» [1] основано не на этимологическом, а на смысловом значении этого слова. В основных европейских языках для более точного обозначения соответствия чего-либо духу времени употребляли слово «современный» или «модерн» (англ. – contemporary, фр. – contemporain, нем. – zeitgemass). В лингвистическом отношении слово «модерн» связывается с идеей новизны, то есть с нетрадиционным, неакадемическим, поэтому использовать термин «модернизм» для обозначения совокупности новых направлений в искусстве наиболее релевантно. Так, например, Ю. Келдыш при характеристике музыкального искусства пишет: «модернизм – термин, относимый к ряду художественных течений XX века, общим признаком которых

является более или менее решительный отход от эстетических критериев и традиций классического искусства» [2].

В музыкальном искусстве модернизм вбирает в себя два наиболее крупных направления: «модерн» и «авангард». Сущность этих понятий раскрывается на базе их отношения к традиции. С одной стороны, традиция классическая отрицается, что характеризует авангард, с другой – переосмысливается или модернизируется – модерн. В музыке их отличает следующее:

– *модерн* обращается с многовековой культурной традицией как с ценнейшим наследием прошлого, своего рода, «музейным экспонатом», который служит толчком ее творческого переосмысления. Это влечет за собой своеобразие образной системы, жанровых смещений и аккумуляцию традиционного и нового в стилевых идиомах;

– *авангард* создает новую художественную систему, не имеющую аналогов в прошлом, отказывается от понятий «произведение», «жанр» и т.д., создавая свой музыкальный язык и собственную семантику.

Остановимся на *стиле модерн в музыке* более подробно. Он возник как оппозиция романтическим тенденциям и расширил круг творческих интересов за счет обращения к бытовому пласту культуры и «архаике». Интонация частушки, городской песни (И. Стравинский «Петрушка», Р. Щедрин «Конек-горбунок»), темы разбойничьей среды (С.Слонимский «Песни вольницы»), мир лубка, русской игрушки (Л. Шлег «Лубок»), детской считалки (В. Кузнецов «Ладушки»), а также образы ритуала и обряда (Е. Глебов «Избранница», Л. Шлег «Игрища», «Юрьев день») нашли свое отражение в звуковом пространстве произведений русских и белорусских композиторов.

Музыкальный язык стиля модерн ориентирован на традиционные категории ладотональности, ритма, мелодии, формы, гармонии, но в новом модифицированном «обличье». Так, вместо диатонической тональности избирается хроматический принцип организации звуков (альтерационная хроматика, двенадцатиступенность, расширение мажоро-минора и т.д.). Ровная тектоника сменяется ритмической переменностью, нерегулярностью, синкопированностью. В области мелодики превалирует хроматическая интонация, нередко объединенная с интонацией национального песенного фольклора, в области формы актуализируется вариантно-вариационная. Одним из доминирующих способов развития становится прием остинато, напоминающий, отчасти, живописный орнамент и музыкально-стилистический прием, пришедший из народного музицирования.

Влияние на музыку смежных видов искусства вылилось в тесную взаимосвязь с ними, что определило жанровую специфику музыки, в частности за счет усиления народно-театрального начала («жанровые сценки», «хоровой обряд», «хоровые игры»). Создаются звуковые аналоги живописных полотен (произведения С. Кортеса, А. Мдивани, Л. Шлег, Г. Гореловой и др.). Возникли условные музыкальные действия, где музыкальный процесс подчинен принципам не собственно музыкальной, а сценарной драматургии.

Если стиль модерн в музыке сформировался в 10-е годы XX столетия (русская музыка), то в 60-е годы он нашел продолжение, уже испытывая влияние авангарда (белорусская, русская музыка) и тем самым обрел новое качество: *синтеза ретроспективы и новизны*.

Еще на рубеже веков «модерн» получил статус стиля в искусстве, что дало возможность выявить его главные эстетические установки. Определяет их Г. Данузер в работе «Музыка XX века», которая вышла в 1984 году [3]. Среди стилеопределяющих черт он выделяет опору на многовековую культурную традицию, ориентацию на произведение как целостный эстетический феномен и стремление к рациональной организации целого. Это сущностные категории, которые объясняют специфику проявления стиля модерн (или его от-

дельных черт) в различных видах искусств. Стиль модерн проявился и сформулировал свою эстетическую программу в пластических видах искусств. Однако он представлял собой сложное многосоставное явление, имевшее различные формы выражения¹. Сложность характеристики стиля состоит еще и в том, что он заметно эволюционировал на протяжении нескольких десятилетий в русском и европейском изобразительном искусстве конца XIX – начала XX веков, и оказывал влияние постфактум (в 1910 – 20-е годы, позже – в 60-е годы в виде собственной реконструкции). Именно в музыке мы и наблюдаем это его опосредованное влияние. Теперь остановимся на музыкальном авангарде.

Авангард ориентирован на культ новизны, поиски и эксперименты, на острую полемичность, радикализм, принципиально порывающий со всем предыдущим опытом, допуская при этом «повороты» в сторону барочных приемов развития (инверсия, ракоход и др.).

Музыкальный язык авангарда заведомо ориентирован на отрицание традиционных категорий выразительных средств и любой преемственности. Звуковое пространство сформировано на основе гемитоники (додекафония, серийность, сериальность), алеаторики совместно с неакцентной ритмикой и новыми принципами формы, которые организуют двенадцатитоновую хроматическую интонацию. Результатом этих поисков становятся новые типы форм – серийные, сонорные, алеаторические, часто музыка ориентирована на сочетание с немusикальными средствами, что образует новый художественный мир («Музыка для гобоя и магнитофонной ленты» С. Бельтюкова, «Calcium – 137» для 67 исполнителей и магнитофонной ленты В. Кузнецова). Уход от традиционных музыкальных форм характеризует смещение в сторону статических форм или форм-состояний (медитации для оркестра «Тень стекла», четырехмерные звуковые пространства «Euphonia» В. Кузнецова), где привычные понятия «движение», «процесс» носят формальный характер: физическое время протекания музыки активно, тогда как художественное время – статично. Есть и, так называемые, «открытые» формы, когда музыка не имеет ни начала, ни конца (произведения К. Штокхаузена).

Таким образом, общая стилиевая направленность на эксперимент в авангардном искусстве привела к тому, что естественная связь с прошлым во многом прервалась. Сохранение же черт стиля модерн знаменовало интерес к собственно музыкальному, что обеспечило произведениям смысловую ясность и доступность. Остановимся на этом подробнее.

Специфику стиля модерн во многом определяет трактовка художественного времени. Сущность ее ясно раскрывается при сравнении с другими историческими стилями. Как отметил Д. Сарабьянов, «реализм фиксирует время в совершенно конкретном его проявлении, импрессионизм переносит акцент на конкретность, мгновенность восприятия, модерн – время растянутое, замедленное, концентрированно-формульное; экспрессионизм (фовизм) дает заостренное, время сконцентрированное в порыве, оно протекает вне обычных временных координат» [4]. Тем самым модерн оказывается в промежутке между старым и новым. Он отказывается от реального времени, старается его видоизменить, но, при этом не настолько, чтобы полностью перейти в условное время авангардного искусства XX века. Вследствие этого и возникает вопрос традиционного и новаторского в стиле модерн.

¹ В России представлен в творчестве художников Л. Бакста, А. Бенуа, К. Сомова, В. Борисова-Мусатова, поэтов М. Кузьмина, А. Блока, З. Гиппиус, В. Ходасевича, архитектора Ф. Шехтеля, композиторов Н. Черепнина, И. Стравинского, в балетной деятельности С. Дягилева, театральной деятельности Вс. Мейерхольда. В западноевропейских странах стиль модерн получил и другие названия: во Франции – Ар Нуво, в Германии – Югендстиль, в Австрии – Сецессионстиль.

Возврат к традиции в XX веке не сводится только к простому возобновлению утраченных связей с прошлым. «Истинная традиция не является остатком безвозвратно ушедшего прошлого, это живая сила, одушевляющая и просвещающая настоящее», а потому традиция – «это живая сила, тонизирующая и информирующая настоящее...», – написал И. Стравинский, – с традицией восстанавливаются связи, чтобы творить новое. Традиция... обеспечивает непрерывность творчества» [5-7]. Таково отношение композитора к культурному прошлому, которое оживает в его творчестве, а своеобразие его метода обращения с традицией положены в основу трактовки этого понятия в стиле модерн. Именно поэтому творческое кредо И. Стравинского, основанное на диалектическом взаимодействии традиционного и новаторского, раскрывает сущность художественного мышления музыкального модерна².

Понимая традиции искусства весьма диалектично, стиль модерн в музыке принимает их как основу, без которой существование искусства немыслимо. Традиция есть некое выражение власти неподвижной, вечной сущности бытия над меняющимся пространственно-временным бытием. Это приводит к апелляции к вечным темам искусства, а вместе с этим и к осознанию соотношения таких категорий, как вечное – временное, хаос – космос, аполлоническое – дионисийское. В «Поэтике» И. Стравинский писал: «Для четкого построения произведения... является решающим, чтобы все дионисийские элементы, которые побуждают воображение творца... были бы вовремя... укрощены и подчинены закону: это приказ Аполлона» [7, с. 9]. Этим Аполлоном для искусства модерн выступает традиция.

В то же время традиция, как сумма накопленного опыта выражения в искусстве, служит в модерне сложным регулятором авторской стилистики. В этом случае традиция осознается как процессуальная категория: «Традиция – понятие родовое: она не просто «передается» от отцов к детям, но претерпевает жизненный процесс: рождается, растет, достигает зрелости, идет на спад и, бывает, возрождается» [8]. Это высказывание И. Стравинского симптоматично: оно указывает на то, что традиция воспринимается им как процесс непрерывного обновления отстоявшихся принципов, обретающих при этом новаторское облачение, что очень важно и для понимания сущности музыкального модерна³, представителем которого он является.

Таким образом, в музыкальном модерне совершенно очевидно просматривается уникальный подход к традиции, который можно определить как «традиция Стравинского». Идея традиционного наследия оживает в парадоксальном виде: обращение к традиции осуществляется через различные стилевые модели, всячески преобразованные. Происходит непрерывная переработка «знакомого» в различных игровых ситуациях. Довольно часто в музыке используется и эффект «искажения» объекта, включенного в эту игру, а также и

² Стиль модерн в музыке не формирует свою программу, а использует лишь отдельные черты художественного стиля модерн, которые ассимилированы из других видов искусства. Поэтому можно говорить об особой стилевой разновидности стиля модерн, которая определима понятием музыкальный модерн.

Музыкальный модерн – музыкальная разновидность стиля модерн в искусстве, которая характеризуется отражением многовековой традиции музыкального искусства в выборе тем, образов, языковых норм, при этом вбирает в себя широкий пласт фольклорно-бытовых идиом и современных звуковых техник, формируя зрелищно-театрализованное музыкальное пространство, отмеченное особым эстетством (изяществом), шармом в своем стремлении к Красоте.

³ Здесь имеется в виду внутренне заложенная способность музыкального модерна к модификации, которая предполагает включение в его стилистику современных языковых новшеств.

намеренные нарушения правил. «Мерцание» смысла, сочетание утонченности, изыска с натурой – типичная «среда обитания» стиля модерн в его любых разновидностях и любых национальных преломлениях.

Формирование новых тенденций, представленных в том числе и стилем модерн, в Беларуси протекало в тесном контакте с русским искусством – живописью, музыкой, хореографией. С установлением советской власти стиль модерн в рамках «модернизма» постепенно утрачивает лидерство. Это и понятно: тоталитарный режим не приветствовал элитарного искусства – утонченного, рафинированного, понятного лишь определенной группе знатоков, профессионалов, но совершенно неприемлемого для советского рабочего, колхозника, простого труженика. Поэтому в 30-е годы постепенно стиль модерн исключается из официального советского искусства⁴. Его путь в России и Беларуси искусственно прерывается. Стиль модерн «эмигрирует» на Запад, где он продолжает свое развитие, оказывая огромное влияние на западноевропейское искусство. В результате, начиная с 30-х годов и вплоть до 60-х, стиль модерн выпадает из советского искусства.

Шестидесятые годы в советской музыке стали этапом освоения многообразных традиций XX века. Одной из тенденций в белорусской музыке следует отметить искания в области освоения радикальных техник музыкального авангарда Запада, особенно того направления, которое опиралось на эксперименты с музыкальным звуком и композиционные открытия А. Шенберга и его последователей. В рамках национальной музыкальной культуры важнейшие достижения западного музыкального авангарда, которые возникали на разных этапах своего развития, осваивались ускоренными темпами, что привело к сочетанию и смешению различных композиционных приемов – от разных форм серийности, до алеаторики и сонорики. В 60-е годы эти процессы в белорусской музыке проявились в таких произведениях, как «Трен» и Соната для флейты и фортепиано Д. Смольского, в оратории «Памяти Поэта» С. Кортеса, «Стронций-90» для инструментального ансамбля, «Музыка для гобоя и магнитофонной ленты» С. Бельтюкова, концерт «Credo» для ударных инструментов О. Залетнева, «Caesium-137» для 67 исполнителей и магнитофонной пленки, Медитации для оркестра «Тень стекла», 4-мерные звуковые пространства «Euphonia» для 8 голосов и 45 ударных, «Игра в бисер» В. Кузнецова и в других сочинениях.

Другой тенденцией, получившей широкое распространение в музыке 60-х годов, было освоение традиций И. Стравинского, сочетающих в себе поиски новых звуковых закономерностей, в русле традиционных и устойчивых форм выражения. Как отмечает Г. Григорьева, эта тенденция «связывается с представлением о заново открытых глубинных слоях фольклорной архаичной интонационности, ритмики, ладогармонических структурах, созвучной новой эпохе с её «предельностью» экспрессии» [10]. Именно эта тенденция консолидировала в себе возможность сохранения интонационного своеобразия национальной музыки с современными интонационными завоеваниями. Так, через «возрождение» интереса к творчеству И. Стравинского пришло стремление к реконструкции музыкально-художественного стиля модерн.

Таким образом, совершенно очевидно, что развитие современной белорусской музыки в последней трети XX века осуществляется в русле важнейших тенденций общеевропейского процесса развития музыкального искусства. Важно при этом отметить то, что, существуя в условиях европейской музыкальной культуры, белорусский музыкальный авангард ищет свой путь проявления, который обретает локальный колорит и национально-характерные

⁴ Процесс точно отражают слова В. Полевого – «вспышки революционного творчества сталкиваются со строго упорядоченной государственной культурной политикой, а тоталитарные режимы вовсе твёрдой рукой подавляют художественный авангардизм» [9].

формы. Путь развития музыкального авангарда непосредственным образом связан с ролью традиции, сложившихся и устоявшихся форм музыкального мышления, которые находятся во взаимосвязи с новыми языковыми (звуковыми) явлениями. Такой путь развития и свидетельствует о наличии собственного – белорусского пути в европейском музыкальном искусстве последней трети XX века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Куликова И.С. Философия и искусство модернизма. М., 1980. С. 22.
2. Келдыш Ю.В. Модернизм // Музыкальная энциклопедия. М., 1976. Т.3. С. 622.
3. Музыкальный постмодернизм – химера или реальность (по страницам зарубежной прессы) // «Советская музыка», 1989, №9. С. 117-119.
4. Сарабьянов Д. Стиль модерн. М., 1989. С. 188.
5. Шахназарова Н. Проблемы музыкальной эстетики в теоретических трудах Стравинского, Шенберга, Хиндемита. М., 1975. С. 27.
6. Стравинский И. Статьи и материалы: сб. ст. М., 1973. С. 67.
7. Аракелова А. Стравинский и философские искания в России конца XIX – начала XX веков // И.Ф. Стравинский. Научные труды МГК им. П.И. Чайковского. Сб.18. М., 1997. С. 37.
8. Стравинский И. Диалоги. Воспоминания. Размышления. Комментарии. Л., 1971. С. 218.
9. Полевой В. Малая история искусств. М., 1996. С. 163.
10. Григорьева Г. Стилевые проблемы русской советской музыки второй половины XX века. М., 1989. С. 70.

S U M M A R Y

In the article «Vanguard and Modern in music: to the question about stylistic specific features» a unique problem of music art of the XXth century is described. The problem is represented by the concept «Modernism». The attempt to sum up the stylistic categories «Vanguard» and «Modern» in music is given. The specific feature of vanguard stylistics in the belorussian music of the third of the XXth century is singled out. The stylistics is in the interconnection of traditions with new language events, synthesis of retrospection and innovation.

Поступила в редакцию 7.06.2002

УДК 784

Б.Г. Кожевников

Особенности академического хорового исполнительства в историческом аспекте и современном мире

Социокультурные трансформации на постсоветском пространстве, а также процессы, происходящие в современном мире, обуславливают проблематику формирования гармонично развитой личности. Дегуманизация культуры достигает той стадии, когда под угрозу ставятся основополагающие ценностные принципы, определяющие осознание человеком его предназначения. Прежде всего необходимо сказать о деградации восприятия таких понятий, как «Бла-

го», «Истина» и «Красота». В конце XX – начале XXI века усиливается вражда между отдельными народами и религиями, несмотря на осознание международным сообществом неизбежности прогресса глобализации. Сложная обстановка внутри мирового сообщества для постсоветского пространства усугубляется тенденциями утраты органических внутренних связей, серьезное восстановление которых еще только предстоит осуществить. Деструктивное мышление в современном мире обусловило фактор антропологического кризиса. В данной связи следует отметить, что фактор эстетического воспитания молодежи может стать одним из ведущих, которые способствовали бы выходу из духовного кризиса. Эстетическое воспитание не может быть только теоретическим, но должно происходить в сфере овладения различными видами искусства, практического постижения законов гармонии и красоты. Одним из жанров музыкального искусства, имеющим значительные духовные истоки в европейской культуре, является академическое хоровое пение. Приобщение молодежи к хоровому пению во многом будет способствовать духовному оздоровлению нации.

Среди наиболее значимых обоснований необходимости и возможности внедрения данного жанра музыкальной культуры в сферу молодежной студенческой среды является его доступность. Физиологическая природа голосового аппарата сама по себе консервативна. Отличительные особенности оркестровых инструментов заключаются в том, что их структура развивалась, развивается и совершенствуется по сей день, а голосовой аппарат остается неизменным на протяжении многих веков. Далеко не каждый может играть на музыкальном инструменте. Но петь может любой. Академик Г.А. Струве, Народный артист России писал: «Благодаря массовости и доступности с одной стороны, и активности исполнительского процесса с другой, хоровое пение приобщает молодежь к основам музыкальной культуры, обеспечивает необходимый минимум музыкальных знаний и умений, воспитывает эмоциональную сферу личности, помогает выявлять одаренных молодых людей в сфере искусства».

Увлечение студенческой молодежи развлекательными и эстрадными жанрами, отсутствие интереса к серьезной музыке, к ее академическим жанрам и в первую очередь к хору, – все это предъявляет к преподавателям музыкально-педагогическим кафедрам и дирижерам весьма серьезные требования.

Победоносное шествие массовой культуры выявляет настоятельную необходимость совершенствования творческого процесса возможностей самих руководителей. Это совершенствование немыслимо без раскрытия в классике современного содержания, без поиска новых талантливых произведений и форм художественной выразительности. Руководитель академического хора должен выявлять в репетируемых им произведениях ответы на вопросы, поставленные современным миром. Творчество, кроме сверхвременного духовного содержания, должно иметь также и актуальный характер, что не противоречит, а взаимодополняет друг друга, придавая произведению искусства воистину универсальное содержание.

История первых студенческих хоровых объединений уходит в глубь веков, когда организовывались первые университеты в Италии, Испании, Франции, Англии (XII–XIII вв.), Петербурге, Москве (XVIII в.). В университетской среде помимо монодического григорианского пения звучали и светские хоровые мотеты и студенческие песни с усложненной полифонической и гомофонной фактурой, а также с инструментальным сопровождением. На наш взгляд, хоровое пение является самым популярным, доступным и понятным звеном между музыкой и людьми.

В чем же выражен упадок популярности и интереса к хоровому жанру в настоящее время? Для ответа стоит обратиться к истории академического хора.

В течение веков прослеживается развитие хорового жанра в двух направлениях: официальном (под влиянием церкви и государства) и народном (бытовые и старинные обряды). Церковь воспитала в академическом пении необходимые качества высокой вокально-технической оснащенности хористов, к которым относятся чистый строй, ансамбль, дикция, владение цепным дыханием, высотным и динамическим диапазоном. Однако в развитии академического хорового пения прослеживаются и другие качества: отрешенность, передача неопределенности формы произведения.

Церковная цензура постоянно следила за тем, чтобы в церковное хоровое пение не проникали «театрализация», «художественная красота», контрастная динамика, агогика и т.д. Идеалом считалось пение «смирненное», «умиленное», которое не должно отвлекать от проведения церковного богослужения. Стиль церковного пения отработывался и закреплялся постановлениями вселенских соборов.

Еще в начале XIX века многие пытались отходить от традиционного отрешенного пения в литургиях, придавая эмоциональную окраску хоровому пению, тем самым привнося свежую струю в интерпретацию содержания музыки и слова. Регентов не устраивал старый, наработанный веками стиль церковного пения. Но церковная цензура настолько сильно довлела на регентов своими запретами, что многие лишались работы или оставляли любимое дело. Ситуация оставалась таковой вплоть до второй половины XIX века, пока не появилась целая плеяда даровитых мастеров профессионального хормейстерского дела. Создаются хоры под руководством русских хормейстеров В.С. Орлова, Н.М. Данилина, А.А. Архангельского, Г.Я. Ломакина, М.Г. Климова. Для этих хоров были написаны лучшие произведения Н.А. Римским-Корсаковым, П.И. Чайковским, М.П. Мусоргским, С.В. Рахманиновым, П.Г. Чайковским, С.И. Танеевым. Это было золотое время академического хорового пения [1].

Коренной перелом в хоровом исполнительстве наступил в XX веке. В связи с революционными событиями 1917 года церковь, отделенная от государства окончательно потеряла сферу влияния на развитие музыкальной культуры. Хор становится средством политической пропаганды, и жанр высокой духовной певческой культуры приходит в упадок.

