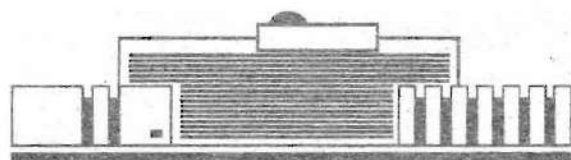


ВЕСНІК

Віцебскага дзяржаўнага
універсітэта



2003 № 1(27)

Рэдакцыйная калегія:

А.У. Русецкі (галоўны рэдактар),
І.Я. Андрушкewіч (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:

**210038, Віцебск, Маскоўскі пр-т, 33,
пакой 123, т. 22-33-79**

В Е С Н І К

Віцебскага дзяржаўнага
універсітэта імя П.М. Машэрава

НАВУКОВЫ ЧАСОПІС

Выдаецца з верасня 1996 года

Выходзіць чатыры разы ў год

2003 № 1(27)

З м е с т

Гісторыя. Культуралогія

- Півавар М.В.* Гісторыка-культурная і прыродная спадчына ў наваколлях Віцебска 3
- Гребень Е.А.* Использование немецкими оккупантами трудовых резервов Беларуси (1941-1944) 11
- Мохсен Али Еслам Ба-Шугейра.* Духовная культура как основа устойчивого развития общества 17

Педагогіка

- Галузо И.В., Голубев В.А.* Современные проблемы астрономического образования 24
- Печенева Т.А.* Лингвометодическая система коммуникативно-ориентированного изучения морфологии в школе 31
- Данич О.В., Девярых С.Ю.* Домашнее образование: состояние и перспективы 42
- Слабін Ул.К.* Выкарыстанне камп'ютэрных праграм як сродка выхавання 45
- Малашенкова Е.А.* Организация коллективных творческих дел с детьми младшего школьного возраста 53

Псіхалогія

- Волчок В.П.* Формы проявления и последствия психологического насилия родителей по отношению к детям 58
- Погодина Е.К.* Основные социально-психологические подходы к проблеме брачного выбора 65

Мовазнаўства

- Ольшанский О.Е.* Фонетическое опрощение в русском языке 71
- Трофимович Т.Г.* Категория предметности и изучение номинативных процессов в языке старорусской деловой письменности 80

<i>Николаенко С.В.</i> Прецедентные имена Белорусского Поозерья на уроках русского языка	85
--	----

Мастацтвазнаўства

<i>Котович Т.В.</i> Система спектакля: пространство-время зрителя	90
<i>Коробанов С.И.</i> Развитие эстетического компонента сценического произведения в современной сценографии музыкального театра	96
<i>Шостаков Г.В.</i> Место рок-культуры в системе ценностных ориентаций неформальных объединений молодежи	101
<i>Гребельник С.Г.</i> Зонный и точечный музыкальный слух: вопросы противоположения и единства	106

Фізіка

<i>Андрюшкевич И.Е., Жизневский В.А.</i> Взаимодействие электромагнитной волны со средой с особыми проводящими свойствами	116
<i>Дубинский Н.А., Жемчужный М.И., Жидкевич В.И.</i> Исследование влияния параметров процесса электролиза на свойства железных композиций	120

Біялогія. Экалогія

<i>Мержвинский Л.М., Морозов И.М.</i> Опыт выращивания редких и охраняемых видов растений в Ботаническом саду ВГУ	125
<i>Гусев А.П.</i> Устойчивость лесных ландшафтов к химическому загрязнению атмосферы	131
<i>Медведский В.А., Набиль Хабиб, Карась А.В.</i> Управление качеством питьевой воды	135

Кароткія паведамленні

<i>Тамашэвіч В.М.</i> 3 гісторыі II з'езда сяністаў Расіі	140
---	-----

Канферэнцыі. Сімпозіумы

<i>Генкин В.М.</i> Международная научная конференция «Славянская гидронимия в ареальном, этимологическом, хронологическом, словообразовательном и семантическом аспектах»	143
---	-----

Крытыка

<i>Мезенко А.М.</i> Новое в лексикографировании лингвистических терминов	144
<i>Бібліяграфія</i>	146
<i>Памяці калегі</i>	148
<i>Хроніка</i>	151
<i>Персаналіі</i>	154
<i>Рэфераты</i>	157
<i>Звесткі пра аўтараў</i>	162

Рэдактар
Камп'ютэрны набор
Карэктар

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

Ліцэнзія ЛВ № 358 ад 30.12.1998.

Падпісана ў друк 18.03.2003. Фармат 70х108 1/16. Папера друкарская. Афсетны друк.
Ум. друк. арк. 8,5. Ум. фарб.-адб. 8. Ул.-выд.арк. 8,8. Тыраж 150 экз. Заказ 22.

Выдавец і паліграфічнае выкананне – Установа адукацыі

“Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П.М. Машэрава”

Ліцэнзія ЛП № 520 ад 9.12.2002.

210038, г. Віцебск, Маскоўскі праспект, 33.

© ВДУ імя П.М. Машэрава, 2003



М.В. Півавар

Гісторыка-культурная і прыродная спадчына ў наваколлях Віцебска

Важнасць захавання гісторыка-культурнай і прыроднай спадчыны ні ў каго не выклікае сумненняў. На працягу XX стагоддзя гісторыка-культурная і прыродная спадчына Беларусі вельмі пацярпела. Войны, «ваяўнічы атэізм», ідэалагічная ўстаноўка КПСС на барацьбу з «класава-варожымі» элементамі не пашкадавалі помнікаў ні матэрыяльнай, ні духоўнай культуры. Тыя, што захаваліся, былі занесены ў рэспубліканскі «Збор помнікаў гісторыі і культуры». Але ён быў заідэалагізаваны, вялікае месца адводзілася помнікам Вялікай Айчыннай вайны, рэвалюцыйных падзей і сацыялістычнага будаўніцтва. У той жа час амаль адсутнічалі звесткі пра помнікі кultaвавай архітэктуры, сядзібы і ўвогуле помнікі дарэвалюцыйнага часу. Не ўсе былі ўзяты на ўлік помнікі археалогіі. Падобную сітуацыю можна было назіраць і з помнікамі прыроды. Пад ахову былі ўзяты далёка не ўсе вартыя апёкі аб'екты, а ў амаль адзіным выданні на гэтую тэму «Помнікі прыроды Беларусі» ўтрымліваліся толькі агульныя звесткі пра іх.

Са зменамі, якія адбываюцца ў нашым грамадстве на працягу апошніх дзесяцігоддзяў, сітуацыя з аховай помнікаў гісторыі і культуры палепшылася, але застаецца складанай. Прымаюцца адпаведныя паставы ўрада, мяняюцца адносіны грамадства да сваёй спадчыны. Камітэт па ахове помнікаў гісторыі і культуры быў рэарганізаваны ў дэпартамент міністэрства культуры. Складаецца новы спіс помнікаў гісторыі і культуры Беларусі. Але, як паказвае практыка, яшчэ і зараз застаецца шмат помнікаў, якія не былі ўключаны ў стары спіс па шэрагу прычын (ідэалагічныя матывы, адсутнасць звестак), і не трапляюць ў новы спіс. Адсюль вынікае актуальнасць данага даследавання: увесці ў навуковы абарот звесткі пра аб'екты, якія маюць вялікую гісторыка-культурную, прыродную каштоўнасць, садзейнічаць іх рэгістрацыі ў якасці помнікаў прыроды, гісторыі і культуры, вызначыць ролю работы па выяўленню ахоўваемых аб'ектаў у выхаванні моладзі.

На наш погляд, пытанні пошуку, выяўлення, мерапрыемствы па рэгістрацыі помнікаў гісторыі, культуры і прыроды, не знайшлі дастатковага асвятлення ў друку. Маючыся на гэтую тэму выданні [1, 2] утрымліваюць толькі агульныя звесткі пра існуючыя зарэгістраваныя помнікі. У часопісах «Родная прырода», «Помнікі гісторыі і культуры Беларусі» (з 1989 г. «Спадчына») перыядычна з'яўляліся артыкулы пра новыя помнікі прыроды і культуры. Некаторыя звесткі можна адшукаць у выданнях мясцовых краязнаўцаў [3-9]. У працы [10] абагульнены досвед працы па пошуку помнікаў прыроды. Некаторыя звесткі можна адшукаць у перыядычным друку [11-12]. Агляд літаратуры паказвае нераспрацаванасць дадзенага пытання. Для атрымання новых звестак трэба праводзіць сістэматычную працу на мясцовасці ў выглядзе паходаў,

экспедыцый па пошуку і выяўленню аб'ектаў гісторыка-культурнай і прыроднай спадчыны.

На працягу 1996-2002 гадоў турысцка-экалага-краязнаўчым клубам «Дзвіна» Лужаснянскай гімназіі праводзіліся паходы, экспедыцыі, вандроўкі ў наваколлях Віцебска. У выніку іх выяўлены шэраг невядомых раней аб'ектаў, якія могуць быць зарэгістраваны як помнікі гісторыі, культуры і прыроды. У час экспедыцый вучнямі праводзіўся агляд, выяўленне стану ўжо зарэгістраваных, а таксама пошукі яшчэ не вызначаных помнікаў гісторыі, культуры і прыроды. На працягу паходаў вялося апісанне, фатаграфаванне, ацэнка стану аб'ектаў. Перад прадстаўленнем падрыхтаваных матэрыялаў у інспекцыю па ахове навакольнага асяроддзя праводзіліся кансультацыі са спецыялістамі кафедраў гісторыі Беларусі, батанікі, географіі ВДУ ім. П.М. Машэрава, інстытута гісторыі НАН РБ, Віцебскага аблвыканкама, Віцебскага лягаса, Белгідрахоза, Белгіпразема. На аснове матэрыялаў рабіліся артыкулы ў мясцовым друку і сюжэты для мясцовага тэлебачання. З мэтай наведвання выяўленых і вядомых аб'ектаў распрацаваны турысцка-краязнаўчыя і турысцка-экалагічныя маршруты, выдадзены буклеты, падрыхтавана перасоўная выстава, існуе сайт у Інтэрнэце, які ўтрымлівае больш за 1000 фотаздымкаў, 37 мегабайт інфармацыі. Для распрацоўкі маршрутаў выкарыстоўвалася карта [14]. Звесткі сістэматызуюцца, зроблена і папаўняецца картатэка фотаздымкаў пра наваколлі Віцебска па раздзелах: помнікі гісторыі і культуры, помнікі прыроды, рэкі і азёры, краявіды, кветкі Прыдзвіння і іншыя. Атрыманы ад праведзенай дзейнасці па выяўленню помнікаў прыроды досвед быў абагульнены і выдадзены асобным выданнем [8].

**Аб'екты ў наваколлях Віцебска,
якія могуць быць зарэгістраваны як помнікі гісторыі і культуры:**

1. Курган і каменныя крыжы каля в. Сушчова Мазалаўскага с/с Віцебскага раёна. Знаходзіцца ў 3 км на паўночны захад ад вёскі і 1 км на ўсход ад акружнай шашы Віцебск-Гарадок, на правым беразе ракі Лужаснянка у 500 метрах ад берага. У 150 метрах ад кургана знаходзіцца рэшткі былога хутара Юмарды, да якога вядзе грунтовая дарога. На схіле кургана і яго вяршыне знаходзіцца каменныя крыжы.

2. Курган каля в. Мазалава Віцебскага раёна. У 1 км ад усходняй ускраіны вёскі, каля лясной дарогі, што вядзе да в. Сакольнікі, каля кар'ера. Вышыня 2,5 м, дыяметр 8 м.

3. Гарадзішча ў в. Сасноўцы Ноўкінскага с/с Віцебскага раёна, каля возера Гараднянскае. Знаходзіцца на заходнім беразе возера Гародня, каля в. Гараднянскі Мох. Узгорак вышынёй 20-25 м. Зараз на ім знаходзіцца могілкі. Пляцоўка авальная, пахаванні ўсе сучасныя (пасляваенныя), хаця па звестках мясцовых жыхароў яны старажытныя і пры капанні магіл, кожны раз знаходзяць рэшткі былых пахаванняў. Ускосна месцазнаходжанне акрамя формы ўзгорка, назвы возера (Гародня), назвы вёскі Гараднянскі Мох, указвае і назва вёскі Падцаркоўе, якая знаходзілася непасрэдна каля ўзгорка (зараз уключана ў склад вёскі Гараднянскі Мох. Есць звесткі мясцовых жыхароў пра тое, што на версе ўзгорка раней была царква (адпаведна легендзе).

4. Каменныя крыжы на могілках «Слабодка» ў п. Лужасна. Могілкі знаходзяцца каля вусця р. Лужаснянка. На некаторых крыжах знаходзяцца петрогліфы, надпісы (Макарыя) і датаванні (1822).

5. Каменныя крыжы на могілках «Кахоўка» ў в. Сакольнікі Мазалаўскага с/с Віцебскага раёна. Могілкі знаходзяцца за 1,5 км на паўднёвы ўсход ад вёскі, паміж пагоркамі, ва ўрочышчы Кахоўка (былы маёнтак вядомага гісторыка і

краязнаўцы А.П. Сапунова), часткова на курганным могілніку. У 1930-я гады закапаны ў зямлю.

6. **Каменныя крыжы на могілках у в. Суднікі Мазалаўскага с/с Віцебскага раёна.** На паўднёвай ускраіне вёскі. 7 крыжоў рознага памеру (ёсць вялікія – 0,4 м у шырыні і меншыя). Некаторыя амаль цалкам у зямлі.

7. **Сядзіба былога маёнтка і рэшткі гаспадарчых забудов у в. Лукі Лятчанскага с/с Віцебскага раёна.** Сядзіба належала А.А. Астрэйка. Яшчэ да рэвалюцыі тут была прыватная ткацкая школа. Зараз размешчаны дзіцячы санаторый.

8. **Будынак былой царквы Уздзявжання Крыжа ў п. Лужасна** (мясцовая назва «Мураванка»). Знаходзіцца на самым беразе Дзвіны ў п. Лужасна, каля дарогі, што вядзе ад шашы Віцебск-Гарадок да Лужаснянскага тэхнікума. Пабудавана ў класічным стылі. Будынак вызначаецца прастатой дэкаравай апрацоўкі фасадаў, правільным геаметрычным планаваннем. На сценах вызначаюцца паўкалоны (дарычнага ордэра). Захаваліся франтоны са слухавымі вокнамі. Будынак мае прыбудовы нядаўніх часоў. Да 30-х гадоў XX ст. на плошчы перад царквой праводзіўся кірмаш 17 верасня (у дзень свята Уздзявжання Крыжа). Блізка ад будынка знаходзяцца магільныя пліты, датуемыя пачаткам – сярэдзінай XIX ст. Пра царкву існуе некалькі паданняў.

9. **Спаса-Узнясенская царква ў в. Кабішча Пальмінскага с/с Гарадоцкага раёна.** У цэнтры вёскі, непадалёк ад берага р. Кабішчанка. Пабудавана з цэглы і каменя. Прасторавае кампазіцыя складаецца з крыжовага ў плане асноўнага аб'ёму з навяршаючай шасціграннай абсідай. Сцены прарэзаны вузкімі арачнымі вокнамі, упрыгожаны аркатурай. Архітэктурны дэкор вылучаны спалучэннем каменных сцен і выступаючых упрыгожанняў, выкананых з цэглы. Магчыма былі ўніяцкі храм.

10. **Адміністрацыйны будынак Лужаснянскай земляробчай школы ў п. Лужасна.** У паўднёвай частцы пасёлка. Пабудаваны ў 2-й палове XIX ст. з цэглы. Зараз размяшчаецца пошта. Аднапавярховы мураваны Н-падобны ў плане будынак. Фасады вырашаны ў 2 колеры. Вокны шырокія. Стыль мадэрн. Адміністрацыйны будынак сумесна з будынкам Лужаснянскай земляробчай школы [2], складае цэльны архітэктурны ансамбль, але на жаль не ўжыты пад ахову школы.

11. **Маёнтak «Мілае» ў в. Мазалава Віцебскага раёна.** У цэнтры вёскі, каля будынка ПМК № 29. Двухпавярховы прамавугольны ў плане будынак. Мае сіметрычную кампазіцыю з ярка вызначанай цэнтральнай часткай – франтонам трохкутнага тыпа. Фасад быў упрыгожаны каванымі балконамі (захаваўся адзін), а бакавы ўваход упрыгожаны каваным навесам. На франтоне магчыма быў гадзіннік. Архітэктурна будынак прастая, з адсутнасцю якіх-небудзь яркіх упрыгожанняў. Па вертыкалі будынак разбіты 3 гарызантальнымі паясамі. Верхняя частка ўпрыгожана аркатурай. Вокны цэнтральнай часткі будынка ўпрыгожаны фігурнымі паясамі. На астатніх упрыгожванні адсутнічаюць. Дах зменены. Быў ці чатырохскатны высокі, ці чатырохскатны ламаны. Канец XVIII – пачатак XIX ст. Класіцызм. Будынак уваходзіў у комплекс маёнтка «Мілае». Належаў вядомаму беларускаму публіцысту, асветніку, удзельніку літаратурнага жыцця на Віцебшчыне 1-й трэці XIX ст. І. Манькоўскаму. Захапляўся і папулярываваў пазму «Энеіда наываварат», трэба думаць, сам пісаў па-беларуску, у сувязі з чым многія землякі і сучаснікі лічылі яго аўтарам беларускай «Энеіды».

12. **Рэшткі вадзянога млына Шкялі** (непадалёк ад в. Сакольнікі Мазалаўскага с/с). На левым беразе ракі Лужаснянка, каля былога х. Шкялі. У 3 км на поўнач ад в. Трыгубцы і 3 км на паўночны ўсход ад в. Сакольнікі Мазалаўскага с/с Віцебскага раёна. Двухпавярховы будынак, першы паверх

зроблены з цэглы, абкладзены дзікім каменем. Другі з каменя, часткова парушаны. Захаваліся некаторыя механізмы.

13. **Будынак паштовай станцыі** каля пас. Завольша Лёзненскага с/с. Пабудавана верагодна ў 1-й палове XIX ст. з цэглы. Стаіць у 100 м ад шашы Лёзна-Смаленск. Галоўны будынак прамавугольны ў плане з чатырохсхільным дахам, мае прыбудову. У архітэктуры будынка эклектычна спалучаны элементы псеўдаготыкі і класіцызму. Паштовая станцыя – помнік дарожнай архітэктуры Беларусі сярэдзіны XIX ст. Падобная па архітэктуры паштовая станцыя ахоўваецца ў в. Кузьміно Гарадоцкага раёна.

14. **Каменныя будынкi** ў в. Ходцы, цэнтр с/с Сенненскага раёна. У цэнтры вёскі. 2 будынкi з апрацаванага каменя, выкладзеныя па вуглах з цэглы. Сцены прарэзаны шырокімі вокнамі. Выкарыстоўваліся як ферма і памяшканне для ўтрымання быкоў. Добра захаваліся.

15. **Веска Падваліца Мазалаўскага с/с** (не існуе) – былы маёнтак віцебскага краязнаўцы **У.К. Стукаліча**. У 1 км на усход ад в. Калінава Мазалаўскага с/с Віцебскага раёна, паміж асфальтавай дарогай, што вядзе на р.п. Рубу і могілкамі. Магчымае месцазнаходжанне маёнтка У.К. Стукаліча. Падцвержваецца ўскоснымі звесткамі (сведчанні мясцовых жыхароў).

16. **Веска Сасноўка Ноўкінскага с/с**: а) **сядзібны дом**; б) **будынкi санаторыя**.

а) у цэнтры вёскі, на беразе ручаіны, што цячэ з возера Гародня. Двухпавярховы будынак, прамавугольны ў плане з чатырохсхільным дахам, мае прыбудову. Па бакавых сценах 3 высокія акны з ліштвамі.

б) даўгiя, двухпавярховыя карпусы ў стылі мадэрн, з вежамі. Пабудаваны ў пачатку XX ст.

17. **Рэшткі вадзянога млына** ў в. Мазалава Віцебскага раёна. У цэнтры вёскі на беразе р. Лужаснянкі. Разабраны на цэглу. Захаваліся рэшткі падмурка, плаціны, некаторыя механізмы млына. Быў самы вялікі ў Віцебскім уездзе. Верхні драўляны паверх разабраны ў 1983 па загадзе Віцебскага райкама КПСС.

18. **Будынак вадзянога млына** ў в. Прудок Першамайскага с/с Гарадоцкага раёна. У цэнтры вёскі, на беразе р. Усыса каля плаціны. Пабудаваны ў пачатку – сярэдзіне XX ст. з цэглы. Будынак мае тры паверхі. Зараз не выкарыстоўваецца. Помнік вытворчай дзейнасці.

19. **Помнік Сталіну** ў рэчцы Лужаснянка каля п. Лужасна. Знаходзіцца ў р. Лужаснянцы насупраць ветэрынарнага корпуса Лужаснянскага сельска-гаспадарчага тэхнікума, бліжэй да левага берага. Помнік уяўле сабой фігуру І.В. Сталіна ў поўны рост, апранутага ў шинель. Выраблен з цвёрдага матэрыялу (верагодна бетон), унутры жалезная арматура. Разбіты на дзве часткі. У некаторых месцах пашкоджаны ломам (8).

20. **БМД-2** (Баявая машына дэсанта-2) каля в. Саўчонкі Мазалаўскага с/с Віцебскага раёна. У 4 км ад вёскі, у лесе. Усталявана на пастаменце перад КПП палігона «Лосвіда» у гонар 103-й гвардзейскай паветрана-дэсантнай дывізіі. Вывезена з Афганістана.

Верагодныя (дадзеныя не правяраны):

– **каменныя крыжы** на Рызаўскіх могілках на беразе Лужаснянкі каля в. Калінава Мазалаўскага с/с Віцебскага раёна;

– **каменныя крыжы** ў лесе каля в. Каралёва Мазалаўскага с/с Віцебскага раёна;

– **рэшткі былога вадзянога млына** ў лесе / балоце «Ташнік» непадалёк ад в. Суднікі Мазалаўскага с/с Віцебскага раёна;

– **скапленне валуноў** каля в. Берашова Сенненскага раёна, магчымае месца былога капішча.

**Аб'екты,
якія могуць быць зарэгістраваны як помнікі прыроды**

Батанічныя аб'екты

Групы дрэў і каштоўныя насаджэнні:

1. Каштоўнае насаджэнне хваёвых дрэў на беразе Дзвіны каля в. Калінава Мазалаўскага с/с Віцебскага раёна:

1.1. Каштоўнае насаджэнне хвояў і елак у 2 км на поўнач ад вёскі ўздоўж Дзвіны. Месца знаходзіцца на правым беразе ракі (насупраць в. Падбярэзе), у 400 м ад а/л «Чайка» ВА «Маналіт». Ад стадыёна а/л «Чайка» уздоўж берага, растуць каля 20 хвояў і 20 елак. Даўжыня акружнасці (абхват) ад 2,50 см, да 2,05 см. Пачынаюцца ў 350 метрах ад стадыёна і растуць на працягу 400 метраў да бярозавага гая, што каля а/л «Арлёнак». Дрэвы вырастаюць і ля самага края берага і ў 50 м ад яго. (Бераг абрывісты, вышыня 10–15 метраў, да вады 20–30 метраў).

Хвоі:

1. $l=2,50 \Rightarrow d=0,80$ см

2. $l=2,30 \Rightarrow d=0,73$ см – ля самай сцежкі

3. $l=2,30 \Rightarrow d=0,73$ см

4. $l=2,30 \Rightarrow d=0,73$ см – на вышыні 3,5 м раздвойваецца.

5. $l=2,25 \Rightarrow d=0,71$ см

6. $l=2,22 \Rightarrow d=0,70$ см

7. $l=2,20 \Rightarrow d=0,70$ см

8. $l=2,10 \Rightarrow d=0,80$ см – ля лесвіцы, што вядзе да вады.

9. $l=2,10 \Rightarrow d=0,80$ см

10. $l=2,10 \Rightarrow d=0,80$ см

Елкі – ад $l=2,25 \Rightarrow d=0,71$ см і меней.

1.2. За ручаінай а/л «Арлёнак» (Трэст сталовых) таксама растуць падобныя дрэвы. Каля 40–50. Большасць елкі. Дыяметр ≈ 60 –75 см.

2. Дубы каля в. Сосноўка Ноўкінскага с/с Віцебскага раёна. 5 дрэў з дыяметрам $0,6=0,85$ м растуць у вёсцы і на полі, непадалёк ад населенага пункта.

3. Хвойнік каля в. Цяцёркі Мазалаўскага с/с Віцебскага раёна. Каштоўнае насаджэнне хвоі звычайнай. Дыяметр дрэў ад 0,7 м да 1 метра. Дрэвы растуць на беразе Дзвіны, на мясцовых могілках.

4. 4 вялікія серабрыстыя таполі на беразе Дзвіны паміж купальняй а/л «Бярозка» і стадыёнам а/л «Чайка» непадалёк ад в. Калінава Мазалаўскага с/с Віцебскага раёна

1-я. $l=4,15 \Rightarrow d=1,32$ см, 2-я. $l=4,00 \Rightarrow d=1,27$ см, 3-я. $l=3,45 \Rightarrow d=1,09$ см, 4-я. $l=2,63 \Rightarrow d=0,83$ см.

5. Вялікія серабрыстыя таполі на беразе возера Лосвіда каля в. Малое Лосвіда Пруднікаўскага с/с Гарадоцкага раёна. 4 дрэвы з дыяметрам больш за 1 метр.

Асобныя дрэвы і групы дрэў:

1. Хвоя каля в. Сушчова Мазалаўскага с/с Віцебскага раёна. Дыяметр хвоі 142 см. Вышыня 28 метраў. Узрост прыкладна 200–250 гадоў. Вымярэнні праводзіліся спецыялістамі Віцебскага лясгаса ў жніўні 2000 года.

2. Хвоя каля в. Бібіраўка Віцебскага раёна. Знаходзіцца на паўночнай ускраіне вёскі, у 30 метрах ад дарогі, што вядзе ў в. Уланавічы. Даўжыня акружнасці хвоі 491 см. Дыяметр – 156 см, радыус – 78 см. На вышыні

2,5 метра патройваецца. На вышыні прыкладна 5-6 метраў 2 ствалы яшчэ патройваюцца. Адна з самых вялікіх і незвычайных хвой ў рэспубліцы.

3. Вялікая хвоя расце на тэрыторыі здараўленчага лагера «Зорька» (Будтрэст № 9). Дліна акружнасці – 2,40 метра. На вышыні прыкладна 4 метры яна патройваецца. Дыяметр – 77 см.

4. Дуб-волат у в. Сасноўка Ноўкінскага с/с Віцебскага раёна. Радыус 0,85 м.

5. Хвоя каля в. Малае Лосвіда Пруднікаўскага с/с Гарадоцкага раёна. У 1,5 км на захад ад турбазы «Лосвіда». Расце каля воз. Лосвіда, непадалёк ад урэза вады. Дліна акружнасці – 275 см, дыяметр хвой – 0,85 м.

6. Дуб, які зросся з ясенем у п. Лужасна Віцебскага раёна. Узрост – каля 30 год. Растуць каля стадыёна тэхнікума і дарогі, што вядзе да гімназіі. Мясцовая назва «Браты». Унікальны аб'ект прыроды.

7. Хвоя, якая зраслася з бярозай каля в. Калінава Мазалаўскага с/с Віцебскага раёна. Растуць на тэрыторыі а/л «Бярозка» (фабрыкі «Чырвоны Кастрычнік»). Узрост – прыкладна 30 год.

8. Дубы каля в. Сакольнікі Мазалаўскага с/с Віцебскага раёна. У 2 км ад вёскі 2 дуба ўзростам па 150-200 гадоў. Растуць уздоўж лясной дарогі ад в. Сакольнікі да в. Мазалава, нездадзек ад берага р. Лужаснянкі. Прыблізны дыяметр 0,9 м.

9. Вяз у п. Лужасна Мазалаўскага с/с Віцебскага раёна. Знаходзіцца на самым беразе ракі Лужаснянка, непадалёк ад вады, каля клінічнага корпуса Лужаснянскага сельскагаспадарчага тэхнікума. Дліна акружнасці – 330 см, дыяметр – 105 см.

10. Клён востралісны ў в. Дарагакупава (Прыдзвінне) Лятчанскага с/с. У цэнтры вёскі. Дліна акружнасці – 290 см, дыяметр – 92 см. З аднаго боку ствол пашкоджаны высячанай выявай далоні чалавека памерамі 0,7 м на 2 м.

11. Вяз каля в. Мястэчка Езярышчанскага п/с Гарадоцкага раёна. За 3 км на поўнач ад вёскі, на мысе возера Езярышча. Расце каля дарогі, што вядзе ад могілак да кургану на беразе возера. Дліна акружнасці – 525 см, дыяметр – 167 см, радыус – 83 см.

Месцы вырастання рэдкіх і занесеных у Чырвоную кнігу раслін:

1. Месца вырастання вадзянога імха Цынклідотуса Дунайскага (*Cinclidotus Danubicus*). Каля п. Руба Віцебскага раёна на даламітавых парогам на рацэ Дзвіна. Адзначанае месца з'яўляецца адзіным месцам вырастання Цынклідотуса Дунайскага (*Cinclidotus Danubicus*) у краіне. Месца адзначана ў Чырвонай кнізе, але не ахоўваецца.