На хоровом исполнительском уровне сказывалась строжайшая цензура в подборе руководителей хоров, а также в репертуарном вопросе по политическим мотивам. Звучание хоров перешло в форсированную, крикливую звучность. Одухотворенность стала выражать наигранный энтузиазм. Многие композиторы по понятным причинам уже не писали для хора, а приоритет своего дарования отдавали инструментальному жанру [2]. В то же время писали музыку для хора Д.Д. Шостакович, С.С. Прокофьев, Г.В. Свиридов, В.Н. Салманов, Р.К. Щедрин, А.Г. Флярковский [3]. Однако из-за политизированных текстов большинство произведений вынуждены теперь находиться на музейных полках.

Все это должно быть осознанно нынешней молодежью. Ведь без знания факторов, оказывающих объективные препятствия развитию академического хорового пения, невозможно понять, что произошло с данным жанром и почему он потерял широкую аудиторию и интерес.

Высокую ответственность имеют перед обществом те, кто возрождает традиции академического хорового пения. Главный вопрос, стоящий перед ними: «Как нужно возрождать?» Музыкально-исполнительскую традицию нельзя копировать. Ее нужно восстанавливать по крупницам. Необходимо исследовать наследственные признаки, находить основу природного дара, созидать живое, следовать лучшим традициям прошлого. Необходимо увидеть ту систему образования, которая связала бы нас с этими традициями невидимыми нитями [4, 5].

В настоящее время многие руководители хоров – это опытные высококвалифицированные хормейстеры, которые умеют быстро разучить с хором программу и предложить разученное зрительской аудитории. Однако отсутствие яркого дирижерского дарования и слабое владение дирижерской техникой оставляют такое исполнение не интересным для слушателя. Хотя участники хора могут быть костюмированы, петь по партитурам, стараться с дирижером выражать то, что они называют содержанием в музыке, подлинно художественного результата хор не достигает. А все потому, что выразительность музыки заключается в ее звучании. Жест дирижера и мимическая передача исполнителей должны состоять в единстве с музыкальным образом.

Работая с хором, каждый хормейстер не в праве забывать о главных постулатах, наработанных веками, о высокой технике пения (строй, ансамбль, дикция), звуковой палитре, широте динамического и регистрового диапазона и организации высокой профессиональной дисциплины. Современный хор должен владеть не только формальной певческой техникой, но и обладать искусством мелоса. Мелос – это душа музыки и ее изначальная природа. Мелосу присуща не только вокальная, но и инструментальная музыка. Рихард Вагнер говорил: «Хорошо играть на инструменте – это значит заставлять его хорошо петь».

Хоровое исполнительство немислимо без выработанных навыков цепного певческого дыхания, ощущения внутренней пульсации ритма, без агогики и пластичной динамики, без осмысленной артикуляции, без теплого и сочного звука, что и является основой мелоса.

Душой исполнения, как утверждал Р. Вагнер, является темп. И в то же время подчеркивает, что только мелос дает правильное ощущение темпа. И его принцип распространяется не только на мелодический материал, а в равной степени и к побочным голосам гомофонно-гармонического склада, к разным ритмам и штрихам. Даже самые короткие звуки должны быть пропеты, а паузы должны «звучать» [6].

Архитектоника^{**} и мелос – вот два фактора, которые лежат в основе музыкального содержания, и определяют стиль исполняемого произведения. Интонация как смысловое зерно является музыкальным материалом. А музыкальная архитектоника использует интонации как строительный материал. Мелос же из интонации выстраивает живые образы, выражает эмоции, душевное состояние. Благодаря мелосу музыка обладает самостоятельным языком, не переводимым на словесную речь. Дирижер, а вместе с ним и хор, лишенный чувства мелоса, может исполнить произведение архитектурного стиля с определенной точностью, но внутренней жизни, заложенной в произведении, не будет выражено. Произведение же, рожденное в мелосе, не позволительно исполнять «архитектонически». Истинный музыкант должен постоянно совершенствоваться и воспитывать в себе, а следовательно и в хоре, владение искусством мелоса и архитектурного стиля.

Совершенствование музыкального образования в том числе и в среде профессионалов, невозможно без понимания определенных противоречивых тенденций в истории музыкальной культуры. На наш взгляд, проблема развития музыкальной культуры и ее составной части – академического хорового пения – не является совершенно отвлеченной от проблемы развития духов-

* Мелос (древнегреч.) – напев, мелодия. Мелос составляется из звуков, интервалов и длительностей. В XX веке в музыкознании концепцию мелоса выдвинул Б.Г. Асафьев: «Мелос объединяет все, что касается становления музыки, ее текучести и протяженности», мелодия – «частный случай» проявления мелоса. Музыкальный энциклопедический словарь. М.1991.

** Архитектоника (греч.) – художественное выражение закономерностей строения. Сов. энциклопедический словарь. М., 1980.

ной культуры на постсоветском пространстве вообще. Воспитание личности в соответствии с законами красоты и гармонии является важным фактором общечеловеческого прогресса. Отдавая должное необходимости технического прогресса, нам представляется необходимым отметить, что он должен уравновешиваться духовным развитием [7]. Необходимо осознать высокое цивилизационное значение художественной культуры вообще и музыкальной культуры в частности, сплачивающих людей на основе восприятия прекрасного и возникшего независимо от принадлежности к государству, приверженности тем или иным политическим течениям, национального самоопределения. Искусство по своей природе обладает универсальным, всечеловеческим содержанием, и поэтому в заключение нам представляется бесполезным повторить известную фразу Ф. Шиллера «Красота спасет мир».

ЛИТЕРАТУРА

1. Казачков С.А. Пути и лабиринты академического хора. К., 1996. С. 11.
2. Казачков С.А. От урока к концерту. К., 1990. С. 14-19.
3. Государственная академическая капелла имени М.И.Глинки. Л., 1975. С. 16-23.
4. Дирижерское исполнительство. Практика. История. Эстетика / Ред.-сост. Л. Гинзбург. М., 1975. С. 81-90.
5. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. М., 1968. С. 37-42.
6. Дмитриевский Г.А. Хороведение и управление хором. М., Л., 1948. С. 6-17.
7. Петрушин В.И. Музыкальная психология. М., 1997. С. 4-10.

S U M M A R Y

The history of the development of academic chorus singing and the necessity of the revival of the traditions of academic chorus singing are considered.

Поступила в редакцию 18.03.2002

УДК 792

Т.В. Котович

Пространство актера

Объект нашего исследования – структура сложного конгломерата внутреннего пространства и времени актера как человека, как носителя образа и как самостоятельного элемента спектакля.

По поводу актера как центральной фигуры сценического творчества на протяжении столетий написано множество исследований, создано множество школ исполнительства, изложены и опробованы различные системы актерского мастерства. В рамках систем «спектакль – актер», «актер – зритель», «драматургия – актер» существует большая сценическая практика и достаточное теоретическое осмысление проблем. Существуют различные подходы к проблеме актера, точки зрения и аспекты ее видения. Однако в европейской традиции очевидно ее глубинное отличие от концептуального мышления на Востоке, оно состоит в акцентировании *личности* и ее духовной свободы. От античности через Возрождение и классицизм к XIX столетию театр двигался по вектору вызревания из заданного типа-амплуа – личности индивида с неповторимыми реакциями на мир. Новый этап в развитии русского и мирового

театра связывают с появлением МХТ, с режиссурой Станиславского, и этот новый этап «был определен новым взглядом на человеческую личность, на ее связи в современном обществе» [1]. Исходя из этого, актер является центральным звеном в создании театрального произведения и в исследовании театрального искусства.

Продуктивным видится анализ актерского творчества с точки зрения пространственно-временной структуры системы «актер» как таковой. В этой связи рассмотрения требует сама организация этой системы как самоценная, относительно независимая и самостоятельная структура, являющаяся не просто элементом некоей более общей организации (материальной или художественной), но и *средоточием закономерностей* этой более общей организации, ее квинтэссенцией, ее кодом. Актуальность подобного исследования диктуется тем, что актуальным остается вопрос о месте и значении человека с его внутренним миром и индивидуальностью в общей картине мира. В истории цивилизации опробованы разнообразные модели взаимосвязей (человек – миф, человек – надличностные силы, человек – социум). Театр как вид искусства и как модель социума и индивидуума в системе самопознания человечества, на протяжении столетий, выступая способом выражения цивилизационных моделей, фиксирует и визуализует знаки системных взаимосвязей. В эстетике театрального искусства отношение «мир – человек» моделируется в системные отношения «спектакль – актер». Нас будет интересовать аспект, связанный именно с актером, с его пространственно-временной структурой по отношению к спектаклю: систему мы рассматриваем с обратной позиции: актер – спектакль.

Носителем культурных ценностей в структуре вселенной может быть только человек. Исследуя структурное образование «человек», Мишель Фуко подчеркивает, что именно человек является особой точкой в пространстве мира, насыщенной аналогиями, посредством которых могут сближаться любые фигуры мира, и каждая из аналогий может в ней найти свою опору. Именно человек находится в пропорциональном отношении со всем в мире [2]. Давняя гуманистическая традиция европейской культуры, имеющая исток в античности (человек – мера всех вещей, по Протагору, в практическом смысле, а в греческой классике мера вещей, лежащая в основе членения обозреваемого и воссоздаваемого искусственно пространства), пронизывающая Ренессанс (человек есть модель мира, по Леонардо да Винчи), Просвещение и романтизм, отчужденная в XIX веке, к XX столетию обнаруживает себя в научном осмыслении человека как 1) носителя знаний, главного героя научной картины мира [3] (*Cogito, ergo mundus talis est* – Я мыслю, значит, мир таков, каков он есть) [4]; 2) носителя решающего этапа становления глобального феномена – ноосферы [5-7]; 3) как самой неравновесной системы, борющейся, страдающей, провоцирующей новые неустойчивости [8].

В этом смысле спектакль может быть воспринят как модель, в которой человек осмысливает мир, отождествляет себя с миром, продуцирует систему ценностей и взаимосвязей мира, а также исследует себя самого и способы своего взаимодействия с миром в определенных, константных, повторяющихся обстоятельствах. Спектакли – это социальные и психологические модели с «набором» поведенческих канонов, методов и образов-типов. В исследовании парадигм культуры в XX веке В. Библер высказывает интересное соображение о том, что сегодняшний разум ориентирован на формы понимания мира и людей, аналогичные формам художественного освоения бытия [9]. Спектакль существует на острых гранях столкновений времен, личностей, смыслов, объединенных в момент общения с определенным состоянием ауры зрителей. В каждой эпохе свой выбор сюжетов и личностных характеристик персонажей,

свой эстетический код, понимание социальных установок и представлений о мире и человеке в нем. Содержание спектакля – всегда выбор судьбы и ее решение любым героем любой эпохи, нравственность фиксируется, по утверждению В. Библера, «не только в моральных заповедях, предписывающих «как надо поступать», но в неких образах культуры, в личностных трагедиях Эдипа, Прометея, Гамлета, Дон Кихота...» [9, с. 315]. Образ очерчивает тему, проблему выбора и ответственности за свое решение. В спектакле она представлена наглядно, всегда заново визуализуется и переживается всей силой мыслей и чувств, всем существом.

В логике подобного рассуждения актер выступает относительно самостоятельной моделью в модели-спектакле наподобие того, как человек выступает относительно самостоятельным элементом мироздания.

Смысл исследования сфокусирован в построении модели системы «актер» как относительно самостоятельной структуры с выявлением и акцентированием ее субструктур и их связей, что вызывает необходимость осмыслить пространственно-временной континуум актера, его характеристики и особенности, его отличие и аналогии с пространственно-временным континуумом спектакля.

Ведущее положение актера как лидера в создании спектакля, традиционное в течение тысячелетий («в ранних сценических жанрах мизансцена возникла как произвольный результат взаимодействия постановочного канона со «стихией» игры данных актеров в данном месте. Жанровый стандарт и импровизация дополняли друг друга столь активно, что необходимости в режиссере как индивидуальности не возникало. ... Своеобразным «отклонением от нормы»... был, по-видимому, театр древних греков, здесь режиссура имела индивидуально-творческий, неканонический характер, предвзятым тем самым современную. Эта традиция античного театра впоследствии была прервана на много столетий») [10], в XX веке ведущее («каноническое») положение актера было подвергнуто сомнению и почти совсем устранено. Проблема актера как структурного элемента спектакля возникает в театральной практике в связи с лидерством режиссера как автора сценического произведения.

В признании за актером сюрмарионеточных характеристик [11-13] просматривается 1) осознание спектакля как единой целостности, в которой уравниваются все структурные элементы; 2) стремление обнаружить в сценическом искусстве с его особой спецификой те общие закономерности, которые существуют во всех видах искусства (Мейерхольд, например, в 1906 году искал способ «эволюцию живописи (выделено мной – Т.К.)... сгармонизировать с актерским творчеством», называя это самым роковым (!) вопросом [14]); 3) перенос смысла произведения с соотношения элементов действительности на композиционное построение, т.е. на художественную волю как на выявление ритмов бытия и типов конкретности [15]; 4) попытка уничтожения материального в искусстве с целью обнаружения и создания формы как вибрации духа (пьеса Константина Треплева в «Чайке» А. Чехова); 5) выделение чистой структуры в виде формулы ритмической организации спектакля («Победа над Солнцем» Малевича-Крученых-Хлебникова-Матюшина и «Супрематический балет» Н. Коган [16]); 6) выявление и кристаллизация оппозиций актер-спектакль и актер-режиссер.

Актер предстает как часть общей ритмической организации, часть общей художественной модели. В конце 1920-х К. Станиславский обозначал проблему в виде оппозиции режиссеров двух типов: постановщика и учителя [17], где первый тип побуждает всех следовать своей воле, а второй стремится вызвать в исполнителях те же художественные намерения, что и у него самого. Однако по истечении большого периода истории театра в XX веке очевидно, что это только на поверхности явления проблема выглядит как

конфликт постановщика и актера, на самом деле суть кроется в пришедшей на смену «каноническому» театру комбинаторике, структурности спектакля, приоритету конструктивного начала в сценическом творчестве и поиску закономерностей существования конструкции подобного рода.

Одной из особенностей общей художественной модели подобного спектакля является то, что она свободно использует в виде элементов другие виды искусства, включая из их самоценности в свой континуум только необходимое для себя. В этом смысле общая художественная модель (спектакль) и от актера потребовала решения только вполне определенных задач, и сама постановка вопроса о пространстве-времени d в этом случае актера вытекает из проблемы художественной формы спектакля.

По аналогии с другими элементами спектакля в контексте общего художественного целого мы можем говорить о частичном включении пространства актера в пространство спектакля, и том, что само по себе пространство актера так же, как и прочие элементы, обладает большим объемом. По определению П. Флоренского «в самом понятии пространства различаются три и, далеко не тождественные между собою, слоя. Это именно: пространство абстрактное или *геометрическое*, пространство *физическое* и пространство *физиологическое*, причем в этом последнем, своим чередом, различаются пространство зрительное, пространство осязательное, пространство слуховое, пространство обонятельное [...] с их дальнейшими более тонкими подразделениями» [18]. Актер обладает всеми одновременно; и в отличие же от прочих элементов структуры сценического произведения, он – главный носитель художественного «вещества» спектакля и первый его материальный показатель. Актер может выступать не только в виде элемента общей целостности спектакля, но 1) быть спектаклем сам по себе, вне зависимости от всего прочего; 2) оказываться «больше» спектакля. Это «больше» направляет на осмысление собственного пространства актера.

Пространство актера как человека представляет собой двойственную структуру, основанную на оппозиции внешнего и внутреннего пространства и времени.

Человек расположен на горизонтальной линии своего земного существования, вертикали своей духовной сущности, глубины собственного бессознательного и коллективного бессознательного.

Физически трехмерное внешнее его пространство вписано в трехмерный окружающий мир, адекватно окружающему миру и обладает этим миром.

Внутреннее пространство человека является в свою очередь сложной структурой, в которой присутствует пространство и время генетического кода (вся структура организма кодируется, когда происходит многократное сжатие информации), пространство и время его психики, включенность в социальный и религиозный, а также в национальный и региональный контекст и пространство-время культурной традиции. Внутреннее пространство человека содержит мощный слой бессознательного и определенную структуру подсознания; мышление как поток его внутреннего пространства. Восприятие мира человеком в свою очередь структурно сложно: трагедийно и карнавальное; эти две противоположности (вселенская и сугубо человеческая) оказываются не только зеркальными, но и сходящимися в самых глубинных слоях Бытия; они мистериальны и универсальны. Будучи жестко зафиксированным на исторической оси координат моментом земного существования, человек обладает внутренним пространством и пространством Бытия, заключающим в себе целиком всю систему координат.

Он здесь-сейчас и везде-всегда, существует в разных пространственно-временных потоках одновременно. Бытие как понятие в этом случае является

не просто обозначением всеобщего, сущностного, но и глубоко личностной категорией, интимным переживанием. Человек способен одновременно находиться внутри и вне себя, и выйти за свои пределы он может в сознании. По М. Бахтину происходит диалог «чистого человека в человеке», когда общение оказывается по ту сторону всех реальных и конкретных форм (семейных, социальных, жизненных и т.д.), – этим определяется выход во вне, в карнавалы-мистериальное пространство-время [19].

В этом осуществляется реальность перевоплощения как такового и возможность перехода в другую ипостась. Физически в трехмерном измерении человек не может стать иным человеком, переход происходит с помощью трансформации внутреннего пространства: в границах своего Я человек моделирует форму; структура внутреннего пространства изменяется, переформируется и возникает новая модель. Человек заставляет себя вибрировать чужим ритмом, усваивая его, делая своим, опуская его на уровень бессознательного [20]. Актерское перевоплощение всегда представлялось как загадка, тайна, недоступная для непосвященных, святая святых актерской души, изучаемая теорией полевого управления работой органов со стороны Вселенной В. Пушкина (согласно которой форма существует в природе как объективная реальность, мыслеформа представляет собой материальную и психическую полевую структуру, пронизывающую человека), микрелептонной теорией Н. Теслы, Б. Исакова и А. Ахатрина (согласно которой человек в каждое мгновение выбрасывает из себя множество микрочастиц – «квантовых портретов», каждая из которых хранит полную информацию о личности), с помощью метода психозенергосуптестии А. Игнатенко [21].

Построение модели-образа актер производит внутри своего пространства, и модель эта существует в рамках внутреннего пространства, и, основываясь на объективных возможностях человека, раздвигает границы внутреннего пространства человека. Сосуществование этих двух структур предполагает направление движения: из большего пространства в меньшее (в модель), находящееся внутри этого большего. Чем обусловлено это направление движения? В чем суть моделирования, в чем причина и смысл модели как таковой? Что происходит в момент движения?

Эта новая модель обладает качеством знака – фиксацией вероятности процесса перевоплощения, видимой фиксацией Игрового пространства и канала перехода в него. Создание модели, обладание ею, вхождение в нее представляет собой процесс, основой которого является Игра. Само это понятие – Игра – выступает как встреча волевого усилия в сознании человека с логикой Бытия: «Лишь сущее, конечным образом отнесенное к всеобъемлющему универсуму и при этом пребывающее в промежутке между действительностью и возможностью, существует в игре», – подчеркивает Е. Финк [22]. Игра выступает как энергетический канал, как Форма перехода из Я в Я: через Игру человек трансформирует внутреннее пространство, выходя за пределы своего Я, и овладевает Бытием вне себя, оставаясь в то же время внутри себя. Игровой мир – это построение ирреального пространства на основе реального мира – сложной структуры человека. Построение ирреального пространства происходит не через акт абстрактного мышления, а через Игру как таковую. Актерство, таким образом, представляет собой структурное свойство человека и одну из его бытийных характеристик: М. Бахтин отмечает, что реальная форма жизни в свободе игры, в свободе карнавала является «одновременно и ее возрожденной идеальной формой» [23].

Возникшая в трансформированном внутреннем пространстве, новая модель обладает собственными структурными характеристиками: она многомерна, так как в свою очередь имеет два пространства-времени (образа и играю-

щего актера), она структурирована во времени, является «психоголограммой» [21, с. 45]. Чем значительнее актер, чем насыщеннее его внутреннее пространство, чем богаче и шире составляющие внутреннее пространство элементы («сегодня известно, что человек не только принимает и трансмутирует космические энергии, но и сам является генератором разного рода энергий, в том числе – полей особых свойств, не известных современной физике» [21, с. 46], тем сильнее платформа, «воздушная подушка» образа, тем больше структурных составляющих может войти в создаваемый образ. Сам образ обладает определенным количеством измерений: это – внутреннее пространство актера, пространство модели, созданной трансформацией внутреннего пространства актера и способ взаимодействия актера и модели.

Внутреннее пространство актера больше пространства модели, находящейся во внутреннем пространстве актера – большее охватывает, окружает, владеет меньшим. В свою очередь пространство модели оказывается шире и больше того пространства, которое содержит ее, так как она обладает самостоятельными характеристиками, обусловленными не только особенностями вновь созданного образа, но и, что самое важное, свойствами надличностными, Бытийными, сверхсознательными (мистерии – лоно театра, и актер в них – средоточие универсума: «искусство, в центре которого вечно стоит человек, и есть то нуль-пространство, через которое осуществляется связь с запредельным» [21, с. 119]. Здесь перед нами определенно структура пространства, где благодаря принадлежности к иному уровню бытия малое тело оказывается больше крупного [24].

В ритуале и в Игре человек полностью перемещается во внутреннем пространстве из большего в меньшее (все внутреннее пространство человека можно изобразить большим кругом, а пространство игровое малым кругом, тогда большой станет внешним по отношению к малому) (рисунок).

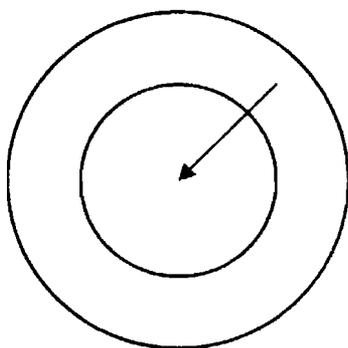


Рисунок. Соотношение внутреннего и игрового пространства человека

Направление движения в Игре идет из большого в малый.