2. Месца вырастання рагулькаў высокіх (*Delphinium elatum*) каля в. Дутчына Мазалаўскага с/с Віцебскага раёна. У 800-1500 м на ўсход і паўночны ўсход ад вёскі, на берагах ракі Лужаснянка. Выяўлена некалькі папуляцый з колькасцю раслін ад 2 да 50 экзemplяраў.

3. Месцы вырастання шпакініка чараніцавага (*Gladiolus imbricatus*) каля в. Дутчына і в. Сакольнікі Мазалаўскага с/с Віцебскага раёна.

3.1. У 500 м на ўсход ад в. Дутчына, на пойменным лузе правага берага ракі Лужаснянка.

3.2. У 400 м на поўдзень ад в. Сакольнікі, на пойменным лузе правага берага ракі Лужаснянка. Па баках дарогі, што вядзе да в. Каралева.

4. Месцы вырастання пярэсны еўрапейскай (*Trollius europaeus*) каля в. Каралева Мазалаўскага с/с Віцебскага раёна. На поўдзень і паўднёвы ўсход ад вёскі ў меліярацыйных каналах.

5. Месцы вырастання плаўна баранца (*Hyperzia selago*) каля чыгуначнай станцыі Прудок Гарадоцкага раёна. У лясным масіве на левым беразе р. Усыса. Уздоўж дарогі, што вядзе ад вёскі да возера Кашо.

Валуны:

1. Валун каля в. Доўжа Мазалаўскага с/с Віцебскага раёна. Мясцовая назва «Камень Любві», закаханых. 400 метраў на паўднёвы ўсход ад ускраіны вёскі, непадалёк ад падстанцыі і лініі электраперадач, на правым беразе ракі Храпаўлянкі ў 10 метрах ад урэза вады на адрэзку паміж азёрамі Сярэднім і Малым. Даўжыня 250 см; шырыня 160 см, вышыня 320 см. З камнем звязана некалькі паданняў. Легенды ўскосна сведчаць пра выкарыстанне каменя ў якасці месца ахвярапрынашэнняў.

2. Валун каля чыгуначнай станцыі Залучча Гарадоцкага раёна. Знаходзіцца ў 100 метрах ад перакрывавання шашы Віцебск-Гарадок і дарогі на в. Марыямпаль. Большая частка каменя знаходзіцца ў зямлі. Даўжыня каля 300 см; шырыня каля 200 см. Пакрыт імхом і лішайнікамі.

3. Валуны каля п. Лужасна.

3.1. Валун на паўднёва-заходняй ускраіне пасёлка Лужасна, каля дарогі, што вядзе са студэнцкага гарадка да гімназіі і далей, на канечны прыпынак аўтобуса 14. Вышыня 93 см, даўжыня 196 см, шырыня 105 см, акружнасць 438 см. Парода – граніт.

3.2. Валун на паўднёва-заходняй ускраіне пасёлка Лужасна, каля дарогі, што вядзе са студэнцкага гарадка да гімназіі і далей, на канечны прыпынак аўтобуса 14. Знаходзіцца паблізу ад дома 7. Вышыня 133 см, даўжыня 216 см, шырыня 166 см, акружнасць 496 см. Парода – вапняк. Паточаны кавернамі, некалькі дзірак. Пакрыт імхом і лішайнікамі.

3.3. Валун на паўднёва-заходняй ускраіне пасёлка Лужасна, каля дарогі, што вядзе са студэнцкага гарадка да гімназіі і далей, на канечны прыпынак аўтобуса 14. Знаходзіцца паблізу ад дома 8. Вышыня 124 см, даўжыня 230 см, шырыня 196 см, акружнасць 630 см. Парода – граніт. Раслінны пакрыў адсутнічае. Быў выцягнуты на паверхню з катлавана пры будаўніцтве дома.

3.4. Валун пасярэдзіне ракі Дзвіна. Форма кроплевідная, плоскі. Даўжыня 250 см, шырыня 180 см, вышыня 120 см. Бачны па малой вадзе.

4. Валун каля в. Мазалава Віцебскага раёна. Знаходзіцца на паўднёва-ўсходняй ускраіне вёскі, на левым беразе ракі Лужаснянка. Вышыня 130 см, даўжыня 300 см, шырыня 220 см.

5. Валун каля в. Герасімава Мазалаўскага с/с Віцебскага раёна. Знаходзіцца непадалёку ад лодачнай станцыі. Вымярэнні не праводзіліся.

6. Валун каля в. Прыдзвінне (Дарагакупава) Лятчанскага с/с Віцебскага раёна. Знаходзіцца ў 1,5 км на захад ад вёскі, у 300 м ад берага Дзвіны. Вышыня 150 см, даўжыня 300 см, шырыня 255 см.

Верагодныя (звесткі не правераны):

- валун каля в. Лукі Віцебскага раёна ў балоце;
- валун каля в. Храпавічы Мазалаўскага с/с Віцебскага раёна.

Іншыя аб'екты:

«Напалеонаўская дарога» на возеры Лосвіда. Унікальны азёрны аб'ект – водмель, з аднаго берага возера да другога. Знаходзіцца каля в. Марыямпаль Пруднікаўскага с/с Гарадоцкага раёна. Месца вырастання рэдкіх раслін, занесеных у Чырвоную кнігу Беларусі (гідрыла мутуцатая, частуха Валенбергаі, палушнік вазерны і іншых) і пражывання жывёл і птушак. Яшчэ ў савецкі час на берагах возера планавалася стварэнне батанічнага заказніка.

Існуе некалькі легенд. Па адной дарога была насыпана д'яблам для таго, каб выратаваць войскі Напалеона, якія былі абкружаны ў гэтым месцы рускімі войскамі. Па другой зроблена бацькамі пакахаўшых адзін аднаго дзяўчыны і хлопца, якія жылі на розных баках возера для сустрэч. Па трэцяй дарога была насыпана памешчыкам для забаў і жартаў над гасцямі. Яшчэ ў 1970-я гады выкарыстоўвалася як дарога, мела гаспадарчае значэнне.

Чыгуначная станцыя Лужасна Віцебскага раёна. Месца, дзе зарэгістравана мінімальная тэмпература на Беларусі (-44°C у 1940 годзе). Цікава для правядзення экскурсій, асабліва сярод школьнікаў.

Анамальная зона каля в. Лукі (В. Лятчанскі с/с). Існуе шмат паданняў пра месца, дзе губляюцца ў часе. Людзям падаецца, што яны былі тут гадзіну ці каля таго, на самой жа справе яны адсутнічалі да некалькіх гадзін, ці нават дзён.

З атрыманага досведу па пошуку помнікаў прыроды вынікаюць некалькі практычных прапанов і заўваг. Першае. Акрамя вышэй пералічаных аб'ектаў, якія ўжо знойдзены, засталася яшчэ шмат нявыкрытых. Яны патрабуюць як мага хутчэйшых вышукаў і рэгістрацыі.

Другое. У наваколлях Віцебска захавалася шмат яшчэ нявыяўленых месцаў вырасцання раслін і пражывання жывёл, занесеных у Чырвоную кнігу РБ. Але не ўсе яны могуць быць зарэгістраваны як помнікі прыроды на наш час. У выніку інтэнсіўнай дзейнасці чалавека (выпас жывёлы, вырубка лясоў, выкід прамысловага смецця і іншыя), яны знаходзяцца пад пагрозай знікнення. Арганізацыя батанічных, ці арніталагічных заказнікаў у такіх месцах часта эканамічна не апраўдана з прычыны іх нязначнай велічыні. Выйсце бачыцца ў арганізацыі ў такіх месцах мінізаказнікаў мясцовага падначалення пры разуменні і экалагічнай свядомасці насельніцтва.

Трэцяе. Ужо зараз расце шмат вялікіх, рэдкіх, цікавых дрэў, каштоўных насаджэнняў, якія праз нейкі час змогуць падыйсці пад статус помнікаў прыроды. Мае сэнс стварыць «*Малую Чырвоную кнігу раёна*». Туды будуць заносіцца звесткі пра перспектыўныя прыродаахоўныя помнікі з мэтай іх рэгістрацыі, кантролю за станам, маніторынгу, выхавання пазітыўна-экалагічнага светапогляду, папулярызацыі ведаў пра свой край.

У якасці прыклада можна прывесці звесткі пра такія дрэвы ў наваколлях п. Лужасна.

Дрэвы, вартыя аховы ў п. Лужасна Віцебскага раёна:

1. Дуб каля клінічнага корпуса. Дліна акружнасці – 234 см. Радыус – 74,5 см.
2. Дуб каля ўвахода ў Лужаснянскі дэндрапарк. Дліна акружнасці – 237 см. Радыус – 75,4 см.

3. Бяроза барадаўчатая, каля ўвахода ў Лужаснянскі дэндрапарк. Дліна акружнасці – 230 см. Радыус – 73,2 см.

4. Лістоўніца каля галоўнага корпуса Лужаснянскага сельскагаспадарчага тэхнікума. Дліна акружнасці – 205 см. Радыус – 65,2 см.

5. Ліпы (5 дрэў) каля будынка былой Земляробчай школы. Састаўлялі элемент парку «альтанка» пры парку сельскагаспадарчай школы.

Удзел у краязнаўчай працы па вывучэнні помнікаў гісторыі, культуры і прыроды аказаўся надзвычай карысным, як з боку вывучэння роднага краю, так і выхавання вучняў. У выніку дзейнасці былі выяўлены і атрыманы звесткі пра 20 аб'ектаў, якія могуць быць зарэгістраваны як помнікі гісторыі і культуры, пра 37 магчымых помнікаў прыроды. Важнасць праведзенай дзейнасці вызначалася таксама не толькі навуковымі, але і культурна-пазнавальнымі і аздараўленчымі мэтамі. Краязнаўчая праца дае магчымасць актыўна, на практыцы вывучаць гісторыю, географію, геалогію, флору і фауну сваёй мясцовасці, удзельнічаць у яе ахове.

Спадзяемся, што новыя звесткі будуць старанна вывучаны адпаведнымі арганізацыямі і паспрыяюць захаванню гісторыка-культурнай і прыроднай спадчыны, выхаванню нацыянальнай самасвядомасці, грамадзянскіх якасцяў жыхароў краю.

ЛІТАРАТУРА

1. *Памятники природы Белоруссии* / В.М. Бельский и др. 2-е изд., перераб. и доп. Мн., 1986. – 175 с.
2. *Збор помнікаў гісторыі і культуры Беларусі. Віцебская вобласць*. БелСЭ, 1985. – 496 с.
3. *Газин Д.Р.* Сапуновские сокровища. Витебск, 1998. – 18 с.
4. *Газин Д.Р.* Мазаловская Швейцария. Витебск, 1992. – 16 с.
5. *Паўлаў М.* Астровенскі касцёл. Віцебск, 1994. – 8 с.
6. *Подлипский А.* Ботаник Владимир Адамов. Витебск: Витебская областная типография, 2000. – 32 с.
7. *Асветнікі зямлі Беларусі*: Эцыклапедычны даведнік. Мн., 2001. – 496 с.
8. *Пивовар Н.В.* Туристско-краеведческие походы и экскурсии в окрестностях Витебска. Витебск, 2002. – 116 с.
9. *Пивовар М.* Краязнаўчыя цікавасці і турыстычныя рэсурсы месцаў, звязаных з дзейнасцю А.П. Сапунова // *Архіўная спадчына Віцебшчыны як крыніца вывучэння гісторыі краю*. Матэрыялы архіўных чытанняў, прысвечаныя 150-годдзю з дня нараджэння А.П. Сапунова. Мн., 2002. – 232 с.
10. *Пивовар М.В.* Методыка пошукаў помнікаў прыроды ў краязнаўчай працы. Віцебск, 1999. – 32 с.
11. *Пивовар Н.* «Самая большая сосна в Беларуси» // *Жыццё Прыдзвіння*, 22.05.2001.
12. *Пивовар Н.* «Дикий гадиопус на берегу Лужеснянки» // *Народное слово*, 28.01.1999.
13. *Аглядна-тапанімічная карта з дадзенымі аб асабліва ахоўваемым прыродных тэрыторыях і аб'ектах*. Мш. 1 : 500000 см. Мн., 1996.
14. *Топографическая карта «Окрестности г. Витебска»*. Мш. 1 : 200000 см. Мн., 1996.

S U M M A R Y

The article is devoted to the problem of finding, registration and defending of natural, historical and cultural monuments. The article contains the information about new, unknown before national monuments in Vitebsk's vicinity.

Поступила в редакцию 3.12.2002

УДК 947.6 «1941-1944»

Е.А. Гребень

Использование немецкими оккупантами трудовых резервов Беларуси

Территория Беларуси изначально рассматривалась немецкими оккупантами как важный объект экономической эксплуатации. Особое внимание уделялось использованию многочисленных трудовых ресурсов региона. Целью настоящего исследования является показ на основе анализа документов Государственного архива Брестской области трудовой политики немецких оккупантов на белорусских землях, включенных в состав генерального округа Волынь и Подолия рейхскомиссариата Украина. Трудовая политика оккупантов проявлялась в двух аспектах: использование труда местного населения непосредственно на

оккупированных территориях и мобилизация населения на принудительные работы в рейх. В рамках данной статьи будет рассмотрен первый аспект.

Рейхскомиссариат Украина во главе с Э. Кохом был учрежден указом Гитлера от 1 сентября 1941 г. Оккупационные власти включили в состав двух его генеральных округов – Житомир, Волынь и Подолия – территории Беларуси до линии 20 км севернее Полесской железной дороги. В состав генерального округа Волынь и Подолия вошли Брестский, Кобринский, Пинский и Столинский белорусские округа, белорусские Мозырский, Василевичский, Петриковский и Ельский округа были включены в состав генерального округа Житомир. В начале 1944 г. белорусские округа генерального округа Волынь и Подолия были переданы под власть генерального комиссара Беларуси К. Готтберга, поскольку, вследствие наступления советских войск, рейхскомиссариат Украина фактически перестал существовать.

Распоряжением рейхсминистра оккупированных восточных земель А. Розенберга от 5.09.1941 г. на основании декрета Гитлера об управлении вновь оккупированными восточными территориями была введена обязательная трудовая повинность для всех жителей в возрасте от 18 до 45 лет. В распоряжении подчеркивалось, что рейхскомиссары имели полномочия расширить либо ограничить принуждение к труду определенных групп населения [1]. Обязательная трудовая повинность охватывала в первую очередь такие важные для оккупантов сферы экономики, как сельское хозяйство, наземный и водный транспорт. Трудовая повинность охватывала абсолютно каждого жителя региона, причем возможность предоставления вместо себя другого работника исключалась. В газете «Вісті для українських селян» говорилось о том, что возраст обязательной трудовой повинности не ограничен [2]. Возможно, этот факт является иллюстрацией того, как рейхскомиссар Украины использовал свои полномочия по расширению возрастных рамок трудовой повинности.

Задачей оккупационных властей являлось как можно более полное использование экономики оккупированных территорий, для чего было необходимо мобилизовать на работы местное население. Сформированная в 1941 г. местная коллаборационная администрация должна была зарегистрировать всех жителей, особо выделив трудоспособную их часть. Сбор и уточнение данных особенно интенсивно велись в 1942 г., когда началась мобилизация населения оккупированных территорий Советского Союза на работы в Германию. Так, на территории Лунинецкой волости сбор статистических данных проходил в несколько этапов. На 4 января 1942 г. были собраны общие сведения о количестве населения (отдельно мужчины, женщины, дети до 14 лет, нетрудоспособные), причем данные сравнивались с аналогичными показателями на сентябрь 1939 г. [3]. Вскоре сельские старосты получили от волостного правления задание предоставить к 24.01.1942 г. списки трудоспособных жителей волости по прилагаемой форме: фамилия, имя, дата рождения, место жительства, семейное положение и количество детей до 14 лет, профессия, национальность [3, л.16-19]. На сбор подобной информации волостным правлениям отводился срок до 2.03.1942 г. Весной 1942 г. население Лунинецкой волости в возрасте от 16 до 50 лет составляло 9246 чел. [3, л. 42]. Распоряжения предоставить аналогичные сведения исходили от районного управления также 12.04.1942 г. и 10.09.1942 г., причем требовалась детальная статистика по профессиям. К 20.09.1942 г. районное управление затребовало сведения о молодежи в возрасте от 14 до 18 лет [3, л. 74-77].

Статистические сведения не охватывали еврейское население региона, и в документах местной вспомогательной администрации для разграничения категорий рабочей силы по отношению к коренному населению используется термин «арийцы» [3, ф. 2135, оп. 1, д. 179, л. 2-9]. Перепись населения г. Пинска дала городскому управлению к 10.08.1942 г. сведения о 760 рабочих 60

специальностей, причем последнему аспекту уделялось особое внимание. Так, например, в отдельные списки были внесены такие близкие специализации, как белошвейки и вышивальщицы гладью, пряжи и чулочницы, содержался перечень 8 медицинских специальностей и т.д. [3, ф. 2135, оп. 1, д. 179, л. 2-89]. Подобная педантичность статистики позволяла легко и оперативно реагировать на запросы различных служб и ведомств о рабочих конкретных специальностей, а также на требования о предоставлении рабочей силы для рейха.

В августе 1943 г. по распоряжению биржи труда г. Лунина на территории Лунинецкой волости была проведена очередная регистрация населения. Обязательной явке подлежали все мужчины в возрасте от 14 до 65 лет и женщины 14-55 лет, не имевшие постоянного рабочего удостоверения, т.е. не состоявшие на постоянной государственной работе. Осознавая возможность неявки населения на регистрацию, оккупанты, помимо традиционного штрафа, угрожали невыдачей продовольственного пайка, что в условиях военной разрухи было более действенной мерой. Отдельно осенью 1942 г. проходила регистрация фольксдойче, которые в январе 1944 г. были эвакуированы вместе с семьями и имуществом на Запад [3, д. 8, л. 1, 3, 7].

Иногда на основании распоряжения гебитскомиссара от волостных управ требовалось предоставление сведений о численности определенных специалистов: бондарей, колесных мастеров либо, как в Лунинце, крупной железнодорожной станции, о специалистах по изготовлению шпал и железнодорожниках вообще, работавших ранее в данной сфере. При сборе сведений на особый учет брались «иностранцы работники», под которыми подразумевались лица, прибывшие в регион с территории СССР в границах до сентября 1939 г. Так, на территории Лунинецкой волости по данным на 9.03.1943 г. таковых насчитывалось 32 чел. 1899-1926 г.р., т.е. это были возрастные группы, наиболее часто посылаемые в Германию. Подобное внимание оккупационных властей и коллаборационной администрации к этой категории граждан вполне объяснимо. Люди, продолжительное время прожившие на территории Советского Союза, подвергались воздействию советской пропаганды, поэтому были весьма небезопасны для фашистского нового порядка. Если на территории Западной Беларуси, относительно недолго бывшей в составе СССР, фашистская пропаганда еще могла играть на чувствах людей, пострадавших от советской власти вследствие коллективизации и национализации, то прибывшие с Востока считались продуктом социалистической идеологии. Естественно, что власти стремились нейтрализовать их, например, отправляя в Германию. Аналогичное отношение было к так называемым «беженцам» (лица, эвакуированные оккупантами из восточных районов Беларуси накануне отступления), которые также были кандидатами для отправки в Германию [3, ф. 2736, оп. 1, д. 35, л. 2].

Что касается механизма подачи заявок на рабочую силу, то требования могли исходить от заинтересованного предприятия (например, лесничества) к отделам городского либо районного управления; от городского (районного) управления к волостным управам и далее к сельским старостам; реже от волостных управлений городским (чаще именно волостные управления являлись низовым звеном мобилизации на работы); от отделов городских и районных управлений к бирже труда. Последняя являлась главенствующей в осуществлении трудовой политики. Например, если технический отдел Пинского городского управления, обращаясь к юденрату с заявкой на рабочую силу, предлагал (курсив мой — Е.Г.) прислать необходимое количество рабочих, то в переписке с биржей труда уже просил [3, ф. 2136, оп. 1, д. 943, л. 1].

Каждому назначенному на работу на бирже труда выдавались регистрационные карточки (бланк на немецком, польском и русском языках), которые от-

сылались предприятием обратно с пометкой, принят ли человек на работу, если нет, то указывалась причина отказа и сообщалось, требуется ли еще кто-либо на его место. Лицам, привлеченным на работу в рамках обязательной трудовой повинности, высылались извещения, в которых указывалось место работы, приблизительный срок, а также предлагалось взять продовольствие либо необходимый инвентарь. В случае неявки либо опоздания рабочие подвергались санкциям в виде штрафов и арестов. Так, немецкая строительная организация Тодт рекомендовала штрафовать в размере 100 рублей за трехчасовое опоздание [3, ф. 2733, оп. 1, д. 28, л. 18]. В случае невыхода на работу организация направляла прошение в отдел порядка местной администрации, который расследовал причину неявки, административный отдел выносил постановление о наложении взыскания и вручал извещение под расписку провинившемуся. В бланке указывалась сумма штрафа и срок ареста, который мог последовать в случае неуплаты. Интересно, что на территории рейхскомиссариата Украина существовала возможность обжаловать подобное постановление в трехдневный срок со дня его получения. Если в отдел порядка поступала жалоба на несправедливое наложение взыскания, то проводилось расследование, на время которого исполнение распоряжения о взыскании приостанавливалось. Аналогичные постановления, выходившие на территории генерального округа Беларусь, исключали возможность их обжалования, и к тому же там могла применяться кара в виде телесного наказания [3, ф. 685, оп. 1, д. 5, л. 2]. Причиной отмены исполнения наказания могли быть, например, падеж лошади если речь шла о гужевой повинности, занятость в этот день на других работах, (могли происходить накладки, когда одного и того же человека различные ведомства назначали на разные работы) [3, ф. 2135, оп. 1, д. 197, л. 10-11].

В рамках трудовой повинности население оккупированных территорий выполняло следующие виды работ. Довольно распространенными были гужевая повинность, уборка мусора, работы в лесу (сбор желудей, рубка дров). В качестве иллюстрации использования оккупационными властями местных жителей может служить план распределения трудовой повинности по очистке от снега главных дорог по Лунинецкому району зимой 1942-1943 гг. Так, для очистки от снега 103 км дорог района были привлечены силы: 2710 рабочих – жителей 4 деревень, а также 114 лошадей [3, ф. 2136, оп. 1, д. 12, л. 4]. Весьма распространенными были ночные дежурства на железной дороге, подвергавшейся непрерывным атакам партизан. Эта повинность была наименее популярной у местного населения, да и некоторых организаций, особенно лесничеств, т.к. дежурства отнимали силы и время, необходимые для исполнения обязанностей на основной работе, и были небезопасны. В результате летом 1942 г. сельским старостам было предписано не назначать на дежурства на железной дороге сотрудников лесничеств и вообще служащих, исключая членов их семей [3, ф. 2733, оп. 1, д. 28, л. 55]. Это же касалось и лиц, работавших на сплаве леса. Женщин с детьми сельским старостам предписывалось не назначать на работы вообще [3, ф. 2733, оп. 1, д. 28, л. 31]. Уважительной причиной для освобождения от работы являлась болезнь. Среди документов государственного архива Брестской области часто встречаются врачебно-медицинские свидетельства, выданные отделом здоровья органов местной администрации об освобождении на определенный срок от работы по причине серьезных заболеваний (язва, паховая грыжа и т.д.) [3, д. 31, л. 3-6]. От обязательной трудовой повинности освобождались также члены добровольных пожарных дружин, обязанные по роду своей деятельности находиться в постоянной готовности.

Что касается отпусков для местных рабочих и служащих, то распоряжением генерального комиссара Волыни и Подолии от 17.03.1943 г. таковые были запрещены. Руководителям предприятий рекомендовалось также не обращаться внимание на возможное недовольство граждан, назначенных биржей труда, своей работой.

С 1943 г., когда фронт приблизился к территории округа Волынь и Подолия, которая стала досягаемой для советской авиации, обязанностью местного населения была борьба с возможными возгораниями в результате воздушных налетов. Тогда же было еще больше ограничено передвижение местного населения по территории округа. Например, уход из г. Лунина не разрешался без распоряжения ортскомендатуры, а трудоспособным мужчинам не был разрешен в принципе [3, ф. 2733, оп. 1, д.59, л. 11].

Весной 1942 г. немецкие власти приступили к активной мобилизации населения оккупированных территорий Советского Союза на работу в Германию, сочетая вербовку на добровольной основе с принудительной мобилизацией. Акция проходила исключительно интенсивно, и уже 7 сентября 1942 г. немецкие власти объявили о выезде в Германию 500000-го работника с территории рейхскомиссариата Украина [4]. В результате к 1943 г. предприятия генерального округа Волынь и Подолия стали ощущать острую нехватку рабочих рук. В создавшейся ситуации оккупационная администрация рекомендовала руководителям учреждений и предприятий решать проблему нехватки рабочей силы путем интенсификации производства (повышение продуктивности) и поиска дополнительных резервов. Например, советовалось привлекать женщин к работам, выполняемым ранее мужчинами, переводить работников на более важные для производства вакантные должности, повышать производительность труда каждого рабочего.

Обязанность работать на оккупантов возлагалась также на еврейское население оккупированных территорий до решения «еврейского вопроса», т.е. тотального уничтожения евреев. Трудовая повинность для евреев оккупированных восточных территорий была введена распоряжением Розенберга от 16.09.1941 г. и охватывала всех представителей данной национальности в возрасте от 14 до 60 лет [1, с. 136]. Трудовую повинность для евреев можно проиллюстрировать на примере г. Пинска, как города, имевшего до войны значительный процент еврейского населения, и Пинского гетто.

Пинск был оккупирован немецкими войсками 4 июля 1941 г., и уже во второй половине месяца по приказу коменданта города был сформирован еврейский совет (юденрат) из 28 человек, обязанностью которого являлось воплощение в жизнь решений новых властей. Ценным источником для разработки данной проблемы являются воспоминания очевидца событий Петра Рувиновича Рябцевича, еврея Пинского гетто, спасенного немецким офицером. Еврейское население было обязано носить на одежде желтый круг, на котором для работающих размещался штамп предприятия, служивший пропуском [5]. До 9 августа, когда было создано гетто, евреи Пинска могли свободно передвигаться в пределах города, но даже после этой даты часть евреев осталась в своих домах. 1 мая 1942 все еврейское население было согнано в гетто [5, с. 58, 62]. По разным оценкам количество населения Пинского гетто составляло ок. 28000 чел. Уже 9.08.1941 оккупанты провели первую массовую казнь евреев (ок. 10000 чел.), когда согласно распоряжению коменданта было объявлено о сборе всех неработающих якобы для посылки на работу [5, с. 55]. В сентябре 1941 г. были конфискованы паспорта советского образца, взамен которых городское управление выдало специальные удостоверения личности для евреев [5, с. 59]. Также был введен запрет на покупку продуктов на рынке, в результате чего еврейские рабочие были вынуждены обращаться к христиа-

нам с просьбой купить что-либо. Иной возможности прокормить свои семьи не было: продуктовый паек для работающих евреев составлял всего 200 гр. хлеба в день, а то мизерное количество продуктов, завозимое в гетто, не удовлетворяло и части запросов [5, с. 58, 66]. Существовала также дискриминация в оплате труда еврейских работников, которые получали только 70% от заработной платы рабочих других национальностей. В воспоминаниях Петра Рябцевича говорится, что евреи получали только 50% от обычного заработка [5, с. 58].

Городские и волостные правления региона обращались к юденрату Пинска или еврейскому комитету Лунинца с требованием прислать необходимое количество рабочих или работниц на какой-либо объект, указывая в заявке вид работы и ее приблизительный срок, если работа была временной, например, работа по обустройству территории, очистке помещений, работа в огороде и т.д. [3, д. 4, л. 4]. Иногда в юденрат могли обращаться непосредственно отделы городского управления. Что касается постоянного трудоустройства, то еврейские рабочие работали на судовой верфи, спичечной и фанерной фабриках, в обрабатывающей промышленности [5, с. 69]. Лицам, назначенным на работу, еврейский совет выдавал по указанию местных органов власти пропуски как индивидуальные, так и групповые, причем первые не приветствовались (их рекомендовалось выдавать в виде исключения и предпочтительно один пропуск на двух человек), что позволяло лучше предупреждать вероятность побегов. При выходе из гетто на работу и по возвращении рабочие должны были отмечаться в специальных списках у охраны гетто. Как явствует из архивных материалов, с начала 1942 г. органы местного «самоуправления» для получения рабочей силы обращались уже не в юденрат напрямую, а в бюро труда, что свидетельствует об ужесточении политики оккупантов в отношении еврейского населения, выразившейся впоследствии в массовом уничтожении [3, ф. 2135, оп. 1, д. 381, л. 3].