В театре актер пребывает в двух кругах одновременно, это как бы статическое состояние, движения как бы не существует, так как всецелого перехода из одного круга в другой нет. Здесь перемещение разнонаправлено, оно не имеет линейности, оно не плоскостное, – в сложной структуре оно обладает более сложными параметрами, задаваемыми структурой спектакля, способом взаимоотношения со зрителем, размерами сценической площадки и зрительного зала, способом и манерой игры, платформой актерской школы, жанром сценического произведения, стиливыми установками данного театра в данном времени.

Моделирование пространства образа – это и свойство мышления человека, и до-рациональное осмысление мира, «... волшебное заклятие сверх-человеческих сил...», получение санкции из мира *высших целей* человеческого существования. Моделируя пространство образа, человек, находясь в конкретной точке конкретного пространства, останавливает время, т.е. теряет связь с обычным течением времени, чтобы потом, «выйдя из образа», вновь слиться с обыденным временем, – так образовывается некая временная петля, оказавшись в которой, человек пребывает «нигде». В момент существования сценического образа структура времени сложна: это – физическое, житейское время актера; и линейное время, с которым актер утрачивает связь, но которое «ждет» его; и время Игры и способ соотносительности этих форм времени.

В способе сосуществования заключается отличие театральной формы игры от ритуальной или празднично-карнавальная: актер на сцене не переходит целиком в пространство своей модели, а существует постоянно в как минимум в трех измерениях одновременно – в том «секторе» своего внутреннего пространства, где созданной им модели-образа нет (даже актер психологической школы переживания не входит в образ целиком, «С головой», безраздельно сливаясь с ним); внутри созданной модели и в общем целом, что заключает в себе и человеческое пространство-время и модель.

Мишель Фуко подчеркивал, что самоценный человек «в то же время передает сходства, получаемые им от мира. Он является великим средоточием соотношений – центром, где различные соотношения сосредотачиваются и откуда они излучаются снова» [2, с. 67-68]. Исходя из посылки структуралиста, и самого человека можно рассматривать как сгусток информации Вселенной, который характеризует ее структурные основания. Сжимая и развертывая его внешнее и внутреннее пространство, Вселенная снова и снова репродуцирует себя. Обладая способностью к Игре, человек охватывает Бытие не только мышлением, не только чувственно, но и физически. Он уравнивается с Бытием и в выявлении образов и в творении их. Он обладает ирреальным пространством-временем и возможностью сделать его реальным, осязаемым, зримым.

Созданная актером модель, как уже отмечено выше, не совпадает полностью с пространством спектакля: она обладает качествами самоценности, самостоятельности и независимости, собственной структурой вне структуры спектакля. В этом случае можно говорить о зоне совмещения ее со спектаклем – собственно, параметры этой зоны определены художественной формой спектакля и заданным способом сосуществования в актере самого внутреннего пространства-времени актера и пространства-времени его модели-образа. В заданном способе сосуществования определяется качество движения во внутреннем мире актера к модели. В зависимости от художественной задачи востребуются те или иные моменты модели: в жизнеподобном театре, например, это – узнаваемость, зеркальное подобие; а в постмодернистском – некие фрагменты структур внутреннего мира человека, требующие синтеза от самого зрителя.

Сам процесс моделирования, структурообразования во внутреннем пространстве актера (взрачивание этого многомерного кристалла из себя самого или мыслеобраз, существующий как носитель частично самостоятельного сознания и живущий по собственным законам) двойственен: М. Бахтин отмечал, что работа художника протекает на границах внутренней жизни, там, где душа повернута вне себя [25] – и к себе, и к другому человеку, т.е. с одной стороны, это – мистериальный процесс (связанный с космосом, с надличностными силами внутри самого актера), с другой стороны – он

обращен к зрителю, который не находится с актером в событии, а переживает как свидетель.

Структура спектакля двойственна в свою очередь: сценическое произведение заданно, оформлено, дискретно, т.е. «вырвано» из некоего художественно-информационного потока. Внутри же самого себя оно не статично, как в других видах искусства. Причина его внутренней нестатичности, непрерывности, синкретичности сосредоточена в актере, обеспечивающем процесс становления произведения на сцене. По определению А. Лосева, становление – это слияние прерывности и непрерывности в области чувственного восприятия [26], здесь нет устойчивых точек, а возникновение и исчезновение происходят одновременно. В сценическом искусстве есть смысл говорить о становлении не только как о временном, но и как о пространственном понятии.

Модель, созданная во внутреннем мире актера, в течение сценического воплощения спектакля усложняет свою структуру, приобретая визуальную характеристику. Визуализация образа на сцене – это пространственное и временное развертывание модели, мыслеобраза в трехмерном измерении, возможное для созерцания. Если в ритуале или карнавале, когда по вектору движения человек переходит в игровой мир модели, нет места созерцанию, и играющий внутри творческого проекта «теряется» в своем создании, погружаясь в роль [22, с. 368], то в театре актер и сам себя созерцает и созерцается зрителем.

В сценическом развертывании нет фиксированных точек пространства актера (даже если он неподвижен на сцене, происходит постоянное изменение его внутреннего состояния, что отражается вовне), его время также характеризуется текучестью и изменчивостью.

Пространство-время спектакля определенно дискретно, так как отличается от «случайностей» Игры упорядоченностью, заданностью и художественной формой, которая «вырывает» произведение из-под власти «случая». Но в то же самое время структура спектакля обладает и непрерывностью, благодаря становлению как свойству актера. В этом состоит парадокс окказиональной неслучайности.

Актер как структура воплощает в себе структуру спектакля с его удвоенной реальностью, когда на основе объективно существующей действительности моделируется ирреальное пространство, обусловленное способом мышления автора. Правила Игры и сама Игра – то одномоментное единство, которое рождает спектакль, изначально вероятно только в творчестве актера. Актер представляет собой модуль, микроструктуру, которая разворачивается в спектакль. Вероятность перевоплощения как перехода из пространства в пространство, обладание моделированием и игрой как бытийным свойством является базовой основой сценического произведения. Актер изначален и самостоятелен, ибо внутри него есть Бытие, и он способен физически воплотить это: «Его внутреннее небо может быть самостоятельным и основываться только на самом себе, но при условии, что благодаря своей мудрости, являющейся также и знанием, человек как бы уподобляется мировому порядку, воспроизводит его в себе и таким образом опрокидывает в свой внутренний небосвод тот небосвод, где мерцают видимые звезды...» [27, с. 3].

Актер есть объективная реальность спектакля: структурно он сам представляет собой модель пространственного устройства мира, конвергируя физический и идеальный мир, взаимосогласуя свободную волю и нравственную ответственность, а также выявляя себя самого как целостную эстетическую форму.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Климова Л.** Режиссерская реформа Московского Художественного театра// У истоков режиссуры: Очерки из истории русской режиссуры конца XIX – начала XXI/ под ред. **Ю. Герасимова**. Л., 1976. С. 88.
2. **Фуко М.** Слова и вещи: Археология гуманитарных наук. М., 1977. С. 67-68.
3. **Борн М.** Физика в жизни моего поколения. М., 1963.
4. **Розенталь И.** Проблемы начала и конца Метагалактики. М., 1985.
5. **Вернадский В.** Живое вещество. М, 1978.
6. **Вернадский В.** Химическое строение биосферы Земли и ее окружения. М., 1987.
7. **Тейяр де Шарден П.** Феномен человека. М., 1997.
8. **Назаретян А.** Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории. М., 2001. С. 220-221.
9. **Библер В.** От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М., 1991. С. 272.
10. **Хализев В.** Драма как явление искусства. М., 1978. С. 240.
11. **Бонч-Томашевский М.** Ритм и режиссер / «Маски», №1/1913-1914. С. 45-47.
12. **Мейерхольд Вс.** Статьи. Письма. Речи. Беседы. В 2 т. Т. 2. С. 27.
13. **Эйзенштейн С.** Избр. произведения в 6 тт. Т. 4. С. 110, 115, 439.
14. **Рудницкий К.** Режиссер Мейерхольд. М., 1969. С. 49.
15. **Флоренский П.** Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М., 1993. С. 122
16. Государственный музей театрального и музыкального искусства. С.-Петербург. Инв. № 5642/1. Рукопись **Н.О. Коган**.
17. **Станиславский К.** Собрание сочинений. В 8 т. Т. 8. С. 165.
18. **Флоренский П.** У водоразделов мысли: Обратная перспектива. М., 1990. С. 93.
19. **Бахтин М.** Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979. С. 356.
20. **Волконский С.** Человек и ритм // **Волконский С.** Человек на сцене. СПб, 1912. С. 145-177.
21. **Силантьева И., Клименко Ю.** Грим души // Катарсис / Под ред. **Силантьевой И.** М., 1994. С. 43-57.
22. **Финк Е.** Основные феномены человеческого бытия // Проблема человека в западной философии / Под ред. **Ю. Попова**. М., 1988. С. 360.
23. **Бахтин М.** Творчество Франсуа Рабле и народная смеховая культура средневековья и ренессанса. М., 1965. С. 11.
24. **Успенский П.** Новая модель вселенной. СПб, 1993.
25. **Бахтин М.** Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 67.
26. **Лосев А.** Основной вопрос философии музыки // Советская музыка, № 11, 1990. С. 70-73.
27. **Paracelse.** Liber Paramirum, Paris, 1913. S. 3.

S U M M A R Y

The subject of this article is an Actor space/time continuum as a structure element of a theatrical work. An Actor is a fragment of a general art organism of a show. But the structure of an Actor is more complicated. The article research the process of a creature of theatrical images as an actors models in shows.

Поступила в редакцию 27.05.2002



УДК 537.8; 517.951

И.Е. Андрушкевич, В.А. Жизневский

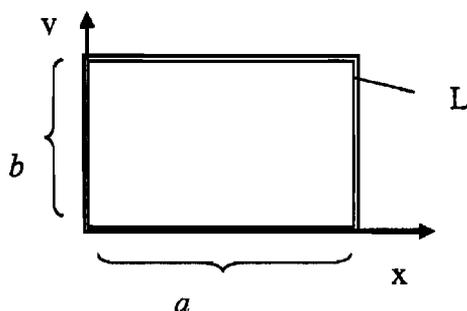
Решение краевых задач для уравнений Лапласа и Гельмгольца в прямоугольной области

При исследовании стационарных и волновых процессов различной физической природы (колебания, теплопроводность, диффузия и др.) часто приходят к уравнениям Лапласа и Гельмгольца:

$$\Delta U = 0$$

$$\Delta U + \lambda U = 0$$

В электродинамике в качестве функции U может выступать потенциал электрического поля, созданного зарядами или токами при условии отсутствия объемных зарядов в рассматриваемой области. С точки зрения иллюстративности применения обобщенного метода Фурье разделения переменных (ОМФ) интерес представляет внутренняя смешанная краевая задача для этих уравнений на плоскости в прямоугольной области. Геометрия этой задачи поясняется рисунком.



Рисунок

Постановку этой задачи можно сформулировать следующим образом: найти функцию $U(x,y)$, удовлетворяющую внутри области, ограниченной контуром L , уравнению:

$$\frac{\partial^2 U(x,y)}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 U(x,y)}{\partial y^2} = 0 \quad (1)$$

либо уравнению:

$$\frac{\partial^2 U(x,y)}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 U(x,y)}{\partial y^2} + \lambda U(x,y) = 0 \quad (1')$$

и граничным условиям на отдельных участках рассматриваемого контура:

$$U(0, y) = \varphi_1(y), U(a, y) = \varphi_2(y), \frac{\partial U(x, 0)}{\partial x} = \phi_1(x), \frac{\partial U(x, b)}{\partial x} = \phi_2(x) \quad (2)$$

Можно показать, что решения приведенных уравнений, получаемые классическим методом Фурье разделения переменных, т.е. при представлении искомой функции в виде $U(x, y) = X(x)Y(y)$, не могут удовлетворить граничным условиям рассматриваемых задач. Находясь в рамках классического метода Фурье, эти задачи можно решить благодаря искусственному приему. А именно, пользуясь линейностью уравнений (1) и (1'), рассматриваемые задачи разбивают на вспомогательные подзадачи. Например, для задачи с уравнением Гельмгольца (1') – (2) вспомогательные задачи (3) – (4) и (5) – (6) выглядят следующим образом:

$$\frac{\partial^2 U_1(x, y)}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 U_2(x, y)}{\partial y^2} + \lambda U_2(x, y) = 0, \quad (3)$$

$$U_1(0, y) = \varphi_1(y), U_1(a, y) = \varphi_2(y), \frac{\partial U_1(x, 0)}{\partial x} = 0, \frac{\partial U_1(x, b)}{\partial x} = 0; \quad (4)$$

$$\frac{\partial^2 U_2(x, y)}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 U_2(x, y)}{\partial y^2} + \lambda U_2(x, y) = 0, \quad (5)$$

$$U_2(0, y) = 0, U_2(a, y) = 0, \frac{\partial U_2(x, 0)}{\partial x} = \phi_1(x), \frac{\partial U_2(x, b)}{\partial x} = \phi_2(x). \quad (6)$$

Решение задачи (1') – (2) представляется в виде суперпозиции решений (3) – (4) и (5) – (6), т.е. $U(x, y) = U_1(x, y) + U_2(x, y)$. Аналогично можно поступить и для задачи с уравнением Лапласа (1)-(2).

Проиллюстрируем на примере краевой задачи для уравнения Гельмгольца, как более сложного из рассматриваемых, мощь и возможности обобщенного метода Фурье разделения переменных, позволяющего исключить необходимость рассмотрения вспомогательных задач. Для этого частные решения задачи (1') – (2) U_i будем искать в виде ОМФ-2 [1]

$$\tilde{U}(x, y) = X_{1i}(x)Y_{1i}(y) + X_{2i}(x)Y_{2i}(y), \quad (7)$$

где функции $X_{1i}(x)$, $X_{2i}(x)$, как и функции $Y_{1i}(y)$, $Y_{2i}(y)$, являются линейно независимыми. Тогда уравнение (1) может быть приведено к виду:

$$X_1(Y_1'' + \lambda Y_1) + (X_2'' + \lambda X_2)Y_2 + X_1'' Y_1 + X_2 Y_2'' = 0. \quad (8)$$

Поступая в соответствии с теорией ОМФ [1] (ОМФ-2, $r = 2$), вместо (8) получаем систему обыкновенных дифференциальных уравнений второго порядка:

$$\left. \begin{aligned} X_1'' &= \alpha_{31} X_1 + \alpha_{32} (X_2'' + \lambda X_2) \\ X_2'' &= \alpha_{41} X_1 + \alpha_{42} (X_2'' + \lambda X_2) \\ Y_1'' + \lambda Y_1 &= -\alpha_{31} Y_1 - \alpha_{41} Y_2'' \\ Y_2'' &= -\alpha_{32} Y_1 - \alpha_{42} Y_2 \end{aligned} \right\} \quad (9)$$

где $\alpha_{31}, \alpha_{32}, \alpha_{41}, \alpha_{42}$ – постоянные решения билинейных функциональных уравнений. Используя требование независимости функций в (7) и гипотезу о

достаточности размерности функционального базиса полагаем $\alpha_{32} = \alpha_{41} = 0$.

Система (9) примет вид:

$$\left. \begin{aligned} X_1'' + b_{31}X_1 &= 0 \\ X_2'' + (\lambda - b_{42})X_2 &= 0 \\ Y_1'' + (\lambda - b_{31}Y_1) &= 0 \\ Y_2'' + b_{42}Y_2 &= 0 \end{aligned} \right\}, \quad (10)$$

где использованы обозначения: $b_{31} = -\alpha_{31}$; $b_{42} = \frac{1}{\alpha_{42}}$.

Общие решения системы (10) имеют вид

$$\left\{ \begin{aligned} X_1(x) &= C_1 e^{i\sqrt{b_{31}}x} + C_2 e^{-i\sqrt{b_{31}}x} \\ Y_1(y) &= C_3 e^{i\sqrt{\lambda - b_{31}}y} + C_4 e^{-i\sqrt{\lambda - b_{31}}y} \\ X_2(x) &= C_5 e^{i\sqrt{\lambda - b_{42}}x} + C_6 e^{-i\sqrt{\lambda - b_{42}}x} \\ Y_2(y) &= C_7 e^{i\sqrt{b_{42}}y} + C_8 e^{-i\sqrt{b_{42}}y} \end{aligned} \right. \quad (11)$$

где $C_1, C_2, C_3, C_4, C_5, C_6, C_7, C_8$ – постоянные интегрирования ОДУ.

С учетом (11), частные решения (8) будут иметь вид

$$\begin{aligned} \tilde{U} &= \left(C_1 e^{i\sqrt{b_{31}}x} + C_2 e^{-i\sqrt{b_{31}}x} \right) \left(C_3 e^{i\sqrt{\lambda - b_{31}}y} + C_4 e^{-i\sqrt{\lambda - b_{31}}y} \right) + \\ &+ \left(C_5 e^{i\sqrt{\lambda - b_{42}}x} + C_6 e^{-i\sqrt{\lambda - b_{42}}x} \right) \left(C_7 e^{i\sqrt{b_{42}}y} + C_8 e^{-i\sqrt{b_{42}}y} \right) \end{aligned} \quad (12)$$

Общее решение уравнения (1') будет представлять собой суперпозицию всех частных решений (12) с различными значениями постоянных b_{31}, b_{42} , т.е.

$$U = \sum \tilde{U}. \quad (13)$$

Значения констант интегрирования в этом решении определим из граничных условий (2). Граничное условие по оси x , имеющее вид $U(0, y) = \varphi_1(y)$, приводит к выражению:

$$\begin{aligned} \sum (C_1 + C_2) \left(C_3 e^{i\sqrt{\lambda - b_{31}}y} + C_4 e^{-i\sqrt{\lambda - b_{31}}y} \right) + \\ + \sum (C_5 + C_6) \left(C_7 e^{i\sqrt{b_{42}}y} + C_8 e^{-i\sqrt{b_{42}}y} \right) = \varphi_1(y) \end{aligned} \quad (14)$$

Это выражение при условии

$$C_3 = C_4, C_5 + C_6 = 0 \quad (15)$$

преобразуется к виду:

$$\sum \left(2C_3(C_1 + C_2) \cos(\sqrt{\lambda - b_{31}}y) \right) = \varphi_1(y). \quad (16)$$

Если принять, что

$$\sqrt{\lambda - b_{31}} = \frac{\pi n}{b}, \text{ где } n = 1, 2, 3, \dots, \quad (17)$$

то выражение (16) можно рассматривать как разложение функции $\varphi_1(y)$ в ряд Фурье по косинусам в интервале $(0, b)$. Коэффициенты этого разложения определяются следующим образом:

$$A = 2C_3(C_1 + C_2) = \frac{2}{b} \int_0^b \varphi_1(y) \cos \frac{\pi n}{b} y dy. \quad (18)$$

Граничное условие по оси x , имеющее вид $U(a, y) = \varphi_2(y)$, с учетом (15) и (17) приводит к выражению:

$$\begin{aligned} & \sum \left(C_1 e^{i\sqrt{b_{31}a}} + C_2 e^{-i\sqrt{b_{31}a}} \right) 2C_3 \cos \frac{\pi n}{b} y + \\ & + \sum \left(2iC_5 \sin \sqrt{\lambda - b_{42}a} \right) \left(C_7 e^{i\sqrt{b_{42}y}} + C_8 e^{-i\sqrt{b_{42}y}} \right) = \varphi_2(y) \end{aligned} \quad (19)$$

При условии $\sqrt{\lambda - b_{42}} = \frac{\pi k}{a}$, где $k = 1, 2, 3, \dots$ (20)

выражение (19) сводится к ряду Фурье для $\varphi_2(y)$:

$$\sum \left(C_1 e^{i\sqrt{b_{31}a}} + C_2 e^{-i\sqrt{b_{31}a}} \right) 2C_3 \cos \frac{\pi n}{b} y = \varphi_2(y). \quad (21)$$

Коэффициенты этого ряда определяются:

$$B = 2C_3 \left(C_1 e^{i\sqrt{b_{31}a}} + C_2 e^{-i\sqrt{b_{31}a}} \right) = \frac{2}{b} \int_0^b \varphi_2(y) \cos \frac{\pi n}{b} y dy. \quad (22)$$

Граничное условие по оси y , имеющее вид $\frac{\partial U(x, 0)}{\partial x} = \phi_1(x)$, с учетом условий (15), (17) и (20) приводит к выражению:

$$\sum \left(2C_5 \sqrt{b_{42}} (C_8 - C_7) \sin \frac{\pi k}{a} x \right) = \phi_1(x). \quad (23)$$

Это выражение можно рассматривать как разложение функции $\phi_1(x)$ в ряд Фурье по синусам в интервале $(0, a)$. Коэффициенты этого разложения определяются следующим образом:

$$C = 2C_5 \sqrt{b_{42}} (C_8 - C_7) = \frac{2}{a} \int_0^a \phi_1(x) \sin \frac{\pi k}{a} x dx. \quad (24)$$

Граничное условие по оси y , имеющее вид $\frac{\partial U(x, b)}{\partial x} = \phi_2(x)$, с учетом условий (15), (17) и (20) приводит к разложению функции $\phi_2(x)$ в ряд Фурье вида:

$$\sum \left(2C_5 \sqrt{b_{42}} \left(C_8 e^{-i\sqrt{b_{42}b}} - C_7 e^{i\sqrt{b_{42}b}} \right) \sin \frac{\pi k}{a} x \right) = \phi_2(x). \quad (25)$$

Коэффициенты этого ряда определяются:

$$D = 2C_5 \sqrt{b_{42}} \left(C_8 e^{-i\sqrt{b_{42}}b} - C_7 e^{i\sqrt{b_{42}}b} \right) = \frac{2}{a} \int_0^a \phi_2(x) \sin \frac{\pi k}{a} x dx. \quad (26)$$

Окончательно, с учетом условий (15), (17) и (20) частные решения краевой задачи(1')-(2) примут вид:

$$\begin{aligned} \tilde{U} = & \left(C_1 e^{i\sqrt{b_{31}}x} + C_2 e^{-i\sqrt{b_{31}}x} \right) 2C_3 \cos \frac{\pi n}{b} y + \\ & + \left(2iC_5 \sin \frac{\pi k}{a} x \right) \left(C_7 e^{i\sqrt{b_{42}}y} + C_8 e^{-i\sqrt{b_{42}}y} \right) \end{aligned} \quad (27)$$