При всем угнетенном положении еврейского населения можно констатировать попытки сопротивления оккупантам. Так, в ноябре 1941 г. технический отдел Пинского городского управления жаловался в юденрат на то, что выделенные для работы на канализации малолетние (до 15 лет) рабочие трудиться отказались и покинули рабочие места [3, ф. 2135, оп. 1, д. 943, л. 47]. По воспоминаниям Петра Рябцевича, в 1942 г. евреи Пинского гетто уведомили оккупационные власти, что не выйдут на работы во время праздника Йом-Кипур и других религиозных торжеств, которые им было разрешено проводить впервые после сентября 1939 г. Санкций со стороны немцев за эти действия не последовало. Иногда евреям разрешалось не работать в субботу [5, с. 71, 199]. Есть также сведения о наличии в гетто групп сопротивления.

Как уже отмечалось ранее, в 1942 г. произошло ужесточение политики оккупантов в отношении евреев. Были ликвидированы гетто вместе с их населением в г. Кобрине, Дрогичине и других населенных пунктах [5, с. 77]. 27 октября 1942 г. был издан приказ Г. Гимлера, адресованный обергруппенфюреру СС Г. Фущману, о ликвидации гетто в г. Пинске, поскольку оно якобы является центром «бандитского» движения в районе Припяти». В приказе говорилось, что необходимо, «...несмотря на наличие экономических причин (выделено мною – Е.Г.), гетто в Пинске обязательно уничтожить. 1000 мужчин-работников ... в качестве рабочей силы могут быть оставлены и предоставлены в распоряжение вермахта для изготовления деревянных домиков» [5, с. 150]. Об этом же говорил руководитель службы безопасности генерального округа Беларусь оберштурмбанфюрер Штраух: «...еврей также создает ценности, но с другой стороны, причиненный им вред превышает созданные ценности. Мы не должны взвешивать на весах положительное, а должны исходить из того вреда, который они нам принесут» [6]. Как видно из текста данного документа, расовая ненависть фашистов пересиливала даже экономиче-

ские соображения. 29 октября – 1 ноября 1942 г. Пинское гетто было ликвидировано. В живых было оставлено не более 150 чел – т.н. «малое гетто» – которые до 23 декабря 1942 г. использовались на работах в пользу вермахта [5, с. 83, 200-201].

Таким образом, оккупационные власти активно использовали труд населения белорусских земель генерального округа Волынь и Подолия. Распределением трудовых ресурсов в первую очередь ведали являвшиеся составной частью немецкой оккупационной администрации биржи труда и сотрудничавшие с ними органы местной вспомогательной администрации – городские, районные и волостные управления. Для более эффективного использования трудовых резервов оккупированных территорий местное население было взято на учет, были ограничены возможность смены рабочего места и передвижение местных жителей. До осени 1942 г. оккупанты активно использовали в местной экономике труд еврейского населения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Косик В. Україна і Німеччина у другій світовій війні. Париж-Нью-Йорк-Львів, 1993. С.136.
2. Вісті для українських селян, 1942 г., 10 грудня.
3. Государственный архив Брестской области, ф. 2149, оп. 1, д. 6, л. 3.
4. Вісті для українських селян, 1942 г., 20 серпня.
5. Мюллер В. Выратаваны з агно. Гісторыя Пятра Рувінавіча Рабцэвіча з Пінска. Выдадзеная і апрацаваная Вернерам Мюллерам. Мн. С. 57.
6. Каваленя А.А. Прагерманскія саюзы моладзі на Беларусі. 1941-1944. Вытокі. Структура. Дзейнасць. Мн., 1999. – 260 с.

S U M M A R Y

This article deal with study of actual issue of Belarusian historiography which focuses on the problem of using of population of Belarusian lands of Volyn and Podolia district of the Ukraine reichskommissariat on forced labour by German occupation authority during 1941-1944 years.

Поступила в редакцию 28.10.2002

УДК 008 (= 927) + 159.922.4 (= 927)

Мохсен Али Еслам Бя-Шугейра

Духовная культура как основа устойчивого развития общества

Термин «устойчивое развитие» появился в начале 1970-х гг. в работах американских исследователей Дж. Форчестера и Д. Медоуза, в частности, в книге «Пределы роста» и докладах Римскому клубу [1]. Эти ученые занимались проблемами системного кризиса современной цивилизации и настаивали на немедленных мерах по «экономической и экологической стабилизации» путем перемещения акцентов поступательного развития с материального производства в сферу образования, здравоохранения, культуры, а также сервисной экономики.

В 1992 г. под эгидой ООН состоялась Конференция в Рио-де-Жанейро и была принята программа действий на XXI век, известная как «Повестка XXI». В соответствии с соглашением, подписанным правительствами 179 государств, каждая страна должна была к 1997 г. («Рио+5») разработать свою концепцию и стратегию устойчивого развития исходя из ее основополагающих задач:

- обеспечение сбалансированности между обществом и окружающей средой, между потребностями и ресурсами роста;
- уменьшение потерь при переходе от одного исторического цикла к другому (применительно к социально-политическим реалиям конца XX – начала XXI столетия – при переходе от индустриальной техногенной цивилизации к постиндустриальной, информационной).

Концепция устойчивого развития оспаривает применявшиеся ранее критерии периодизации истории, распространенный подход к логике исторического процесса, согласно которому толчком к переходу к качественно новой эпохе считается развитие средств производства (орудий труда, источников энергии, технологий и т.д.). Обозначенный в Концепции новый подход к периодизации истории и ее оценке исходит из признания первенства духовного, общественного начала в развитии человечества, а также из примата осознанных потребностей человека. Данный подход согласуется с общесторической тенденцией – по мере развития *Homo sapiens* (Человека разумного) духовное начало все больше определяет динамику общества, находясь в единстве с материальным бытием и окружающей природной средой.

Важнейшей гуманистической задачей различных стран и регионов мира становится поиск оптимальных средств и методов сочетания традиционных устоев с прогрессивными концепциями устойчивого развития. В этой связи важно учитывать опыт других государств по разрешению проблем ускорения развития общества в различных сферах – экономической, политической, культурной. Материалы данной статьи представляют интерес и для белорусских специалистов, так как на современном этапе историко-культурного развития Республике Беларусь, как и многим другим государствам мира, приходится решать схожие задачи модернизации.

Кроме того, на примере духовной культуры арабо-исламских государств методологически важно проводить разграничение между традиционностью и культурным наследием народов. С одной стороны, это разные способы обозначения одного и того же: исторически возникающего и внебиологически наследуемого нормативного регулятора социокультурной жизнедеятельности. С другой стороны, понятие «культурное наследие» является общим по отношению к понятию «традиция», так как наследие можно рассматривать в качестве суммы культурных достижений определенного этноса, исторического опыта в целом. Культурное наследие включает в себя то, что было отвергнуто и не стало традицией, сохраняясь в латентном состоянии, – переосмысленное прошлое и все подвергнутое в ходе исторического развития переоценке, трансформации, исправлению и т.п.

В культурологии сложилась традиция рассматривать духовное наследие исламских народов в качестве сложноорганизованной целостности (системы), так как общность проявилась издавна как в социально-общественном укладе, быту этих народов, так и в различных сферах культуры – политической, правовой, нравственной, художественной. Это объясняется близостью исторических судеб народов, вовлеченных в общие социально-общественные процессы и исповедующих общую монотеистическую религию. Мусульманский менталитет, аккумулировав религиозный, социально-политический и правовой опыт многочисленных народов, исповедующих ислам, обладает самостоя-

тельным вариантом миропонимания и моделью общественного жизнеустройства. Исламская духовная традиция непосредственно ориентирована на коллектив как целое – праведную общину, умму; благочестие отдельного индивида определяется не столько его личным подвижничеством, сколько жестко предписанным участием в делах уммы, вне которой спасение в принципе невозможно. Сформировавшийся еще в эпоху раннего Средневековья халифат как форму государственного правления часто называют «консультативной демократией», то есть такой, при которой участие народа в управлении делами общества носит характер «совета», «консультации» (аш-Шура) и осуществляется через специальный консультативный орган – совет муджтахидов.

Чисто теоретическое отличие западных государственно-правовых теорий, основанных на формально-юридическом принципе «суверенитета нации», от концепции исламской политической мысли состоит в том, что, согласно последней, суверенитет мусульманского сообщества не является абсолютным, будучи ограниченным представлением об общности всех правоверных мусульман мира в умме. Однако умма отражает не только идеал общественно-политического движения арабов, заданный необходимостью укрепления государственности и реализации господствующей мусульманской идеологии. Руководители современных арабских государств – Египта, Марокко, Йемена, Саудовской Аравии, Объединенных Арабских Эмиратов (ОАЭ), Омана и др. – видят в умме воплощение силы Аллаха на Земле, символ общности всех правоверных. По мнению исламоведов, именно в мусульманской общине исламская культура становится подлинно гуманистической, всеобъемлющей, учитывающей традиции и использующей их для продвижения вперед.

Связанные с традиционной мусульманской политической и правовой культурой представления о наиболее предпочтительных формах организации жизни общества, разумеется, в первую очередь относятся к самому исламскому миру. Вместе с тем, в арабском мире справедливо полагают, что политика изоляционизма, искусственного отгораживания от опыта и достижений народов мира чревата потерями в экономической и культурной сферах. В начале XXI столетия ни одна арабская страна не может устойчиво развиваться, обособившись от общецивилизованного опыта и достижений научно-технического прогресса. В последние десятилетия арабо-мусульманский Восток становится все более открытым к ценностям Запада, воплощающим в себе как апологетическую тенденцию и подавляющую силу, так и критическую, рационально-просветительскую культуру, которой он и обязан в значительной степени своими социальными и культурными достижениями. Как справедливо подчеркивает В.Э.Шагаль, большинство социальных перемен, которые фиксируются в арабских странах в последние десятилетия «явились прежде всего следствием заимствования западной модели организации общественно-политической и экономической жизни, обретения западной технологии, создания системы здравоохранения, характерной для многих стран Запада, использования политических идей и взглядов, концепций западной системы образования, внедрения отдельных черт западного образа жизни» [2].

Особую роль в распространении западных стандартов играет процесс информатизации: арабские средства массовой информации и коммуникации интегрируются в международные; на фоне модернизации и унификации информационных технологий происходят изменения не только в экономике и в быту, но и в культуре и традиционном образе жизни.

Осуществленный к середине 80-х гг. XX в. общеарабский телевизионный проект АРАБСАТ имеет чрезвычайно важное значение как альтернатива зависимому от крупных мировых телекомпаний и информационных агентств положению национального телевидения. Значение АРАБСАТА заключается не

только в обеспечении коммуникаций и распространения информации. Усилия 21 страны по созданию общеарабского телевидения были направлены на расширение программ информационного обмена и образования. В условиях разумной и скоординированной политики в области культуры всех арабских стран АРАБСАТ стал основой для подлинного объединения культуры, искусства, просвещения и воспитания подрастающего поколения в арабо-исламском мире. Вместе с тем положение СМИ в современных арабских обществах характеризуется имеющимся противоречием между той активной социальной ролью, которую они начинают играть в общественно-политическом процессе, и неразвитостью социальных, правовых и, особенно, экономических гарантий их независимости.

Воздействие современной западной цивилизации на арабские устои и традиции наглядно проявляется в государствах Аравийского полуострова: Саудовской Аравии, Кувейте, Бахрейне, Объединенных Арабских Эмиратах (ОАЭ), Омане, Катаре, Йемене. Эти страны (за исключением Республики Йемен) имеют сходное социально-политическое и хозяйственное развитие, включая монархическую форму государственного управления, а также наличие в их недрах огромных нефтяных богатств, определивших характер их социально-экономической эволюции в последние десятилетия.

Еще в 40-50-е гг. XX в. эти страны оставались отсталой окраиной Ближнего и Среднего Востока с прочно законсервированными феодальными и родоплеменными укладами. С середины 1960-х гг. для аравийских монархий начинается новый период, когда впервые за их историю возникла прочная, постоянно развивающаяся база для быстрого увеличения общенационального фонда накопления, что было связано с огромными нефтяными доходами и новой ролью этих государств в международных отношениях. Особое место в экономической стратегии государств Персидского залива в 1970-1980-е гг. занимало развитие инфраструктуры – производственной и социальной, что было необходимым условием создания высокоразвитой промышленности, непременной предпосылкой полноценного функционирования национальных рынков (на ее создание только в 1974-1986 гг. было потрачено свыше 150 миллиардов долларов). По размеру валового внутреннего продукта (ВВП) на душу населения первое место во всем арабском мире (1995 г.) занимали ОАЭ (17693 американских доллара), второе – Кувейт (15731 долл.), третье – Катар (13888 долл.). Далее следуют Оман, Саудовская Аравия и Бахрейн, в которых размер ВВП составил от 5 до 10 тысяч американских долларов [2, с. 36]. Развитая производственная и социальная инфраструктура создала необходимые предпосылки для формирования системы бесплатного начального, среднего и высшего образования.

Специфика исторического и социального развития, во многом отличающая их от других стран Арабского Востока, предопределила живучесть монархических устоев, влияние мусульманской религии на все сферы общественной жизни, и даже относительную устойчивость племенного уклада. Все это привело к складыванию здесь особой аравийской формы государственности – монархий патерналистского типа со следующими сущностными характеристиками: сохранение наследственной верховной власти, передаваемой от отца к старшему сыну, от брата к брату; жесткий контроль со стороны семейных кланов и близких к ним племенных групп за деятельностью государственных органов; неразвитость представительных институтов, в том числе и в сфере законодательной власти; строгий запрет на деятельность политических партий, массовых профсоюзных и общественных организаций; регулирование общественно-политической жизни, системы законодательства и судопроизводства нормами исламского шариата и неписанными племенными законами (урф). Индустриальный потенциал, современное производство и быт, университеты

и библиотеки соседствуют в аравийских государствах с привычными хозяйствами бедуинов, женщинами в чадре, харизматическими чертами общественного сознания.

В мусульманской трактовке социально-экономическое содержание исламского учения об обществе предусматривает равенство возможностей для всех трудиться и получать образование, непрерывное перераспределение национальных богатств с целью предотвращения обогащения за счет общества и другие уравнивательные принципы. На фоне поощряемого сверху «обуржуазивания» аравийских обществ вместе с семейными династиями, шейхами главных бедуинских племен, богатыми землевладельцами и высшим мусульманским духовенством правящую верхушку аравийских монархий пополнила также крупная торгово-банковская буржуазия, а позднее, с 1960-х годов, — представители прозападной технократии.

Особая роль в исламском мире принадлежит Королевству Саудовская Аравия — государству, превосходящему по территории Англию, Германию, Францию и Италию, вместе взятые, с одними из самых крупных в мире запасами нефтяных богатств и финансовыми ресурсами. Правящий монархический режим Саудовской Аравии сознает, что интенсивное разрывание системы образования — фактор большого социально-политического и психологического значения, необходимое условие достижения передовых позиций в цивилизационном развитии. Поэтому, начиная с 1950-х гг. происходит бурное развитие системы высшего образования Королевства — уже с 1950 по 1970 г. количество выпускников 6 университетов Саудовской Аравии увеличилось почти в 16 раз. В начале 1970-х гг. появилось два новых университета и значительно увеличился прием в старые. В результате только за 15 лет (с 1970 по 1986 гг.) количество студентов высших учебных заведений страны увеличилось более чем в семь раз (с девяти до шестидесяти пяти тысяч человек) [3]. Благодаря специализированным государственным программам тысячи граждан Саудовской Аравии получают университетское и послеуниверситетское образование в лучших учебных заведениях США, Англии, Франции и других западных стран.

Со времени превращения Саудовской Аравии в крупнейшее нефтепроизводящее государство в саудовском обществе сложилось как бы два мира: мир деловых кругов и мир мусульманской религии. Чисто внешне эти в целом обособленные «общества» уживаются друг с другом благодаря регулирующей роли государственной надстройки в лице саудовского правящего семейства. Однако обогащение правящей элиты, выделение верхушки местной буржуазии, связанной неразрывными узами с международным монополистическим капиталом, распространение духа меркантилизма в городах на фоне сохранения патриархального уклада среди сельского и кочевого населения, идеологическое воздействие Запада — все эти «побочные явления» капиталистического развития вступают в сложные противоречия с морально-этическими нормами самого «правового» ислама. Следует также подчеркнуть, что в странах Аравийского полуострова большинство должностей преподавателей вузов, технических специалистов и даже государственных служащих (за исключением силовых министерств и ведомств) занимают иностранцы, что, безусловно, ослабляет позиции национальной интеллигенции и средних слоев общества.

Модернизация экономического базиса на основе внедрения капиталистических отношений и размытия патриархально-племенного уклада жизни все же значительно опережает становление в Саудовской Аравии и других монархиях Персидского залива государственных институтов, сложившихся в современном мире, и эволюцию их социально-политической системы в целом. Вся совокупность методов сохранения верховной власти, входящая в понятие политического механизма функционирования монархий, в той или иной степени

характерна для всех нефтяных государств Аравии и по-прежнему строится на жестких иерархических принципах, в основе которых остаются исторические, племенные и религиозные устои. Средства массовой информации государств Аравийского полуострова практически круглосуточно осуществляют целенаправленную работу по пропаганде ценностей арабо-мусульманской культуры.

В демократическом обществе важнейшая политико-правовая задача социально-гуманитарных дисциплин – массовое внедрение ценностей, основанных на уважении закона и прав человека, обучение граждан способам мирного разрешения конфликтов, не ставящим под сомнение общественный консенсус по основополагающим вопросам государственного устройства. В этой связи важным представляется внедрение в учебные программы вузов арабских стран специальных курсов по социологии, политологии и правам человека, так как «утверждение... исторически апробированных политико-юридических ценностей в общественном сознании и государственно-правовой практике является одной из важнейших задач современного этапа развития страны» [4]. Политико-правовая задача учебных заведений и средств массовой информации – массовое внедрение ценностей, основанных на уважении закона и прав человека, обучение граждан способам мирного разрешения конфликтов, не ставящим под сомнение общественный консенсус по основополагающим вопросам государственного устройства.

Таким образом, в конце XX века углубление мирохозяйственных связей, происходивших ранее в рамках тенденции их интернационализации, вышло на качественно новый уровень и обрело системный характер. В настоящее время интенсивно развивается единый мировой товарный и финансовый рынок, что заметно усиливает тенденцию к интеграции в экономике, образовании, науке, информатизации, сфере человеческих обменов и других важных областях жизнедеятельности людей в глобальном масштабе.

Проведенный анализ показал, что в условиях углубления мирохозяйственных связей модернизация арабо-исламских обществ происходит по варианту, предполагающему внедрение организационно-технологических элементов индустриального общества, рыночных отношений при сохранении общественной системы восточного типа. Однако традиционная система ценностей, основанная на мусульманской догматике, как правило, не подвергается сомнению и выступает в качестве основополагающего образа мышления и регулятора поведения. Граждане стран Востока болезненно реагируют на быструю и грубую ломку привычного уклада жизни. Односторонняя прозападная ориентация ставит под сомнение весь предшествующий опыт человека в системе традиционных связей, т.е. семья, община, деревня и соответствующие им средства сохранения и передачи культурных ценностей арабской нации. Для самих носителей мусульманского менталитета вся совокупность его проявлений на аксиологическом уровне (в том числе и в политической культуре) выступает как естественная и единственно возможная. Политическая тактика и стратегия руководящих лиц и правительств исламских государств впитали в себя выработанные традиционной мусульманской культурой стереотипные способы видения и оценки мира, тот «ментальный инструментарий», которым пользовалась основная масса граждан на протяжении столетий.

Опыт модернизации аравийских обществ второй половины XX века свидетельствует о том, что путь преобразования как залог устойчивого развития любого общества должен быть основан на духовных традициях и исторически сложившемся укладе жизни народа. Специфика модели устойчивого развития конкретного государства определяется национальными интересами внутривосточной стабильности и внешней безопасности, сохранения и развития ценностей материальной и духовной культуры народа. Цель – повышение

благополучия граждан и улучшение качества жизни – реализуется на базе устойчивого развития общества и государства при использовании сильных сторон экономического, научно-технического и интеллектуального потенциала нации. Основа устойчивого развития – социокультурное созидание и межкультурный диалог. Интересам национального государства отвечает внедрение в духовную культуру и социально-политическую практику следующих основополагающих принципов межкультурного диалога:

1. Усвоение прогрессивного опыта, как правило, происходит при сохранении цивилизационных особенностей каждого сообщества, его традиционного образа жизни, культуры и менталитета;

2. Каждое государство берет из опыта иных цивилизаций только те идеи, ценности и формы, которое оно в состоянии освоить в рамках своих культурных возможностей и перспективных целей развития;

3. Элементы иной цивилизации, перенесенные на национальную почву, творчески перерабатываются под влиянием местных традиций и ценностных ориентаций;

4. В результате диалога современная мировая цивилизация приобретает не только форму целостной системы, но и внутреннее многообразие при сохранении идеалов гуманизма в качестве доминанты развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Meadows D. The Limits of growth: A report to the club of Rome's project on the predicament of mankind. London, 1972. – 205 p.
2. Шагаль В.Э. Арабский мир: пути познания. Межкультурная коммуникация и арабский язык. М., 2001. С. 22.
3. Родригес А.М. Нефть и эволюция социальных структур арабских монархий. М., 1989. С. 159-160.
4. Политико-правовые ценности: история и современность / Под ред. В.С. Нерсисянца. М., 2000. С. 3.

S U M M E R Y

In the article the socio-dynamic of traditional values of arab-islamic culture of the second half XX – the beginning XXI centuries is analyzed. It's shown, that modernization arab-islamic societies realized according to the model, which presupposes the promotion organizational-technical elements of industrial society, market relations with preservation social system of eastern type. The style of life and value orientations the majority of Arab states population are still based on the traditions of Muslim religion and mentality.

Поступила в редакцию 5.09.2002



И.В. Галузо, В.А. Голубев

Современные проблемы астрономического образования

В связи с произошедшими в нашем обществе социально-экономическими изменениями из учебных планов исчезли некоторые общественные науки, содержание других дисциплин этого направления значительно пересмотрено. Не менее сложные процессы происходят при пересмотре содержания естественнонаучных дисциплин, к которым принадлежит и наука о Вселенной – астрономия.

Характеристика современного состояния какой-либо науки (или даже ее области) становится наиболее полной, объективной и наглядной, если она дается в историческом аспекте – путем сравнения с тем, какой была данная наука в прошлом и какой она, возможно, станет в будущем. Астрономия в школе, в частности, не составляет здесь исключения.

Преподавание астрономии в школе имеет большую историю, исходящую из петровских времен. В России в общеобразовательных школах ее стали преподавать после 80-х годов XVII столетия. Постепенно сформировалась «космография», которая не была описанием космоса, а скорее сферической астрономией, а если быть более точным, то математической географией. В 1890 году Русское астрономическое общество стало выступать за иной подход к преподаванию астрономии, включающий наблюдения и использование наглядных пособий, а не преобладавший до этого «меловой» метод.

После 1917 года стало подчеркиваться мировоззренческое значение астрономии, но вместе с этим начались эксперименты по внедрению «комплексных» методов обучения и методов «проектов», когда астрономические темы разрозненно включались в различные предметы. Лишь в 1930-х годах астрономия как самостоятельный учебный предмет была включена в учебный план школы. Как видим, пропагандируемая сейчас идея полной замены систематического курса астрономии его слиянием (или интеграцией) с курсами других учебных предметов и растворения астрономического материала в физике, географии и т.д. не может быть отнесена к числу совершенно новых и плодотворных идей.

О судьбе астрономии в современной российской школе появился ряд публикаций, в которых известные ученые и методисты анализируют состояние преподавания астрономии, высказывают свое отношение к проводимым реформациям, предлагают конкретные меры по ее дальнейшему развитию и становлению [1; 2; 3].

Основной причиной, вызвавшей тревогу и озабоченность российской педагогической и научной астрономической общественности явилось то, что «...сейчас астрономия исключена из «базисного» учебного плана и переведена (кстати говоря, почти негласно) в разряд предметов по выбору» [1, с. 76]. Отме-

тим, что эта обеспокоенность судьбой школьного курса астрономии имеет свою историю и в первую очередь это касается интеграционных процессов.

Одна из серьезнейших дискуссий по данному вопросу была в 1980-х годах, когда обсуждался проект ЦК КПСС о реформе школы, главной целью которой было повышение качества образования и воспитания молодежи, улучшение ее подготовки к жизни и труду. Все это имело непосредственное отношение и к проблеме астрономического образования. На фоне развиваемой в то время идеи оптимизации учебно-воспитательного процесса обсуждался вопрос о преподавании астрономии на междисциплинарной основе. В итоге дискуссии по данной проблеме (В.Ф. Карташов, Ю.Н. Клевенский, Е.П. Левитан, Г.И. Малахова, Е.П. Разбитная, Е.К. Страут, Б.И. Фесенко и др.) получен вывод: «... мы решительно выступаем против интеграции физики и астрономии, ибо уничтожение таким способом астрономии как учебного предмета приведет к тому, что астрономическая картина мира, процесс ее познания, философские и мировоззренческие обобщения, вытекающие из данных современной астрофизики, внегалактической астрономии и космологии, растворятся среди обилия совершенно другого материала» [4].

В конце 1980-х годов на основе анализа содержания курсов физики и астрономии академик Е.К. Харадзе в ответ сторонникам слияния двух предметов пишет, что по некоторым проблемам наблюдается сближение между физикой и астрономией как по постановке отдельных задач, так и в применении методов исследования, но в то же время каждая из этих двух дисциплин, а вместе с ними и математика, имеют свой предмет исследования, свои методы и цели. «Отдельные сведения из астрономии, рассеянные в разных разделах курса физики, не дадут представления об астрономической науке, да и в курсе физики окажутся «чужеродными» элементами» [5]. В цитируемой выше статье Е.К. Харадзе однозначно приходит к выводу, вынесенному в название его статьи: не допустить слияния курсов физики и астрономии.

Тем не менее, в это же время (1989/90 учебный год) определенное число школ Российской Федерации приступает к работе по новому экспериментальному плану с организацией изучения предметов по выбору учащихся. Среди «выборных» предметов оказалась и астрономия, хотя астрономическая общественность (академики В.А. Амбарцумян, В.В. Соболев, Е.К. Харадзе) терпеливо и настойчиво предупреждала против такого опрометчивого шага органов образования [6].

Более того, на этот момент в ряде других стран уже были завершены подобные эксперименты, показавшие их несостоятельность. Например, в Болгарии, где после второй мировой войны астрономия была самостоятельным предметом, однако после школьной реформы (1969 г.) астрономию присоединили к физике, что «... не улучшило изучение ни астрономии, ни физики» [7] и с 1991/92 учебного года астрономия снова стала изучаться как самостоятельная дисциплина на завершающем этапе обучения школьников.

О прекращении изучения астрономии как самостоятельной дисциплины и включении ее в виде отдельного небольшого раздела курса физики в школах Казахстана сообщается в журнале «Земля и Вселенная» (2002 г., № 2). При этом также констатируется, что «Интеграция астрономии с физикой разрушает целостность астрономических знаний, уже сложившуюся в школе ...» [8].

Уместно отметить также попытки провести интеграцию курса физики с, казалось бы, весьма близким ей курсом электротехники в рамках учебных планов профессионально-технических учебных заведений. Попытка полного слияния этих предметов не привела к успеху. В 1966-1968 годах во всех средних профтехучилищах физика и электротехника изучались как единый учебный предмет. Однако итоговые данные об усвоении учащимися учебного

материала по этому комплексному предмету показали, что «... уровень их знаний был весьма низким, поэтому от такого синтетического предмета в дальнейшем отказались, предусмотрев в учебном плане отдельное изучение физики и электротехники» [9]. Последующие исследования и практика работы показали, что интеграция этих предметов эффективна только для определенной части профтехучилищ, а именно, готовящих по профессиям электротехнического профиля и при условии интегрирования только отдельных тем, а не всего курса электротехники. Такое построение частично интегрированного курса способствовало успешному решению задач по формированию электротехнических знаний и умений учащихся.

После приведенной небольшой подборки материалов с мнениями против интеграции астрономии с физикой следует выделить основные аргументы, объясняющие, почему следует воздержаться от такого шага.

1. *Фундаментальная наука нужна обществу.* Данный тезис трудно оспаривать даже тем, кто не имеет прямого отношения к астрономии как науке. С дальнейшим развитием открывшейся новой сферы человеческой деятельности в космосе будут все шире применяться астрономические методы познания природы. Единство материального мира свидетельствует о господстве единых законов развития материи в микромире элементарных частиц вещества и в бескрайних просторах Вселенной, предполагает неисчерпаемые возможности в раскрытии тайн природы.

2. *Нынешнее состояние преподавания астрономии в школе не отвечает требованиям ни сегодняшнего дня, ни отдаленного будущего.* Причин данному обстоятельству множество, главнейшими из которых являются: неудовлетворительное состояние в школах научно-технической базы; дефицит преподавателей с солидной вузовской астрономической подготовкой; малое количество часов, отводимых учебными планами для изучения астрономии. Как следствие из указанного – снижение общего интереса к изучению астрономии и других предметов, находящихся с ней в непосредственной связи.

3. *Сегодня для ликвидации астрономии как учебного предмета самое неподходящее время,* когда на арену практически во всех средствах массовой информации вышли другие специалисты – астрологи, предсказатели, маги, чародеи. В любой государственной газете (не будем касаться специальных «газет», издаваемых неизвестно кем и массово распространяемых по вокзалам, киоскам и просто с рук) новости о достижениях науки встречаются значительно реже, чем гороскопы, сонники, лунные и прочие календари. Все это происходит на фоне неустроенности социальной жизни людей, ухудшения их материального положения и т.д. Отсутствие «астрономического иммунитета» – благоприятная питательная среда для развития оккультных наук именно в условиях, когда многие готовы поверить кому угодно и во что угодно.

4. Претворяя в ходе реформы школы *идеи гуманизации и гуманитаризации* следует помнить о том, что астрономия, имея объектом своего исследования строение и эволюцию Вселенной, способна формировать не только естественно-техническое восприятие мира, но и чувственно-эмоциональное. Астрономические знания в этом плане обладают огромным потенциалом. В процессе изучения астрономии учащиеся могут познакомиться с перспективами решения глобальных общечеловеческих проблем: использование энергии Солнца, обеспечение минеральными источниками сырья (за счет астероидов, спутников и планет), решение экологических проблем Земли на основе сравнительной планетологии, мониторинг состояния условий жизни на Земле при «взгляде» на нее из космоса и т.д. В последние годы научной общественностью и на уровне правительств обсуждается проблема астероидно-кометной опасности, т.е. астрономия помогает решать важнейшую страте-

гическую задачу земной цивилизации о ее выживании. В связи с этим перед астрономией, как учебным предметом, стоит важнейшая педагогическая задача – воспитание у молодых людей чувства личной ответственности за сохранение уникальной природы Земли и разумной жизни на ней. Эта задача не может быть решена походя, как-то между прочим. Для этого обязательно необходим весьма цельный обобщающий курс астрономии.

5. При интеграции предметов возникнут *трудности в преподавании физики*. Искусственное вкрапление вопросов астрономии в курс физики разных классов не решает принципиальные проблемы астрономического образования. Вместе с этим курс физики станет еще более громоздким и сложным, а его упрощение неизбежно сведется в дальнейшем к изъятию включенных в него вопросов астрономии (как второстепенных и непосредственно не имеющих отношения к основному курсу).

Как заключает Е.П. Левитан, на протяжении нескольких десятилетий российской астрономической общественности удавалось противостоять педагогическим «новациям» в отношении к курсу астрономии в средней школе, однако в настоящее время этот «первый бой» проигран [1, с. 77]. Призыв о необходимости добиваться восстановления курса астрономии в российской школе получил резонанс и поддержку в ряде регионов России. Например, на научно-практической астрономической конференции, проходившей в Иркутском государственном университете, на секции астрономического образования было отмечено: «Необходимо добиваться, чтобы курс астрономии был включен в базисное содержание обучения в общеобразовательной школе, а начальные знания по астрономии давались уже в III-V классах, пока у детей сохраняется устойчивый интерес к ней» [10].

Приведенный выше краткий обзор мнений и аргументов в пользу сохранения цельного курса астрономии в школе позволяет экстраполировать их на состояние и перспективы развития астрономического образования в Беларуси.

Сейчас и только сейчас у нас еще имеется возможность окончательно решить: будет астрономия как цельный учебный предмет в белорусской школе или она также растворится в курсе физики. Введение в учебный план школы одной строкой предмета «Физика и астрономия» приведет (мы в этом также солидарны с российскими педагогами и учеными) к негативным последствиям, выражающимся в снижении качества не только астрономического, но и в целом естественнонаучного и философского образования школьников.

Несомненно, в дидактике и методике преподавания астрономии необходимы и нужны эксперименты, апробирование и внедрение новых идей. Без поиска новых методов обучения, без периодического пересмотра содержания и структуры изучаемой дисциплины на основе онтодидактического анализа (т.е. анализа взаимосвязи астрономической науки с учебным предметом астрономия) невозможно совершенствование учебного процесса и выход на более высокие качественные показатели результатов учебной деятельности школьников. Вместе с тем, со всей ответственностью можно заявить, что к настоящему времени на идею интеграции курсов физики и астрономии в методическом и дидактическом плане ни в России, ни в других республиках и странах, ни тем более у нас в Белоруссии практически используемого материала пока не наработано. Весь комплекс дидактического и методического обеспечения по астрономии на протяжении десятилетий разрабатывался под цельный, монолитный и единый курс астрономии.

В последние годы достигнуты определенные успехи в создании, прежде всего, учебников в комплекте с дидактическими материалами, книг для чтения, задачников, энциклопедий и т.д. Учебники астрономии (в отличие от большинства школьных предметов) постепенно стали «параллельными», что

предоставляет учителям и учащимся возможность выбирать тот или иной из учебников разных авторов (Е.П. Левитан, А.В. Засов и Э.В. Кононович, В.В. Порфирьев, Б.А. Воронцов-Вельяминов). Применительно к изданным учебникам разработаны рабочие тетради и альбомы-тетради (Л.В. Жуков, И.И. Соколова, Е.П. Левитан и др.), пособие по подготовке к экзамену по астрономии (И.И. Соколова), опорные конспекты по астрономии (С.В. Прахов, М.Л. Рысин, Ю.А. Молотков), разноуровневые самостоятельные работы по астрономии (Л.А. Кирик, К.П. Бондаренко), факультативы для начальной школы («Звездные сказки», «Космические сказки») и ряд других пособий в виде мультимедийных приложений на компакт-дисках [11]. Еще раз здесь подчеркнем, что существующий комплекс средств обучения наработан в результате многолетнего труда ученых, методистов и педагогов и ориентирован для преподавания астрономии как отдельного предмета учебного плана.

Справедливости ради мы пытались среди массы элементов комплексов средств обучения выделить те немногие пособия, которые бы могли помочь учителю освоить подготовку учащихся в рамках интегрированного курса физики и астрономии. Пожалуй единственным из таких пособий является учебник по физике с основами астрономии, предназначенный для техникумов и изданный в Москве в 1995 году [12]. Даже беглый анализ содержания этого учебника показывает, что астрономия в нем представлена в виде автономных фрагментарных «вставок» в курс физики. Структура учебника, таким образом, предполагает чередование отдельных уроков астрономии в промежутках между уроками физики, что интеграцией в полном смысле этого слова назвать весьма и весьма затруднительно.

Из сказанного выше следует, что если и ставить вопрос об интеграции курса физики с астрономией, то этому должно предшествовать не скоропалительное решение, а хорошо продуманная, целенаправленная экспериментальная работа, предварительно обеспеченная наработками в виде соответствующего пробного учебника и сопровождающего его шлейфа дидактических и методических материалов. А это не работа одного-двух лет, и не работа отдельных энтузиастов и отдельных малочисленных творческих коллективов. Второпях проведенные эксперименты, без должного научного обоснования и руководства, в пожарном порядке изданные экспериментальные материалы могут загубить любую прогрессивную идею (примеров этому в педагогике предостаточно), а повторный возврат к «проваленной» и опорооченной ранее идее еще более затруднителен, чем самые первые попытки ее апробации и внедрения.

В подтверждение этому приведем следующий факт. В свое время научно-исследовательский институт содержания и методов обучения АПН СССР проводил педагогический эксперимент по интеграции физики и астрономии, начиная уже с VII класса. Однако практической поддержки со стороны астрономов-профессионалов и астрономов-методистов это начинание не получило, апробацию эксперимент не прошел, и после подведения его итогов на комиссии учебно-методического совета Министерства просвещения СССР (1987 г.) была признана научная и методическая несостоятельность материалов эксперимента [13].

Параллельно с рассматриваемой проблемой интеграции и в связи с ней нельзя оставить без внимания и сопутствующие вопросы, например, подготовку кадрового обеспечения астрономического образования.

В настоящее время в вузах курс астрономии сохранился только на физических и математических факультетах. В соответствии со стандартами высшей школы на дисциплину «Астрономия» отводится не более 110 часов, включая лабораторный практикум. Изучение методики преподавания астро-

нонии в средней школе (как это предусмотрено для математики, физики и информатики) стандартом не оговорено. В некоторых учебных заведениях (например, ВГУ им. П.М. Машерова) для компенсации данного пробела в подготовке будущих учителей решениями Советов вузов вводятся небольшие спецкурсы, предусматривающие изучение вопросов методики преподавания наиболее сложных тем школьного курса астрономии, написание студентами курсовых и дипломных работ на астрономическую тематику. Несомненно, в вузах требуется расширение преподавания астрономии не только в целях совершенствования мастерства будущих учителей собственно астрономии, которыми «по совместительству» являются физики и математики, но и для повышения компетентности учителей географии. Более того, по причинам мировоззренческого характера в повышении астрономической компетентности в наше время также нуждаются преподаватели общественных дисциплин.

К сожалению, систематический курс астрономии исчез из учебных планов подготовки учителей географии, хотя в свое время они получали астрономическую подготовку на уровне физиков и математиков. В учебнике географии Я. Снядецкого (1826 г.) было специально отмечено значение астрономических знаний для географов: «... но География есть часть Астрономии, как же без нее можно научиться тому, что есть только следствие астрономических сведений? ... учителя Географии, не зная неба столько, сколько нужно для познания Земли, настоящей науки о Земле не разумеют» [14].

Таким образом, также как и в школе, предмет, являющийся одним из основных в формировании мировоззрения будущего учителя планомерно исключается из учебных планов вузов. В условиях, когда в астрономических науках имеются фундаментальные достижения, а в обозримом будущем эти достижения будут еще более ощутимыми, складывается ситуация отрицания астрономической подготовки студентов.

Еще одним «сопутствующим» вопросом в обсуждении проблем и перспектив школьного астрономического образования в Беларуси является школьный учебник по данному предмету. Если конкретизировать и уточнить этот вопрос, то он должен быть поставлен так: нужен ли нам свой национальный учебник, а если нужен, то каким он должен быть?

Вначале обратимся к некоторым цифрам и фактам. В России в период с 1800 по 1900 год было издано 75 учебников астрономии, из них 35 издавались повторно [15]. Активная деятельность астрономической общественности России подготовила правильное решение многих назревших проблем совершенствования содержания образования по астрономии в средних и высших учебных заведениях, что наиболее ярко проявилось в создании учебников, которые были написаны в начале XX века известными специалистами того времени (С.П. Глазенап, Н.П. Каменьщиков, К.Д. Покровский, С.В. Щербаков и др.).

Каждый из учебников имел свои индивидуальные отличительные особенности. Учебник К.Д. Покровского отличался четкой методической системой изложения традиционных разделов курса астрономии, органическим включением в их содержание необходимых задач и упражнений. С.П. Глазенап удачно сочетал научную строгость изложения материала с доступностью описания астрономических приборов и методов исследования. В учебнике Н.П. Каменьщикова имелся хорошо разработанный вспомогательный аппарат, содержащий исторические сведения, библиографию, описание небесных тел. Как видим, идея «параллельности» учебников, о чем мы говорили выше, не так уж и нова. И отсюда следует, что выбор учебника, разумное противопоставление учебников друг другу, альтернатива должны иметь место. Идеальный, применимый одновременно во всем мире и во всех странах учебник создать невозможно (иначе он бы уже существовал). Хотелось бы, чтобы наш белорусский учебник

астрономии также имел свои отличительные особенности, более конкретные национальные черты. Например, ученикам будет куда интереснее изучать тему «Малые тела Солнечной системы», если где-то будут приведены сведения о метеоритах, найденных на территории Беларуси, рассматриваться характеристики астероидов, названия которых связаны с известными земляками (Н.Ф. Гастелло, Д.И. Дубяго, И.Д. Жонголович, В.К. Цераский, М.З. Шагал и др.). Кроме этого, в новом учебнике желательно развить идеи гуманизации и гуманитаризации, показать ряд явлений в историческом плане, более предметно увязать астрономический материал с физикой, максимально дополнить содержание учебника сведениями и иллюстрациями о последних достижениях и открытиях в области астрономии. Наконец, чтобы этот учебник был отпечатан на хорошей бумаге с качественными цветными иллюстрациями, что совсем немаловажно для восприятия его содержания.

Итак, каковы же реальные перспективы школьной астрономии в Беларуси?

Первый путь (неприемлемый) – интегрирование с игнорированием астрономии при полном непонимании истинной роли и места данного предмета в нашем обществе.

Второй путь (оптимальный) – автономность курса астрономии и курса физики в учебном плане школы.

Третий путь (компромиссный), занимающий промежуточное положение между первыми двумя. Если из двух предметов и создавать один общий – «Физика и астрономия», то необходимо максимально использовать опыт, который был накоплен в системе профессионально-технического образования. Астрономия там не была раздроблена на части и не вкраплена кое-как в физику, а изучалась цельным курсом после завершения изучения курса физики.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Левитан Е.П.* Как спасти школьную астрономию // *Земля и Вселенная*, 2000, № 1. С. 74-80.
2. *Левитан Е.П., Румянцев А.Ю.* Дидактика астрономии: от XX к XXI веку // *Земля и Вселенная*, 2002, № 4. С. 56-64.
3. *Сурдин В.* Нужна ли нам астрономия? // *Знание – сила*, 2002, № 8. С. 13-21.
4. *Левитан Е.П.* Современное состояние и актуальные задачи развития методики преподавания астрономии в общеобразовательных средних школах и средних ПТУ // *Задачи совершенствования астрономического образования в СССР: сб. науч. статей под ред. Е.П. Левитана.* М., 1984. С. 5-19.
5. *Харадзе Е.К.* Не допустить слияния курсов физики и астрономии // *Земля и Вселенная*, 1989, № 4. С. 55-56.
6. *Левитан Е.П.* Сомнительный эксперимент // *Земля и Вселенная*, 1989, № 4. С. 57.
7. *Николаев П., Стефанова Т.* Новый болгарский учебник астрономии // *Земля и Вселенная*, 1992, № 4. С. 68-69.
8. *Загайнова В.И.* Обсерватория Республиканского Дворца школьников Казахстана // *Земля и Вселенная*, 2002, № 2. С. 95-103.
9. *Гуторов Г.С.* Методика и система работы по осуществлению взаимосвязи предметов общеобразовательного и профессионально-технического циклов в средних профтехучилищах. М., 1977. – 96 с.
10. *Язев С.А.* Обсуждение проблем астрообразования в Иркутске // *Земля и Вселенная*, 2002, № 5. С. 66-70.
11. *Левитан Е.П.* В помощь изучающим и преподающим астрономию // *Земля и Вселенная*. 2000, № 4. С. 76-80.
12. *Кикин Д.Г., Самойленко П.И.* Физика (с основами астрономии): Учеб. для техникумов. М., 1995. – 416 с.
13. *Левитан Е.П.* Реальные перспективы школьной астрономии // *Земля и Вселенная*, 1987, № 6. С. 60-65.
14. *Снядецкий Я.* География или математическое и физическое описание Земли. Харьков, 1826. – 280 с.

15. *Страут Е.К.* Тенденции развития школьных учебников астрономии в дореволюционной России // Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 19. История школьных учебных книг / Сост. *В.Р. Рокитянский*. М., 1990. С. 276-307.

S U M M A R Y

On the basis of the analysis of astronomical education in near and distant foreign countries the problems of integration of a rate of physics with astronomy, the problem of physics teachers training and the problem of the creation of a school textbook of astronomy are considered.

Поступила в редакцию 21.11.2002

УДК 372.881.161.1

Т.А. Печенева

Лингвометодическая система коммуникативно-ориентированного изучения морфологии в школе

Решение проблемы определения содержания школьного курса коммуникативной морфологии опирается, прежде всего, на установление взаимосвязей между аспектами изучения языка и, главное, рассмотрение грамматической теории в тесном соотношении с теорией речевого развития.

Обзор современных исследований по развитию речи в связи с изучением курса русского языка в школе показывает, что в основном ученые-исследователи не опровергают необходимости изучения «строя языка», его грамматики, но требуют уточнения его содержания, усиления функционального аспекта [1-3].

Наиболее общим исходным положением пересмотра содержания обучения в интересах развития речи является представление о языковой системе как о системе функционирующей. «Язык не просто система знаков, – пишет, М.Н. Кожина, – но функционирующая система ... именно этот второй – функциональный, или речеведческий аспект, наиболее близок методике преподавания русского языка, во всяком случае без обращения к нему невозможно эффективно овладеть языком» [4]. Функциональность языковых закономерностей осознается в процессе обоих видов речевой деятельности – продуктивной (от содержания мысли к выбору адекватных языковых форм) и рецептивной (от языковых форм к извлечению адекватной содержательной информации). В обоих случаях последовательно прослеживаются возможности выражения (или извлечения) содержательной информации не только через лексическое, но и через грамматическое значение. Это особенно важно для понимания функционального потенциала языковых средств.

Отметим, что идея о необходимости представить в обучении языковые средства и грамматические категории как функционирующие единицы, «с указанием условий их употребления в речи, их всесторонних связей с контекстом» [5] не нова. Она давно с завидным постоянством проводилась как лингвистами, так и методистами, однако вплотную подойти к решению этой проблемы стало возможным в соответствии с декларированным в программах

1995-2000 гг. коммуникативно-деятельностным подходом к изучению языка, обусловленным новой языковой концепцией, принятой в Республике Беларусь.

В связи с изучением морфологии коммуникативно-деятельностный подход, являясь общей методологической основой усвоения языковой системы и овладения речью, предполагает, что любая мотивированная деятельность учащегося, требующая оперирования языковыми средствами, способствует формированию речевых навыков, коммуникативных умений, так как нацеливает учащихся на включение существенных признаков морфологических явлений в ориентировочную основу собственных речевых действий, создание собственных связных высказываний, что соотносится с процессом опосредованного формирования коммуникативной компетенции школьников.

Таким образом, коммуникативный подход к изучению морфологии в школе предполагает, что как слова, так и грамматические формы должны усваиваться сразу в деятельности, на основе их актуализации в речи, в процессе осознанного понимания функционального потенциала грамматических единиц, поэтому принципиально важными является отбор теоретических сведений о соотношении феномена «язык – речь» и организация изучения языкового материала в направлении «от функции – к средствам, от средств – к речевой перспективе».

В связи со сказанным считаем необходимым осмыслить дефиниции «аспект» и «подход» и дать методическое определение понятий «реализация коммуникативного подхода» и «изучение в коммуникативном аспекте».

В теории и практике методики русского языка нередко можно отметить терминологическую адекватность понятий «аспект» и «подход». Однако, если принять во внимание, что аспект – это точка зрения, с которой рассматривается предмет, явление, понятие, а подход – это совокупность приемов, способов в изучении чего-нибудь, считаем методическое дефинирование этих понятий неоднозначным.

Так, на наш взгляд, понятие «коммуникативный аспект изучения морфологической единицы», предполагающее рассмотрение грамматических категорий с точки зрения их предназначенности (потенциальной и реализованной) для целей коммуникации, равнозначно понятию «функциональный аспект изучения морфологической единицы». Это можно доказать, если принять во внимание, что понятие «функциональный аспект изучения морфологических единиц» соотносится с языковыми концептами «функция», «функционирование», «функциональный» и включает в себя:

- 1) осознание функций морфологических единиц в плане соотношения «потенциал – реализация в речи»;
- 2) внимание к соотношению семантики и структуры грамматических категорий, функционированию грамматических форм в контексте, грамматико-лексическому взаимодействию синонимичных словоформ.
- 3) определение условий правильного и целесообразного употребления в соответствии с их функциональным потенциалом.

Понятие «подход к изучению языка», на наш взгляд, соотносится с дидактическим концептом «средства обучения» и предполагает такую организацию учебного процесса, которая способствует:

- а) осмыслению теоретического материала с позиций принятого лингвистического мировоззрения;
- б) выбору принципов, методов и форм изучения материала в соответствии с общепринятой языковой концепцией.

В этой связи функциональный подход к изучению морфологии предполагает выбор таких средств обучения, которые способствуют рассмотрению и

осмыслению грамматических категорий как функционирующих единиц.

Понятие же «коммуникативный подход к изучению морфологии», на наш взгляд, значительно шире и включает в себя: 1) реализацию функционального аспекта изучения морфологии; 2) совершенствование речевой культуры, обогащение активного словаря, формирование коммуникативных умений школьников на базе:

а) изучения речевых возможностей словоформ и грамматических категорий, закономерностей их функционирования в словосочетании, предложении, тексте;

б) рассмотрения теоретического материала в аспекте «язык — качества культуры речи»;

в) определения стилевых границ морфологической единицы;

г) понимания речевой перспективы изучения лингвистического материала в плане ориентации на достижение конкретных коммуникативных целей — информировать, воздействовать, аргументировать, убедить и т.п.

Постановка и решение проблемы реализации коммуникативного подхода к изучению морфологии в школе требуют определения частнометодических принципов коммуникативно ориентированного изучения морфологических единиц и унификации системы коммуникативных умений в соответствии с этапами работы над языковым материалом и уровнями познавательной деятельности учащихся среднего школьного возраста.

Осознание школьниками функционального потенциала морфологических средств языка является аддитивным компонентом коммуникативной компетенции, формирование которой осуществляется в соответствии с общедидактическими (научность, перспективность, сознательность, проблемность, связь теории с практикой, принцип опережающего обучения) и частнометодическими (изучение морфологии на синтаксической основе, развитие чувства языка, учет особенностей родного языка при изучении русского языка, осмысление межуровневой связи языка и речи) принципами обучения.

Кроме этого, особенности изучения морфологии в коммуникативном аспекте позволяют нам сформулировать выявленные и определенные нами специфические методические принципы. Это:

а) принцип мотивированности и адресованности лингвистического материала, выполняемых учебных действий, который реализуется при установлении правильного соотношения языкового правила и речевого действия; приобретение языковым правилом статуса функциональной опоры; отбор материала по грамматике с учетом типичности, продуктивности и речевой перспективы грамматического явления в системе русского языка;

б) принцип функциональной презентации лингвистических (морфологических) единиц, который нацеливает учителя на рассмотрение морфологических единиц с точки зрения их значения, строения и функции (назначения) в речи, изучение особенностей изменения грамматических форм, их сочетаемости и, главное, текстообразующей роли; подбор системы упражнений, способствующей овладению школьниками конкретными умениями по введению грамматических знаний в процесс коммуникации;

в) принцип стимулирующе-организационного введения грамматических знаний в речевую практику, предполагающий изучение лингвистической единицы на основе ее функционирования в речи в процессе осознания морфологической единицы как средства речевой выразительности; при этом стимулирующий аспект связывается с учетом интересов учащихся и мотивов учения, принятием за единицы обучения речевых действий, ситуаций и текстов, а организационная деятельность учителя способствует речевой активности обучаемых на каждом уроке;

г) принцип творческой имитации, на основе которого осуществляются перенос знаний и умений с текста-образца на моделируемое высказывание; адекватный отбор языковых средств с учетом коммуникативной ситуации; усвоение языковых и речевых норм, осмысление качеств хорошей речи; овладение техникой словесного творчества;

д) принцип коммуникативной целесообразности и перспективности, который регламентирует изучение морфологической единицы на основе анализа ее речевого функционального потенциала в направлении «языковое средство – функция (как потенциал) – конечный продукт речевой деятельности (как реализованный потенциал)».

Определяя этапы учебной работы и систему коммуникативных умений, мы ориентировались на концепцию деятельности, разработанную Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, которая, будучи психологической в своей основе, используется в целом ряде наук и «становится методологической схемой». Психолингвистической экспликацией теории деятельности является теория речевой деятельности, важнейшие положения которой и принимались нами во внимание.

Первый этап – *этап презентации* (представления) нового для учащихся языкового материала. Основная цель работы на этом этапе – сообщить учащимся необходимые теоретические сведения, раскрыть признаки вводимого понятия, показать, как оно функционирует в речи. Этому этапу соответствует рецептивный уровень, в соответствии с которым, кроме языковых, формируются следующие коммуникативные умения:

а) определять текстообразующую роль изучаемой морфологической единицы;

б) понимать и обосновывать употребление морфологических единиц в тексте-образце;

в) осознавать коммуникативную перспективу изучаемого языкового явления.

Второй этап – *этап имитации* (подражания). Цель работы с учащимися на этом этапе – научить самостоятельно подбирать примеры, в которых использование изучаемых морфологических единиц было бы стилистически, эстетически и нормативно оправданным. Данному этапу соответствуют репродуктивный уровень познавательной деятельности, формирование следующих коммуникативных умений:

а) умение выделять грамматические средства языковой выразительности в новом, незнакомом тексте;

б) умение объяснить, мотивировать необходимость их употребления в тексте определенного типа, стиля и жанра речи;

в) умение самостоятельно подбирать примеры употребления изобразительно-выразительных средств языка морфологического уровня.

Третий этап – *этап подстановки и трансформации*. Основная цель работы – формирование у учащихся навыка оформления предложения, связного текста с целью нейтрального или эмоционально-оценочного воспроизведения того или иного явления действительности *в зависимости от целей коммуникации*.

Этому этапу работы будет соответствовать частично-поисковый уровень познавательной деятельности учащихся и следующие основные коммуникативные умения: а) умение конструировать предложение, правильно сочетая в его структуре нейтральные и выразительные грамматические средства языка; б) умение выбирать нужное выразительное средство морфологического уровня из ряда предложенных в зависимости от цели и характера высказывания; в) умение мотивировать правильность выбора; г) умение варьировать,

заменять одну морфологическую единицу другой в зависимости от изменившейся целевой установки высказывания; д) умение включать изобразительно-выразительные грамматические средства в словесную ткань предложенного микротекста; е) умение составлять микротекст в соответствии с определенной эмоциональной задачей высказывания; ж) умение мотивировать изменения в выборе изобразительно-выразительных средств морфологического уровня при совершенствовании написанного.

Четвертый (заключительный) этап – это этап употребления морфологических средств языка в изложениях и сочинениях учащихся (при пересказе и моделировании текстов).

Этому этапу работы будет соответствовать частично-поисковый и поисковый уровень познавательной деятельности учащихся.

В ходе подготовительной работы к написанию изложений учителем совершенствуются следующие коммуникативные умения: а) умение «видеть» выразительные грамматические средства языка в данном тексте и мотивировать необходимость их использования автором, определяя роль выразительных средств языка морфологического уровня в создании образов, художественных описаний, в передаче авторского замысла; б) умение целесообразно использовать авторские средства языка при изложении текста; в) умение трансформировать некоторые авторские грамматические выразительные средства, не нарушая идейно-художественной направленности исходного текста; г) умение мотивировать выбор выразительных грамматических средств при совершенствовании написанного.

При подготовке учащихся к написанию сочинений в ходе отбора материала и его анализа совершенствуется ряд коммуникативных умений: а) умение выделять свойства и признаки описываемого явления, точно называть их; б) умение подчинять всю систему выразительных грамматических средств раскрытию основной мысли сочинения; в) умение отбирать языковые средства морфологического уровня в соответствии с заданными текстовыми характеристиками (тип, стиль, жанр речи); г) умение использовать изобразительно-выразительные средства морфологического уровня для передачи своего (авторского) отношения к описываемому; д) умение мотивировать изменения в выборе выразительных грамматических средств при совершенствовании написанного.

Безусловно, выделение коммуникативных умений для каждого этапа работы с языковым материалом при изучении именных частей речи является несколько условным, так как все этапы представляют собой единое целое в системе обучения учащихся использованию выразительных грамматических средств языка в работах творческого характера. В то же время мы считаем, что даже такое дифференцирование этих умений необходимо, так как без этого фактически невозможно определить эффективную методику изучения именных частей речи в школе.

В целом же, реализация коммуникативного подхода к изучению морфологии в школе (методический аспект проблемы) возможна лишь в случае четкого определения содержания понятий «функция морфологической единицы», «функционирование морфологической единицы» в плане экспликации модели грамматического описания в школе (лингвистический аспект проблемы).

Реализация коммуникативной цели обучения языку непосредственно соотносится с системой функционирующих лингвистических единиц, которая служит для порождения языковых высказываний, содержащих способы коммуникативной репрезентации фактов реальной действительности.

Говоря о функциях (и функционировании) морфологических единиц, мы должны в первую очередь рассмотреть следующие отношения: 1) соотноше-

ние функции и семантики языковой единицы; 2) объем языковой единицы – носителя функции и объем среды, в которой функционирует единица. Каждое из этих отношений в лингвистической литературе характеризуется полиаспектностью определения функционального подхода.

Соотношение функции и семантики языковой единицы. В понимании функции в лингвистике различие проявляется прежде всего в том, что функция противопоставляется семантике языковой единицы или же охватывает ее. При этом трактовка функции может принимать асемантический характер. Наиболее явно это проявилось в теориях, восходящих к Л. Блумфилду, который считал функциональным только грамматическое, противопоставляемое им семантическому. Так, служебные слова он называл «функциональными словами», полагая, что они лишены собственного семантического содержания и выполняют лишь структурно организующую роль [6].

В синтаксических исследованиях также нередко функциональное противопоставляется семантическому (такое понимание функции реализуется, по сути дела, в классической теории членов предложения) [7].

Между тем существует и иная точка зрения, согласно которой функциональное не противопоставляется семантическому, само значение языковых единиц трактуется как их функция. Наиболее явно такое понимание функции представлено в трудах Пражской лингвистической школы. Так, В. Скаличка [8] пишет: «В понимании наших лингвистов термин «функция» употребляется тогда, когда речь идет о значении (функция слова, предложения)....». В этой интерпретации функция отражает любое назначение элемента языка. Функция может быть как семантической, если данный языковой знак используется для обозначения предметов, связей, отношений объективной действительности, так и асемантической, если языковой элемент выполняет только структурную функцию. В речи слово может обладать одновременно рядом функций: собственно семантической, номинативной, и синтаксической, и строевой. В свою очередь синтаксическая функция слова в предложении может иметь семантический и асемантический характер. В своем семантическом аспекте синтаксическая функция указывает на роль элемента ситуации, обозначаемого данным словом, в структуре ситуации в целом, отображаемой данным высказыванием. Асемантический аспект синтаксической функции проявляется в организующей роли данного члена в предложении.