где $n = 1, 2, 3, \dots$ и $k = 1, 2, 3, \dots$

Выражения определяющие коэффициенты этих решений вытекают из уравнений (18), (22), (24), (26):

$$\begin{aligned} C_1 = \frac{A(2i \sin \sqrt{b_{31}}a - 1) + B}{2C_3 2i \sin \sqrt{b_{31}}a} \quad C_2 = \frac{A - B}{2C_3 2i \sin \sqrt{b_{31}}a} \\ C_7 = \frac{C e^{-i\sqrt{b_{42}}b} - D}{2C_5 \sqrt{b_{42}} 2i \sin \sqrt{b_{42}}b} \quad C_8 = \frac{C(2i \sin \sqrt{b_{42}}b + e^{-i\sqrt{b_{42}}b}) - D}{2C_5 \sqrt{b_{42}} 2i \sin \sqrt{b_{42}}b} \end{aligned} \quad (28)$$

Используя приведенную методику, для краевой задачи (1)-(2) с уравнением Лапласа можно получить следующий вид частных решений:

$$\begin{aligned} \tilde{U} = 2C_3 \left(C_1 e^{\frac{\pi n}{b}x} + C_2 e^{-\frac{\pi n}{b}x} \right) \cos \left(\frac{\pi n}{b} y \right) + \\ + 2iC_5 \sin \left(\frac{\pi k}{a} x \right) \left(C_7 e^{\frac{\pi k}{a}y} + C_8 e^{-\frac{\pi k}{a}y} \right) \end{aligned} \quad (29)$$

где

$$\begin{aligned} C_1 = \frac{A e^{\frac{\pi n}{b}a} - B}{2C_3 2sh \frac{\pi n}{b} a} \quad C_2 = \frac{B - A e^{-\frac{\pi n}{b}a}}{2C_3 2sh \frac{\pi n}{b} a} \\ C_7 = \frac{D - C e^{\frac{\pi k}{a}b}}{2iC_5 2sh \frac{\pi k}{a} b} \quad C_8 = \frac{D - C e^{-\frac{\pi k}{a}b}}{2iC_5 2sh \frac{\pi k}{a} b} \end{aligned} \quad (30)$$

Выражения для коэффициентов в этих решениях получены из следующих уравнений:

$$2C_3(C_1 + C_2) = \frac{2}{b} \int_0^b \varphi_1(y) \cos \frac{\pi n}{b} y dy = A \quad (31)$$

$$2C_3(C_1 e^{\frac{\pi n}{b}a} + C_2 e^{-\frac{\pi n}{b}a}) = \frac{2}{b} \int_0^b \varphi_2(y) \cos \frac{\pi n}{b} y dy = B \quad (32)$$

$$2iC_5(C_8 - C_7) = \frac{2}{\pi k} \int_0^a \phi_1(x) \sin \frac{\pi k}{a} x dx = C \quad (33)$$

$$2iC_5(C_8 e^{\frac{\pi k}{a} b} - C_7 e^{-\frac{\pi k}{a} b}) = \frac{2}{\pi k} \int_0^a \phi_2(x) \sin \frac{\pi k}{a} x dx = D \quad (34)$$

Приведенные примеры использования ОМФ позволяют сделать однозначный вывод о преимуществах этого метода перед классическим методом разделения переменных. Наиболее наглядно эти преимущества проявляются именно в краевых задачах с граничными условиями определенного вида. Классификация таких задач представляется авторам направлением дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Андрушкевич И.Е.** Об одном обобщении метода Фурье разделения переменных. ЭВ & ЭС, 1998, № 2.

S U M M A R Y

In article is considered the strategy of using the generalized Fourier method separation of variables at decision of marginal problems with lumpy border conditions. Graphically advantage is shown over classical method of division variable at decision of marginal problems for Laplace and Helmgoltce equations.

Поступила в редакцию 5.04.2002

УДК 658.512

Н.В. Беляков, М.И. Жемчужный, Е.И. Махаринский

Достаточность задания допусков относительных поворотов на чертежах корпусных деталей и проблема синтеза схем базирования

На чертежах корпусных деталей машин инженерами-конструкторами задаются допуски относительных поворотов согласно ГОСТ 24642-81 и ГОСТ 2.308-79, однако ГОСТы лишь в самых общих чертах определяют необходимость и, самое главное, не говорят вообще о достаточности задания тех или иных допусков, а лишь дают определения понятий и графические обозначения. Поэтому часто конструктор задает на чертеже необоснованно много информации в виде допусков, хотя это некорректно и не является необходимым. Кроме того, это необходимо для решения задачи формализации синтеза схем базирования заготовок корпусных деталей машин [1].

В работе [1] приводится классификация возможных комплектов номинальных поверхностей (конструкторских баз) корпусных деталей машин, относительно которых возможны различные варианты угловой и размерной ориен-

тации главных поверхностей (оси или плоскости) обрабатываемых функциональных модулей. Уточненная совокупность комплектов выглядит следующим образом: три взаимно перпендикулярных плоскости; две взаимно перпендикулярных плоскости и одна ось, перпендикулярная к одной из этих плоскостей (и, следовательно, параллельная или совпадающая с другой плоскостью); плоскость и две перпендикулярных к ней оси; плоскость и две оси, одна из которых параллельна, а другая перпендикулярна к этой плоскости (в частности – оси либо скрещиваются, либо пересекаются).

Для четкого и однозначного задания ориентации главной оси или плоскости относительно первого комплекта конструкторских баз (три взаимно перпендикулярных плоскости) достаточно определить параметры, указанные в таблицах 1,2.

Становится очевидным, что вариант задания допусков, представленный на рис. 1, неграмотен и избыточен. Достаточно задать лишь допуск, перпендикулярности оси согласно σ_{11} , либо допуски параллельности оси относительно двух плоскостей (рис. 2) согласно σ_{12} . Задав лишь допуск перпендикулярности относительно базы А мы однозначно задаем допуск относительного поворота. Поле допуска параллельности относительно базы Б может лишь дублировать поле допуска перпендикулярности в одном координатном направлении.

Такие таблицы однозначности разработаны для всех комплектов номинальных поверхностей с учетом того, что в качестве номинальной плоскости может быть и плоскость симметрии. Всего возможно 48 вариантов ориентации главных поверхностей относительно всех комплектов конструкторских баз. В таблице 3 приведены элементы таблицы однозначного задания ориентации главной оси относительно второго комплекта конструкторских баз (две взаимно перпендикулярных плоскости и одна ось, перпендикулярная к одной из этих плоскостей).

Таблица 1

Таблица однозначного задания ориентации главной оси относительно первого комплекта номинальных поверхностей

Обозначение	Достаточно определить	Схема ориентации
σ_{11}	Перпендикулярность оси к одной из плоскостей и координаты точки на оси относительно системы координат комплекта, проходящей по плоскостям	
σ_{12}	Параллельность оси относительно двух плоскостей комплекта и координаты точки на оси относительно системы координат комплекта, проходящей по плоскостям	

o13	Параллельность оси относительно одной плоскости комплекта, угловое расположение относительно другой и координаты точки на оси относительно системы координат комплекта, проходящей по плоскостям	
o14	Угловое расположение относительно двух плоскостей комплекта и координаты точки на оси относительно системы координат комплекта, проходящей по плоскостям	

С помощью таблиц однозначности дополнен, развит и представлен более детально способ синтеза комплектов технологических баз, предлагаемый в работах [1, 2, 3]. Для каждого варианта задания допуска относительного поворота сформулированы правила синтеза элементов комплекта технологических баз.

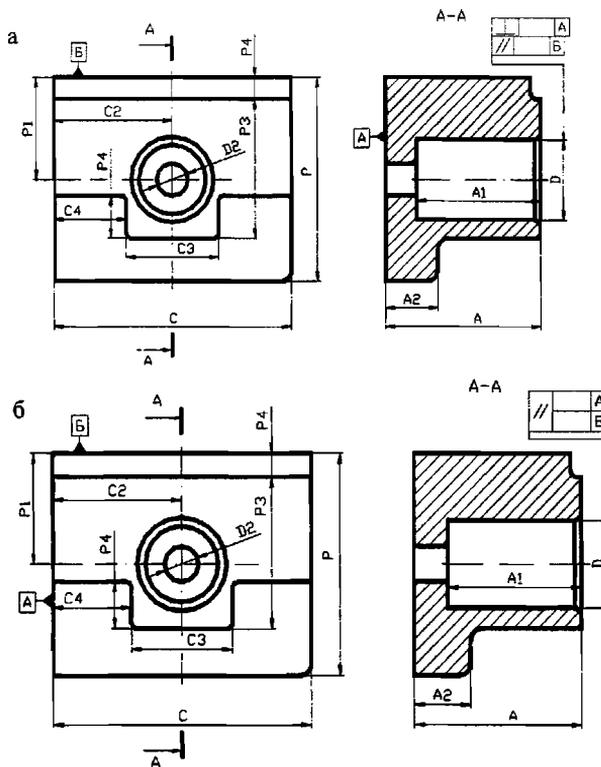


Рис. 1. Задание допусков относительных поворотов относительно первого комплекта номинальных поверхностей:
(а) – неверное, (б) – верное

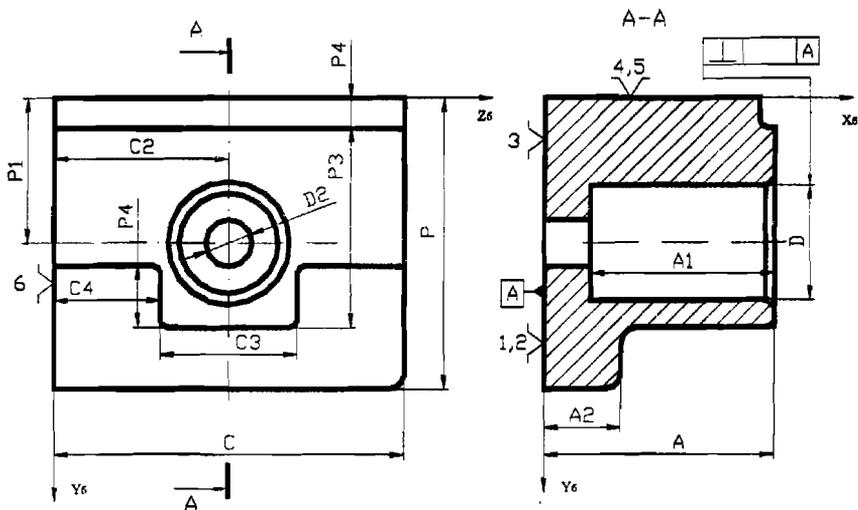


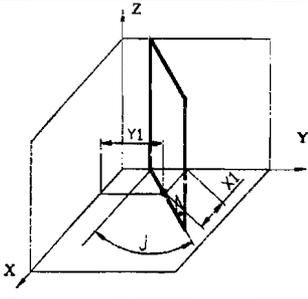
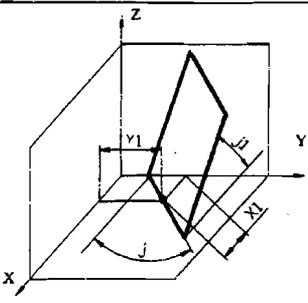
Рис. 2. Пример назначения комплекта технологических баз

Так, например, если допуск относительного поворота главной оси обрабатываемых поверхностей функционального модуля задан согласно σ_{11} , то эта плоскость геометрической модели заготовки (ГМЗ) назначается установочной базой; направляющей базой назначается другая плоскость, по отношению к которой допуск линейного размера меньше допуска относительно третьей плоскости; третья плоскость ГМЗ назначается опорной базой (рис. 2).

Таблица 2

Таблица однозначного задания ориентации главной плоскости относительно первого комплекта номинальных поверхностей

Обозначение	Достаточно определить	Схема ориентации
σ_{11}	Перпендикулярность плоскости к двум плоскостям комплекта и координаты точки на плоскости относительно системы координат комплекта, проходящей по плоскостям	
σ_{12}	Перпендикулярность плоскости к одной плоскости комплекта, параллельность к другой и координаты точки на плоскости относительно системы координат комплекта, проходящей по плоскостям	

п13	Перпендикулярность плоскости к одной плоскости комплекта, угловое расположение относительно другой и координаты точки на плоскости относительно системы координат комплекта, проходящей по плоскостям	
п14	Угловое расположение относительно двух плоскостей комплекта и координаты точки на плоскости относительно системы координат комплекта, проходящей по плоскостям	

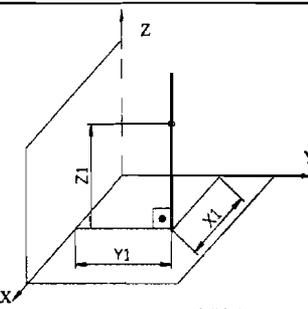
Если допуск относительного поворота задан согласно о12, то та плоскость, где допуск меньше, назначается установочной базой; направляющей базой назначается другая плоскость, по отношению к которой допуск относительного поворота больше первого; третья плоскость ГМЗ назначается опорной базой и т.д.

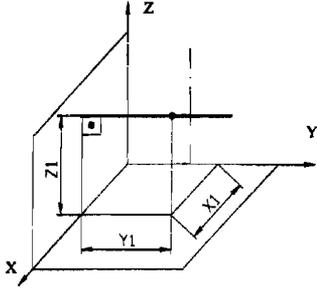
В том случае, если допуск относительного поворота чертежом явно не задан, то базовые плоскости и численные значения полей допусков определяется согласно ГОСТ 25069-81 на неуказанные допуски относительных поворотов.

Алгоритм позволяет назначать технологические базы таким образом, что бы исключить погрешность схемы базирования и обеспечить заданные требования взаимной ориентации компонентов корпусных деталей машин.

Таблица 3

Элементы таблицы однозначного задания ориентации главной оси относительно второго комплекта номинальных поверхностей

Обозначение	Достаточно определить	Схема ориентации
о21	Перпендикулярность оси к плоскости комплекта и координаты точки на плоскости относительно системы координат комплекта, проходящей по плоскостям и оси лежащей в одной плоскости	
...

о26	Перпендикулярность оси относительно плоскости комплекта и координаты точки на плоскости относительно системы координат комплекта, проходящей по плоскостям и оси не лежащей в плоскостях	
...

ЛИТЕРАТУРА

1. **Беляков Н.В., Махаринский Е.И.** Формализация проектирования схемы базирования заготовок корпусных деталей машин // *Машиностроение: Сб. научн. трудов.* Вып. 17. Под ред. **И.П. Филонова.** Мн., 2001. С. 97-101.
2. **Беляков Н.В., Махаринский Е.И.** Проблема синтеза схем базирования в современных САПР ТП и пути ее решения // *Тезисы докладов XXXIV научно-технической конференции преподавателей и студентов.* Витебск, 2001. С. 72.
3. **Беляков Н.В., Погребняк Ю.С.** Обеспечение точности базирования при обработке корпусных деталей машин // *Материалы докладов и сообщений VIII студенческой научной конференции в 2-х частях.* Ч.1. Мозырь, 2001. С. 57-59.

S U M M A R Y

The questions of unambiguity of orientation and sufficiency of the task of the admissions of relative turns of the main surfaces of functional modules of case details concerning complete sets of nominal surfaces are considered. The formal technique of synthesis of the circuits of basing at machining case details allowing to nominate complete sets of technological bases so that to exclude errors of the circuit of basing and to supply the requirements, given by the drawing, of relative turns of the main surfaces of functional modules is stated.

Поступила в редакцию 22.05.2002

УДК 53

И.В. Максимей, Л.И. Короткевич, В.А. Короткевич

Программно-технологический комплекс построения регрессионных моделей динамики целевых свойств в интеллектуальной среде исследования

Конечной целью работы любой интеллектуальной системы является принятие эффективных практических решений. И чем сложнее объект исследования, тем более многоплановыми, структурированными и сбалансированными должны быть соответствующие решения. Наиболее актуально проблема

разработки таких решений стоит перед исследователями объектов, входящих в системы деятельности человека.

В основании системы исследования таких объектов должна лежать интеллектуальная среда [1], обеспечивающая разработчика проблемы необходимыми знаниями и рекомендациями на каждом этапе исследования. Одной из важнейших составляющих интеллектуальной среды должна быть подсистема построения регрессионных моделей изменения целевых свойств исследуемой системы в зависимости от объясняющих (контролируемых и управляемых) факторов. Сформированная с использованием многоаспектных статистических данных и экспертных мнений соответствующая сеть причинно-следственных взаимосвязей факторов изменения объектов исследуемой системы позволяет оценить параметры наиболее эффективных управлений и тем самым сориентировать исследователя на выбор спектра возможных мероприятий.

Оценка динамики целевого свойства объекта системы, включающей человека в качестве объекта (подобъекта), связана с рядом проблем:

1. Отсутствует достаточное число прямых оценок целевого свойства в разные периоды времени по разным типам объектов.

2. Отсутствует однозначная аналитическая взаимосвязь между объясняющими признаками и целевым свойством.

3. Измерение целевого свойства и ряда объясняющих признаков является дорогостоящим и не позволяет строить большие обучающие выборки для построения регрессионных уравнений.

4. Динамика целевого свойства существенно дифференцирована в зависимости от типов объектов и частных условий формирования целевого свойства.

В таких случаях стандартные методы регрессионного анализа и анализа временных рядов не позволяют получать эффективные результаты. В связи с этим предлагается специальная технология комплексного моделирования динамики целевых свойств объекта, опирающаяся на ряд вспомогательных моделей оценки значений факторов.

Основные функции программно-технологического комплекса. На рис. 1 представлена функциональная схема программно-технологического комплекса МАДИС (Многомерный Анализ Динамики Системы) (ПТК МАДИС).

В ПТК МАДИС реализованы следующие функции:

1. Создание единой базы данных предметной области на основе разнотипных файлов статистической информации.

2. Построение концептуальной модели в рамках выбранной предметной области.

3. Восстановление неизмеренных значений признаков исследуемых объектов.

4. Классификация объектов.

5. Построение картины динамики целевых свойств на фоне объясняющих признаков.

6. Классификация картин динамики целевых свойств на фоне объясняющих признаков.

7. Построение регрессионных моделей изменения целевых свойств по периодам.

8. Формирование спектра оптимальных управлений.

Реализация ПТК МАДИС осуществлена в среде C++ Builder 3.0 с использованием средств визуального проектирования программ и технологии «клиент-сервер». Для выполнения стандартных функций статистической обработки данных используется программная система Statistica 5.0, которая динамически вызывается из ПТК МАДИС. Предварительно ПТК МАДИС формирует файл на языке SCL (Statistica Command Language), в котором описывается технологическая цепочка действий, автоматически реализуемых программой Statistica.

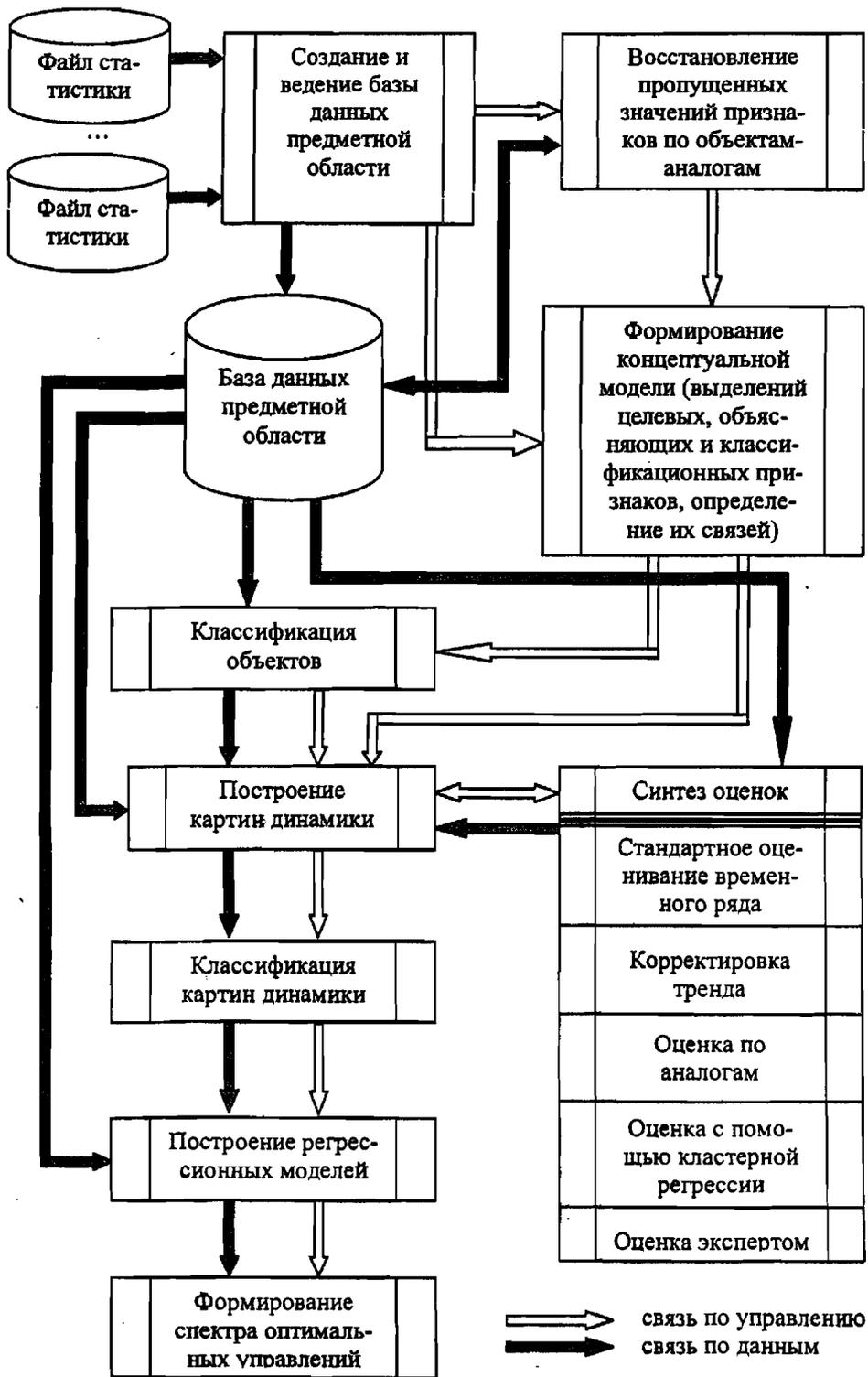


Рис. 1. Технология реализации функций ПТК МАДИС

Технология комплексного моделирования динамики целевых свойств объекта. В предлагаемой технологии реализация перечисленных функций представлена следующими этапами исследования.

1. Создание единой базы данных предметной области. Для выполнения комплексного моделирования динамики целевых факторов могут быть привлечены статистические данные самой различной природы. Эти данные могут быть собраны разными исследователями, и представлены в различных форматах (dBase, Excel, Paradox, Access и другие). В связи с этим становится практически невозможным создание универсальной программной системы по оценке динамики целевых свойств и объясняющих факторов в различных предметных областях в предположении, что система должна настраиваться на формат файлов статистики. Поэтому предлагается определить стандарт, которому должна подчиняться структура баз данных статистики и реализовать средства приведения реальных баз данных к этому стандарту.

Будем считать, что исследуемую систему можно рассматривать как совокупность N типов объектов, статистических данных о признаках объектов и определений иерархической связи между объектами. Тогда, предлагаемая ниже универсальная модель реляционной базы данных статистической информации по произвольной предметной области представляет собой взаимосвязанную систему реляционных таблиц данных следующих трех типов:

- 1) таблиц данных, определяющих исследуемые объекты $O_i, i = \overline{1, N}$, и имеющих следующую структуру: код объекта (CO_i), наименование объекта (NO_i), любая дополнительная информация (в частности, ссылка на объект высшего уровня (его код CO_j или наименование NO_j));
- 2) таблиц данных со значениями признаков объектов $P_{ij}, i = \overline{1, N}, j = \overline{1, M_i}$, имеющих следующую структуру: код объекта (CO_i), значение признака (VP_{ij}), временная отметка (TP_{ij}) для динамических признаков или отсутствие ее для статических признаков;
- 3) таблиц данных для каждой пары иерархически взаимосвязанных объектов различных типов, имеющих следующую структуру: код родительского объекта (CO_i) и код подчиненного объекта (CO_j), в предположении, что между i -ым и j -ым объектами существует связь «один ко многим».

Такая стандартизация форматов баз статистических данных позволила создать универсальную программную систему статистической обработки. В то же время использование операций реляционной алгебры, которые в виде языка SQL присутствуют сейчас в большинстве систем разработки приложений баз данных, позволяет сформировать запросы для построения статистических файлов любой производной структуры, пригодных для любых исследований в рамках данной предметной области. Кроме того, такая структура дает возможность распространять значения признаков объектов по иерархическому дереву.

ПТК МАДИС предоставляет пользователю средства создания и ведения такой базы данных. Обеспечивается возможность давать четкие смысловые названия для таблиц данных объектов и признаков объектов, однозначно определяющие информацию, содержащуюся в этих таблицах данных. В результате исследователь общается с комплексом на понятном ему языке.

2. Выбор направления исследования в рамках предметной области и построение концептуальной модели. В результате проведения данного этапа исследования должна быть сформирована концептуальная модель ис-

следуемой области, в которой будут указаны взаимосвязи признаков. Целевыми назовем свойства (ЦС), которые соответствуют факторам, по которым будем принимать решения. Объясняющими назовем признаки, поведение которых определяет динамику целевых свойств. Объясняющие признаки можно разделить на контролируемые, не зависящие от субъекта управления (погодно-климатические условия, параметры макроэкономической ситуации и т.п.), и управляемые, путем воздействия на которые можно улучшать функционирование системы.

В связи с неоднородностью системных объектов и существенными различиями в поведении целевых и объясняющих признаков в различных группах объектов предлагается всю совокупность объектов разбивать на группы однородных в некотором смысле объектов. Признаки, на основании значений которых осуществляется разбиение на группы, назовем классификационными. В качестве таких признаков выступают стабильные показатели условий формирования целевого свойства. Например, для типологизации людей могут применяться такие классификационные признаки как пол, возраст, профессия.

3. Восстановление неизмеренных значений признаков для привлечения к исследованию максимально возможной имеющейся информации из базы данных проблемной области. Если мы оцениваем целевое свойство в предположении, что $ЦС = F(P_1, P_2, \dots, P_M)$, где P_i ($i = 1, M$) – объясняющие признаки, то для получения регрессионной модели мы должны иметь множество кортежей $(ЦС, P_1, P_2, \dots, P_M)$, где значения $ЦС, P_1, P_2, \dots, P_M$ измерены у одного и того же объекта в одно и то же время. Отсутствие замера хотя бы одного из параметров в некотором кортеже делает невозможным использование всех других измеренных данных из него.

Таким образом, актуальной является разработка технологии и программного обеспечения восстановления значений неизмеренных признаков, что позволило бы существенно расширить статистическую информацию для построения результирующего регрессионного уравнения динамики целевого свойства. Для решения такой задачи в ПТК МАДИС используется метод восстановления значений, позволяющий восстанавливать пропущенные значения некоторого признака с учетом его динамики у объектов-аналогов.

Чтобы восстановить пропущенное значение некоторого признака исходного объекта O_i в момент времени t_k для него подбирается несколько объектов-аналогов. Аналогами будем считать объекты с наличием в заданном временном интервале прямой оценки данного признака, близкие по динамическим признакам и тенденции динамики целевого свойства.

Первоначально необходимо выбрать признаки, которые будут использоваться в качестве признаков фильтрации, определить так называемые функции близости и выбрать для каждой такой функции пороги фильтрации. Под функциями близости $\rho_f, f = 1, \overline{N}_f$, двух объектов одного типа будем понимать функции, определяющие расстояние (показатель близости) между парами объектов (в некоторой метрике), рассчитанное по значениям признаков, измеренным у обоих объектов. Метрики и пороговые значения расстояния, определяющие близость объектов, вводятся в зависимости от условий конкретной задачи – шкал, в которых признаки измерены, количества пропусков и так далее. Чтобы унифицировать значения, возвращаемые разными функциями близости, предлагается осуществлять нормировку этих значений на отрезок $[0, 1]$ так, чтобы полная близость двух объектов выражалась значением 1.

Далее по каждой функции близости определяется показатель близости каждого объекта $O_j, j = 1, N, j \neq i$, исходному объекту O_i . При определении

показателя близости предлагается учитывать динамику изменения восстанавливаемого признака у всех объектов, т.е. для функций близости вводить весовые функции (объекты, измеренные по этому признаку в ближайшие к t_k моменты времени, при прочих равных условиях должны иметь больший показатель близости). Затем формируется множество, содержащее объекты, являющиеся локальными аналогами хотя бы по одной функции близости. Для каждого объекта из этого множества вычисляется глобальный показатель близости объектов как взвешенная сумма показателей близости по всем функциям близости. В качестве глобальных аналогов отбираются объекты, для которых значение глобального показателя близости больше некоторого порогового значения.

Результирующий прогноз признака $P_{ij}(t_k)$ осуществляется путем расчета средневзвешенного среднего по совокупности аналоговых предсказаний данного признака у глобальных объектов-аналогов. Формула прогноза имеет вид:

$$P_{ij}(t_k) = \frac{\sum_{s=1}^{N_a} \omega_s \cdot PA_{sj}(t_k)}{\sum_{s=1}^{N_a} \omega_s}, \quad (1)$$

где $PA_{sj}(t_k)$ – аналоговое предсказание j -го признака у s -го объекта-аналога в момент времени t_k , ω_s – вес аналогового предсказания s -го объекта-аналога.

Аналоговое предсказание – это решение пропорции, составленной из значений восстанавливаемого признака данного объекта и объекта-аналога за ближайший временной интервал с известной прямой оценкой этого признака и из значения этого признака у объекта-аналога за текущий временной интервал.

4. Классификация объектов. Если классификационные признаки только качественные с минимальным набором градаций (лучше бинарные), то классификацию рекомендуется проводить согласно следующей схеме: берутся все альтернативы и объединяются по показателю близости динамик за все годы. Если в классификационные признаки входят количественные признаки или количество градаций больше 2, то целесообразно применение кластерной регрессии на этапе построения регрессионной модели.

5. Построение картины динамики целевых свойств на фоне объясняющих признаков. Данный этап исследования предназначен для выявления закономерностей согласованного изменения признаков системных объектов по статистическим данным. При использовании ПТК МАДИС обеспечивается не только визуализация динамики отдельных признаков, но и:

- однородность объектов, динамика параметров которых визуализируется;
- корректность операции сравнения (совместного расположения) графиков динамик параметров;
- структуризация на картинке визуализируемых признаков согласно их содержательному назначению (целевой признак, объясняющий признак, классификационный признак);
- удобство интерпретации графиков, приведенность масштабов, соответствие временных засечек значений признаков.

Картины динамики целевых свойств на фоне объясняющих признаков представляют собой тренды изменения средних всех этих признаков в каждом классе исследуемых объектов. Если у исследователя нет доверия к некоторым показателям, т.е. точность некоторого признака не достигается, предлагается осуществлять поэтапную реализацию спектра модулей восстановления временных рядов значений признаков с целью повышения объемов выборок и обеспечения их репрезентативности. Решается задача: на основе измерения

и оценок данного признака и других связанных с ним признаков построить модель его динамики, оптимальным образом (в смысле точности, устойчивости и ресурсоемкости измерений), синтезирующей в себе различные модели из спектра оценок: модель стандартного статистического оценивания тренда временного ряда (оценка среднего, доверительного интервала, сглаживания и т.д.); модель коррекции группового тренда признака с учетом индивидуальных динамик [2]; модель уточнения оценки признака путем учета закономерностей его динамики у объектов-аналогов [3]; кластерно-регрессионная модель уточнения оценки признака, учитывающая его связи с другими признаками; оценка признака непосредственно экспертом. Учитывая сложность задачи оценки признака, а также принципиальную неопределенность статистической аппроксимации, предлагается: построить несколько моделей оценивания, опирающихся на разные закономерности формирования оцениваемого признака и его проявления (при этом должна быть обоснована необходимость каждой оценки и подтверждена достаточность подготовленного набора моделей); принять решение о восстановлении значений этого признака для конкретных объектов путем синтеза групп альтернативных значений, порожденных соответствующими моделями. Суть идеи такого синтеза состоит в выделении максимального набора групповых альтернатив, обеспечивающих оптимум функционалу совокупной согласованности оценок.

6. Классификация картин динамики целевых свойств на фоне объясняющих признаков. В ПТК МАДИС анализ системной динамики осуществляется исследователем визуально на основе построенных картин динамики. Дополнительно, определяется расстояние между двумя классами K_1 и K_2 по формуле:

$$\rho(K_1, K_2) = \frac{\sum_{j=1}^{CJ} \sum_{g=g_{\min}}^{g_{\max}} I(j, g, K_1, K_2) \cdot |\bar{C}_{g, K_1}^j - \bar{C}_{g, K_2}^j|}{\sum_{j=1}^{CJ} \sum_{g=g_{\min}}^{g_{\max}} I(j, g, K_1, K_2)} \cdot \frac{\sum_{j=1}^{OJ} \sum_{g=g_{\min}}^{g_{\max}} I(j, g, K_1, K_2) \cdot |\bar{O}_{g, K_1}^j - \bar{O}_{g, K_2}^j|}{\sum_{j=1}^{OJ} \sum_{g=g_{\min}}^{g_{\max}} I(j, g, K_1, K_2)}, \quad (2)$$

где CJ – количество целевых признаков, \bar{C}_{g, K_i}^j – среднее значение j -го целевого признака в году g у класса K_i , OJ – количество объясняющих признаков, \bar{O}_{g, K_i}^j – среднее значение j -го объясняющего признака в году g у класса K_i , g_{\min}, g_{\max} – минимальный и максимальный года, за которые имеются статистические данные,

$$I(j, g, K_1, K_2) = \begin{cases} 1, & \text{если } |A_{K_1}^{j, g}| \cdot |A_{K_2}^{j, g}| > 0, \text{ где } |A_{K_i}^{j, g}| - \text{мощность } K_i \text{ класса по} \\ & j\text{-му признаку за } g\text{-й год} \\ 0, & \text{иначе} \end{cases}$$

Если исследователь на основе визуального анализа картин динамики считает, что динамика двух каких-либо классов идентична, и это подтверждается относительно небольшим расстоянием между этими классами, то предлагается объединять такие классы в один обобщенный класс. В результате такого анализа исследователь получает условия разбиения объектов на однотипные группы, динамика системных факторов внутри которых однотипна, а различия межгрупповых динамик существенны. Это позволяет давать прогнозные оценки и рекомендации в группах в предположении, что они однородны. После-

дующие этапы технологии предполагают проведение исследования в полученных группах объектов, имеющих схожую динамику целевых и объясняющих признаков.

7. Построение регрессионных моделей изменения целевых свойств по периодам. Предварительно эксперт на основе картин динамики целевых свойств на фоне объясняющих признаков выделяет периоды с качественно различным характером изменения целевых и объясняющих признаков (чередование периодов роста, незначительного роста, стабилизации, незначительного падения, падения) по каждому классу объектов. Далее регрессия осуществляется по каждому такому периоду.

Рассмотрим изменения некоторого типа объектов за период времени $[t_1, t_2]$. Пусть имеется статистическая информация о N_{t_1} объектах в момент времени t_1 и о N_{t_2} объектах в момент времени t_2 . Исследуются M_y целевых и M_x объясняющих признаков.

Для каждого объекта, по которому имеется информация на момент времени t_1 , среди объектов, измеренных в момент времени t_2 , по ряду показателей близости объектов подбирается группа объектов-аналогов. В идеальном случае этот же объект может быть измерен в момент времени t_2 . В таком случае объекты-аналоги не ищутся.

Для каждого i -го объекта выборки момента времени t_1 и по каждому целевому признаку рассчитываются три показателя изменения значения этого целевого признака с момента времени t_1 к моменту времени t_2 :

$$\Delta Y_i(t_1, t_2) = (\Delta Y_{i,0.25}(t_1, t_2), \Delta Y_{i,0.5}(t_1, t_2), \Delta Y_{i,0.75}(t_1, t_2)) \quad \text{или} \\ \Delta Y_i(t_1, t_2) = (Y_{i,0.25}(t_2) - Y_i(t_1), Y_{i,0.5}(t_2) - Y_i(t_1), Y_{i,0.75}(t_2) - Y_i(t_1)), \quad (3)$$

где $Y_i(t_1)$ – значение целевого признака у i -го объекта в момент времени t_1 ; $Y_{i,0.25}(t_2)$ – значение нижнего квартиля этого же целевого признака в момент времени t_2 , рассчитанное для группы объектов-аналогов; $Y_{i,0.5}(t_2)$ – значение медианы; $Y_{i,0.75}(t_2)$ – значение верхнего квартиля.

Т.е. для вектора значений целевых свойств Y_i формируется вектор его изменения у i -го объекта: $\Delta Y_i(t_1, t_2)$. Иными словами, переход целевого свойства i -го объекта с момента времени t_1 на момент времени t_2 в связи с объективной неопределенностью объекта-аналога характеризуется размытым дискретным множеством в виде тройки чисел.

Аналогично, среди объектов, измеренных в момент времени t_1 , подбирается группа объектов-аналогов для каждого j -го объекта, по которому имеется информация на момент времени t_2 , и для вектора значений целевых свойств Y_j формируется вектор его изменения у j -го объекта $\Delta Y_j(t_2, t_1)$:

$$\Delta Y_j(t_2, t_1) = (Y_j(t_2) - Y_{j,0.25}(t_1), Y_j(t_2) - Y_{j,0.5}(t_1), Y_j(t_2) - Y_{j,0.75}(t_1)).$$

Таким же образом формируются векторы изменений объясняющих признаков $\Delta X_i(t_1, t_2)$ и $\Delta X_i(t_2, t_1)$.

В конечном итоге для каждого i -го объекта ($i = \overline{1, N_{t_1}}$) при переходе с момента времени t_1 к моменту времени t_2 получим вектор изменения целевых свойств Y и вектор изменения объясняющих признаков X :

$$\Delta Y(t_1, t_2) = (\Delta y_{1,i}(t_1, t_2), \dots, \Delta y_{\nu,i}(t_1, t_2), \dots, \Delta y_{M_y,i}(t_1, t_2))$$

$$\Delta X(t_1, t_2) = (\Delta x_{1,i}(t_1, t_2), \dots, \Delta x_{\mu,i}(t_1, t_2), \dots, \Delta x_{M_x,i}(t_1, t_2)).$$

А для каждого j -го объекта ($j = \overline{1, N_{t_2}}$) при переходе с момента времени t_2 к моменту времени t_1 получим:

$$\Delta Y(t_2, t_1) = (\Delta y_{1,j}(t_2, t_1), \dots, \Delta y_{\nu,j}(t_2, t_1), \dots, \Delta y_{M_y,j}(t_2, t_1))$$

$$\Delta X(t_2, t_1) = (\Delta x_{1,j}(t_2, t_1), \dots, \Delta x_{\mu,j}(t_2, t_1), \dots, \Delta x_{M_x,j}(t_2, t_1)).$$

Затем для оценки изменения целевых признаков строим две нелинейные регрессионные модели со взвешиванием (для перехода с момента времени t_1 к моменту времени t_2 и наоборот):

$$\Delta y_{\nu}(t_1, t_2) = f_{\nu_2}(y_{\nu}(t_1), X^{\nu}(t_1), \Delta X^{\nu}(t_1, t_2)),$$

$$\Delta y_{\nu}(t_2, t_1) = f_{\nu_1}(y_{\nu}(t_2), X^{\nu}(t_2), \Delta X^{\nu}(t_2, t_1)),$$

где $\{X^{\nu}\} \subset \{X\}$, $\{X^{\nu}\}$ – множество объясняющих признаков, которые объясняют целевое свойство y_{ν} , $\{X\}$ – множество всех объясняющих признаков.

Будем считать, что $\{X^{\nu}\} = \{C^{\nu}\} \cup \{Z^{\nu}\} \cup \{U^{\nu}\}$, где $\{C^{\nu}\}$ – классификационные признаки, $\{Z^{\nu}\}$ – контролируемые признаки, $\{U^{\nu}\}$ – управляемые признаки.

В связи с тем, что оценки изменений i -го объекта при переходе от момента времени t_1 к моменту времени t_2 по целевому признаку y_{ν} и объясняющему признаку x_{μ} описываются размытыми множествами в виде троек квантильных значений, в корреляционном поле $(\Delta x, \Delta y)$ этот объект будет представлен девяткой точек с весами, указанными на рис. 2. В случае, если i -ый объект измерялся и в момент времени t_2 , он в корреляционном поле будет представлен традиционным образом в виде одной точки с весом 1.

Критериями оптимизации для построенных регрессионных моделей являются:

1) регрессионное отклонение $\delta(f_{\nu_2}) \rightarrow \min$;

2) регрессионное отклонение $\delta(f_{\nu_1}) \rightarrow \min$;

3) устойчивость функций регрессии $\alpha(f_{\nu_2}, f_{\nu_1}) \rightarrow \min$, где

$$\alpha(f_{\nu_2}, f_{\nu_1}) = \left(\sum_{i=1}^{N_{t_1}} |\rho_i| + \sum_{j=1}^{N_{t_2}} |\rho_j| \right) / (N_{t_1} + N_{t_2}), \quad (4)$$

где

$$\rho_i = f_{\nu_2}(y_{\nu,i}(t_1), x_i^{\nu}(t_1), \Delta x_i^{\nu}(t_1, t_2)) - f_{\nu_1}(y_{\nu,j(i)}(t_2), x_{j(i)}^{\nu}(t_2), \Delta x_{j(i)}^{\nu}(t_2, t_1));$$

$\rho_j = f_{v_{21}}(y_{v,j}(t_2), x_j^v(t_2), \Delta x_j^v(t_2, t_1)) - f_{v_{12}}(y_{v,i(j)}(t_1), x_{i(j)}^v(t_1), \Delta x_{i(j)}^v(t_1, t_2));$
 $y_{v,j(i)}$ – ближайшая j -ая точка в момент времени t_2 выборки признаков y_v к значению $y_{v,i}(t_1) + f_{v_{12}}(y_{v,i}(t_1), x_i^v(t_1), \Delta x_i^v(t_1, t_2));$ $y_{v,i(j)}$ – ближайшая i -ая точка в момент времени t_1 выборки признаков y_v к значению $y_{v,j}(t_2) + f_{v_{21}}(y_{v,j}(t_2), x_j^v(t_2), \Delta x_j^v(t_2, t_1)).$

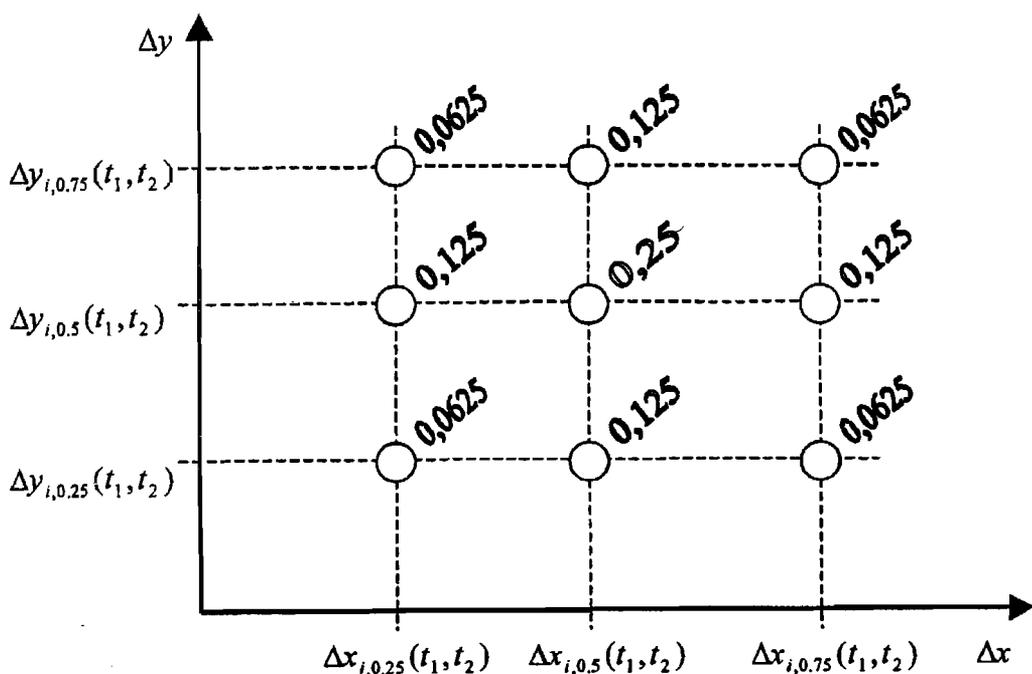


Рис. 2. Веса десятки точек представления i -го объекта в корреляционном поле $(\Delta x, \Delta y)$

8. Формирование спектра оптимальных управлений. После того, как по выделенным целевым свойствам будут получены соответствующие регрессионные модели и определены веса влияния изменений контролируемых и управляемых факторов на изменение целевых свойств, решается задача выделения наиболее оптимальных вариантов сочетаний управляемых параметров. При этом предварительно осуществляется прогноз изменения контролируемых факторов, для чего может быть использованы либо инерционная модель прогноза, либо синтез ряда моделей прогноза динамики контролируемых факторов согласно методике, описанной выше. Иногда контролируемые признаки могут быть непредсказуемы (например, погодно-климатические условия в предстоящем сезоне). В таком случае предлагается несколько альтернативных вариантов прогноза. Подбор оптимальных сочетаний управляющих признаков осуществляется путем решения соответствующей оптимизационной задачи с критерием эффективности в виде максимального выигрыша в изме-

нении целевых свойств в положительную сторону при фиксированном ограничении ресурсов на изменение управляющих факторов. Полный спектр вариантов оптимального управления формируется исследователем по итогам интерпретации решений ряда подобных оптимизационных задач, в которых варьируется ограничение на используемые ресурсы управляемых параметров. Предполагается, что за каждым таким вариантом исследователь подразумевает некоторый перспективный набор реальных мероприятий по улучшению состояния исследуемого социального объекта.