По мнению А.В. Абрамова, содержание функции определяется характером того результата, с которым она соотносит языковую единицу. Ранг функции отражает ее место, или роль, среди остальных функций полифункциональной единицы.

Обосновывая свое понимание функции лингвистических единиц, А.В. Абрамов пишет: «Более рациональным было бы ...понимание функции с учетом того факта, что употребление языковой единицы приводит к определенному результату и что в этом смысле ее можно считать предназначенной для достижения данного результата; функцию стоит понимать именно как такого рода предназначенность языковой единицы, или, говоря иными словами, как отношения, связывающие языковую единицу и достигаемый ее употреблением результат» [9].

Схематично это можно представить следующим образом:

функция (как отношение)

ЯЗЫКОВАЯ ЕДИНИЦА

ДОСТИГАЕМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

Объем языковой единицы – носителя функции и объем среды, в которой функционирует единица. По мнению В.Г. Гака [9], функция отражает поведение части в целом, элемента-субстрата функции в среде. Усложнение

элемента и расширение среды, в которой функционирует элемент, образуют основной параметр в типологии языковых функций. В зависимости от объема элемента и объема среды В.Г. Гак различает следующие типы функциональных подходов:

1. Элемент – субстрат – слово, среда его функционирования – предложение. Здесь в свою очередь различаются два варианта в подходе:

а) изучаются средства, позволяющие слову выполнять определенную функцию в предложении. В этом случае возможны два вида оппозиций:

- лексика (субстрат функций) – грамматика (функциональное);
- морфология (субстрат функций) – синтаксис (функциональное);

б) изучается роль слова в предложении, выявляются различные роли (функции), которые слова могут выполнять в предложении. К такому позиционно-ролевому пониманию функции относится традиционная теория членов предложения в ее различных вариантах.

2. Носитель функции – слово, словосочетание, грамматическая категория, предложение, т.е. любой элемент языка, среда функционирования – внеязыковая ситуация, прежде всего денотативная, т.е. событие, описываемое высказыванием. При этом подходе выделяется ряд вариантов:

а) исследуется грамматическая категория в ситуациях, с которыми соотносится данная грамматическая категория с ее субкатегориями (обозначение таких частных ситуаций интерпретируется как функция категорий, при этом понятие функции получает семантическую трактовку);

б) исследуется предложение в ситуации, в этом случае функция получает ряд различных интерпретаций:

- функциональным аспектом предложения является его актуальное членение, отражающее информативный аспект высказывания;

- функцией предложения является его роль в тексте;

- функцией предложения оказывается указание на описываемую им ситуацию;

в) в более общем плане под функциональным понимается актуализация любых единиц. Субстратом функции при этом подходе выступает языковая система в целом, во всех ее элементах, функцией оказывается речевая реализация этих элементов и языковой системы в целом.

По мнению А.В. Бондарко [11], в понятии функции как назначения той или иной единицы языка следует различать два аспекта – потенциальный и результативный. Функция в потенциальном аспекте – это присущая той или иной единице в языковой системе способность к выполнению определенного назначения и к соответствующему функционированию. Функция в результативном аспекте – результат функционирования данной единицы во взаимодействии со средой, т.е. назначение как достигнутая в речи цель.

Одним из значимых понятий (в аспекте нашего исследования), введенным А.В. Бондарко, является понятие «потенциал функционирования языковой единицы». Это понятие представляет то множество, элементами которого являются отдельные функции-потенции данной единицы вместе с соответствующими правилами поведения.

Обосновывая это, А.В. Бондарко пишет: «Потенциал функционирования данной единицы, как бы программирующий ряд существенных признаков ее поведения в разнообразных актах речи, концентрирует потенции, закрепившиеся за данной единицей, что дает основу для его новых реализаций. Потенциал функционирования грамматической формы заключает в себе определенную вероятностную характеристику (при различиях по отношению к разным типам речи и текстов – художественных, научных и т.п.), ибо в конкретном высказывании роль потенциала функционирования должна пони-

маться не в абсолютном, а лишь в относительном смысле» [12]. Эта роль действительна лишь постольку, поскольку та или иная форма уже выбрана говорящим при формировании высказывания. Однако самый выбор именно данной формы определяется в зависимости от того смысла, который говорящий хочет выразить в конкретных условиях речи. Ориентируясь на необходимый (намечаемый) смысл, формируемый в процессе соотнесения со складывающимся формальным выражением, но все же опережающий конкретные внешние языковые формы, в которые он облекается, говорящий стремится найти наиболее адекватные языковые средства – и в этом процессе поиска он сообразуется с понятиями лексем, форм и конструкций, входящими в его компетенцию.

В круговороте соотношений потенций языковой единицы и ее реализаций постоянно существует, воспроизводится и развивается взаимная обусловленность. Потенции языковых единиц обуславливают их функционирование, реализацию определенных целей в конкретных высказываниях, а эти конкретные реализации функций в актах речи, в свою очередь, становятся основой для формирования потенций языковых единиц, которые находят все новые и новые реализации.

Главное здесь, что функции-потенции преобразуются в функции-реализации через процесс функционирования. Следовательно, в функциях языковых единиц следует различать процесс и результат – функцию реализуемую и реализованную.

Таким образом, мы видим, что функция языковой единицы, в понимании А.В. Бондарко, А.В. Абрамова, – это свойственная ей в языковой системе способность (предназначенность) к выполнению определенного назначения и к соответствующему функционированию в речи; вместе с тем функция – результат функционирования, т.е. реализованное назначение, достигнутое в речи.

В свете такового *целевого* понимания функции лингвистической единицы мы считаем совершенно правомерным утверждение В.Г. Гака, что «следует различать первичные и вторичные функции языковых элементов» [13]. По его мнению, первичная функция лингвистических единиц отвечает на вопрос, с какой целью, для чего прежде всего в языке существует данный элемент. Например, у форм числа первичной функцией является различение единичности и множественности, что проявляется в оппозиции. У форм времени – различение действия в прошлом, настоящем и будущем, в зависимости от системы времен в данном языке. У глаголов *идти* и *ехать* – различение названий способов передвижения (пешком или на транспорте и т.п.).

Однако ввиду асимметрии плана выражения и плана содержания, свойственной языковым явлениям, последние могут приобретать новые, вторичные функции. В этом случае языковой элемент либо приобретает обобщенное значение, при котором стирается оппозиция, либо используется в значении своего противочлена по парадигме, либо, наконец, утрачивает непосредственную соотнесенность с действительностью. Таким образом формируются три основные вторичные функции: *генерализации*, *транспозиции* и *десемантизации*. При генерализации, как отмечалось выше, языковой элемент употребляется с обобщенным значением, значения противочленов нейтрализуются. Например, показатели числа выступают в функции генерализации в универсальных высказываниях: Собака – лучший друг человека. В этом случае можно было бы употребить форму множественного числа (Собаки – лучшие друзья людей) без изменения значения высказывания. Форма времени генерализуется в абсолютном значении (Дважды два – четыре), причем и здесь возможно употребление разных парадигматически различающихся форм (ср. буд. время: Дважды два будет четыре).

При транспозиции языковой элемент употребляется в функции (значении) своего противочлена. При этом также имеет место нейтрализация форм, не

сопровождающаяся, однако, как в случае генерализации, семантической нейтрализацией. Транспозиция имеет место, например, при употреблении формы настоящего времени в плане прошедшего (так называемое настоящее историческое).

И наконец, при десемантизации языковой элемент не несет собственной семантической нагрузки, но выступает лишь как способ организации языкового знака или в качестве дистинктивного элемента. Например, категория рода выступает в первичной (семантической) функции существительных одушевленных, где она различает в оппозициях форм пол одушевленного существа. Она выступает в функции генерализации при обобщении (например, тов. Иванова – преподаватель физики, не преподавательница). Но та же категория рода выступает в асемантической функции у существительных неодушевленных, служа или для оформления означаемого данного имени, или для отличия его от другого.

Кроме этого, можно также отметить функцию *семантического переосмысления* (употребление, например, во множественном числе слова красоты в отличие от красота в отвлеченно-качественном значении, не имеющем формы множественного числа, содержит новое значение – «красивая местность»). Не менее важны и вторичные функции экспрессивности и стилевой маркированности (так, например, эмоциональны и характерны только для разговорной речи собирательные существительные, оканчивающиеся на -ня, -щина, -ье: ребятня, военщина, кулачье и т.п.).

Мысль о необходимости выявления и описания первичных и вторичных функций языковых единиц опосредованно звучит и у И.Г. Милославского, который писал: «В качестве знаний, выражаемых грамматическими средствами, не могут выступать только грамматические значения, такие, как число, падеж или наклонение, вид. Коммуникативная ориентированность требует, чтобы в качестве этих значений выступали номинативные признаки единичности или множественности предметов, субъекта или разного типа объектов, реальность или нежелательность нереального действия, результативность, однократность или интенсивность действия и т.п. Определение сочетаемости свойств соответствующих средств – неременная составная часть коммуникативной грамматики» [14].

М.А. Шелякин, который стоит на тех же концептуальных позициях, что и В.Г. Гак, А.В. Абрамов, И.Г. Милославский, сформулировал следующие основные задачи функционального описания грамматических форм: «1) первичное выявление функционального диапазона грамматических форм, 2) определение речевых и языковых условий (факторов) реализации каждой функции грамматической формы и 3) вторичное системное описание грамматических форм, которое опиралось бы на их функциональный диапазон и тем самым раскрывало бы (объясняло бы) логику употребления грамматических форм речи» [15].

По мнению ученого, общая типология функций грамматических форм выглядит следующим образом: 1) семантико-морфологические функции, или значения грамматических категорий. Сюда относятся как инвариантные, так и частные значения грамматических форм в их содержательных функциях; 2) семантико-синтаксические функции, участвующие в формировании моделей предложений, в выражении определенных синтаксических отношений, ср. субъектные и другие значения падежей, функции выражения последовательности и одновременности действий формами вида и т.д.; 3) стилистико-прагматические функции, ср., например, функции форм множественного числа существительных в таких высказываниях, как И чему тебя в университетах учили? Мы вот дома сиди, а вы по театрам ходите (имеется в виду один университет и один театр); 4) формально-синтаксические функции, устанавливающие

синтаксические связи между словами и словоформами (ср. согласовательную функцию категории рода и др.); 5) текстовые функции, используемые при организации целостных текстов (их выполняют почти все грамматические формы).

Если использовать терминологию В.Г. Гака, то первичными (категориальными, парадигматическими) здесь будут, на наш взгляд, функции 1 и 4, а вторичными (в аспекте речевой предназначенности) – 2, 3, 5. Выводы, к которым независимо друг от друга пришли выше означенные лингвисты, позволяют нам принять их выводы как концептуальные в плане реализации коммуникативного подхода к изучению грамматики (и в частности, рассмотрения морфологических единиц в функциональном аспекте как одной из составляющих общей системы формирования коммуникативной компетенции). При этом закономерно возникает вопрос о равноправном описании (и изучении в школе) первичных и вторичных функций морфологических единиц.

Определить первичные и вторичные функции морфологических единиц мы можем, в первую очередь, соотнеся их с двумя аспектами функции – *целевым и потенциальным*. Первый из этих аспектов (целевой) соответствует пониманию функции как цели (назначения, предназначения) того или иного языкового средства. Второй – потенциальный аспект – в самом общем виде заключается в способности данной лингвистической единицы к реализации определенных коммуникативных целей. Исходя из этого, каждая лингвистическая единица имеет своего рода «форму функционирования» [А.В. Бондарко], которая предполагает, на наш взгляд, *описание ее функций, а также условий актуализации этих функций в устной и письменной речи*. При этом первичные функции соотносятся нами с изначальной, категориальной, парадигматической предназначенностью лингвистической единицы (на семантико-грамматическом уровне актуализируется ее автологическое значение и назначение), вторичные – с потенциалом речевой выразительности лингвистической единицы (семантическим, стилевым, экспрессивным и т.п.). Это обусловлено тем, что в контексте на семантико-грамматическом уровне в соответствии с целями коммуниканта происходит трансформация первичных функций, что выражается в их переосмыслении, десемантизации, генерализации и т.п.

В целом же, актуализация морфологической единицы в речи предполагает реализацию отложившихся в слове как единице национального языка потенций, соотнесенных с первичными и вторичными функциями.

Вторичные функции морфологических единиц, связанные с речевой реализацией категориального потенциала, при этом могут совпадать с первичными функциями (например, первичная функция оппозиции единичности/множественности категории числа имени существительного *боровик* в предложении: Я увидел на поляне под кустиком большой боровик; она может быть реализована в устной и письменной речи – для констатации факта), а могут модифицировать, интерпретировать их (первичные функции) в соответствии с коммуникативными установками говорящего и пишущего, а также заданными характеристиками (тип, стиль, жанр речи) при моделировании текста (например, в предложении – Боровик – вкусный и питательный гриб – первичная функция оппозиции единичности/множественности категории числа имени существительного «*боровик*» не реализована, на первый план выступает вторая функция – функция обобщения, – которая связана с употреблением единственного числа в значении множественного, что характерно, например, для текстов научного, научно-популярного и публицистического стилей).

Таким образом, именно контекст, условия и цели коммуникации определяют функциональный диапазон морфологической единицы, автологичность или трансформированность первичных и вторичных функций грамматической категории.

Как видим, функциональный аспект описания и изучения морфологических

единиц в школе, являясь базовой лингвистической предпосылкой, предопределяет рассмотрение лингвистического материала (первичных и вторичных функций морфологических единиц) как функциональной опоры для формирования соотносительных языковых и коммуникативных умений. Это, в свою очередь, позволяет определить содержание, направления и лингвометодические средства изучения морфологии на коммуникативной основе, так как именно осознание учащимися первичных и вторичных функций имен существительных, прилагательных, числительных и местоимений делает возможной, оптимальной и перспективной работу над совершенствованием речевой культуры школьников и (в конечном итоге) формированием их коммуникативной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новый коммуникативно ориентированный курс русского языка / Л.Ф. Климанович, Л.Я. Желткова, А.Ю. Купалова и др. // Нач.шк., 1994, № 7. С. 23-28.
2. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка // Рус.яз. в шк., 1996, № 1. С. 3-8.
3. Тростенцова Л.А. Обучение русскому языку в школе как целенаправленный процесс: Морфол. аспект. М., 1990. – 142 с.
4. Кожина М.Н. О специфике художественной и научной речи в аспекте функциональной стилистики. Пермь, 1966. С. 170.
5. Русский язык в современном мире / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Отв. ред. Ф.П. Филин. М., 1974. С. 250.
6. Блумфилд Л. Язык: Пер. с англ. / Под ред. М.М. Гухман. М., 1968. – 607 с.
7. Виноградов В.В. Исследование по русской грамматике: Избр. труды / АН СССР. Отд-ние лит. и яз. М., 1975. – 559 с.
8. Вахек И. Лингвистический словарь Пражской школы: Пер. / Под ред. А.А. Реформатского. М., 1964. – 350 с.
9. Абрамов Б.А. О функциях, изофункциях, функциональном подходе и функциональной грамматике // Проблемы функциональной грамматики / Отв.ред. В.Н. Ярцева. М., 1985. С. 80.
10. Гак В.Г. К типологии функциональных подходов к изучению языка// Проблемы функциональной грамматики / Отв.ред. В.Н. Ярцева. М., 1985. С. 5-15.
11. Теория функциональной грамматики / А.В. Бондарко, М.А. Шелякин, В.С. Храковский, В.П. Неделков и др.; Отв.ред. А.В. Бондарко. Л., 1987. С. 17.
12. Теория функциональной грамматики / А.В. Бондарко, М.А. Шелякин, В.С. Храковский, В.П. Неделков и др.; Отв.ред. А.В. Бондарко. Л., 1987. С. 12.
13. Гак В.Г. К типологии функциональных подходов к изучению языка // Проблемы функциональной грамматики / Отв.ред. В.Н. Ярцева. М., 1985. С. 10.
14. Милославский И.Г. Коммуникативно ориентированные описания грамматической системы русского языка // Теория и практика создания коммуникативно ориентированных индивидуализированных учебников русского языка: Тез. докл. и сообщ. Междунар. конф., 27 сент. – 2 окт. 1988 г. / Междунар. ассоц. преподавателей рус.яз. и лит. Таллин, 1988. С. 182.
15. Шелякин М.А. О единстве функционального и системного описания грамматических форм в функциональной грамматике // Проблемы функциональной грамматики / Отв.ред. В.Н. Ярцева. М., 1985. С. 38.

S U M M A R Y

The system of studying of morphology at school based on communication is presented in the article. Linguistic, psychological and pedagogical factors are mentioned, basic terms and definitions are explained.

Поступила в редакцию 17.01.2002

Домашнее образование: состояние и перспективы

Эффективность процесса обучения и воспитания в образовательном учреждении традиционно рассматривается в тесной взаимосвязи с эффективностью семейного воспитания. Следует отметить, что в последние десятилетия роль семейного и домашнего образования неизмеримо возросла. Это обусловлено сложившимся принципиально новым подходом к проблеме формирования личности в условиях гуманистически ориентированной парадигмы образования. Новая образовательная модель обучения должна учитывать не только требования общества, но и свойства личности, которые необходимо сформировать у будущего поколения.

Формирование в ходе педагогического процесса высших духовных ценностей человека является базисом основных педагогических течений современности. Очевидно, что сегодня остро встает вопрос о кризисе образования, его несоответствии потребностям общества, т.е. старые установки пришли в противоречие с требованиями времени [1]. Попыткой изменить сложившуюся ситуацию является реформа системы школьного образования в нашей стране. Вместе с тем следует отметить, что специфика деятельности педагога заключается в отсутствии сиюминутного результата труда, поскольку учитель, воспитатель действуют в настоящем, а результат их деятельности проявится в будущем.

В связи с кризисом государственной образовательной системы все чаще встает вопрос о вариативном и альтернативном образовании. Оправданно ли существование негосударственного дошкольного и школьного воспитания и образования?

Одной из форм альтернативного образования является домашнее. Образование вне стен учебного заведения имеет глубокие исторические и культурные корни. Так, например, в произведениях Эсхина и Квинтилиана сохранились рекомендации родителям, нанимающим домашних учителей [2]. В Великом княжестве Литовском начальное образование почти до конца XIV столетия ограничивалось домашним. Оно сочетало в себе традиции народной педагогики с элементами школьных знаний (чтение, письмо) и было доступно лишь представителям знати. Принятие католицизма способствовало включению земель Великого княжества в западноевропейский культурный ареал [3]. В новых условиях домашний тип образования не мог удовлетворить запросы общества, стали возникать приходские школы, которые по своему характеру были бессловесными. В них обучались дети и горожан, и феодалов, и даже крестьян [4]. Первой такой школой (1397 г.) стала кафедральная школа собора св. Станислава в Вильно [3, с. 315]. Вместе с тем, традиционное домашнее воспитание еще долгое время продолжало играть видную роль в подготовке кадров для центральной и местной администрации [3, с. 314].

В Российской империи до начала XVIII в. курс начального обучения ограничивался домашним воспитанием и включал в себя чтение, письмо и церковное пение. В роли домашних наставников чаще всего выступали русские учителя, на смену которым пришли в первой половине XVIII в. учителя-иностранцы. С тех пор традиция нанимать домашних учителей и гувернанток из числа пре-

имущественно немцев и французов закрепились в России надолго. Контроль за деятельностью домашних гувернеров со стороны государства отсутствовал. Учителя и гувернантки в большей степени обучали воспитанников внешнему лоску и манерам, чем поддерживали интерес к наукам. Критерии выбора воспитателя-гувернера также отсутствовали. К концу XVIII в. потребность в домашних педагогах привела к созданию в рамках государственной системы образования специальных учреждений для их качественной подготовки.

В 1764 г. Екатерина II открывает первое в России государственное учебное заведение для девушек из благородных семей – знаменитый Смольный институт благородных девиц, а возникшее впоследствии мещанское отделение впервые готовило отечественные кадры гувернеров, домашних учителей и наставниц. Количество учебных заведений подобного типа начинает быстро увеличиваться и постепенно превышает число мужских гимназий. Право работать домашним учителем предоставлялось девушкам, окончившим женские гимназии, Высшие женские курсы, учительские институты, а также епархиальные училища и частные учебные заведения. Следует отметить, что учебное заведение обычно занималось и трудоустройством выпускниц, отличившихся в учебе и поведении. На рубеже веков возникают и первые Высшие женские курсы, дающие высшее педагогическое или медицинское образование. Собственно, уже к началу XX в. в России сложилась система подготовки кадров для домашнего воспитания и образования [5].

После 1917 г. домашнее образование как самый распространенный вид частной педагогической деятельности было запрещено, подготовка воспитателей-гувернеров и домашних учителей приостановилась, а возрождение системы домашнего образования стало возможным лишь с середины 90-х годов XX в.

Глубокие изменения и социально-политические преобразования в обществе, явно недостаточное финансирование образования привели к серьезному кризису образовательной системы. Одним из показателей этого можно считать значительное сокращение детей, посещающих дошкольные учреждения: родители ищут возможность воспитывать и обучать детей дома, пользуясь услугами либо родственников, либо нянь (функции таких нянь можно смело приравнять к функциям пока еще непривычной для нас гувернантки). К объективным причинам возрастания роли домашнего образования следует отнести проблемы кадрового обеспечения государственных дошкольных учреждений и необходимость повышения профессионального уровня воспитателей детских садов, отсутствие обслуживающего персонала, рост безработицы среди женщин, низкую заработную плату работников дошкольных государственных учреждений, их слабую защищенность, что способствует оттоку квалифицированных специалистов в другие отрасли производства. Вследствие этого намечается рост новых типов дошкольных учреждений – частные детские сады, прогулочные группы, авторские детские сады и т.д. Кроме этого, возрастает потребность в домашних педагогах. Так, например, проведенное в 1995 в России исследование показало, что специальность воспитателя-гувернера считается остродефицитной и будет востребована на рынке образовательных услуг. «Положение о семейном (домашнем) образовании в Российской Федерации» [5, с. 148] и другие официальные документы, законодательно закрепляющие возможность получения образования в форме семейного, обуславливают потребность в подготовке нового специалиста, ориентированного на образовательную деятельность в условиях семьи.

С целью изучения рынка образовательных услуг в нашем регионе была разработана анкета, позволившая определить потребности и возможности семей в привлечении домашних педагогов для оказания дополнительных ус-

луг в образовании и воспитании. Опрос проводился в марте-апреле 2002 года в общеобразовательных школах г. Витебска силами студентов четвертого курса педагогического факультета. В опросе приняла участие 271 семья, воспитывающая детей в возрасте от 8 до 13 лет. Хотя он и носил зондажный характер, все же он может дать определенные представления о потребностях и возможностях семей в услугах домашнего педагога. Примерно 90% семей определили свой социально-экономический статус как базовый, остальные – как средний.

Результаты опроса показали, что только 37% родителей считают, что достаточно времени уделяют своим детям, при этом только в 31% семей детям оказывается систематически помощь в выполнении домашних заданий. Другие же указывают, что у них не хватает времени, или не могут разобраться со школьной программой. Из числа опрошенных семей 52% нуждаются в услугах домашнего педагога, из них 80% готовы нести дополнительные расходы, 20% – не готовы. Из тех, кто в данный момент не нуждается в домашнем педагоге, 52% готовы в случае необходимости оплатить услуги учителя; 48% – не готовы. Таким образом, на вопрос о готовности понести дополнительные расходы на обучение и воспитание детей 65% респондентов ответили утвердительно.

В услугах собственно гувернера нуждаются 20% опрошенных, в репетиторе-предметнике по иностранному языку – 64%, психолога – 28%, математика – 28%, по русскому языку – 20%. Для 65% родителей пол педагога не существен, из остальных 12% отдали предпочтение мужчинам, 88% – женщинам. Исследование же возрастного критерия в подборе домашнего наставника показало, что для 73% возраст не имеет значения, из тех, для кого возраст педагога имеет значение, желали бы воспользоваться услугами гувернера до 40 лет – 55%, до 30 лет – 30%, старше 40 лет – 15%. Услуги домашнего воспитателя предполагают наиболее удобный для заказчика режим работы. Результаты показали, что для 66% семей наиболее удобен гувернер, приходящий на определенное время, 34% не имеют четких требований.

Следует заметить, что родители предъявляют высокие требования к квалификации педагога: 10% нуждаются в специалисте высшей квалификации, имеющем ученую степень, педагогу со стажем работы доверяют 54%, специалисту с высшим не педагогическим образованием отдают предпочтение 16% и 20% готовы воспользоваться услугами студентов старших курсов педагогических вузов. Любопытно, что 31% опрошенных считает нежелательным приглашать специалиста из того учреждения, в котором учится ребенок, для 49% это вполне допустимо, 20% не дали ответа на этот вопрос. Из числа опрошенных 23% семей уже прибегали к услугам домашнего педагога и остались довольны результатами его работы, из них для 9% это не повлекло дополнительных расходов, а для 55% семей плата оказалась существенной для семейного бюджета, а для 27% – весьма существенной, и лишь для 18% она была посильной. На вопрос о необходимости контроля со стороны государства за деятельностью домашних педагогов 50% опрошенных ответили утвердительно; 31% – отрицательно; 19% не имеют мнения на этот счет. Весьма показательно, что 16% родителей при возникшей потребности в домашнем педагоге просто не знают, куда обратиться.

У современного домашнего педагога немало шансов занять соответствующую нишу в системе образования, а с учетом повышения внимания со стороны государства к проблемам семьи эти шансы увеличиваются. Не следует искать заказчика на услуги воспитателя-гувернера только среди обеспеченной части населения. Сложные социально-экономические условия, падение уровня жизни вынуждают большинство женщин сокращать срок декретного отпуска, все больше времени уделять работе. Кроме того, педагог-

гувернер может быть востребован для обучения и воспитания детей, отнесенных к специальным медицинским и психолого-педагогическим группам коррекции, нуждающимся в индивидуальном домашнем образовании. Нет сомнения, что деятельность домашнего педагога достаточно специфична. Так, например, современный гувернер должен владеть диагностическими и коррекционными технологиями, уметь оказывать многопрофильные образовательные услуги, в том числе и уход за больным ребенком, быть домашним психологом, в общем, быть специалистом высокого профиля.

На наш взгляд, потребность современной семьи в домашнем педагоге не вызывает сомнений. В то же время наблюдается разрыв между спросом и предложением: если в качестве репетиторов-предметников чаще всего выступают школьные учителя или преподаватели вузов, то гувернерами зачастую оказываются люди, не имеющие ничего общего с педагогикой. Как нам кажется, назрела необходимость качественной подготовки домашних наставников в высших учебных заведениях нашей страны по специальным программам, учитывающим как исторический опыт, так и современные тенденции в обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабосов Е.М.* Прикладная социология. Мн., 2000. С. 153
2. *Моз Л.* Психонистория. Ростов-на-Дону, 2000. С. 34.
3. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР.* М., 1989. С. 315.
4. *Десятых С.Ю.* Примером и любовью // *Диалог*, 1997, № 9/41/. С. 13.
5. *Зверева О.Л., Ганичева А.Н.* Семейная педагогика и домашнее воспитание. М., 1999. С. 107

S U M M A R Y

The article deals with the discussion of the results of experimental research of urban families' needs and possibilities in getting additional pedagogical services.

Поступила в редакцию 6.12.2002

УДК 37.033+371.333

У.К. Слабін

Выкарыстанне камп'ютэрных праграм як сродка выхавання

Даследаванню філасофскіх, сацыяльных, педагогічных, псіхалагічных аспектаў інфарматызацыі грамадства, сферы адукацыі і вучэбна-выхаваўчага працэсу прысвечана вялікая колькасць публікацый, аналіз якіх дазваляе вылучыць цікавую тэндэнцыю, уласціваю, верагодна, гісторыі кожнай новай педагогічнай тэхнікі. Калі раней камп'ютэр і камп'ютэрныя праграмы (КП) даследаваліся як аб'ект вывучэння ў межах курса інфарматыкі, як сродкі кантролю ведаў навучэнцаў, а таксама аўтаматызацыі апрацоўкі вынікаў школьнага

эксперименту, то пазней яны даследаваліся ўжо як сродкі прадстаўлення інфармацыі і навучання. Далей увагу даследчыкаў прыцягнулі КП як сродкі кіравання вучэбна-выхаваўчым працэсам, навучальнымі ўстановамі і іх сістэмай, а таксама як сродкі спазнання навакольнай рэчаіснасці, самаспазнання і рэфлексіі, развіцця і фарміравання культуры вучэбнай дзейнасці.