Таким образом, разработанные технология и средства построения моделей объяснения изменений целевых свойств системы, реализованные авторами в программной системе МАДИС, можно рассматривать как инструмент, который подсказывает пользователю на каких управляющих воздействиях или мероприятиях ему следует остановиться в первую очередь и дает предварительную оценку эффективности этих мероприятий. Предложенная в работе технология комплексного моделирования динамики целевых свойств объекта была апробирована в ходе анализа данных скрининга показателей здоровья у жителей загрязненных территорий Гомельской области в Гомельском филиале НИКИ РМиЭ. Результаты апробации показали работоспособность предложенного аппарата оценки динамики целевого свойства и позволили специалистам выявить картину влияния изменений показателей социально-экономического и психологического факторов на изменение здоровья различных категорий сельских жителей. Полученные результаты дают возможность скорректировать существующую систему медико-профилактических мероприятий и обеспечить более эффективное оздоровление населения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Большакова Г.И., Короткевич Л.И., Мережа В.Л., Осипенко Н.Б.* Об интеллектуальной среде управления активной системой // Материалы I Международной научной конференции «Вычислительные методы и производство: реальность, проблемы, перспективы». Гомель, 1998. С. 7-8.
2. *Короткевич Л.И., Осипенко Н.Б.* Корректировка тренда временного ряда с учетом индивидуальных изменений // Материалы международной научной конференции SAATS-97 «Статистический и прикладной анализ временных рядов». Брест, 1997. С. 5-6.
3. *Короткевич Л.И.* Метод восстановления значений целевого свойства путем учета закономерностей его динамики у объектов-аналогов // Материалы республиканской научно-технической конференции студентов и аспирантов «Новые компьютерные технологии в науке, технике, производстве и индустрии развлечений». Гомель, 1998. С. 104-105.

S U M M A R Y

This article contains information about organization of multidimensional statistic analysis of dynamic systems and describe technology of complex-modeling target system properties. Also, this article, describes main functional of developed software-technological complex, such as: creation of common database based on different types of statistic files; conceptual modeling creation process; restore of unmeasured values of tags of investigated objects; objects classification; building of picture speakers of target characteristics on the background of explaining signs; classification of picture speakers of target characteristics on the background of explaining signs; creation of target properties changes regression models inside time intervals and creation of a spectrum of optimum control.

Поступила в редакцию 25.10.2001



А.П. Гусев

Экологическая сукцессия в техногенном ландшафте

В современный период на освоенных территориях большое распространение получили техногенные ландшафты. После прекращения использования в них развиваются процессы восстановления, в результате которых формируются регенерационные биогеоценозы (экосистемы) [1, 2]. При естественном восстановлении время и пути возобновления зависят от глубины исходных нарушений. Наиболее длительное время требуется для восстановления техногенных комплексов с полным разрушением природного экотопа, с сильным загрязнением компонентов ландшафта токсичными веществами [2, 3].

В ходе восстановления происходит смена регенерационных экосистем, представляющих собой стадии экологической сукцессии. Изучение этих процессов необходимо для планирования рекультивационных работ, прогнозирования развития негативных экологических процессов, оценки устойчивости природных ландшафтов к техногенному воздействию [4].

Объектом наших исследований являлся полигон твердых отходов (фосфогипс) Гомельского химического завода (ГХЗ), представляющий собой отвальный комплекс. Отвалы фосфогипса формировались в течение более 30 лет функционирования завода. В настоящее время накоплено 14 млн. т., которые занимают территорию свыше 70 га. В зоне размещения отвалов имеет место загрязнение почв, грунтов и грунтовых вод. Воды поверхностных водотоков вблизи отвалов имеют минерализацию 1,5-30 г/л и характеризуются крайне кислой средой (рН=2-3).

Цель исследований – изучение экологической сукцессии, развивающейся на территории отвального комплекса ГХЗ.

В ходе исследований решались следующие задачи: изучение растительного покрова регенерационных экосистем, представляющих собой различные стадии сукцессии; изучение процессов почвообразования на отвалах фосфогипса; выяснение факторов, определяющих скорость восстановительной сукцессии.

Для изучения сукцессионных процессов применялся метод ландшафтно-генетических рядов [5]. Построенный нами ландшафтно-генетический ряд представляет собой ряд регенерационных экосистем, сформировавшихся на отвалах различного возраста: 0-10 лет (1-я стадия); 10-20 лет (2-я стадия); более 20 лет (3-я стадия). Методика полевых работ включала: проведение геоботанической съемки на ключевых участках (5-10 участков на каждой стадии, 10x10 м); изучение почвенно-подстилочной мезофауны (взятие проб подстилочного горизонта, 50x50 см); изучение процессов почвообразования (шурфы до 1 м). Учитывая особенности рельефа отвального комплекса, исследования проводились на трех местоположениях: приотвальные участки; нижняя часть склона отвалов (до 1/3); верхняя часть отвалов (5-10 и более метров от поверхности земли).

Рассмотрим результаты исследований регенерационных экосистем на территории отвального комплекса (таблица).

Таблица

Изменение характеристик регенерационных экосистем в ходе сукцессии на территории отвального комплекса

Характеристика	1-я стадия	2-я стадия	3-я стадия
Проективное покрытие травяного яруса, %	15.3*	30.6	65.0
	6.1**	25.3	60.0
	0.0***	0.0	34.4
Разнообразие травяного яруса (индекс Симпсона)	0.5	0.66	0.84
	0.25	0.59	0.69
	-	-	0.68
Естественное возобновление, шт./га	1700	4700	4800
	300	1900	2400
	0.0	0.0	1400
Состав естественного возобновления	8Б1Ос1Ив	6Б3Ос2Ив	5Б4Ос1Ив
	6Б3Ив1Ос	7Б2Ив1Ос	6Б2Ос2Ив
	-	-	7Б2Ив1Ос
Подрост, высотой более 1 м, %	4.7	6.6	35.0
	0.0	8.5	28.9
	-	-	10.0
Разнообразие древесно-кустарникового яруса (индекс Симпсона)	0.21	0.30	0.55
	0.1	0.29	0.36
	-	-	0.26
Мощность подстилки, см	0.0	1.5	1.9
	0.0	0.2	2.1
	0.0	0.0	0.5

Примечание: * – приотвальные участки; ** – нижняя часть склона отвалов; *** – верхняя часть отвалов.

На лишенных растительности участках 1-й стадии активно протекают эрозионные процессы, связанные с деятельностью временных водотоков. Проявление водноэрозионных процессов фиксируется по наличию эрозионных форм микрорельефа: промоин, конусов выноса разрушенного материала и т.д. В наиболее увлажненных местах, обогащенных мелкоземом, поселяются виды растений, семена которых привносятся в отвальный комплекс из смежных экосистем. Для этой стадии характерны слабо развитый растительный покров, отсутствие подстилочного горизонта, низкое видовое разнообразие, слабое естественное возобновление древесно-кустарниковых видов. На приотвальных участках в растительном сообществе доминируют 2 вида: вейник наземный (*Calamagrostis epigeios* (L.) Roth., доля в покрытии – 44,4%; встречаемость – 85%) и иван-чай (*Chamerion angustifolium* (L.) Scop., 50% и 90%, соответственно). Естественное возобновление древесных пород представлено березой (*Betula pendula* Roth.), осинкой (*Populus tremula* L.), ивами (виды рода *Salix* L.). Их плотность составляет от 200 до 3500 шт./га, из которых более 90% деревьев имеют высоту ниже 1 м. На склоне отвалов растительность отмечается только в самой нижней части (1/10) и характеризуется весьма низкой численностью возобновления и слабым развитием травяного покрова, который формируется вейником наземным и иван-чаем.

На 2-й стадии происходит увеличение проективного покрытия травяного яруса в 2 раза; численности естественного возобновления – в 2,7 раза; в локальных местах появляется маломощная подстилка. В сообществе приотвальных участков также доминируют иван-чай (34,0%/95%) и вейник назем-

ный (45,4%/50%), но появляются костер кровельный (*Bromus tectorum* L.), скерда кровельная (*Crepis tectorum* L.) и некоторые другие виды. Увеличивается видовое разнообразие древесно-кустарниковой растительности. На склоновых участках численность естественного возобновления изменяется в пределах от 100 до 5000 шт./га (91,5% – ниже 1 м). По сравнению с 1-й стадией в 2,9 раза возрастает видовое разнообразие растений. Травяной ярус имеет покрытие от 5% до 50% и формируется теми же видами: вейник наземный, иван-чай, костер кровельный.

На 3-й стадии формируется фрагментарно древесно-кустарниковый ярус. Подрост высотой 1-2 м составляет 26%, а подрост высотой более 2 м – 8,8% от общей численности. Травяной ярус приотвальных участков характеризуется преобладанием вейника наземного (23,2%/70%), иван-чая (12,7%/85%), скерды кровельной (5,4%/25%), пижмы обыкновенной (*Tanacetum vulgare* L.), костра кровельного. Присутствуют также горошек мышиный (*Vicia crassa* L.), полынь обыкновенная (*Artemisia vulgaris* L.), тысячелистник обыкновенный (*Achillea millefolium* L.), мать-и-мачеха (*Tussilago farfara* L.). На склоновых участках численность подроста составляет от 100 до 5400 шт./га, причем 28,9% растений имеет высоту более 1 м. Разнообразие древесно-кустарниковой растительности по сравнению со 2-й стадией возрастает в 1,3 раза. Травяной ярус почти полностью задерживает проявление водной эрозии.

Из таблицы видно, что наиболее интенсивно процесс заселения полигона твердых отходов растениями идет у подножия склона, где формируются наиболее благоприятные условия (оптимальная глубина залегания грунтовых вод; небольшая мощность наносов фосфогипса – 5-50 см, под которым залегают погребенные почвы). На таких участках растительность появляется в первые же годы (склоны и верхние части отвалов начинают зарастать только через 15-20 лет). По сравнению со склоновыми участками здесь выше численность естественного возобновления (в 5,2 раза на 1-й стадии; в 2,5 раза на 2-й стадии; в 2,0 раза на 3-й стадии); больше проективное покрытие травяного яруса (в 2,5 раза на 1 стадии; в 1,2 раза на 2-й стадии; в 1,1 раза на 3-й стадии); выше видовое разнообразие и т.д.

Наиболее медленно сукцессионный процесс протекает на вершине отвалов. Растительный покров появляется здесь только на 3-й стадии и характеризуется наиболее низкими (по сравнению с другими местоположениями) значениями численности подроста, проективного покрытия травяного яруса, видового разнообразия, мощности подстилочного горизонта (таблица).

Также видно, что скорости сукцессии на склонах и у их подножия различны, но по мере развития сукцессии различия между подножием и склонами несколько сглаживаются.

Важную роль в восстановительных процессах играют беспозвоночные – обитатели почвенного и подстилочного горизонтов, которые являются активными почвообразователями. Изучение населения беспозвоночных в подстилочном горизонте показало, что в ходе сукцессии наблюдается появление и постепенное увеличение численности и биомассы беспозвоночных. Уже на 2-й стадии в подстилке появляются паукообразные, муравьи, низшие бескрылые жуки. Биомасса мезофауны изменяется в пределах 0-180 мг/м² (в среднем – 85,6 мг/м²); численность – 0-88 экз./м² (в среднем – 34,0 экз./м²). Основную часть биомассы составляют муравьи (50,5%), личинки насекомых (35,1%) и паукообразные (8,4%). Для экологической структуры характерно преобладание хищников (59,0% биомассы) и сапрофагов (35,0%).

Довольно заметные изменения происходят в населении беспозвоночных в ходе сукцессии. На 3-й стадии общая их численность возрастает в 2,6, а число видов в 2,5 раза по сравнению с 2-й стадией. Биомасса изменяется в пре-

делах 104-332 мг/м², составляя в среднем 272,0 мг/м² (личинки насекомых – 49,5%; муравьи – 25,9%; жуки – 5,3%). В экологической структуре доминирование переходит к группе сапрофагов (55,0% биомассы).

Все учтенные представители беспозвоночных обитают в подстилочном горизонте; в слое фосфогипса (глубина обследования 5 см) они в настоящее время отсутствуют даже на 3-й стадии. Это указывает на то, что процесс почвообразования находится только на начальном этапе и фиксируется только по специфической коре выветривания, сформировавшейся на фосфогипсовом субстрате. Слой сильновыветренного фосфогипса на 3-й стадии имеет мощность около 1 см, а слой фосфогипса, подверженного изменениям (которые диагностируются по изменению его окраски и другим визуальным признакам) – 5-10 см (в местах произрастания растительности).

Корреляционный анализ показателей растительного покрова, формирующегося на отвалах фосфогипса, позволил более точно выяснить характер наблюдаемых изменений. Основными факторами, контролирующими развитие растительности на отвалах, имеющих одинаковый возраст, являются: мощность коры фосфогипса и глубина залегания грунтовых вод. Установлена тесная связь между мощностью коры фосфогипса и такими показателями, как численность естественного возобновления (коэффициент корреляции составляет -0,78, $p < 0,01$), проективное покрытие травяного яруса (-0,775, $p < 0,01$), мощность подстилки (-0,684, $p < 0,01$), число видов в фитоценозе (-0,665, $p < 0,01$). Не менее важную роль играет глубина залегания уровня грунтовых вод, с которой достоверную корреляцию имеют: численность естественного возобновления (-0,693, $p < 0,01$), численность подроста березы (-0,524, $p < 0,01$), численность подроста ив (-0,544, $p < 0,01$), проективное покрытие травяного яруса (-0,563, $p < 0,01$), число видов в фитоценозе (-0,463, $p < 0,05$).

Исходя из полученных данных видно, что наиболее интенсивно растительный покров и регенерационные экосистемы в целом развиваются при небольшой мощности коры фосфогипса и оптимальной глубине залегания уровня грунтовых вод (1-2 м). Причем, развитие растительности не останавливают неблагоприятные химические условия поверхностных и грунтовых вод. Кислая реакция грунтов и вод обуславливают значительное участие в растительном покрове ацидофилов, доля которых составляет 27,8% от общего числа видов.

Доминирующие в растительности отвалов вейник наземный, иван-чай и береза представляют собой виды, наиболее адаптированные к экологическим условиям данного местообитания (значительная освещенность, высокая минерализация и низкий показатель pH вод).

Таким образом, на основании выполненных исследований можно сделать следующие выводы:

На территории отвального комплекса происходит формирование регенерационных экосистем, адаптированных к условиям агрессивной техногенной среды.

За 20-30 лет на отвалах образуется экосистема, имеющая древесно-кустарниковый (фрагментарно) и травяной (сплошного распространения) ярусы, подстилочный горизонт и животное население (комплекс беспозвоночных).

Наиболее быстро сукцессионный процесс протекает на приотвальных участках, характеризующихся сравнительно благоприятными условиями (небольшая мощность коры фосфогипса, оптимальное залегание уровня грунтовых вод).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Почвообразование в техногенных ландшафтах*. Новосибирск, 1979. – 294 с.
2. *Исаков Ю.А., Казанская Н.С., Панфилов Д.В.* Классификация, география и антропогенная трансформация экосистем. М., 1980. – 226 с.

3. Гусев А.П. Сукцессии ландшафтов, нарушенных деятельностью человека // Экологические проблемы Полесья и сопредельных территорий: Материалы II международной научно-практической конференции. Гомель, 2000. С. 30-38.
4. Гусев А.П. Лесные экосистемы в условиях антропогенного воздействия (ландшафтно-экологические исследования). Гомель, 2001. – 64 с.
5. *Экосистемы в критических состояниях*. М., 1989. – 155 с.

S U M M A R Y

In the article shows result of studying ecological succession on zone of wastes of Gomel chemical plant. For studying succession was used method of landscape-genetics rows. Connection between characteristics of regenerations ecosystems and ecological conditions of technogenic complex is established. Considered changes of specific and ecological structure of vegetation, changes of biodiversity, changes of litter layers in course of succession.

Поступила в редакцию 20.02.2002

УДК 911.2:631.61

Г.И. Пиловец

Методические подходы к исследованию природно-антропогенных геосистем мелиорированных территорий

Мелиорация представляет собой комплекс мероприятий по улучшению земель, а также неблагоприятных природных условий для наиболее эффективного использования природных ресурсов. Цель мелиорации – видоизменение природного комплекса для достижения оптимального с точки зрения хозяйственного использования соотношения природных и антропогенных компонентов и желаемого направления протекающих в нем процессов. Мелиорация является мощной природообразующей деятельностью человека, направленной на повышение биологической продуктивности, хозяйственной производительности и эстетической привлекательности природных комплексов. Однако отсутствие детального комплексного природоведческого обоснования мелиоративных проектов, ошибки, допущенные на стадии изыскания, проектирования, строительства и эксплуатации мелиоративных систем, являются причинами негативных явлений [1].

Сегодня назрела необходимость изучения экологической системы типа «человек – продукт деятельности – природа», рассматривая деятельность человека в общей многозвенной причинно-следственной цепи развития той или иной геосистемы, решения сложнейших комплексных проблем в рамках конкретных природно-технических или природно-антропогенных геосистем, разработки основ организации устойчивого их функционирования.

Объектом наших исследований являются природно-антропогенные геосистемы мелиорированных территорий, представляющие собой совокупность взаимодействующих природных и технических систем. Все мелиоративные системы по уровню организации являются объектами элементарного или локального уровня организации ландшафтов. Осушительной мелиорации на

территории Витебской области, как части Белорусского Поозерья, были подвергнуты простые или сложные урочища, состоящие из нескольких (от 2-3 до 10-15) фаций, соответственно [2]. Природно-антропогенные геосистемы мелиорированных территорий представляют собой территорию несколько большую, чем урочище, но, как правило, меньшую, чем местность или ландшафт. Поэтому всякая местность или ландшафт имеют разные сочетания морфологических единиц природного и антропогенного (мелиоративного) происхождения.

Основными направлениями исследований являются: разработка объективных критериев оценки состояния геосистем, оценка воздействия мелиоративных систем на природные комплексы, оценка (количественная) общих и локальных потерь окружающей среды, анализ обратимых и необратимых (деградационных) процессов и т.д.

Мелиоративные системы как всякие системы характеризуются пространственными и временными границами, структурой, свойствами и состоянием. Каждый из этих параметров мелиоративных систем в конечном итоге служит для оценки экологических последствий их функционирования. В процессе функционирования мелиоративные системы выполняют две основные функции: потребительскую, так как создаются с целью удовлетворения потребности людей, и средообразующую, которая может быть подразделена на конструктивную и деструктивную. О конструктивной функции следует говорить со времени создания мелиоративной системы, когда изначально дискомфортная среда преобразуется в благоприятную для человека при рациональном осушении избыточно увлажненных земель. Снижение уровня комфортности и снижение ресурсного потенциала мелиорированных земель в процессе функционирования систем свидетельствуют об их деструктивной роли. Экологически опасными прямыми воздействиями мелиоративных систем могут стать сработка уровней подземных вод, иссушение почв, эрозия и дефляция почв, переувлажнение и вторичное заболачивание мелиорированных земель. Эти изменения приводят к снижению ресурсного потенциала мелиорированных земель. Степень опасности перечисленных воздействий и изменений определяется их интенсивностью и площадной пораженностью. Следует учесть, что некоторые изменения природной среды на этапе строительства и ввода в действие (например, сработка уровней подземных вод) происходят очень интенсивно. Другие изменения проявляются в процессе функционирования мелиоративных систем и имеют низкую интенсивность, но выражены в течение продолжительного времени и непрерывно, поэтому для их оценки важнее показатель экстенсивности (площадной пораженности). Возможным вариантом оценки интенсивности сработки уровня грунтовых вод могут стать следующие степени проявления изменений: 1 – низкая (менее 1 м), 2 – средняя (1-10 м), 3 – высокая (более 10 м). Другие изменения можно оценить показателями площадной пораженности: 1 – низкая (менее 10%), 2 – средняя (10-50%), 3 – высокая (более 50%) и радиусом проявления: 1 – низкая (менее 1 км), 2 – средняя (1-10 км), 3 – высокая (более 10 км) [3].