У працах Т.І. Гергея, В.І. Гінецынскага, В.В. Давыдава, В.В. Рубцова, С.Р. Даманавай, А.А. Кузняцова, Я.І. Машбіца, В.М. Манахава, Т.А. Сяргеевай, Н.Ф. Талызінай закладзены тэарэтыка-метадалагічны падмурак выкарыстання КП у вучэбна-выхаваўчым працэсе. Абгрунтаваны мэта, педагагічная мэтазгоднасць і функцыянальныя магчымасці, разгледжаны метадалагічныя перадумовы адбору зместу і асноўныя накірункі камп'ютэрнага навучання. Б.С.Гершунскі [1] вызначае *камп'ютэр як сродак навучання, развіцця і выхавання* вучняў. Такое азначэнне з'яўляецца надта важным, хаця, як нам здаецца, і можа быць удакладнена, бо сродкам выхавання з'яўляецца не толькі педагагічная тэхніка (камп'ютэр), але і вучэбна-выхаваўчы матэрыял (камп'ютэрная праграма).

Бадай, пераважная большасць даследаванняў камп'ютэрызацыі вучэбна-выхаваўчага працэсу ляжыць зараз у сферы дыдактыкі. У тым ліку з'яўляюцца даследаванні камп'ютэрызацыі навучання прыродазнаўчым прадметам, праз якія ў вырашальнай ступені ажыццяўляецца экалагічнае выхаванне: біялогіі (С.Г. Дубкоў, В.М. Душанкоў, К.В. Макараў, С.П. Сербін, В.А. Смірнова, В.Н. Старадубцаў, Е.Ю. Цюменцава), хіміі (В. Андреева, Р.Г. Андрэйчук, Н.Н. Гара, С.А. Герус, А.В. Мірская, І.М. Русакова, Л.А. Струкава, Т.А. Сяргеева, Л.Л. Чуніхіна, Д. Шакірава, І.Р. Эмах), географіі (В.Б. Пятунін, А.В. Чуб).

Вяўленныя ў гэтых дыдактычных працах заканамернасці ў значнай ступені ствараюць перадумову пабудовы тэорыі экалагічнага выхавання з камп'ютэрнай падтрымкай, пасляховай распрацоўкі і выкарыстання адпаведных КП. Аднак жа яны не могуць быць проста запазычаны. Прадметам даследавання былі асобныя бакі не толькі навучання, але і *выхавання ў шырокім сэнсе* – выхавання як авалодання ўсёй сукупнасцю грамадскага вопыту. Тым не менш, *выхаванне ў вузкім сэнсе* – як фарміраванне ідэалагічных, сацыяльных, маральных і эстэтычных адносін – у гэтых працах не вывучалася, хаця прама або ўскосна і прызнаваліся яго важнасць, магчымасць ці мэтазгоднасць.

У працах Е.Ф. Андрэева, С.В. Гоціна, І.Л. Дарашэвіч, Н.А. Карлоўскага, А.П. Лявонава, А.А. Марголіца, В.Ю. Сянько, Е.В. Тарасевіч, Б.Н. Узыханавай з пазіцый педагогікі і псіхалогіі даследуюцца магчымасці, метадычныя сродкі выкарыстання асобных КП і распрацаваных на іх аснове развіццёва-гульневых комплексаў у развіцці вучняў, іх эмоцый, інтэлекту (камп'ютэрны інтэлбідзінг), вучэбна-пазнавальных дзеянняў на ўроках прыродазнаўчых дысцыплін. Знойдзена, што ўзаемадзеянне з многімі КП суправаджаецца няўменна добрым эмацыянальным фонам, засваеннем адмысловай культуры і, што мае прынцыповае значэнне, становіцца ўплывае на камунікатыўнае і асобнае развіццё вучняў. Важнасць гэтага факту для выхавання ў кожным разе не адмаўляецца, а часта прызнаецца вышэйзгаданымі аўтарамі. Аднак далей у гэтым накірунку даследаванняў не праводзіцца.

Н.В. Жукаў і С.І. Кузняцоў закранаюць праблемы кіравання вучэбна-выхаваўчым працэсам. Адзначаецца, што магчымасці кіравання калектыўнай дзейнасцю вучняў з дапамогай КП абмежаваныя, тады як іх магчымасці кіравання індывідуальнай дзейнасцю вучняў у папярэдне прадугледжаных сітуацыях вельмі значныя. На нашу думку, гэты факт абумоўлены аб'ектыўна большай індывідуалізацыяй, якую абумоўлівае камп'ютэрнае навучанне. Гэта мае свае перавагі пры практычнай рэалізацыі выхавання з камп'ютэрнай пад-

трымкай, бо дастаткова гнуткае кіраванне – адзін з сутнасных крытэрыяў выхавання як працэсу.

Уводзячы паняцце *«камп'ютэрная падтрымка выхавання»*, І.П. Падласы [2] лічыць, што задача камп'ютэрызацыі выхавання павінна грунтавацца на двух вызначальных прынцыпах: асобная накіраванасць выхавання і самастойная дзейнасць выхаванца. На наш погляд, першы прынцып выдатна статусецца з асобна арыентаванай мадэллю выхавання, другі – з выяўленымі раней магчымасцямі КП ў кіраванні індывідуальнай дзейнасцю і абодва – з перавагамі КП як экранна-гукавых сродкаў. Камп'ютэрная дыягностыка выхаванасці характарызуецца як элемент выхаваўчай сістэмы (гульня, зычная гутарка, індывідуальныя кансультацыі). З такой дыягностыкі ўзроўню сфарміраванасці асобных якасцяў павінна пачынацца кожнае мерапрыемства. Выхаваўчае ўздзеянне ўзмацняецца эфектам калектыўнага суперажывання, выкліканага актыўным аналізам вынікаў дыягностыкі і ўсведамленнем дасягнутага ўзроўню ў супастаўленні з ідэалам. Выхаваўчы эфект КП у школьнай псіхалагічнай і педагогічнай дыягностыцы згадваюць таксама А.К. Ерафееў, А.Г. Зязюля, Я.Л. Каламінскі, А.І. Кочатаў, Н.Т. Талмачоў, В.А. Янчук.

Е.С. Полат і А.Н. Літвінава, аглядаючы новыя інфармацыйныя тэхналогіі ў школах развітых краін свету, заўважаюць, што ім надаецца вялікае значэнне ў ажыццяўленні сацыялізацыі моладзі. Сацыялізацыя ёсць засваенне нормаў і каштоўнасцяў соцыуму (грамадства), таму, як нам здаецца, размова ідзе аб камп'ютэрнай падтрымцы выхавання, важнасць чаго ўсведамляецца і за мяжой. Неўзабаве гэта стане надзвычай актуальным і для нашай краіны, бо досвед Германіі, Вялікабрытаніі, ЗША, Францыі, Даніі, Швецыі, Іспаніі, Японіі паказвае, што інфарматызацыя можа адбывацца самым непрадказальным чынам. Нельга катэгарычна лічыць, што гэта справа аддаленай перспектывы.

Падагульняючы аналіз педагогічнай літаратуры, заўважым, што выхаванне з выкарыстаннем КП доўгі час не было прадметам асобнага педагогічнага даследавання. І ў той жа час большасць даследчыкаў пагаджаецца з тым, што выкарыстанне КП у вучэбна-выхаваўчым працэсе мае істотнае значэнне для выхавання вучняў. Нягледзячы на тое, што, як было паказана, нават некаторыя камп'ютэрныя гульні могуць быць выкарыстаны ў мэтах выхавання, а педагогічныя праграмыныя сродкі а ріогі могуць быць спецыяльна спраектаваны ў мэтах эфектыўнага педагогічнага ўздзеяння, у літаратуры вельмі мала прац, прысвечаных даследаванню выхаваўчай функцыі КП, якая існуе аб'ектыўна. Існуючае становішча характарызуе супярэчнасць паміж вострай неабходнасцю фарміравання эканцэнтрычнай свядомасці і абмежаванымі магчымасцямі непрацэсарных экранна-гукавых сродкаў для яго ажыццяўлення [3], паміж велізарнымі, хаця пакуль і не ў поўным аб'ёме выяўленымі і рэалізаванымі магчымасцямі КП і нераспрацаванасцю тэорыі выхавання з камп'ютэрнай падтрымкай.

Разглядаючы выхаваўчую функцыю КП, мусім мець на ўвазе паняцці рознага аб'ёму – выхаванне на некалькіх узроўнях і прынамсі ў двух сэнсах. Адным сэнсам ахопліваецца комплекс педагогічна спецыялізаваных элементаў усіх фактараў, пад уздзеяннем якіх адбываецца сацыяльнае фарміраванне: сям'і, выхаваўчай дзейнасці грамадскіх арганізацый, працоўнага калектыву, сродкаў масавай камунікацыі, літаратуры і мастацтва і арганізаванага выхаваўчага працэсу, які разумеюць як выхаванне ва ўмовах вучэбна-выхаваўчай установы. Другім сэнсам ахопліваецца толькі апошні элемент гэтага комплексу, – даследаванне сутнасці фарміравання і развіцця асобы менавіта ў такіх умовах, распрацоўка тэорыі і методыкі выхавання асобы менавіта для іх складае прадмет навуковай педагогікі.

Маючы на ўвазе камп'ютэрнае распаўсюджанне інфармацыі ў грамадстве, можна казаць пра *сацыетарны ўзровень* выхавання: у лакальным апарате

або тэрмінале Internet, КП як сродкі масавай камунікацыі чынна ўдзельнічаюць у трансляцыі досведу ад пакалення да пакалення ў маштабе ўсяго грамадства. Можна вылучыць *інстытуцыйны ўзровень*: з улікам належнага псіхалага-педагагічнага ўздзеяння распрацоўваюцца і выкарыстоўваюцца педэгагічныя праграмныя сродкі для ВНУ, вучылішчаў, школ. Можна таксама разглядаць выхаванне з выкарыстаннем КП на *ўзроўні міжасобаснага і калектывнага ўзаемадзеяння*.

Разам з тым, пра выхаванне з выкарыстаннем КП, як і іншых сродкаў масавай камунікацыі, можна весці гутарку ў абодвух вышэйзгаданых сэнсах: камп'ютэр з наборам КП, як і тэлевізар, радыёпрыёмнік, аўдыёплэйер, можа знаходзіцца не толькі ў вучэбна-выхаваўчай установе, але і дзе заўгодна, у тым ліку ва ўласнасці выхаванца.

З выкарыстаннем канцэптуальнага падыходу І.М. Кантара – В.І. Гінецынскага [4] намі было прааналізавана, як выхаванне з дапамогай КП адпавядае сутнасным характарыстыкам выхавання ўвогуле (табл. 1).

Табліца 1

Выкарыстанне камп'ютэрных праграм і крытэрыі выхавання

Крытэрыі выхавання	Аспект арганізаванага ўзаемадзеяння з камп'ютэрам
1. Выхаванне ёсць сацыяльны працэс, які вядзе да пэўных вынікаў	Узаемадзеянне з КП уплывае на чалавека не толькі фізіялагічна, але і псіхалагічна, а ў маштабе ўсяго грамадства – сацыяльна. У залежнасці ад узроўню працы з камп'ютэрам спектр вынікаў гэтага ўплыву шырокі – ад негатыўных ці пазітыўных эмоцый, выкліканых аднаразовым сеансам працы з камп'ютэрам, да пэўнага змянення асобасных якасцяў чалавека пры працяглым кантактаванні
2. Выхаванне ажыццяўляюць людзі з непэўторнай сваеасабліваасцю	Якім бы «разумным» ні быў камп'ютэр, пэўнае змяненне асобасных якасцяў пры працы з КП ажыццяўляецца з прычыны таго, што і камп'ютэр, і КП распрацаваны чалавекам і спужаць сродкамі перадачы інфармацыі. Аднак прадстаўленасць іншых асоб тут мае сваю спецыфіку. Праграміст, стваральнік КП (ім можа быць сам настаўнік) уплывае на карыстальніка (вучня) апасродкавана. Асоба, якая арганізуе ўзаемадзеянне з КП, уплывае на яго непасрэдна
3. Выхаванне мае сваім вынікам развіццё. Яно накіравана на рэалізацыю загадкаў закладзеных патэнцый чалавека.	Даследавана, што праца з камп'ютэрам спрыяе развіццю рэфлексіі і інтуіцыі. Пры дастаткова працяглым часе і высокім узроўні працы фарміруецца адмысловае логіка-алгарытмічнае і сістэмна-камбінатарнае мысленне
4. Выхаванне ёсць працэс сацыялізацыі. Выхаванне адбываецца ў парадку паслядоўнага і паступовага засваення выхаванцамі сацыяльна выпрацаваных нормаў, каштоўнасцяў і спосабаў дзейнасці	Нормы і каштоўнасці закладаюцца ў КП ужо на стадыі распрацоўкі яе сцэнарыю і паступова перадаюцца карыстальніку падчас яго ўзаемадзеяння з КП. Напрыклад, створаныя ў ЗША камп'ютэрныя гульні змяшчаюць выразныя ідэалагічныя каштоўнасці гэтай дзяржавы. Гуляючы з камп'ютэрам, карыстальнік у залежнасці ад свайго ўзросту здольны больш або менш трывала засвойваць іх [5]. Праграмы могуць несці інфармацыю, якая разбурае традыцыйныя маральныя нормы і каштоўнасці грамадства (напрыклад, парнаграфічныя камп'ютэрныя гульні). Зразумела, што выхаваўчы эфект у гэтым выпадку будзе адмоўным. З другога боку, трэба ўлічваць дыялектыку грамадскіх нормаў і каштоўнасцяў ва ўмовах надыходу інфармацыйнага грамадства

5. Выхаванне ёсць від свядомай і мэтанакіраванай дзейнасці яго ўдзельнікаў	КП распрацоўваюцца з улікам пэўных псіхалага-педагагічных патрабаванняў, якія былі, напрыклад, у Галоўнага Інфармацыйна-вылічальнага цэнтра Міністэрства адукацыі былога СССР. Такія ж патрабаванні маюць сённяшні Рэспубліканскі фонд праграмных сродкаў пры Міністэрстве адукацыі Беларусі і Фонд алгарытмаў і праграм пры Беларускім дзяржаўным універсітэце. Тым больш мэтанакіравана і свядома дзейнічае настаўнік інфарматыкі і выхавальца, які практыкуе з дапамогай камп'ютэра, напрыклад, рэйтынгавы кантроль, псіхалага-педагагічную дыягностыку. Гэтым педагагічныя праграмныя сродкі адрозніваюцца ад іншых КП, якія ствараюцца праграмістамі адпаведна сваім установам, каштоўнасцям, ідэалам, накіраванасці. Пры гэтым яны могуць кіравацца самымі рознымі матывамі (атрымання прыбытку, творчая самарэалізацыя, спавалодства) асабліва не дбаючы пра выхаванне карыстальніка
6. Выхаванне мае на ўвазе палярызацыю яго ўдзельнікаў з пункту погляду функцый. Адзін з удзельнікаў выхавання выступае ў якасці кіруючага зячча, другі – кіруемага. Першае падпарадкоўваецца аб'ектыўна неабходным тэндэнцыям, якія ўключаюць і дэтэрмінанты дзеянняў другога. Сапраўднае выхаванне з'яўляецца адначасова і самавыхаваннем	Гаварыць, што пісьменнік кіруе сваім чытачом, рэжысёр – кінагледачом, а распрацоўшчык КП (нават калі гэта настаўнік) – карыстальнікам (вучнем), можна з пэўнай доляй умоўнасці. І мастацкі твор, і КП утрымліваюць нас побач адпаведна нашай зацікаўленасці інфармацыяй. Часцей кажуць аб маніпуляцыі карыстальнікам, бо існуючая адаптыўная зваротная сувязь усё ж не з'яўляецца дастаткова гнуткай. Такім чынам, палярызацыя відавочная, але яна мае сваю спецыфіку. Пры выкарыстанні КП рэальная кіруючая функцыя настаўніка захоўваецца. Калі б рэальна існавала і кіруючая функцыя КП, можна было б казаць аб КП як аб суб'екце выхавання [6]. Самавыхаванне карыстальніка КП, як і ў сітуацыях, не звязаных з камп'ютэрам, ідзе асабліва эфектыўна тады, калі заняткаў стымулюе яго рэфлексію. Адсюль вынікае патрабаванне свядомай персаніфікацыі КП, якая б забяспечвала належную рэфлексію
7. У якасці носьбітаў функцый і суб'екта, і аб'екта педагагічнага ўздзеяння могуць выступаць асобныя індывіды і розныя сацыяльныя супольнасці	Суб'ект выхавання ў нашым выпадку найчасцей калектыўны, бо складаннем сцэнарыю, праграмаваннем, распаўсюджаннем і выкарыстаннем КП на занятках рэдка займаецца адзін чалавек. На занятку суб'ектам выхавання асобнага вучня з'яўляецца не толькі настаўнік, але і аднакласнік за гэтым жа камп'ютэрам (з пункту погляду метадыкі рэкамендуецца пры пачатковым знаёмстве садзіць вучняў па два за адзін камп'ютэр) і шырэй – увесь вучнёўскі калектыў. Але суб'ектам выхавання ні ў якім разе не з'яўляецца сама КП
8. Выхаванне ёсць дзейнасць мэтанакіраваная і фарміруючая. Дзейнасць аб'екта выхавання фарміруецца, дзейнасць суб'екта з пункту гледжання вызначальных дэтэрмінант стабільная ў межах аднаго лакальнага працэсу	Дзейнасць аб'екта – вучня, карыстальніка камп'ютэра-фарміруецца пры далікатным дапасаванні яго ўласных патрэбнасцяў з аднаго боку, і закладзеных праграмістам правіл і патрабаванняў настаўніка – з другога. Засвойваюцца спосабы дзейнасці, пазтапна фарміруюцца навыкі працы з камп'ютэрам і канкрэтнай КП, вынікам чаго можа быць іх перанос, цікавыя сэнсарныя сінтэзы. Стабільнасць дзейнасці праграміста і настаўніка, вядома ж, адносная, бо пры працы з камп'ютэрам пастаноўка мэтай разгорнутая ў часе. Абсалютная стабільнасць КП азначае яе зданцэласць, нягнуткую «аўтарытарную» зваротную сувязь

9. Пазіцыя выхавцеля абавязкова мае актыўны характар і ў адносінах да выхаванцаў, і ў адносінах да асяроддзя (умоў), у якім адбываецца выхаванне	У дадзенай сітуацыі пазіцыі праграміста (настаўніка інфарматыкі) і настаўніка прыродазнаўчага прадмету відавочна актыўныя, гэта не толькі маторная і маўленчая актыўнасць. Настаўнік падбірае для свайго кабінета і прадмета адпаведныя педагагічныя праграмныя сродкі, камп'ютэрныя гульні, а то і распрацоўвае іх сам, ствараючы адмысловае «выхаваўчае» асяроддзе. Калі вучань працуе за камп'ютэрам, настаўнік не пакідае яго на доўгі час сам-насам з машынай (гэта азначала б ухіленне ад працэсу выхавання), а знаходзіцца побач
10. Дзейнасць выхавцеля ажыццяўляецца ў пэўных межах, якія вызначаюцца мноствам фарміруючых фактараў і накірункам актыўнасці выхаванцаў	Як і ў іншых сітуацыях, на ўроку з выкарыстаннем вылічальнай тэхнікі гэтыя межы захоўваюцца. Калі мяжа парушаецца – настаўнік мусіць рэагаваць. Накірунак антыграмадскай актыўнасці асобных выхаванцаў на камп'ютэрным уроку можа мець спецыфічны характар (стварэнне вірусаў, закладанне ў КП часавых бомбаў ды інш.)
11. Выхаванне мае на ўвазе складаны механізм узаемадзеяння выхавцеля і выхаванцаў. Галоўную ролю ў ім адыгрывае інфармацыйнае ўздзеянне	Хаця прынцыпова кожнае ўздзеянне ў прыродзе можна разглядаць як інфармацыйнае, якраз у дадзеным выпадку яно выяўляецца найбольш каналізавана, накіравана: выхаванню служыць інфармацыя, якая прад'яўляецца з экрана камп'ютэра пры ўмове адпаведных адносін да яе з боку выхавцеля і выхаванца. Строга кажучы, у выхаванні праз прадукты дзейнасці іншага чалавека менавіта сацыяльна значная інфармацыя нясе выхаваўчы пачатак. Выхоўваюць тэхнічныя сродкі (камп'ютэр, тэлевізар, кінапраектар) – яны пачынаюць цікавіць нас хіба што як паламаюцца, і нават не носьбіты інфармацыі як такія (кінастужкі, кнігі, КП), а інфармацыя, якая перадаецца з іх дапамогай
12. Як інструмент выхавання перадача інфармацыі адбываецца ў адаптаваным выглядзе, адпаведна магчымасцям яе засваення выхаванцамі	Экранная інфармацыя адаптуецца: яна можа быць тэкставай і больш лёгкай для ўспрымання графічнай, навуковай і папулярнай. КП увогуле і педагагічныя праграмныя сродкі ў прыватнасці праектуюцца з улікам выкарыстання іх людзьмі розных узроўняў адукацыі, прафесій, узростаў, нават полаў. На нашу думку, на сённяшні дзень такая адаптацыя камп'ютэра да асобы карыстальніка пакідае жадаць лепшага
13. Поруч з адаптаваннем інфармацыі адбываецца педагагічная апрацоўка сродкаў яе перадачы	КП праектуюцца з ветлівымі прыязнымі паведамленнямі, з захаваннем педагагічнага такту; пры распрацоўцы самім настаўнікам – у яго моўным стылі. КП тым больш далікатна выконваюць сваю выхаваўчую функцыю, чым больш праца з імі нагадвае ідэальную педагагічную камунікацыю

Як вынікае з табл. 1, сярод шматстайных праяў інфарматызацыі адукацыі назіраюцца пэўныя сітуацыі камунікатыўнага суб'ектна-аб'ектнага ўзаемадзеяння, якія выразна адпавядаюць сутнасным характарыстыкам выхавання. Відавочна, гэтыя сітуацыі ахопліваюць усё выхаванне як арганізаваны педагагічны працэс. Рэалізуецца не толькі авалоданне грамадскім досведом, але і фарміраванне чатырох асноўных тыпаў адносін (выхаванне ў вузкім сэнсе). Самі КП пры гэтым адыгрываюць ролю не самастойных суб'ектаў (лічыць іх такімі не дазваляе адсутнасць з іх боку рэальнага кіравання карыстальнікам (п.6)), але сродка выхавання. З пазіцыі дзейнаснага падыходу працэс выха-

вання ўключае фарміраванне патрэбнасці ў выпрацоўцы асобаснай якасці, уключэнне ў дзейнасць, практычнае фарміраванне ўменняў і навыкаў, развіццё здольнасцяў да праяўлення валявых намаганняў. Усе гэтыя этапы у дадзеным выпадку прысутнічаюць.

У працэсе ўзаемадзеяння з КП вучань уключаецца ў вучэбна-выхаваўчую, тэхнічна-творчую, грамадска-палітычную, патрыятычную, маральна-пазнавальную, мастацка-эстэтычную дзейнасць. Але выхаваўчае ўздзеянне экранна-гукавых сродкаў як прадуктаў дзейнасці іншага чалавека (мастацкія кнігі і падручнікі, стэнды, грамзапісы і магнітафонныя запісы, мастацкія і дакументальныя кіна- і відэафільмы, а таксама КП) мае сваю спецыфіку. Яно звязана з псіхалагічнай прысутнасцю і дзейнасцю (псеўдадзейнасцю) выхаванца ў той сітуацыі, якую мадэлюе сродак выхавання і з утварэннем у свядомасці персаніфікаванага вобраза (псеўдаасобы). З апошнім ажыццяўляецца камунікацыя выхаванца, істотнымі перцептыўнымі праявамі якой з'яўляюцца ідэнтыфікацыя, рэфлексія, стэрэатыпізацыя. Гаварыць аб такой апасродкаванай рэалізацыі розных відаў выхавання можна ў той ступені, у якой дасягаюцца гэтыя моманты. Для пабочнага назіральніка дзейнасць карыстальніка КП будзе ўяўнай, але для самога карыстальніка, з прычыны яго глыбокага ўключэння – цалкам рэальнай. Могуць быць сітуацыі, калі такая дзейнасць будзе выглядаць рэальнай і для пабочнага назіральніка (выкарыстанне электроннай пошты, рэдагаванне тэксту), але ў гэтым выпадку КП адыгрываюць ролю не сродка выхавання, а простых інструментаў у руках вучня.

Верагодна, тут ёсць пэўная небяспека, аб якой папярэджваў В.С. Карабейнікаў, апісваючы ў свой час такія адмоўныя наступствы «тэлегіпнозу», як ўзрастанне ролі «неканцэптуалізаванай» інфармацыі, ілюзія валодання ведамі, замена практычнай дзейнасці ўяўнай уключанасцю ў такую дзейнасць, змяншэнне часу на падрыхтоўку ўрокаў, працу па дому, сон, змяншэнне цікавасці да кнігі, фізічнае і нервовае стомленне. Аднак усе гэтыя наступствы паўстаюць пры неарганізаваным, некантраляваным выкарыстанні КП, што, як вядома, не падпадае пад навуковае азначэнне выхавання.

З другога боку, сітуацыйна-мадэлюючыя КП незаменныя там, дзе рэальная дзейнасць уяўляе небяспеку або шкоду для выхаванца, а адпаведную асобасную якасць сфарміраваць неабходна. У выпадку экалагічнага выхавання, напрыклад, поўная адмова ад эксперыментаў, звязаных з дэструктыўным уздзеяннем (дзейнасцю) на свет прыроды, больш спрыяе рэалізацыі мэтай экалагічнага выхавання, чым паглыбленне прыродазнаўчых паняццяў, якое дасягаецца ў працэсе падобных эксперыментаў.

Нарэшце, КП не могуць быць усеабдымным, самадастатковым сродкам выхавання. Адваротнае азначала б памылку адасобленага педагогічнага сродка, аб якой папярэджваў А.С.Макаранка. КП з'яўляюцца толькі адным са сродкаў у сістэме экалагічнага выхавання, хаця і надта важнымі. У гэтым сэнсе правільна казаць не аб «камп'ютэрным» выхаванні (хаця зусім дапушчальна казаць аб камп'ютэрным навучанні), а менавіта аб яго *камп'ютэрнай падтрымцы* (англ. *computer support*). Гэта словаспалучэнне сустракаецца ў айчынай і замежнай педагогічнай літаратуры.

Камп'ютэрная падтрымка выхавання прадугледжвае рэалізацыю ў спецыфічнай форме практычна ўсіх асноўных метадаў, апісаных класічнай педагогікай: пераканання, станоўчага прыкладу, практыкаванняў, ухвалы, асуджэння, патрабавання, кантролю, пераключэння. Аналіз магчымасцяў КП ў супастаўленні з мэтай выхавання паказвае таксама, што яны могуць быць так ці інакш выкарыстаны для рэалізацыі ўсіх асноўных відаў выхавання адпаведна галоўным групам адносін (табл. 2). Пры гэтым канкрэтную метадыку выхавання распрацоўвае настаўнік.

Камп'ютэрныя праграмы ў рэалізацыі розных відаў выхавання

Група адносін	Від выхавання	Прыклад адпаведных камп'ютэрных праграм
Сацыяльныя: Вызначаюць света- погляд і грамадскую накіраванасць па- водзін	Разумовое	Шматлікія педагагічныя праграмы сродкі паколькі ў патрабаваннях да іх зместу ужо закладзена фарміраванне навуковага света- погляду
Маральныя: да Радзімы, іншых краін і народаў, працы, грамадскага набытку, прыроды, выканання службо- вых абавязкаў, іншых людзей і са- мога сябе	Маральнае (патрыя- тычнае, працоўнае, прававое, экалагічнае)	Тэставыя КП «Хто я?», «Людміла», «Я сярод людзей», «Прынцэса», «Шлях да сябе» «Эга» (вымярэнне ўзроўню эгаістычнасці), «Воля», «Шарм» (прыябнасці учынкаў і іміджу), «Гумар», «Увага», «Крыўда» (крыўдлівасці), «Нера» (стрэ- су), «Цярплівасць» (цярплівасці у адносінах да іншых), «Арганізаванасць», «Дабрыня», «Сум- ленне», «Абавязак», «Лідэр», «Тэмперамент», «Характар», «Нахабнік» (на вызначэнне адпа- веднай якасці) і да т.п. КП, выкарыстанне якіх спрыяе маральнаму развіццю
Эстэтычныя: разуменне розных відаў мастацтва, імкненне да твор- часці ў гэтай галіне	Эстэтычнае	Графічныя рэдактары PC ILLUSTRATOR, PAINT BRUSH, MICROSOFT PHOTO EDITOR, PHOTO FINISH, ADOBE PHOTOSHOP, COREL DRAW, музычны рэдактар PC MUSIC, камп'ютэрныя карцінныя галерэі і да т.п. КП, выкарыстанне якіх спрыяе эстэтычнаму фарміраванню

Неабходна падкрэсліць велізарныя магчымасці КП для патрыятычнага выхавання, якое абгрунтавана лічыцца стрыжнем маральнага. У сваю чаргу, вырашальную ролю ў патрыятычным выхаванні адыгрывае нацыянальная мова – «не толькі сродак камунікацыі, але і душа народа» [7]). На нашу думку, дасягненню мэтай патрыятычнага выхавання ў нашай краіне паспрыяе актыўнае выкарыстанне КП, якія звяртаюць да багатай беларускай гісторыі, нашай маляўнічай прыроды. Сусветная тэндэнцыя заключаецца ў тым, што поруч з англамоўнымі КП з'яўляецца ўсё больш КП з паведамленнямі на нацыянальнай мове і з магчымасцю выбару мовы. Сюжэт камп'ютэрных гульняў будзецца пераважна на нацыянальнай глебе; каб якая-небудзь падзея ў замежжы стала аб'ектам увагі праграмістаў, трэба, каб яна належыла сусветнай культуры або гісторыі. Згаданая тэндэнцыя заўважаецца і ў нацыянальных тэрміналогіях інфарматыкі і вылічальнай тэхнікі суседніх з намі дзяржаў. Нацыянальная мова, спалучаная з прэстыжам камп'ютэра, – эфектыўны сродак выхавання павагі да ўласнай краіны.