Основой для оценки мелиоративного состояния территории Витебской области стала ландшафтная карта Беларуси, на которой выделены природно-территориальные комплексы ранга рода, подрода и вида ландшафта. Нами проведена мелиоративная оценка территорий административных районов и родов ландшафтов. В общем виде для оценки использовалась следующая модель (рисунок).

В оценку мелиоративного состояния территории входила характеристика культуртехнического состояния, эродированности, агрохимической разбалансированности, переувлажненности мелиорированных земель. Культуртехни-

ческое состояние земель выражается через контурность, закустаренность, завалуненность сельскохозяйственных угодий. Эродированность выражается через долю почв, подверженных эрозии в общей площади сельхозугодий (%). Агрохимический дисбаланс выражается через кислотность почв – доля почв, имеющих рН менее 5,5 в общей площади (%); обеспеченность подвижным фосфором (P_2O_5) – средневзвешенное содержание P_2O_5 (в мг на 100 г почвы сельскохозяйственных угодий); обеспеченность подвижным калием – средневзвешенное содержание K_2O (мг на 100 г почвы). Повышенная увлажненность – это доля переувлажненных земель в общей площади (%).

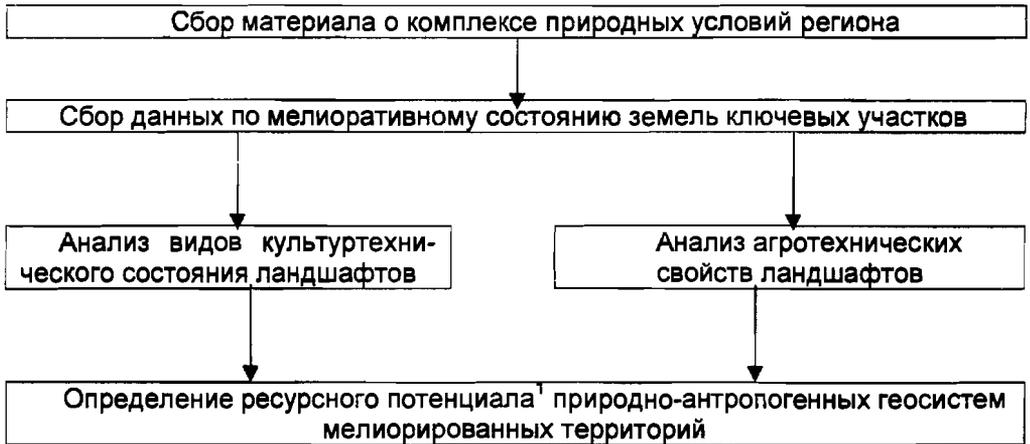


Рисунок. Модель оценки мелиоративного состояния территории

Для оценки воздействия техногенных систем на окружающую среду следует использовать интегральные характеристики: площадное распространение технических систем в рамках природно-территориальных комплексов; компенсационную возможность геосистемы в естественном и искусственном режимах; величину необратимых потерь и локальных экологических сдвигов; уровень концентрации технических систем на различных территориальных уровнях [3].

Исследование вопросов, связанных с оценкой состояния мелиоративных систем, невозможно без анализа техногенной насыщенности ландшафтов, технического состояния мелиоративных систем, техногенных воздействий, оказываемых на природные комплексы, и процессов, которые возникают как результат хозяйственной деятельности на рассматриваемой территории.

С точки зрения целенаправленных воздействий мелиоративные системы представляют объекты, осуществляющие обратимое или необратимое повышение ресурсного потенциала земель ландшафтов. Вместе с тем все технические устройства занимают некоторое пространство и тем самым снижают ресурсы свободного, неосвоенного ландшафта.

В самом общем виде природно-техническая система определяется как «любая комбинация из технического устройства и природного тела любой размерности, технические и природные элементы которой обладают связью и объединяются единством выполняемой социально-экономической функции» [3]. Географическому изучению подлежат такие природно-технические системы, в которых прямому воздействию техники подвергаются компоненты ландшафта, приуроченные к земной поверхности: атмосфера, поверхностная

¹ Под ресурсным потенциалом ландшафта (территории) понимается возможность увеличения сельскохозяйственной продуктивности природно-территориальных комплексов при полном использовании свойств ландшафта.

гидросфера, растительный покров, почвы и почвообразующие породы. Географический подход в изучении природно-технических систем предполагает анализ системных взаимодействий с целью определения предельно-допустимых нагрузок на ландшафт. Под инженерными сооружениями понимаются любые техногенные объекты, созданные человеком в процессе инженерно-хозяйственной деятельности в пределах верхних горизонтов литосферы или на ее поверхности. Техногенными воздействиями называются различные по своей природе, механизму, длительности и интенсивности влияния, оказываемые человеком на объекты литосферы в процессе его жизнедеятельности и промышленного производства [3].

Мелиоративные системы как вид технических систем оказывают весьма сильное направленное воздействие на геосистемы. В результате происходит перестройка последних в структурном и функциональных планах. Характер и интенсивность техногенного воздействия на природную среду зависят от особенностей функционирования мелиоративных систем. Согласно классификации техногенных воздействий объекты мелиорации являются потенциальными источниками воздействия, представляющими класс физического воздействия, подкласс механического и гидродинамического воздействия. Воздействие направлено на изменение дренирования территории. Может вызывать развитие эрозионных процессов. Экологическим последствием является изменение природных ландшафтов. Различают показатели техногенных воздействий и показатели измененности природной среды: первые оценивают интенсивность воздействий, вторые – результат. Общими показателями техногенных воздействий мелиорированных территорий являются геометрические показатели, характеризующие в плоском пространстве размер зоны влияния мелиоративного объекта. Это такие показатели, как площадь зоны влияния, ширина и длина зоны влияния [4].

Природно-антропогенные геосистемы мелиорированных комплексов – территориальные единицы, состоящие из взаимодействующих природных и инженерно-технических компонентов. В них внутренние связи компонентов перестроены таким образом, что система находится в новом устойчивом равновесии с окружающей средой. Внутренняя однородность природно-антропогенных геосистем определяется меньшими градиентами изменения основных параметров по сравнению с периферийной полосой, являющейся границей с соседними системами. В зависимости от признаков, положенных в основу оценки мелиоративного влияния, выделяются зоны почвенного, гидрологического, микроклиматического, геоботанического, геоморфологического влияния, имеющие элементарные границы. В зависимости от характера влияния выделяются зоны прямого и косвенного влияния. Зоны влияния, как правило, территориально не совпадают, и возникают затруднения в определении истинных территориальных границ природно-антропогенных геосистем. Исследования и анализ имеющихся данных о мелиоративных объектах территории Беларуси с использованием теоретических разработок А.Д. Арманда, В.Е. Шувалова, А.Ю. Ретеюма, И.И. Мамай, В.С. Аношко и др. показали, что границы природно-антропогенных геосистем имеют провинциальные особенности выраженности, так как определяются в основном факторами, имеющими провинциальную размерность.

В условиях пересеченного холмисто-моренно-озерного, озерно-ледникового рельефа среди ландшафтов Белорусского Поозерья преобладают природно-антропогенные геосистемы замкнутых, проточных и сточных котловин с хорошо выраженными топографическими рубежами. Они имеют небольшую водосборную площадь, крутизна склонов преимущественно 3-5°, иногда до 12-15°, ширина от нескольких сотен метров до 2-3 км, заторфованность, как правило, более 50%, а мощность торфа более 1 м. Границы природно-антропогенных геосистем здесь определяются геоморфологическими параметра-

ми, ярко выражены. Если литологическая основа сложена тяжелосуглинистыми и глинистыми почвогрунтами, то они являются определяющими в характере и выраженности как границ, так и вообще зоны влияния мелиоративной системы [2].

Связь между шириной зоны влияния мелиоративной системы и механическим составом почвогрунтов определяется как тесно коррелируемая, имеющая прямую зависимость от содержания физической глины в почве и соответственно от ее физических свойств. Однако если сравнивать объекты, расположенные в разных ландшафтных условиях, то оказывается, что эта зависимость неоднозначна и имеет некоторое смещение в ту или иную сторону. Это вызвано тем, что наряду с механическим составом почвогрунтов значительное влияние на ширину зоны влияния мелиоративной системы оказывают ряд факторов.

Так, с увеличением уклона поверхности, прилегающей к объекту территории, уменьшается ширина зоны влияния мелиоративной системы на природно-антропогенные геосистемы. Кривая зависимости между величиной уклона поверхности мелиоративного объекта и шириной зоны влияния мелиоративной системы имеет два вида линейного выражения: до уклона 0,006 и свыше уклона 0,006. Это вызвано тем, что объекты с уклоном менее 0,006 приурочены в основном к проточным котловинам холмисто – моренно-озерного и озерно-ледникового ландшафта, а с уклоном более 0,006 – к сточным котловинам этих ландшафтов, которые отличаются выраженностью топографических рубежей и пространственными параметрами. Кривая зависимости ширины зон влияния мелиоративной системы от площади мелиоративного объекта имеет четкую линейную выраженность до площади объектов 110-120 га. Дальнейшее увеличение площади объекта не приводит к увеличению зоны влияния [2].

Для оценки мелиорированности территории в настоящее время используют отношение площади мелиорированных земель к общей площади. На территории Витебской области доля мелиорированных земель в составе сельскохозяйственных угодий изменяется от 21% до 62%. Этот показатель не отражает истинной картины, так как происходит значительное занижение результатов расчета. Это создает иллюзию незначительной доли мелиорированных земель в общей площади территории, а соответственно и приводит к недооценке мелиоративного влияния на природные комплексы. Истинные площади видоизмененных природно-территориальных комплексах значительно превышают площади земель, относящихся к разряду мелиорированных.

Для мелиоративных объектов холмисто-моренно-озерного и лессового ландшафтов интенсивное преобразование природно-территориальных комплексов происходит на фаціальном уровне, слабое изменение – на уровне простых урочищ. Это вызвано преимущественно небольшой площадью мелиоративных объектов, значительной крутизной склонов, сложенных моренным суглинком, реже лесом, подстилаемым моренным суглинком. Объекты других родов ландшафта имеют большие площади, меньшую топографическую выраженность, более разнообразную ландшафтную структуру. Интенсивное изменение в них чаще происходит в природно-территориальных комплексах ранга простых урочищ, слабое – сложных урочищ, местностей, реже ландшафта. В зависимости от геоморфологических особенностей мелиоративного объекта находится зона влияния мелиоративных систем на природно-территориальные комплексы или площадь природно-антропогенных геосистем. На основании определенных границ зон влияния мелиоративных систем и проектных площадей мелиоративных объектов рассчитаны коэффициенты пространственного влияния мелиоративных систем на природно-антропогенные геосистемы. Они изменяются от 1,1 до 3,8. Наименьшие коэффициенты характерны для объектов холмисто-моренно-озерного ландшафта, наибольшие – для вторичного водно-ледникового, вторичного моренного и озерно-ледникового ландшафтов [2].

Природно-антропогенные геосистемы мелиорированных территорий, являясь частью природно-территориальных комплексов, также оказывают влияние на окружающие территории. В связи с этим можно оценить степень антропогенизации (мелиорированности) территории, представляющей собой отношение площади мелиорированных земель к общей площади района исследований. Согласно существующей классификации на территории республики выделено шесть категорий районов.

Используя коэффициенты пространственного влияния мелиоративных систем и фактические площади мелиоративных объектов, можно рассчитать площади природно-антропогенных геосистем. Выделяется 6 категорий районов: очень слабого мелиоративного воздействия на природно-территориальные комплексы, где площадь природно-антропогенных геосистем (ПАГ) составляет менее 25% общей площади района; слабого (ПАГ – 25-40%); среднего (ПАГ – 41-55%); высокого (ПАГ – 56-70%); очень высокого (ПАГ – 71-85%); повсеместного (ПАГ – 85%) [2].

Изменения природно-территориальных комплексов под влиянием осушения имеют определенный характер интенсивности, который зависит от силы и продолжительности воздействия мелиоративных систем, а также от устойчивости природных комплексов. В качестве критериев для оценки региональной экологической устойчивости рекомендуется показатель геодинамического потенциала (G_p), характеризующий степень подверженности освоенной территории деградационным процессам. Геодинамический потенциал G_p – вероятностная характеристика, определяющая возможность возникновения того или иного деградационного процесса или их совокупности. $G_p = S / S_0$, где S_0 – площадь изучаемой территории; S – площадь территории, охваченной процессом. В общем случае устойчивость освоенной территории R_v к развитию деградационного процесса является величиной, обратной геодинамическому потенциалу $R_v = 1 / G_p$ [3].

Основной экологической функцией, с которой выступают мелиоративные системы, является то, что они должны быть средством повышения ресурсного потенциала земель. В настоящее время не разработаны критерии оценки изменения ресурсного потенциала мелиорированных территорий. В данной статье сделана лишь попытка обобщения методики анализа воздействий мелиоративных систем на ландшафты и их возможных последствий, обусловленных только внутренними связями между мелиоративными системами и природными компонентами ландшафтов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аношко В.С. Мелиоративная география. Мн., 1987. С. 256.
2. Аношко В.С. Мелиоративно-географическая оценка устойчивости ПТК и надежности функционирования МГС в условиях Белоруссии. Методическая разработка по курсу «Мелиоративная география» для студентов специальности 01.18. Мн., 1991. С. 20.
3. Теория и методология экологической геологии / В.Т.Трофимов и др.; Под ред. В.Т.Трофимова. М., 1997. С. 368.
4. Экологические функции литосферы / В.Т. Трофимов, Д.Г. Зилинг, Т.А. Барбошкина и др.; Под ред. В.Т.Трофимова. М., 2000. С. 432.

S U M M A R Y

Some methods of the analysis of the state geosystems, of the influence of melioration systems on landscapes and their possible consequences are introduced.

Поступила в редакцию 24.04.2002



Бібліяграфія

АЛГЕБРА: 9 кл.: експериментальний учебник для шк. и кл. с углубл. изучением математики / **К.О. Ананченко, Н.Т. Воробьев, Г.Н. Петровский;** Под ред. **К.О. Ананченко.** – Мн.: Адукацыя і выхаванне, 2002. – 268 с.: ил. Тир. 250 экз.



Учебник написан в соответствии с новой программой по математике для школ (классов) с углубленным изучением математики. Он включает четыре главы: «Функции», «Элементы логики», «Системы и совокупности уравнений», «Геометрические преобразования графиков функций. Функции вида $y = ax^2 + bx + c$, $y = [x]$, $y = \{x\}$ ».

Каждая глава завершается математической мозаикой, в которой ученик найдет исторические факты, стихотворения, ребусы, софизмы и другие занимательные сведения. В разделе «Практикум по решению задач» рассматриваются подходы к решению нестандартных задач.

Экспериментальный учебник имеет рекомендацию редакционно-издательского совета Национального института образования.

Н.Е. Большаков

БИОЛОГИЯ в 8 классе: Учебно-методическое пособие для учителей / **В.С. Конюшко, В.Я. Кузьменко, А.А. Лешко, Н.В. Домбровская.** – Мн.: Адукацыя і выхаванне, 2002. – 208 с. Тир. 60 экз.



Цель данного пособия – помочь учителю овладеть методической системой обучения биологии, оказать практическую помощь в планировании учебного материала и преподавании курса «Биология» в 8 классе по экспериментальной программе, разработанной авторами.

Книга состоит из четырех частей. В первой части дается тематическое планирование курса, во второй – даны некоторые советы по применению комплекса, частью которого является данное пособие, на уроках зоологии. В третьей части пособия приведены методические рекомендации ко всем урокам данного курса. В каждом уроке даны ответы на вопросы и задания повышенной трудности из «Рабочей тетради для учащихся». Четвертая часть пособия посвящена методике проведения зоологических экскурсий.

В приложениях приведены: структура примерных норм оценки учебных достижений по биологии, перечни литературы для учителей и рекомендуемой литературы для учащихся. Пособие поможет учителю подготовиться к каждому уроку, сэкономить время, рационально организовать деятельность учащихся.

Е.А. Климентенок



З 15 па 28 верасня 2002 г. сябры Беларускага саюза мастакоў, загадчык кафедры мастацтваў прафесар В.В. Шамшур і дацэнт той жа кафедры М.Л. Цыбульскі прынялі ўдзел у міжнародным пленэры «Усход-Заход-2002», які адбыўся ў г. Горліцэ (Польшча). На працягу двух тыдняў мастакі мелі магчымасць працаваць разам з творцамі з Канады, Англіі, Украіны, узаемабагацаць свой творчы патэнцыял, абмяркоўваць канцэпцыі сучаснага мастацтва. У межах культурнай праграмы ўдзельнікі пленэра наведалі славутыя мясціны і гарады Польшчы. На выніковай выставе, што адкрылася ў галерэі «Dwór Kątwasiąpów» у Горліцэ былі прадстаўлены, выкананыя ў тэхніцы пастэлі, пейзажны кампазіцыі В.В. Шамшура «Горліцэ. Дажджлівы дзень», «Горліцкі дварок», «Кракаў. Дождж», «Ветраны дзень», «Вячэрняе сонца», акрылавы і гуашавы жывапіс М.Л. Цыбульскага «Алошнія промні сонца», «Двое ў начы», «Горліцэ вечарам», «Стары Беч. Касцёл», «Вечарам у майстэрні», «Старыя дворыкі» і інш.

Ф.І. Шкіранда



17-23 септэбры в г. Санкт-Пётэрбурге састоялась Международная алгебраіческая канферэнцыя, посвященная памяці известного советского математика и педагога З.И. Боревича. Организаторами конференции выступили Математический институт РАН, Международный математический институт им. Эйлера, Санкт-Пётэрбургский государственнй университет. Широкий спектр исследований в современной алгебре был представлен докладами известных ученых из многих стран мира. В частности, в работе конференции приняли участие ведущие атематики России, Германии, США, Канады, Израиля, Венгрии, Польши и Беларуси. Свои научные результаты на конференцию представили также 4 сотрудника кафедры алгебры и методики преподавания математики нашего университета. С научным докладом на конференции выступил профессор Н.Т. Воробьев. Примечателен тот факт, что в материалах конференции опубликованы тезисы доклада студента 5 курса математического факультета В.Н. Загурского.

Н.Т. Воробьев



На основе договора о сотрудничестве, заключенного 20 апреля 2000 г. между Хук-Хотосским педагогическим институтом (КНР) и Витебским государственным университетом им. П.М. Машерова, на факультете довузовской подготовки университета было открыто подготовительное отделение для иностранных слушателей. Отделение готовит их для последующего обучения по специальности «Русский язык и литература и английский язык» и «Экономика». Это приоритетные, профильные направления обучения граждан КНР в нашем университете.

Учебный процесс на ПО охватывает два семестра. В течение первого семестра реализуется вводно-коррективный обучающий курс по русскому языку для всех слушателей, по окончании которого они проходят промежуточную аттестацию в виде зачета. Во втором семестре формируются академические

группы согласно избранным слушателями специальностям, по которым осуществляется дальнейшая подготовка. В группах кандидаты на поступление получают представление об основной специальной терминологии изучаемой дисциплины в русском языке, а также проходят вводный курс по специальности, изучая основные понятия и категории изучаемого предмета.

Курс обучения на ПО заканчивается экзаменами по изучаемым дисциплинам и, при условии их успешной сдачи, слушатели зачисляются на первый курс соответствующего факультета.

За время существования подготовительного отделения для иностранных слушателей был осуществлен выпуск 33 граждан КНР, двое из которых на данный момент обучаются на биологическом факультете, 13 – на филологическом факультете, 1 человек обучается в магистратуре на базе высшего образования, полученного в КНР. Остальные выпускники ПО получают экономическое и филологическое образование в г. Минске и г. Москве.

На сегодняшний день на ПО для иностранных слушателей проходят подготовку 15 человек, претендующих на поступление по профильным специальностям.

Сотрудничество между двумя высшими учебными заведениями постоянно развивается, за 2 года подготовки граждан КНР заложены крепкие традиции, которые передаются из года в год вот уже третьему потоку слушателей ПО и продолжают теми, кто уже приобрел статус студента.

Ю.А. Пчелинцев

В 2002/2003 учебном году на дневном отделении исторического факультета ВГУ им. П.М. Машерова открылась новая специальность – теология. В соответствии с государственными стандартами и учебными планами после пяти лет обучения студенты-теологи получают диплом о высшем образовании с квалификацией «Теолог. Преподаватель теологии». Специалисты в данной области будут работать во всех типах светских и духовных учебных заведений, в издательствах религиозных и светских газет и журналов, комитетах и управлениях по делам религии, а также смогут раскрыть свои таланты в теологии как науке (аспирантура, магистратура и т.д.).

Летом 2002 г. успешно прошел набор абитуриентов по специальности «теология». Студенческие билеты вручены 22 студентам-теологам первого курса.

В учебном процессе задействованы опытные квалифицированные преподаватели как со стороны университета, так и со стороны православной и католической конфессий. Студентов-теологов уже на первом курсе ждут интересные мероприятия, катехизаторская практика. В октябре 2002 г. они стали участниками международной научной конференции «История христианства на севере Беларуси». Она была посвящена 10-летию Витебской православной епархии. С интересным сообщением на пленарном заседании выступил епископ Витебский и Оршанский Дмитрий.

Значительным событием для студентов-теологов и для всего вуза в целом стала встреча с Митрополитом Минским и Слуцким, Патриаршим Экзархом Всея Беларуси Филаретом во время визита Его Высокопреосвященства в университет 14 октября 2002 года.

В.А. Космач



УДК 930.1(476)

Дзядзінкін А.Л. Нацыянальная палітыка савецкай улады на Беларусі ў міжваенны перыяд (айчынная гістарыяграфія 90-х гг. XX – пачатку XXI стст.) // *Веснік ВДУ*, 2002, № 3(25). С. 3-6.