Разам з тым КП з'яўляюцца полікультурнымі выхаваўчымі асяродкамі, дзе чалавек сутыкаецца з шэрагам штучных і натуральных моў, пачынаючы ад машынных кодаў і заканчваючы стылёва дакладна падабранымі рэплікамі для падтрымання прызнага дыялогу. У эвалюцыі КП можна назіраць складаныя працэсы ўзаемадзеяння нацыянальных культур, што дазваляе выкарыстоўваць іх для выхавання павагі да іншых краін і народаў [8].

У заключэнне трэба адзначыць, што пры ўсіх велізарных магчымасцях КП іх эфектыўнае выкарыстанне ў якасці сродка выхавання мае на ўвазе адпаведнасць зместу пэўным патрабаванням – неабходна захаванне пэўных педагагічных умоў.

ЛІТАРАТУРА

1. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. М., 1978. С. 164.
2. Подласый И.П. Педагогика. М., 1996. С. 614.
3. Слабин У.К. Непрацэсарныя экранна-гукавыя сродкі ў экалагічным выхаванні // Веснік ВДУ, 2002, №1(23). С. 32-37.
4. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики. М., 1980. – 158 с.
5. Слабин У.К. Пра камп'ютэры і прыгоды ў пірамідзе Хеопса // Настаўніцкая газета, 1995, 5 жніўня. С. 7.
6. Слабин В.К. Может ли компьютер быть субъектом воспитания? // Трансформация образовательных систем: оценка, проблемы, перспективы: Тез. междунар. науч.-практ. конф. 29-30 окт. 1996 г. / Нац. ин-т обр. Минск, 1996. С. 187-189.
7. Степаненков Н.К. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. Мн., 1998. С. 129 с.
8. Слабин У.К. Інтэрфейс «Чалавек-камп'ютэр» як полікультурны выхаваўчы асяродак // Нацыянальная адукацыя: Тэматы. зб. навук. прац. Кн. VII «Нацыянальная адукацыя і полікультурная парадыгма» / Саст. С. Яцкевіч. Брэст, 1996. С. 22-24.

S U M M A R Y

Based on reviewing pedagogical literature, analyzing popular instructional software, and actual situations of communicative subject-object interaction, the data obtained were juxtaposed with classic essential features of upbringing. It has been shown that software can effectively act as a vehicle of upbringing in both academic process and society as a whole, provided specific pedagogical requirements are considered.

Поступила в редакцию 26.09.2000

УДК 373.31.383

Е.А. Малашенкова

Организация коллективных творческих дел с детьми младшего школьного возраста

Система коллективных творческих дел прочно вошла в школьную практику, в том числе, и в практику начальной школы. Несомненны преимущества этих дел, развивающих инициативу, способности, творческий задор у детей, являющихся одновременно одним из путей формирования общественного мнения и классного коллектива. Однако, их организация в начальных классах сопряжена с некоторыми трудностями: несмотря на большое желание детей осуществлять интересные их дела самостоятельно, знаний и практических умений для этого у них явно недостаточно. Нужно иметь в виду, что коллектив в младших классах только зарождается, проходит первую, начальную стадию своего формирования. Поэтому именно педагог в каждом конкретном случае должен решать, какую часть работы организует он сам, а какую можно доверить ученикам. В основе принятия такого решения лежат знания о сущности коллективных творческих дел, об основных этапах их организации. Остановимся на признаках коллективной работы:

а) она планируется, готовится и совершается всеми вместе – воспитателями и воспитанниками;

б) организация такой работы связана с разделением труда, с созданием отношений взаимной ответственности;

в) в совместной деятельности создаются гуманистические взаимоотношения между членами группы;

г) дети частично или полностью выполняют организаторские функции (планирование работы, определение обязанностей для членов группы, распределение членов группы по видам и участкам работы, контроль ее выполнения, помощь товарищам в выполнении их заданий, оценка результатов выполненной работы).

Творческой называют такую работу, которая отличается «...неповторимостью, оригинальностью и уникальностью» [1]. Дети-творцы – создатели своей деятельности. Они участвуют в ее организации, проявляя выдумку и инициативу. Уже в начальных классах любому делу можно придать творческий характер, привлекая учеников к его организации. Степень этого характера определяется возможностями учеников, их самостоятельностью, наличием у них организаторских умений.

Структура коллективных творческих дел обладает некоторой вариантностью и зависит от их сущности. Но, представляется вполне возможным рассмотреть наиболее общие и существенные этапы коллективных творческих дел детей младшего школьного возраста.

I этап. Планирование дела. Этот этап предусматривает как выбор предстоящих дел (перспективное планирование), так и их непосредственное, текущее планирование.

Рассмотрим возможности участия детей в перспективном планировании.

Для младших школьников возможно определение отдельных, наиболее интересных и значимых для них дел на предстоящие месяц или четверть. К настоящему времени разработано три постепенно усложняющихся способа вовлечения детей в перспективное планирование [2-5].

Соответственно первому из них детям предлагается несколько дел на выбор. При этом, педагогу необходимо четко уяснить, в чем заключается воспитательная ценность каждого из совместных дел. Это могут быть как дела, приносящие пользу и удовлетворение, прежде всего, самим детям, так и общественно полезные дела. В каждом конкретном случае следует доступно разъяснить ученикам назначение различных занятий и учить их выбирать дела, дающие радость и пользу другим.

Второй способ рассчитан на большую самостоятельность учащихся. Учителем называются направления работы или назначение дел, а ученики подбирают дела соответственно названным направлениям.

В более старшем возрасте (II-III классы) практикуется третий способ, рассчитанный на максимальную самостоятельность детей: они сами планируют работу на будущие месяц или учебную четверть, то есть подбирают нужные дела и устанавливают последовательность их организации. В функции учителя же входит организация отбора наиболее удачных предложений учащихся, регулирование процесса перспективного планирования.

Таким образом, процесс перспективного планирования представляется в следующем виде:

- продумывание и отбор критериев выбора совместных дел (данные критерии находят свое отражение в основных направлениях деятельности или назначении дел);
- подбор дел путем установления соответствия между их существенными признаками и установленными критериями;
- установление последовательности проведения отобранных дел.

Предложенные три способа характеризуют степень самостоятельности детей в выполнении психического действия планирования и подразумевают осуществление недостающих структурирующих компонентов соучастником действия – учителем.

Этот же принцип, то есть принцип логически оправданного совместного выполнения действия педагогом и воспитуемым, лежит в основе участия младших школьников в непосредственном планировании, а также в ряде последующих этапов коллективной творческой деятельности.

Рассмотрим процесс непосредственного или текущего планирования каждого дела. Наиболее существенные структурирующие его компоненты – 1) определение элементов предстоящего дела соответственно его назначению; 2) установление последовательности их осуществления. Способы вовлечения детей в него могут быть следующими:

а) свободные высказывания учащихся в ответ на вопрос учителя о том, как может быть проведено предстоящее дело;

б) подбор литературного материала на предложенную тему (стихотворений, рассказов, сказок, пословиц);

в) дополнение плана, составленного учителем;

г) установление последовательного осуществления предложенных учителем элементов предстоящей работы;

д) выбор элементов из числа предложенных учителем, их дополнение и определение последовательности проведения.

Выбор конкретного способа планирования совместного дела зависит от возраста и возможностей учеников, а также от его сущности и формы.

II этап. Подготовка совместного дела. Этот этап тесно связан с предыдущим этапом коллективной творческой деятельности, поскольку зависит от содержания дел, определяемого в результате планирования, и поскольку он сам требует взвешивающего планирования.

Вместе с инициативной группой (советом дела) учитель определяет содержание подготовительной работы, составляет ее план. В плане должны найти отражение: участки подготовки, их содержание, исполнители наполняющих содержание компонентов, сроки исполнения.

Следует отметить, что в понятие «содержание участков» могут входить как организаторские (распределение ролей, контроль за выполнением работы), так и исполнительские (разучивание песен или стихотворений, оформление помещения) функции. Каждый из участков подготовки реализует группа учеников с помощью педагогов и родителей. При этом, выполнять организаторские функции могут как сами ученики, так и их учитель, учителя-предметники, руководители кружков, воспитатели, родители и др.

Составленный подобным образом план позволяет определить следующее направление процесса подготовки коллективного творческого дела – распределение заданий между исполнителями. Это направление предусматривает четыре варианта, которые могут сочетаться различным образом: а) распределение заданий между микро группами; б) распределение заданий в микро группах; в) фронтальные задания; г) индивидуальные задания.

Распределяя задания между микро группами, учитель (совет дела) определяет: содержание заданий; конкретный состав каждой группы исполнителей, исходя из характера заданий, их сложности, интересов и способностей учащихся; ответственных за выполнение заданий.

В обязанности ответственных учеников входит дать работу каждому в своих группах (распределить задания внутри групп). Причем, при распределении участков общей работы у детей могут возникнуть определенные затруднения: большее или меньшее количество заданий по сравнению с числом исполнителей; реальная необходимость учета пожеланий, интересов, склонностей и способностей членов руководимой группы; необходимость четкой и понятной формулировки содержания каждого задания. В этих случаях педагогу следует помочь им советом. Совет учителя может прозвучать в двух вариантах: как прямой совет («С этим заданием лучше всех справится Катя К.») или как косвенный совет в форме вопроса, заставляющего самого ученика принять определенное решение («Как ты думаешь, кто из учеников нашего класса лучше справится с этим заданием?»).

Фронтальные задания учащимся даются или непосредственно учителем, или советом дела. Индивидуальные задания при организации коллективных творческих дел могут присутствовать только наряду с фронтальными или групповыми.

В совместной деятельности по подготовке того или иного дела неизбежно возникает необходимость контроля. Процедура контроля складывается из трех взаимосвязанных звеньев: определение критериев или показателей контроля; анализ деятельности или ее результат; соотнесение компонентов деятельности или ее результатов с определенными критериями; формулировка выводов.

Нами установлено, что наибольшую трудность для младшего школьника составляет осуществление первого звена – определение критериев контроля. Действительно, детям трудно сделать тот или иной вывод об эффективности работы, если у них не сложилось достаточно полных представлений о том, за чем они должны следить и что учитывать при проверке. Поэтому, привлекая учеников-организаторов к осуществлению контроля, необходимо сообщить им критерии в доступной для них форме. Доступными должны быть и объекты контроля. В каждом конкретном случае вопрос об объекте контроля решается индивидуально в соответствии с содержанием подготовительной работы и возможностями учеников-организаторов.

Контроль довольно часто сопряжен с необходимостью оказать помощь исполнителям в выполнении того или иного участка работы. К примеру, при проведении репетиции инсценировки помощь со стороны организатора выражается в инструктаже о том, как сыграть роль лучше. При изготовлении декораций или костюмов помощь членам руководимой группы может носить иной характер: показать, как выполнить определенные практические операции или действие правильно. В целом, помощь товарищу со стороны младшего школьника может носить или форму совета, или практически-действенную форму, или сочетание совета и практического действия.

III этап. Проведение совместного дела. Проведение совместного дела можно рассматривать и как итог, и как продолжение коллективной творческой деятельности. Это зависит от специфики коллективных творческих дел. Например, утренник – итог коллективной работы. Эта форма предоставляет детям возможности продемонстрировать их знания, творческие умения и способности. Иной характер носит такое дело, как коллективная творческая игра. Не только в ходе подготовительного этапа, но и в ходе самой игры дети включаются в организацию творческой деятельности, выполняя организаторские функции и вступая в отношения ответственной зависимости. Однако, нельзя утверждать, что подобные дела являются наиболее эффективными в воспитательном смысле. Любое дело может стать ценным в воспитательном отношении, если дети видят его пользу, если они заинтересованы в нем и проявляют максимум инициативы, самостоятельности и творчества как при его подготовке, так и при проведении.

IV этап. Совместное обсуждение проведенного дела. Умственные действия оценки и контроля аналогичны по своей структуре. Поэтому организация процесса коллективного обсуждения проведенной работы также основана на детальном продумывании самим учителем показателей или критериев оценки. Эти показатели связаны с успехами и недочетами учеников в их совместной деятельности. На первой стадии совместного обсуждения в соответствии с определенными критериями детям предлагается ряд вопросов, направленных на расчленение выполненной работы и ее результатов на отдельные составляющие, на выделение наиболее существенных моментов в ней. Затем ответы учеников обобщаются учителем, формулируется общий вывод. После чего следует спросить у детей, на что обращалось особое внимание в произведенной оценке. Так они будут обучаться выявлению критериев оценки. По необходимости отдельные критерии анализируются для того, чтобы: во-первых, всем был ясен смысл

каждого из показателей оценки, во-вторых, чтобы выяснить, как сами дети понимают смысл предложенного критерия и, наконец, чтобы дополнить имеющиеся у них представления о рассматриваемых критериях оценки.

Следующая стадия коллективной оценки непосредственно связана с первой и является ее продолжением в аналогичных видах деятельности учеников. Уже в процессе подготовки данного дела следует спросить у детей о том, какие требования предъявляются к определенным ее участкам, что в предыдущий раз получилось хорошо и почему, что получилось недостаточно хорошо, какие были причины этому. В процессе обсуждения выполненной работы учитель не повторяет уже известные детям критерии, а спрашивает у них, как были выполнены названные требования, что можно отметить как положительное, какие недочеты имели место.

Таким образом, со временем количество сообщаемых ученикам критериев уменьшается, поскольку в сознании детей закрепляются наиболее важные требования к различным участкам работы. Кроме этого, следует поощрять самостоятельное определение младшими школьниками существенных показателей оценки новых для них видов деятельности.

Как руководителю процесса коллективного обсуждения, учителю нужно внимательно выслушивать каждое оценочное суждение, поскольку дети не всегда могут быть объективными.

Еще один важный момент: следует учить детей, как осуществлять правильную оценку. Правила коллективной оценки соответствуют ее структуре и могут быть сформулированы вполне доступно для младшего школьника:

а) прежде всего подумай, какие требования предъявляются к работе и на что нужно обратить особое внимание;

б) вспомни о том, как проводилась работа, изучи ее результаты;

в) сравни проведенную работу и ее результаты с каждым из требований.

Приведенные правила носят обобщенный характер и рассчитаны как на оценку процесса, так и материальных результатов деятельности учеников. Каждое правило вводится как итог определенного этапа совместного обсуждения.

В зависимости от того, как проходит процесс коллективной оценки, помимо основных правил могут возникнуть и дополнительные:

а) терпеливо выслушивай мнение товарища, не перебивай его;

б) докажи, что твое мнение правильное, справедливое;

в) умей признать свою ошибку и пр.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Советский энциклопедический словарь* / Научно-редакционный совет: А.М. Прохоров (пред.), М.С. Гуляров, Е.М. Жуков и др. М., 1981.
2. *Бесова М.А.* Организация октябрятского коллектива. Мн., 1980.
3. *Бесова М.А.* Планирование коллективной деятельности октябрятской группы // *Воспитание школьников*. 1980, № 5. С. 45-51.
4. *Богданова О.С., Петрова В.И.* Методика воспитательной работы в начальных классах. 3-е изд., дораб. М., 1986.
5. *Матвеев В.Ф.* Учителю о работе с октябрятами: Пособие для учителя. 2-е изд., испр. и доп. М., 1984.

S U M M A R Y

In clause the brief characteristic of collective creative activity of younger schoolboys is given, its features are opened; the basic stages collective creative are characterized has put children of younger school age.

Поступило в редакцию 12.01.2002



В.П. Волчок

Формы проявления и последствия психологического насилия родителей по отношению к детям

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.

В Национальном докладе «Положение детей в Республике Беларусь в 1999 году» (Минск, 2000) отмечается, что 57% подростков, которые доставляются в приемники-распределители, самовольно уходят из семьи, так как родители проявляют жестокость и насилие по отношению к ним, а также злоупотребляют алкоголем. Результаты исследований, проведенных Сенько Т.В. по изучению психологического насилия в семьях, имеющих детей от дошкольного до подросткового возраста, демонстрируют широкое распространение психологического насилия родителей по отношению к детям [1]. Исследование показало также, что 68,2% отцов и 89,5% матерей признают наличие отдельных форм психологического насилия по отношению к детям и не считают это предосудительным. Эти цифры значительно выше, чем показатели по физическому насилию [1].

Как правило, различают физическое и психологическое насилие. Физическое насилие определяют как «осознанное применение физической силы для воздействия на телесную неприкосновенность другого лица помимо его воли или вопреки ей с определенной целью или в силу какого-либо мотива» [2]. Психологическое насилие имеет место, когда ребенок «жертвует своими насущными потребностями, чувствами, мировоззрением в угоду ожиданиям, страхам или воспитательным принципам родителя» [3].

Департамент образования Колорадо выделяет 4 вида насилия, проявляемого в семье по отношению к детям [4].

1. *Физическое насилие* – преднамеренное нанесение ребенку физических повреждений.

2. *Эмоциональное насилие* – унижение и отвержение ребенка, отсутствие положительной эмоциональной атмосферы в семье. Примерами данного вида насилия могут быть вербальные оскорбления, неадекватный потребностям ребенка, неподходящий стиль воспитания.

3. *Сексуальное насилие* – принуждение ребенка к вступлению в сексуальные отношения. Открытая форма – прикосновение к ребенку вопреки его желанию (в том числе объятия и поцелуи, которые могут выдаваться за невинные знаки привязанности). Скрытая форма сексуального насилия не предпо-

лагают физический контакт, например, эксгибиционизм, воуереризм, попытка соблазнить ребенка.

4. *Физическое пренебрежение* – неспособность обеспечить ребенку соответствующее питание, лечение, одежду, жилье и контроль (например, когда ребенка оставляют одного, не заботясь о его благополучии).

Наиболее часто выделяют две формы насилия: притеснение и пренебрежение. Притеснение детей выражается в «намеренном нанесении им телесных повреждений и оскорблений, сексуальных оскорблениях и (или) нанесении им эмоциональных травм» [5]. Таким образом, притеснение включает физическое, сексуальное и эмоциональное (психологическое) насилие. Сексуальное насилие может проявляться на словах, в виде демонстрации порнографии и в физических действиях. Нанесение эмоциональной травмы происходит в результате оскорблений, использования по отношению к ребенку обидных кличек, жестокой или несправедливой критики, насмешек, невыгодного сравнения с другими или постоянного игнорирования.

Самым распространенным видом жестокого обращения является пренебрежение. Оно может проявляться в различных формах:

1. Под физическим пренебрежением понимается неспособность обеспечить ребенку необходимое питание, одежду, медицинскую помощь, достойное жилище.

2. Эмоциональное пренебрежение включает недостаточное внимание, отсутствие любви и заботы, неспособность удовлетворить потребности ребенка в одобрении, признании его заслуг, потребности в принадлежности и любви.

3. Интеллектуальное пренебрежение может проявляться в позволении детям систематически без причины пропускать занятия, в неспособности предоставить им условия для выполнения домашних заданий, необходимые материалы, стимулирующие интеллектуальное развитие.

4. Социальное пренебрежение предполагает недостаточное внимание к социальной активности ребенка, к кругу его общения, нежелание занять ребенка полезными видами деятельности или неспособность помочь ребенку адаптироваться к жизни в обществе.

5. Под моральным пренебрежением подразумевается «неспособность подать ребенку положительный пример, осуществить какое-либо нравственное воспитание» [5].

Согласно утверждениям Харта и его коллег, психологическое насилие над ребенком принимает шесть основных форм:

1. Отвержение. Активное отвержение представляет собой отказ выполнять просьбы или удовлетворять потребности ребенка в форме, выражающей сильную неприязнь.

2. Отказ в эмоциональном отклике. Эта пассивная форма отказа ребенку в теплых чувствах, заключающаяся в излишней холодности, нежелании или неспособности ответить на предпринимаемые ребенком попытки общения.

3. Унижение. Прилюдно унижение ребенка или постоянное высмеивание его, употребление по отношению к нему обидных прозвищ. Самооценка и самоуважение ребенка снижаются частыми нападками на его достоинство, знания или умственные способности.

4. Запугивание. Принуждение ребенка быть свидетелем надругательства над любимым человеком или угроза применить насилие к нему самому поседают в душе ребенка глубокий страх. Ребенок, страдающий от постоянных побоев или все время слышащий угрозы типа: «Будешь плохо себя вести, голову оторву?», удерживается взрослыми в состоянии постоянного страха. Более хитрая форма запугивания проявляется тогда, когда родители оставляют расшалившегося ребенка на улице, где он оказывается незащищенным от опасности.

5. Изоляция. Запрещение ребенку играть с друзьями или принимать участие в семейных мероприятиях может быть формой психологического насилия. А некоторые формы изоляции, такие, как запираание ребенка в кладовке или сарае, можно рассматривать и как запугивание.

6. Эксплуатация. Использование невинности или слабости ребенка. Наиболее очевидным примером эксплуатации является сексуальное насилие.

Психологическое насилие является настолько распространенным, что можно с полной уверенностью утверждать: ни один человек не вырастает без того, чтобы не испытать на себе – прямо или косвенно какое-то из его проявлений. Но в большинстве случаев проявление психологического насилия бывает не настолько сильным или совершается не так часто, чтобы нанести непоправимый вред [6].

В работах А.И. Захарова [7, 8] мы видим рассмотрение взаимодействия родителей с детьми как форму проявления психологического насилия:

1. Неприятие (эмоциональное), в том числе нежеланность ребенка, преждевременность появления, несоответствие пола ожидаемому родителями, или неприятие индивидуальных особенностей, вроде темперамента, правополушарной или левополушарной направленности личности, интересов.

2. Неотзывчивость (невключенность в эмоциональную жизнь ребенка, большая дистанция в отношениях с ним, отстраненность).

3. Неискренность (отсутствие непосредственности в отношениях, чрезмерное морализирование без подкрепления личным примером, формализм в требованиях, демагогия).

4. Непоследовательность (противоречивость).

5. Неопределенность (непредсказуемость, импульсивность).

6. Негативность (чрезмерная критика, порицание, недоверие к возможностям и опыту детей, угрозы и физические наказания).

7. Несогласованность взрослых в воспитании (конфликты, противоположные или исключающие друг друга подходы).

При психологическом насилии родителей над детьми проявляются оскорбительные действия, включающие отвержение, изолирование, игнорирование и т.п. [6]. Важно отметить, что, несмотря на то, вербальные эти действия или невербальные, активные или пассивные, они непосредственно не угрожают физическому состоянию детей. Данные действия отражают неспособность родителей удовлетворять потребности детей и строить с ними полноценное взаимодействие. Некоторые ученые выделяют определенные ранги этой неспособности:

– полная родительская бесполезность, для которой характерны недостаток физического контакта с детьми и привязанности к ним;

– частичная и неподходящая для полноценного развития ребенка родительская ответственность, выражающаяся в избытке правил, ограничений, ожиданий или в одобрении асоциального поведения;

– враждебные и деструктивные родительские окрики-угрозы, оскорбления, унижения [9].

В нашей работе при рассмотрении форм проявления психологического насилия мы будем опираться на разработанную Сенько Т.В. [1] теоретическую модель базисной структуры межличностного взаимодействия.

Основными параметрами являются:

1) положительное доминирование;

2) отрицательное доминирование;

3) положительное подчинение;

4) отрицательное доминирование.

Парные характеристики «доминирование-подчинение» и «положитель-

ность-отрицательность» фигурируют в двух вариантах: а) сильное доминирование – сильное подчинение и сильная положительность – сильная отрицательность; б) слабое доминирование – слабое подчинение и слабая положительность – слабая отрицательность. Различные сочетания этих характеристик образуют отношения, проявляющиеся в действенном и знаковом поведении. Для положительного доминирования (+Д) характерны такие формы личностного поведения, как помогает, хвалит, наставляет, руководит; для отрицательного доминирования (-Д) – заставляя, приказывает, ругает, нападает; для положительного подчинения (+П) характерны такие формы личностного поведения, как слушается, соглашается, воодушевляется, доверяется; для отрицательного подчинения (-П) – терпит, переживает, подчиняется, уступает.

Перечисленные параметры мы считаем теоретически точными и эмпирически достоверными. Пользуясь данной терминологией можно описать картину психологического насилия в семье, предложенную к рассмотрению разными классификациями.

Таким образом, мы можем говорить о наличии психологического насилия в семье при отрицательном доминировании (-Д) и отрицательном подчинении (-П).

Типы проявления и следствия психологического насилия зависят, прежде всего, от возраста и уровня развития страдающего ребенка. Повторяющееся действие, контекст, в котором оно представлено, и субъективное значение, которое оно несет для ребенка, определяет оскорбительную природу каждой конкретной формы психологического насилия над детьми [9; 10]. В таком случае, единственный акт вербальной агрессии, например, не будет относиться к психологическому насилию. Однако, сколько раз перед тем, как будет установлен факт психологического насилия, ребенок будет унижен, оскорблен, назван обидным прозвищем, сколько раз его будут критиковать за внешность или терроризировать криками? Дать ответ на этот вопрос нелегко и, исключая чрезвычайные случаи, оскорбительная природа психологического насилия родителей будет выявлена только через определенное время по негативным поведенческим проявлениям их детей.

Изучение характеристик детей, подвергаемых насилию со стороны родителей в разных странах мира, показывает следующее.

1. Средний возраст детей, испытывающих эмоциональное угнетение, выше возраста детей, оскорбляемых физически – 7,9 и 5,5 лет соответственно [11].

2. Психологическое насилие наиболее часто встречается по отношению к детям старше шести лет. Однако в тех случаях, когда психологическое насилие совершается в отношении детей младше шести лет, частота агрессивных атак выше [11].

3. Эмоциональная запущенность, в отличие от физической, преобладает у молодежи и менее характерна для детей младше пяти лет [12]. Эти результаты объясняются, с одной стороны, тем, что по мере взросления дети начинают больше заботиться о своем физическом состоянии и становятся менее уязвимыми для физической заброшенности, а с другой, тем, что подростки и юноши более склонны к глубоким эмоциональным переживаниям, чем маленькие дети.

4. В одних работах приводятся данные о том, что мальчики в большей степени, чем девочки, подвержены насилию со стороны отцов, а иногда и обоих родителей [10]. В других доказывалось, что мальчики и девочки в одинаковой мере подвержены таким отрицательным эмоциональным воздействиям, как изоляция, недостаток внимания, отказ от общения [13].

По данным американской статистики в 1986 году 211100 детей испытывали психологические оскорбления. 223100 – страдали от психологической заброшенности и являлись жертвами психологического насилия. Как отмечалось

выше, психологическое насилие плохо идентифицируется, поэтому эти цифры считаются достаточно консервативными. Исследования, проводившиеся в Квебеке (Канада), свидетельствуют о возросшей частоте психологического насилия по отношению к брошенным детям (Ministère de la Santé et des Services Sociaux, 1990). Сравнение аспектов психологической и физической заброшенности у детей, взятых под опеку из-за заброшенности, показало, что у них проявляется эмоциональная (холодность и безразличие), а также образовательная запущенность (непостоянство отношения к школе, низкая успешность, отсутствие учебной мотивации). Причем эмоциональная и образовательная запущенность преобладают над физической запущенностью. Около 60% детей были жертвами психологической и примерно 30% страдали от физической заброшенности, а более половины из них подвергались вербальному насилию с риском вербальной агрессии [12]. Сильная корреляция выявлена между вербальным насилием и другими формами плохого обращения с детьми.

Насилие родителей по отношению к детям, нарушение баланса между поощрением и наказанием в сочетании с непостоянством требований приводит к развитию у детей неадекватной реакции на позитивные и негативные стимулы [14].

Психологи указывают на наличие ряда «опасностей, которые возникают, когда родители применяют наказания» [15; 16]. Фромм отмечает следующие:

1. Очень часто наказание не исправляет недостатки в поведении ребенка, а только преобразует их внешнюю форму проявления, один проступок заменяется другим.

2. Наказания вызывают у ребенка страх потерять любовь родителей. Он чувствует себя отвергнутым и иногда начинает ревновать брата, сестру, или родителей.

3. У наказанного ребенка может возникнуть чувство враждебности по отношению к родителям, что создает дополнительные проблемы для ребенка. С одной стороны, родители – это взрослые, он от них зависит, кроме того, он любит своих родителей. С другой стороны, он ненавидит родителей за то, что они его наказывают, жестоко с ним обращаются. В результате соединения этих двух чувств возникает конфликт, который приводит к увеличению тревожности. Желание отомстить родителям за плохое обращение переносится на символические объекты или воплощается в фантазиях и сновидениях [17].