Даследавана постсавецкая беларуская гістарыяграфія нацыянальнай палітыкі савецкай улады ў БССР 1920-1930-х гадоў. Аўтарам зроблены вывады, што ў сучаснай гістарычнай навуцы адсутнічае фундаментальнае даследаванне па вызначанай тэматыцы, хаця стварэнне яго ўяўляецца неабходным і актуальным.

Бібліягр. – 14 назв.

УДК 947.073+9(476)

Киселев А.А. Изменения в системе управления и бюрократический аппарат белорусских губерний во второй четверти XIX в. // *Веснік ВДУ*, 2002, № 3(25). С. 7-11.

Рассматриваются административные реформы, проводившиеся в системе управления белорусскими губерниями во второй четверти XIX ст.; характеризуется деятельность и конфессиональный состав губернского чиновничества.

Библиогр. – 13 назв.

УДК 373.3(091)(470)

Ершова О.И. Национальная политика Российского правительства и становление начального образования в Виленском учебном округе в 60-70 гг. XIX в. // *Веснік ВДУ*, 2002, № 3(25). С. 12-15.

Исходя из анализа политической и социально-экономической ситуации в Северо-Западном крае во второй половине XIX в., объясняется выбранная центром стратегия в сфере начального обучения, а также механизм реализации этой стратегии. Рассматривается реальность существования в 60-70-е гг. белорусской национальной школы как альтернативы правительственной. В статье обоснованы различия в сфере народного образования северо-западных губерний и Центральной России. Развитие народных училищ после 1863 г. представлено в связи с началом нового этапа образовательной политики Российского правительства и Министерства народного просвещения в ВУО, раскрываются планы российского самодержавия в отношении начальных учебных заведений округа и белорусских губерний в целом.

Библиогр. – 7 назв.

УДК 970(73) «19»

Варивончик И.В. Средний класс и образование в социально-политическом контексте США второй половины XX в. // *Веснік ВДУ*, 2002, № 3(25). С. 16-24.

Рассмотрены этапы становления и развития современной системы среднего и высшего образования в США, ее роль в формировании массово среднего класса.

Библиогр. – 29 назв.

УДК 343.137(476)

Шпак В.В. Правовое положение лиц, участвующих в ускоренном производстве // *Веснік ВДУ*, 2002, № 3(25). С. 25-28.

Затрагиваются вопросы, касающиеся прав и обязанностей лиц, принимающих участие в ускоренном производстве до возбуждения уголовного дела. Раскрывается правовое положение заявителя, лица, явившегося с повинной, очевидцев, «других лиц». Детально рассматривается правовой статус лица, совершившего преступление.

Библиогр. – 12 назв.

УДК 372.851

Семенов Е.Е. Методология и методика диалогического преподавания математики в общеобразовательной школе // *Веснік ВДУ*, 2002, № 3(25). С. 29-33.

Излагается методология диалогического преподавания математики в средней школе как более эффективная, чем существующие. Она состоит в обеспечении полноценной жизни триады «Общие источники диалога – общеметодические основы диалогического преподавания математики – частнометодические основы диалогического преподавания математики».

Новизна методологии состоит в нетрадиционно широком использовании теоретических знаний в области методики преподавания математики и соответствующего опыта в его «охранительном отрицании», в фундаментальном построении глубинного диалогического стиля преподавания математического курса для всех.

Рис. – 1. Библиогр. – 4 назв.

УДК 371.315.7

Курдин С.И. Технологические основы системы дистанционного обучения // *Веснік ВДУ*, 2002, № 3(25). С. 33-40.

Рассматриваются основные подходы и требования к созданию и использованию технологических средств для организации дистанционного обучения, которые могут не только обеспечить активное вовлечение студентов в учебный процесс, но и позволят управлять этим процессом в отличие от большинства традиционных учебных сред.

Рис. – 1. Библиогр. – 5 назв.

УДК 372.878

Чавро Т.В. Развитие креативности младших школьников в процессе музыкального образования // *Веснік ВДУ*, 2002, № 3(25). С. 41-44.

Рассматривается проблема развития креативности ребенка, которая является одной из глобальных задач современного музыкального образования, а также раскрываются пути решения данной проблемы, заключающиеся в создании широкого музыкально-творческого пространства, охватывающего не только школу, но и семью.

Табл. – 1. Библиогр. – 5 назв.

УДК 378.03

Кедрова Е.М. Интеллектуальное развитие студентов в курсе домашнего чтения по иностранному языку // *Веснік ВДУ*, 2002, № 3(25). С. 44-49

Английская литература предоставляет богатые возможности для интеллектуального развития студентов. В статье приводятся методы и приемы стимулирования интеллектуального развития студентов в курсе домашнего чтения по английскому языку на примере вводного урока по творчеству О. Уайльда.

Библиогр. – 6 назв.

УДК159.922

Волчок В.П. Определение и детерминанты психологического насилия // Веснік ВДУ, 2002, № 3(25). С. 50-55.

Аналізуюцца рэзультаты даследаванняў псіхологаў, прысвечаных праблеме псіхалагічнага насілля.

Бібліягр. – 30 назв.

УДК 346.46

Харитонава Е.А., Лобырь А.Н. Невербальное общение детей раннего возраста с отставанием в развитии речи // Веснік ВДУ, 2002, № 3(25). С. 56-62.

Сфармуляваны навучны апарат даследавання, вызначана яго метадалагічная аснова, раскрыты навучная новізна і практычная значнасць, изложаны палажэння, выносімыя на заахату. Разглядзены тэарэтычныя аспекты даследаванага праблемы.

Бібліягр. – 13 назв.

УДК 808.26-5+809.27-5

Несцяровіч В.І. Транслітарацыя беларускіх тэкстаў, напісаных арабскім пісьмом. Частка I. // Веснік ВДУ, 2002, № 3(25). С. 63-69.

Разглядаецца магчымасць спалучэння элементаў фанетычнай транскрыпцыі пры транслітарацыі беларускіх тэкстаў, напісаных арабскім пісьмом. Прыводзяцца найбольш агульныя правілы такой канверсіі тэкстаў, падаецца траслітараваны ўрывац з кітаба ХІХ ст.

Бібліягр. – 11 назв.

УДК 808.3+808.2:801

Глушчанка У.А. А.А. Шахматаў і М.М. Дурнаво ў сінхраніі і дыяхраніі // Веснік ВДУ, 2002, № 3(25). С. 70-73.

Разглядаюцца погляды вучоных Маскоўскай (фартунатаўскай) школы А.А. Шахматава і М.М. Дурнаво на сінхранічнае (апісальнае) і дыяхранічнае (гістарычнае) даследаванне мовы.

Бібліягр. – 18 назв.

УДК 808.26-3(043)

Даўбешка Н.П. Тэрмін «безэквівалентная лексіка» ў кантэксце лінгвістычнай тэрміналогіі // Веснік ВДУ, 2002, № 3(25). С. 74-77.

Робіцца спроба вызначэння месца тэрміна «безэквівалентная лексіка» ў сістэме іншых лінгвістычных тэрмінаў. У адпаведнасці з пастаўленай задачай разглядаецца змест такіх паняццяў, як «безэквівалентнае слова», «экзатызм», «лакуна», «рэалія».

Бібліягр. – 10 назв.

УДК 882.6(092)

Карнялюк К.С. Мастацкая прырода коласаўскай эпічнай сістэмы // Веснік ВДУ, 2002, № 3(25). С. 80-83.

Паказваецца, што ў эпічнай трылогіі Я. Коласа «На ростанях» значнае месца займае лірычная канцэпцыя чалавека і свету, што вядзе да істотнага відазмянення элементаў мастацкай структуры аўтара. Аўтар паказвае асаблівасці трылогіі як лірычна-аўтабіяграфічнага твора, так і вызначае сутнасць мастацкай сістэмы Коласа-эпіка. Характарызуе і называе найбольш высокамастацкія лірычныя адступленні твора.

Бібліягр. – 7 назв.

УДК 882.6 – 3 (091) : 39

Бароўка В.Ю. Этнаграфізм у творчасці маладых беларускіх празаікаў 20-х гадоў XX стагоддзя // Веснік ВДУ, 2002, № 3(25). С. 84-88.

Разглядаюцца прычыны звароту маладых беларускіх празаікаў 20-х гадоў XX стагоддзя да этнаграфізму і аналізуюцца яго функцыі ў творчасці П. Галавача, К. Чорнага, Л. Калюгі, М. Зарэцкага, В. Каваля.

Бібліягр. – 8 назв.

УДК 882.6–1

Гоўзіч І.М. Элегія ў творчасці Янкі Сіпакова // Веснік ВДУ, 2002, № 3(25). С. 88-94.

Паказваецца своеасаблівасць лірыкі Янкі Сіпакова – прадстаўніка філалагічнага пакалення, раскрываецца яе жанрава-стылявая спецыфіка. У аснову назіранняў пакладзена канцэпцыя неаднароднасці лірыкі як роду літаратуры, паводле якой яна можа быць эталагічнай, выяўленча-апісальнай, медытатыўнай. Творчасць паэта падаецца ў кантэксце літаратурнага працэсу 50-60-х гадоў XX стагоддзя. Асаблівая ўвага ўдзелена элегіі як медытатыўнаму жанру.

Бібліягр. – 6 назв.

УДК 78.03

Мацаберідзе Н.В. Авангард и модерн в музыке: к вопросу о стилевом своеобразии // Веснік ВДУ, 2002, № 3(25). С. 95-100.

Рассматривается уникальная проблематика музыкального искусства XX века, представленная понятием «модернизм». Осуществляется попытка систематизации стиливых категорий «авангард» и «модерн» в музыке. Выделяется специфика проявления авангардной стилистики в белорусской музыке последней трети XX века, которая состоит во взаимосвязи традиции с новыми языковыми явлениями, синтеза ретроспективы и новизны.

Библиогр. – 10 назв.

УДК 784

Кожевников Б.Г. Особенности академического хорового исполнительства в историческом аспекте и современном мире // Веснік ВДУ, 2002, № 3(25). С. 100-104.

Затрагивается история развития академического хорового пения и поднимается проблема профессионального воспитания молодежи в жанре академического хорового исполнительства на современном этапе. Рассматривается необходимость возрождения хоровых традиций академического хорового направления.

Библиогр. – 7 назв.

УДК 792

Котович Т.В. Пространство актера // Веснік ВДУ, 2002, № 3(25). С. 104-112.

Объектом исследования в статье является структура внутреннего пространства актера как системного элемента сценического произведения. Здесь рассматривается пространственно-временной континуум актера как средоточие закономерностей спектакля.

Ведущее положение актера как лидера в создании спектакля, традиционное в течение нескольких столетий, в XX веке подвергнуто сомнению и почти совсем устранено. Проблема актера как *структурного элемента* спектакля возникает в театральной практике в связи с лидерством режиссера как автора сценическо-

го произведения. Актер предстает как часть общей ритмической организации, часть общей художественной модели наряду с элементами других видов искусства. В этом смысле от актера требуется решение только вполне определенных задач, и сама постановка вопроса о пространстве-времени актера тогда вытекает из проблемы художественной формы спектакля.

Однако сама структура актера сложнее и больше его участия в спектакле. Статья исследует способы создания сценических образов как актерских моделей внутри произведения.

Рис. – 1. Библиогр. – 27 назв.

УДК 537.8; 517.951

Андрушкевич И.Е., Жизневский В.А. Решение краевых задач для уравнений Лапласа и Гельмгольца в прямоугольной области // *Веснік ВДУ*, 2002, № 3(25). С. 113-118.

Рассмотрена методика применения обобщенного метода Фурье разделения переменных при решении краевых задач с неоднородными граничными условиями. Наглядно показано преимущество перед классическим методом разделения переменных при решении краевых задач для уравнений Лапласа и Гельмгольца.

Рис. – 1. Библиогр. – 1 назв.

УДК 658.512

Беляков Н.В., Жемчужный М.И., Махаринский Е.И. Достаточность задания допусков относительных поворотов на чертежах корпусных деталей и проблема синтеза схем базирования // *Веснік ВДУ*, 2002, № 3(25). С. 118-123.

Рассмотрены вопросы однозначности ориентации и достаточности задания допусков относительных поворотов главных поверхностей функциональных модулей корпусных деталей относительно комплектов номинальных поверхностей. Изложена формальная методика синтеза схем базирования при механической обработке корпусных деталей, позволяющая назначать комплекты технологических баз так, чтобы исключить погрешности схемы базирования и обеспечить заданные чертежом требования относительных поворотов главных поверхностей функциональных модулей.

Рис. – 2. Табл. – 3. Библиогр. – 3 назв.

УДК 53

Максимей И.В., Короткевич Л.И., Короткевич В.А. Программно-технологический комплекс построения регрессионных моделей динамики целевых свойств в интеллектуальной среде исследования // *Веснік ВДУ*, 2002, № 3(25). С. 123-133.

Рассматриваются вопросы организации многомерного статистического анализа динамических систем. Предлагается технология комплексного моделирования целевых свойств системы, описываются основные функции разработанного авторами программно-технологического комплекса.

Рис. 2. Библиогр. – 3 назв.

УДК 574.2+581.2

Гусев А.П. Экологическая сукцессия в техногенном ландшафте // *Вестник ВДУ*, 2002, № 3(25). С. 134-138.

При изучении экологической сукцессии на территории полигона отходов Гомельского химического завода (применялся метод ландшафтно-генетических рядов) установлены взаимосвязи между характеристиками регенерационных экосистем и экологическими условиями техногенного отвального комплекса. Рассматриваются изменения видового состава и экологической структуры растительных ярусов и беспозвоночных животных.

Табл. – 1. Библиогр. – 5 назв.

УДК 911.2:631.61

Пиловец Г.И. Методические подходы к исследованию природно-антропогенных геосистем мелиорированных территорий // *Вестник ВДУ*, 2002, № 3(25). С. 138-143.

Представлены некоторые методики анализа состояния геосистем, воздействий мелиоративных систем на ландшафты и их возможных последствий.

Рис. – 1. Библиогр. – 4 назв.

ЗВЕСТКІ ПРА АЎТАРАЎ

- Андрушкевіч Іосіф Яўгеньевіч** – кандыдат фізіка-матэматычных навук, дацэнт, першы прарэктар ВДУ імя П.М. Машэрава
- Бароўка Ванда Юльянаўна** – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры беларускай літаратуры ВДУ імя П.М. Машэрава
- Белякоў Мікалай Уладзіміравіч** – аспірант кафедры тэхналогіі і абсталявання машынабудаўнічай вытворчасці ВДТУ
- Валчок Валянціна Пятроўна** – выкладчык кафедры псіхалогіі і карэкцыйнай работы ВДУ імя П.М. Машэрава
- Варывончык Іван Васільевіч** – кандыдат гістарычных навук, дацэнт кафедры ўсеагульнай гісторыі БДПУ імя М. Танка
- Глушчанка Уладзімір Андрэевіч** – доктар філалагічных навук, прафесар, прарэктар па навукова-даследчай рабоце Славянскага дзяржаўнага педагагічнага інстытута
- Гоўзіч Ірына Мікалаеўна** – аспірантка кафедры беларускай літаратуры БДПУ імя М. Танка
- Гусеў Андрэй Пятровіч** – дацэнт кафедры экалогіі ГДУ імя Ф. Скарыны
- Даўбешка Ніна Паўлаўна** – старшы выкладчык кафедры беларускай мовы ВДУ імя П.М. Машэрава
- Дзядзінкін Аляксандр Леанідавіч** – аспірант кафедры гісторыі Беларусі ВДУ імя П.М. Машэрава
- Жамчужны Міхаіл Ігаравіч** – кандыдат тэхнічных навук, навуковы супрацоўнік кафедры аўтаматызацыі навуковых даследаванняў ВДУ імя П.М. Машэрава
- Жызнеўскі Валерый Анатольевіч** – старшы выкладчык кафедры аўтаматызацыі навуковых даследаванняў ВДУ імя П.М. Машэрава
- Кажэўнікаў Барыс Гаўрылавіч** – дацэнт кафедры харавога дырыжыравання і вакала ВДУ імя П.М. Машэрава
- Канпелька Анатоль Мікалаевіч** – дацэнт кафедры беларускай літаратуры ВДУ імя П.М. Машэрава
- Караткевіч Людміла Іванаўна** – асістэнт кафедры матэматычных праблем кіравання ГДУ імя Ф. Скарыны
- Караткевіч Уладзімір Апалонавіч** – кандыдат тэхнічных навук, дацэнт кафедры матэматычных праблем кіравання ГДУ імя Ф. Скарыны

- Карнялюк
Канстанцін Сцяпанавіч** – выкладчык кафедры ўсходнеславянскай філалогіі і лінгвадыдактыкі ВДУ імя П.М. Машэрава
- Катовіч
Таяцяна Віктараўна** – старшы выкладчык кафедры ўсеагульнай гісторыі і сусветнай культуры ВДУ імя П.М. Машэрава
- Кедрова
Кацярына Міхайлаўна** – аспірантка кафедры педагогікі ВДУ імя П.М. Машэрава
- Кісялёў
Аляксандр Аляксандравіч** – выкладчык кафедры грамадска-палітычных дысцыплін Мінскага вышэйшага каледжа МУС РБ
- Курдзін
Сяргей Іванавіч** – дацэнт кафедры географіі ВДУ імя П.М. Машэрава
- Лобыр
Анатоль Мікалаевіч** – выкладчык кафедры ўсходнеславянскай філалогіі і лінгвадыдактыкі ВДУ імя П.М. Машэрава
- Максімей
Іван Васільевіч** – доктар тэхнічных навук, прафесар, загадчык кафедры матэматычных праблем кіравання ГДУ імя Ф. Скарыны
- Махарынскі
Яфім Ільіч** – кандыдат тэхнічных навук, прафесар кафедры тэхналогіі і абсталявання машынабудаўнічай вытворчасці ВДТУ
- Мацаберызэ
Нэлі Вячаславаўна** – выкладчык кафедры тэорыі музыкі і музычнага інструмента ВДУ імя П.М. Машэрава
- Несцяровіч
Віктар Іванавіч** – кандыдат філалагічных навук, дацэнт, дэкан факультэта беларускай філалогіі і гісторыі ВДУ імя П.М. Машэрава
- Пілавец
Галіна Іванаўна** – старшы выкладчык кафедры географіі ВДУ імя П.М. Машэрава
- Сямёнаў
Яфім Яўстаф’евіч** – кандыдат педагогічных навук, прафесар кафедры алгебры і метадыкі выкладання матэматыкі ВДУ імя П.М. Машэрава
- Харытонава
Алена Аляксандраўна** – дацэнт кафедры псіхалогіі і карэкцыйнай работы ВДУ імя П.М. Машэрава
- Чаўро
Таяцяна Віктараўна** – аспірантка кафедры фартэпіяна і вакальна-харавых дысцыплін МГДПУ імя А. Куляшова
- Шпак
Вячаслаў Віктаравіч** – аспірант кафедры крымінальнага працэсу і пракурорскага нагляду БДУ
- Яршова
Вольга Ігараўна** – аспірантка кафедры гісторыі Расіі БДУ

ПРАВІЛЫ ДЛЯ АЎТАРАЎ

1. «Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта» публікуе вынікі навуковых даследаванняў, якія праводзяцца ў Віцебскім дзяржаўным ўніверсітэце, іншых навуковых установах і ВНУ рэспублікі. Асноўным крытэрыем мэтазгоднасці публікацыі з'яўляецца навізна і арыгінальнасць артыкула.
2. У артыкуле паслядоўна выкладаюцца пастаноўка праблемы, метадычныя падыходы, аб'ём выкарыстаннага матэрыяла, вынікі даследавання, вывады ці заключэнне.
3. Артыкулы падаюцца ў рэдакцыю на беларускай, рускай ці англійскай мовах у двух экзэмплярах аб'ёмам не больш за пяць старонак, надрукаваных праз адзін інтэрвал. У гэты аб'ём уваходзяць тэкст, табліцы, спіс літаратуры; колькасць рысункаў не павінна перавышаць трох. Фотаграфіі ў друк не прымаюцца. Артыкулы павінны быць падрыхтаваны ў рэдактары Word для Windows і падаюцца на дыскетах (3,5"), або перасылаюцца на адрас электроннай пошты ўніверсітэта (rio@vsu.by).
4. Да артыкула, падпісанага аўтарам, павінна быць прыкладзена рэкамендацыя кафедры, рэцэнзія спецыяліста ў гэтай галіне прафесара доктара навук, рэферат на мове арыгінала (да 0,25 стар.), рэзюме на англійскай мове (2-3 сказы), індэкс УДК, звесткі пра аўтара (месца працы, пасада, вучоная ступень, адрас, нумар тэлефона).
5. Размернасць усіх велічынь, якія выкарыстоўваюцца ў тэксце, павінна адпавядаць Міжнароднай сістэме адзнак вымярэння (СВ).
6. Па рашэнні рэдкалегіі артыкул накіроўваецца на рэцэнзію, затым візіруецца членам рэдкалегіі. Вяртанне артыкула аўтару на дапрацоўку не азначае, што ён прыняты да друку. Перапрацаваны варыянт артыкула зноў разглядаецца рэдкалегіяй. Датай паступлення лічыцца дзень атрымання рэдакцыяй канчатковага варыянта артыкула.
7. Літаратура, выкарыстаная ў артыкуле, друкуецца ў канцы тэксту, а спасылкі ў тэксце азначаюцца парадковым нумарам у квадратных дужках. Спіс літаратуры афармляецца:
 - для кніг: прозвішча і ініцыялы аўтара, поўная назва кнігі, месца і год выдання, нумар тома, выпуску, агульная колькасць старонак (напрыклад, 300 с.) або спасылка на канкрэтныя старонкі (напрыклад, С. 10-15);
 - для артыкулаў: прозвішча і ініцыялы аўтара, назва артыкула, назва крыніцы, у якой ён надрукаваны (часопіс, зборнік і т.п.), год, нумар, старонкі (напрыклад, // Веснік ВДУ, 1997, № 1(3). С. 3-7).
8. Спасылкі на неапублікаваныя працы, дысертацыі не дапускаюцца. Указваецца поўная назва аўтарскага пасведчання і дэпаніраванага рукапісу, а таксама арганізацыя, якая прад'явіла рукапіс да дэпаніравання.