4. С одной стороны, родители – это взрослые, восстание против них никак невозможно. С другой – он еще слишком зависит от них, чтобы извлекать пользу от своей вражды, не говоря уже о том, что он любит своих родителей. И едва в нем объединятся эти два чувства – любовь и ненависть, как сразу же возникает конфликт, который приводит к тревоге.

5. Частые наказания побуждают ребенка оставаться инфантильным. Он рассматривает наказание как плату за плохое поведение, которая разрешает ему и далее вести себя подобным образом.

6. Наказание может помочь ребенку привлечь к себе внимание родителей, и он запоминает, что плохое поведение – это способ получить внимание родителей. Это усиливает мотивацию совершения поступков, которые родители не одобряют.

Психологическое насилие может приводить к появлению проблем во взаимоотношениях со сверстниками, снижению школьной успеваемости, низкой самооценке [18], появлению поведенческих и других нарушений [19]. Так, проявление родителями пренебрежения связано с противоправным поведением подростков [20].

В литературе о насилии в семье описывается «цикл насилия»: его суть в том, что дети, чьи родители проявляли физическое насилие по отношению друг к другу и к ним, склонны воспроизводить подобный стиль поведения во

взаимоотношениях с другими [21]. Исследования «цикла насилия» выявили, что у агрессивных родителей часто бывают агрессивные дети. Джордж и Мэн [22] обнаружили, что дети, которых ругают, более склонны к агрессии по отношению к сверстникам и взрослым. Джеллес [23] предположил, что воспитание с применением насилия способствует одобрению насилия и обучает «как бить, чем бить, и каким должно быть столкновение» [23]. Если родители часто применяют наказания, они, таким образом, дают детям уроки агрессии как метода решения проблем. Хотя большинство детей, подвергавшихся оскорбительным наказаниям, не становятся преступниками или оскорбляющими своих детей родителями, 30% из них все же злоупотребляют наказаниями при воспитании детей, они наказывают их в четыре раза чаще, чем в целом по статистике. Насилие в семье часто ведет к насилию в дальнейшей жизни.

Влияние, которое оказывает наблюдение насилия, можно разложить на четыре компонента.

1. Человек, ставший свидетелем насилия, часто открывает для себя новые способы агрессивного поведения, то есть обучается вербальным и физическим реакциям, которые раньше отсутствовали в его поведенческом репертуаре.

2. Индивидуум, наблюдающий агрессивное поведение других, может изменить свое отношение к поставленным ранее им самим ограничениям агрессивного поведения, изменить представления о границах социально приемлемого поведения. Эффект снятия запретов может увеличить вероятность проявления агрессивных действий.

3. Частое наблюдение сцен насилия способствует снижению эмоциональной восприимчивости к агрессии, к признанию чужой боли.

4. Люди, часто наблюдающие насилие, склонны ожидать его и воспринимать окружающий мир как опасный и враждебно настроенный по отношению к ним, угрожающий. Это может увеличить склонность реагировать агрессивно.

Иногда единственным способом защитить ребенка от насилия, проявляемого его родителями, является лишение их родительских прав, изъятие ребенка из семьи. Во многих странах законодательно указывается на необходимость делать все возможное для сохранения целостности семьи. Однако это не всегда является наилучшим решением. Иногда лучше не стремиться любой ценой сохранить семью, а отдать детей на усыновление в другую семью, пока насилие со стороны родителей еще не нарушило их адаптационные способности [24]. Семья – это источник комфорта и личностного роста личности, она играет очень важную роль в процессе социализации человека. Однако чрезмерная вера в воспитательные возможности семьи может привести к усилиям по сохранению семьи, одни члены которой подвергаются насилию со стороны других. Естественно, это противоречит интересам развития личности.

Насилие в семье оказывает негативное влияние не только на отдельных людей, но и на общество в целом, проявляющееся, в частности, в уменьшении веры в семью как приют безопасности и любви, снижение статуса семьи как социального института. Как отмечал А. Маслоу, каждый раз, когда люди «угрожают кому-то, кого-то унижают, когда они подавляют или отталкивают другое человеческое существо, они вносят тем самым свою лепту, пусть даже и небольшую, в увеличение удельного веса психической патологии в окружающем нас мире» [25].

Клинические исследования доказали, что вербальное и эмоциональное оскорбление детей приводит к появлению у них таких симптомов, как трудности в установлении позитивных, способствующих развитию, интерперсональных взаимоотношений, чувство вины, стресс, деструктивное и асоциальное поведение [26]. Родительское отвержение ребенка, провозглашенное как оскорб-

ление или отказ от взаимодействия, вызывает враждебность ребенка, негативно подчинительные формы поведения, эмоциональную нестабильность и недостаток самоуважения. Доказано, что вербальное насилие родителей по отношению к детям вызывает множество психосоциальных проблем: у детей формируется агрессивное или отчужденное поведение, появляются академические проблемы, трудности во взаимодействии со сверстниками [12]. Более того, в литературе приводится и описание множества других последствий психологического насилия родителей по отношению к детям:

- нарушения в физическом развитии и здоровье – потеря аппетита, энурезы;
- эмоциональные нарушения – отчуждение, депрессии, зависимость;
- когнитивные нарушения – интеллектуальная медлительность, некомпетентность;
- поведенческие нарушения – ложь, воровство, проституция;
- достаточно часто возникают ситуации, когда оскорбления детей родителями приводит к суициду.

Влияние психологического насилия проявляется у детей очень рано. Выявлено, что даже полторагодовалые дети, страдающие от оскорбления или заброшенности, имеют более натянутые отношения с матерями, чем их сверстники из контрольной группы. Причем, наиболее негативное влияние выявлено у эмоционально запущенных детей. Вербально оскорбляемые дети в возрасте трех-четырех лет испытывают сильный гнев по отношению к матери. Изучение детей в возрасте от пяти до двенадцати лет, взятых под опеку вследствие различных форм вербального или физического оскорбления, показало, что у них более пессимистический взгляд на жизнь по сравнению с детьми, страдающими от других проблем, они более внутренне и внешне враждебны, для них характерны самообвинительные реакции в случаях мягких актов агрессии, хотя они страдают от них так же, как и от сильных. Обвинения в адрес родителей наблюдаются только в случаях умеренного оскорбления.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Сенько Т.В.** Психология взаимодействия: Часть вторая: Диагностика и коррекция личностного поведения: Учебное пособие. Мн., 1998. – 272 с.
2. **Симонов В.И., Шумихин В.Г.** Преступное насилие: понятие, характеристика и квалификация насильственных посягательств: Учебное пособие. Пермь, 1992. – 120 с.
3. **Веселова О.В.** Психологическое насилие и его возможные последствия // Психология на рубеже веков: Тез. докл. Междунар. научно-практич. конф. / Под ред. **Е.Е. Сапоговой**. Тула, 2000. С. 35-36.
4. **Bear T., Schenk Sh., Buckner L.** Supporting victims of child abuse // Early childhood education: 1996/1997 / Editor **K.M. Paclorok** -Dushkin Publishing Group. Brown & Benchmark Publishers. Sluice Dock, Guilford. P.161-165.
5. **Паус Ф.** Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000. – 624 с.
6. **Hart S.** Psychological maltreatment in schooling // School Psychology Review, 1987, № 16, P. 169-180.
7. **Захаров А.И.** Происхождение детских неврозов и психотерапия. М., 2000. – 448 с.
8. **Захаров А.И.** Неврозы у детей. СПб., 1996.
9. **Garbarino J.** Not all bad development outcomes are the result of child abuse // Developmental and Psychopathology, 1991, № 3. P. 45-50.
10. **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.
11. **McGhee R. & Wolfe D.** Psychological maltreatment: toward an operational definition // Developmental; Psychopathology, 1991, № 3. P. 3-18.
12. **Mayr J., Polz. W.** Ein Fragebogen zur Erfassung Fachspezifischer Prüfungsangst und Schulunlust // Unser Weg, 1990, № 37. S. 265-273.
13. **Jones E. & McCurdy K.** The links between types of maltreatment and demographic characteristics children // Child Abuse and Neglect, 1992, № 16. P. 201-215.

14. *Nikolaeva E.* Aggressive behaviour in the family and children's psychological health // Abstracts XVI Biennial meetings of ISSBD. Greece, 1999. P. 162.
15. *Фурманов И.А., Аладьин А.А., Фурманова Н.В.* Психологическая работа с детьми, лишенными родительского попечительства: Книга для психологов. Мн., 1999. – 224 с.
16. *Рудестам К.* Групповая психотерапия: Психокоррекционные группы: теория и практика / Общ. ред. и вступ. ст. *Л.А. Петровской*. 2-е изд. М., 1993. – 268 с.
17. *Бютнер К.* Насилие в фантазиях // Психология человеческой агрессивности. Мн., 1999. С. 169-227.
18. *Melrose R. Burack J.* The self-image disparity of maltreated adolescents // Abstracts 13 Biennial Meetings of ISSBD, Amsterdam, the Netherlands, 28 June – 2 July 1994. P. 53.
19. *Families* // *Santrock J.W.* Child development. 6th ed. Wm.C. Brown Communications, Inc., 1994. P. 433-464.
20. *Онопrienko Я.Р., Безанский М.М.* Факторы, детерминирующие противоправное поведение несовершеннолетних // Образование воспитание, 2000, № 6. С.52-54.
21. *Widom C.S.* Does violence beget violence? A critical examination of the literature // Psychological Bulletin, 1989, № 106. P. 3-28.
22. Personality and social development in adolescence // *Papalia D.E.* A child's world: infancy through adolescence / *Papalia D.E.*, Olds S.W. -5th ed. -McGraw-Hill, Inc. P. 559-579.
23. *Бэррон Р., Ричардсон Д.* Агрессия. СПб., 1997. – 336 с.
24. *Ingrassia M., McCormick J.* Why leave children with bad parents? // Early childhood education: 1996/1997. / Editor *K.M. Paclorok*. Dushkin Publishing Group. Brown & Benchmark Publishers. Sluice Dock, Guilford. P. 57-61.
25. *Берне Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Под ред. *Н.И. Парамонова, Л.И. Дорого*. М., 1986. – 422 с.
26. *Ney P.* Child maltreatment: possible reasons for its transgenerational transmission // Canadian Journal of Psychiatry, 1989, № 34. P. 594-601.

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 anti-social 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 5.09.2002

УДК 316.356.2 + 316.62

Е.К. Погодина

Основные социально-психологические подходы к проблеме брачного выбора

Объективная и субъективная значимость брака обуславливает неослабевающий интерес к этой сфере жизнедеятельности человека на протяжении столетий. В настоящее время отмечается усиление интереса к данной проблеме в связи с тем, что актуальными для нашего общества являются проблемы, вызываемые нестабильностью и неблагополучием семьи и брака. По данным демографических ежегодников, с каждым годом неуклонно растет ко-

личество разводов [1, 2], среди которых более трети по продолжительности расторгаемых браков совершается в фазе адаптации. Кризис семьи и дестабилизация брачно-семейных отношений требуют рационального объяснения, что побуждает ученых искать причины распада семьи, разрыва супружеских отношений. Некоторые отечественные и зарубежные исследователи связывают негативные явления в сфере семьи и брака с неготовностью супругов к семейной жизни; другие утверждают, что стабильность брака и степень удовлетворенности супружеской жизнью детерминированы процессом выбора брачного партнера, тем, кого и как выбирают в качестве будущего супруга.

Под брачным выбором понимается процесс, в результате которого из всей совокупности возможных выборов брачного партнера тем или иным способом выбирается тот единственный партнер, который и становится мужем или женой [3]. Процесс брачного выбора зависит от экономических, социальных, социокультурных и других условий, существующих в обществе. В разных культурах, на разных стадиях исторического развития различны как широта спектра возможных выборов, так и степень свободы индивидуального выбора брачного партнера.

По широте спектра возможных выборов брачного партнера все культуры различаются по тому, допускаются или нет в них повторные браки. В культурах традиционной жесткой моногамии, где повторные браки не допускаются, пространство возможных выборов исключает тех, кто уже состоит в браке, вступление в повторный брак даже в случае овдовения крайне затруднено. В культурах серийной моногамии совокупность, из которой производится выбор брачного партнера, является предельно широкой и включает в себя как не состоящих, так и состоящих в браке, повторные браки являются обычными.

Степень свободы индивидуального выбора также имеет существенные отличия в различных культурах. В некоторых странах, а в прошлом практически везде, преобладают браки, организуемые родителями или другими родственниками, под чьей опекой находятся молодые люди. Такая форма вступления в брак характерна, например, для традиционных арабских культур [4]. В других культурах доминирует свободный выбор, когда основными инициаторами заключения брака являются сами вступающие в брак.

Выбор брачного партнера подчиняется действию определенных факторов, из которых наиболее широко распространенными и одновременно сильно действующими являются культурологические факторы. Важнейшими из них являются правила эндогамии и экзогамии, функциональная роль которых состоит в ограничении поля возможных выборов брачного партнера, в исключении из него тех, кто не может быть супругом. Правило эндогамии предписывает выбирать себе брачного партнера из своей собственной этнической группы, но из разных кланов. Наиболее сильно и жестко эндогамное давление действует, когда речь идет об этнической или расовой принадлежности, но оно не является универсальным. В современных культурах оно практически снимается в случаях, если вступающему в брак более 30 лет, или брак является повторным. Его действие также резко ослабевает в крупных городах и на территориях со смешанным по этническому составу населением, где контакты и общение с представителями различных национальностей являются более частыми и интенсивными. Правило экзогамии запрещает брак внутри собственной семейной группы. Данное правило обладает универсальным и жестким действием, подкрепляясь в ряде стран, в том числе в нашей, правовыми нормами, прямо запрещающими брак между близкими родственниками: родителями и детьми, братьями и сестрами [5].

К социологическим факторам брачного выбора относятся гомогамия и территориальная близость. Под гомогамией понимается тенденция заключения

браков между людьми, обладающими некоторыми общими или сходными характеристиками – социальными, психологическими, физическими и т.д. Важнейшими характеристиками в этом отношении являются: возраст, этническая принадлежность, статус, образование, уровень интеллекта, внешность и совместимость внутренних часов. Вероятность того, что у людей возникнет взаимная симпатия и притяжение друг к другу, и что они вступят в брак, выше в том случае, если они похожи друг на друга в том или другом отношении, т.к. люди более склонны жениться на тех, чьи потребности и личные качества подобны их собственным. Проведенные исследователями сравнения взглядов, убеждений, возраста, конфессиональной принадлежности, национальности, экономического уровня, образования, склада ума, физического роста и внешности супругов показали, что большинство супругов обладают сходством и в этих, и во многих других отношениях. Чем больше схожих черт у мужа и жены, тем счастливее они, тем меньше вероятность развода [6].

Другим важнейшим социологическим фактором брачного выбора является пространственная, территориальная близость: проживание по соседству, а также работа в одной и той же организации или учеба в одном и том же учебном заведении. Роль близости связана с тем, что соседство, совместная работа или учеба повышают вероятность встречи с партнером, который, к тому же, с большей вероятностью будет иметь сходство и по другим личностным и социальным характеристикам, включая сходство ценностей, интересов [7].

Действие социокультурных и социологических факторов брачного выбора дает объяснение доминированию в процессе выбора брачного партнера тенденции к гомогамии, к тому, что супруги оказываются, как правило, схожими в своих наиболее существенных характеристиках. Попытка объяснить, как происходит брачный выбор, каковы его социально-психологические механизмы, дать ответ на вопрос, почему одни браки оказываются гомогамными, а другие гетерогамными предпринята в социально-психологических теориях брачного выбора.

Одной из таких теорий является теория комплементарных потребностей Р. Уинча [8]. Основной тезис этой теории состоит в том, что люди предпочитают выбирать себе в супруги тех, чьи психологические особенности противоположны и комплементарны их собственным. Суть теории Р. Уинча может быть выражена следующим образом: «противоположности притягиваются». Это связано с тем, что индивид всегда стремится максимизировать степень удовлетворения своих потребностей, а максимум этот, по Р. Уинчу, достигается в том случае, когда специфические потребности мужчин и женщин комплементарны друг другу.

Попыткой усовершенствования теории Р. Уинча является инструментальная теория Р. Сентерса [9]. Р. Сентерс исходил из предположения, что люди стремятся выбрать себе в качестве брачных партнеров тех, чье поведение и другие характеристики обеспечивают, или кажется, что обеспечивают, максимум удовлетворения и минимум затрат для их потребностей. Р. Сентерс полагает, что одни потребности более значимы, чем другие, причем для некоторых потребностей это различие значимости одинаково для обоих полов, а для некоторых других – нет. Например, мужское доминирование – более значимая ценность для женщин, но для мужчин женское доминирование менее привлекательно. Обратная ситуация имеет место в случае с потребностью в заботе. Отсюда, согласно выдвинутому Р. Сентерсом принципу гендерной конгруэнтности, вытекает, что потребности, более типичные для мужчин, должны позитивно коррелировать с потребностями, более типичными для женщин. Р. Сентерс предполагал, что наибольшее притягивание будет иметь место в случае, когда мужское доминирование противостоит женской потребности в интимности, покровительстве, заботе.

Теория обмена Дж. Хоманса [10] является еще одной теоретической интерпретацией процесса брачного выбора. Она основана на модели социального взаимодействия, согласно которой базисом возникновения нормативного порядка в обществе является взаимная полезность людей, выгоды, которые они получают в результате обмена между собой разного рода благами. Согласно Дж. Хомансу, в основе брачного выбора лежит процесс оценивания личностных и социальных качеств возможного партнера и определения того, кто из возможных партнеров может принести больший выигрыш при меньших затратах. Характеристики индивида при этом рассматриваются как некое благо, подлежащее обмену и имеющее определенную рыночную цену. Выделяют следующие наиболее важные характеристики: 1) «индивид»; соотношение на брачном рынке численности «подходящих» друг для друга мужчин и женщин, начиная от простого соотношения полов в населении до более тонких пропорций, учитывающих возраст потенциальных партнеров, и такие их характеристики как образование, этническую принадлежность и т.п. Ценность каждого отдельного индивида на брачном рынке зависит от данных соотношений, которые понижают ценность тех, чей пол имеет избыток и наоборот, таким образом, затрудняя или облегчая вступление в брак; 2) возраст; более вероятным является не совпадение возрастов партнеров, а небольшое превышение возраста партнера мужского пола. Во всем мире мужчины склонны жениться на женщинах моложе себя; более того, чем старше мужчина, тем к большей разнице в возрасте он стремится, подбирая себе пару. Женщины в любом возрасте предпочитают мужчин лишь не намного старше себя; 3) внешний облик; включает в себя не только физическую внешность, но и манеру поведения, умение себя вести и т.п.; 4) статус; рассматривается как комбинация различных социально-экономических характеристик: благосостояние, происхождение, образование и т.п.; 5) социально-психологические характеристики личности: эмпатия, эмоциональность, экспрессивность, способность к пониманию, сотрудничеству и т.п.; 6) ценности, убеждения; общие или совпадающие ценности облегчают взаимодействие с потенциальным партнером и могут служить фактором принятия решения о брачном выборе. Ценности, сильно отличающиеся друг от друга, могут стать непреодолимым препятствием для брака даже в случае сильной страсти.

Качества и характеристики личности, выступающие как подлежащие обмену блага, или личностные ресурсы, и втягиваемые на брачный рынок, оцениваются участниками процесса брачного выбора. При этом определения обмена действуют на трех уровнях взаимоотношений, детерминируя возможных участников обмена, его условия, а также процесс принятия решения на брак.

Попытку дать целостное описание процесса брачного выбора представляет собой теория «стимулов – ценностей – ролей» Б. Мурштейна [11]. Данная теория является теорией обмена, устанавливающей, что в условиях относительно свободного выбора аттракция и интеракции зависят от обмена ценностями тех благ и обязательств, которые оба партнера предлагают друг другу. Согласно Б. Мурштейну, процесс развития отношений детерминируется тремя классами переменных, которые он называет стимулы, ценности и роли. Эти переменные действуют на всем протяжении процесса брачного выбора (знакомство, ухаживание, решение на брак), но каждая из них имеет зону максимального влияния на соответствующей стадии этого процесса, которая соответственно этому получает свое название: стадия стимуляции, стадия оценивания и ролевая стадия.

На стадии стимуляции действуют факторы, которые притягивают индивидов друг к другу, делают их привлекательными друг для друга благодаря их физическим, интеллектуальным, социальным и другим характеристикам. Су-

ществленную роль играют такие факторы, как внешняя привлекательность и манера поведения. Большое значение имеет и то, как данные характеристики оцениваются окружающими.

На стадии ценностного сравнения взаимному оцениванию подвергаются системы ценностей и установок. Первичный фокус стадии ценностного сравнения – сбор информации о другом человеке путем вербальной интеракции с ним. Партнеры при встрече стараются лучше узнать друг друга, получить информацию об интересах, ценностях, установках, взглядах и даже потребностях каждого из них. Если здесь выявляются существенные расхождения и обнаруженные недостатки не компенсируются какими-либо достоинствами, партнеры расходятся, считая, что не подходят друг другу.

Некоторые люди могут вступать в брак на основе одной или двух первых стадий. Однако большинство проходит и ролевую стадию. Для них, по мнению Б. Мурштейна, сходство ценностей необходимое, но не достаточное условие. Таковым для большинства является ролевая совместимость, сходство взаимных представлений о семейных и внесемейных ролях мужчин и женщин. Партнеры устанавливают, смогут ли они занять в супружеском союзе взаимодополняющие роли, что позволит им удовлетворить свои потребности. При этом оценивается как сходство характеров и наклонностей, так и противоположность взаимодополняющих черт. Достижение ролевой совместимости – бесконечный процесс, так как ролевая притирка происходит на всем протяжении существования брака и никогда не завершается полностью.

Во всех фазах действует принцип «соизмеримости обмена». Равновесие достигается только в том случае, когда такой обмен с точки зрения партнеров является равноценным. Таким образом, межличностная привлекательность поддерживается факторами, которые представляют для того или иного индивида особую ценность или вызывают у него определенные надежды на то, что социальный контакт с данным партнером будет благоприятным [12].

Еще одной из теорий брачного выбора является психоаналитическая теория З. Фрейда [13], рассматривающая выбор брачного партнера с точки зрения вертикального подхода, т.е. как следствие действия сил, заключающихся в особенностях прошлого опыта человека, главным образом в прежних личностных связях. Данная теория связывает степень гомогамии брачного выбора с влиянием родительской семьи. Она исходит из предположения, что тот факт, будет ли брак детей гомогамным или нет, зависит от характера чувств, эмоций, связывающих родителей и детей. Степень родительского влияния на брачный выбор детей, а это влияние направлено в сторону гомогамного выбора, на повторение детьми родительского опыта, зависит от силы чувств, связывающих разные поколения в семье. При этом предполагается, что если эти чувства позитивны, то вероятность того, что дети поступят так, как это делали и как хотят их родители, выше, чем в случае, когда эти эмоции негативны.

Одним из аспектов, на который обращает внимание данный подход, является предположение о том, что в своих поисках будущего партнера люди, как правило, ориентируются на образ родителя противоположного пола: дочери имеют тенденцию выбирать партнеров, в чем-то похожих на отца; сыновья – на матерей. Вместе с тем моделью взрослого человека, образцом идентификации для детей является родитель того же пола. З. Фрейд утверждал, что при выборе человеком сексуального объекта проявляется смещение энергии либидо с самого первого объекта любви, т.е. с родителей. Согласно З. Фрейду, мужчина ищет жену, похожую на мать, а женщина – мужа, похожего на отца. В социально-психологическом плане такой характер выбора брачного партнера объясняется тем, что, выбирая супруга, похожего на родителя противоположного пола, человек выбирает уже что-то, хорошо знакомое как в плане лично-

стных характеристик, так и в плане разделяемых ценностей. Такой выбор заранее обеспечивает чувство комфорта и предсказуемости, а общие ценности помогают установлению связей и взаимопонимания партнеров друг с другом.

Таким образом, выбор брачного партнера не является произвольным. Он детерминирован экономическими и социокультурными условиями, существующими в обществе, а также подчиняется действию определенных факторов культурного, социального и психологического характера. Можно сказать, что брачный выбор представляет собой своеобразный процесс движения через культурные, социологические и психологические фильтры и постепенного сужения пространства возможных выборов, который завершается, когда человек находит того единственного, как он думает, партнера, с которым он может и хочет вступить в брак.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Женщины Республики Беларусь*: Статистический сборник. Мн., 1997. – 96 с.
2. *Население Республики Беларусь по полу, возрасту и состоянию в браке*: Статистический сборник. Мн., 2000. – 218 с.
3. *Антонов А.И., Медков В.М.* Социология семьи. М., 1996. – 304 с.
4. *Крэйг Г.* Психология развития. СПб., 2000. – 992 с.
5. *Кодекс Республики Беларусь о браке и семье*. Мн., 2001. С. 10.
6. *Майерс Д.* Социальная психология / Пер. с англ. СПб., 1997. – 688 с.
7. *Гозман Л.Я.* Психология эмоциональных отношений. М., 1987. – 176 с.
8. *Winch R.* Mate selection: a study of complementary needs. N.Y., 1958.
9. *Centers R.* Sexual attraction and love: An instrumental theory. Springfield, 1975.
10. *Homans G.* Social behavior: it's elementary forms. N.Y., 1972.
11. *Murstein B.* A theory of marital choice and its applicability to marriage adjustment // Theories of attraction and love. N.Y., 1971.
12. *Кратохвил С.* Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний. М., 1991. – 336 с.
13. *Фрейд З.* Психология сексуальности. Мн., 1993. – 160 с.

S U M M A R Y

The article is devoted to the problem of choosing a partner for marriage. The main factors and theories of the mate selection are described.

Поступила в редакцию 5.01.2003

Фонетическое опрощение в русском языке

В работах И.А. Бодуэна де Куртене и его учеников, языковедов Казанской лингвистической школы, неоднократно отмечается влияние фонетических процессов на изменение морфемной структуры слова, однако однозначного ответа на вопрос, каким образом и в какой мере, среди каких типов слов проявилось это явление, в работах нет.

Зарубежные лингвисты, как и русские ученые бодуэновского направления, не имели единого взгляда на причины слияния значащих единиц слова. Большинство из них, затрагивая вопросы изменения морфемного строения слова, считали, что фонетические изменения не имеют самостоятельного и системного характера и лишь сопровождают семантические преобразования – главную причину рассматриваемого явления.

Вопрос о роли фонетических факторов в процессе опрощения морфемной структуры слова в русском и зарубежном языкознании изучен недостаточно. Его решение помогло бы выявить особенности развития и функционирования языка, взаимосвязи его уровней.

В этой статье на материале русского языка рассматривается опрощение, вызванное звуковой деформацией суффиксальных существительных или их образующих. При этом отмечаются и случаи взаимодействия, перекрещивания языковых факторов [1–3].

Исследователь фонетической системы древнерусского языка В.В. Иванов отмечает, что «многие явления в морфологии и лексике имеют своей первопричиной фонетические процессы» [4]. С этим нельзя не согласиться, но лишь применительно к ряду случаев преобразования морфемного строения слова и появления новых корней в языке.

Очевидно, что изменение состава суффиксальных существительных и иных производных может быть всесторонне изучено не изолированно, лишь на материале соотносительной морфологической подсистемы, а в соответствии с синхронно-диахроническими данными всей языковой системы, внутри которой это явление происходит [5].

Вопрос о причинах возникновения опрощения основы или слова в целом и о причинах звуковой трансформации лексической единицы, вызывающей или поддерживающей соединение морфем, входит в круг вопросов большой и важной теоретической проблемы языкового развития и изменения.

Хотя эти причины, как отмечают исследователи, разнообразны, однако основной из них является трудность артикуляции русского или иноязычного слова. Фонетическую деформацию, а вследствие этого и нарушение соотносительных связей между словами вызывает фактор сближения слов, сходных по звуковому облику, а также явления народной этимологии, на что указывали лингвисты бодуэновской школы. Кроме того, в русском и других языках наблюдаются случаи, когда неправильно, небрежно произнесенное слово в новом звуковом оформлении принимается всеми носителями языка.

Фонетические процессы, вызывающие или закрепляющие опрощение основы суффиксальных существительных, отличаются от позиционных чередований звуков, регулярных (*враг – вражий, жук – жучок*) или нерегулярных (*камень – камешек, паук – паутина*), которые приводят к образованию в языке разновидностей (вариантов) основ «в их собственном морфологическом содержании» [6]. Такие позиционные чередования звуков не нарушают семантическую и структурную соотносительность между исходным и производным словом, синхронную коррелятивность между данными и иными родственными словами, а поэтому и не устраняют морфемную границу в составе основы производного слова. Регулярные замены звуков в словах типа *друг – дружок*, отмечает Р.И. Аванесов, превратившиеся в фонетические законы, представляют собой констатацию частичной или полной замены одного звука другим в двух следующих одна за другой фазах развития одного и того же языка [7].

Не вызывают интеграции морфем основы суффиксальных существительных в русском языке и разнообразные фонетические изменения в индивидуальной речи носителей языка, если они, во-первых, не стали нормой литературного языка и, во-вторых, не нарушают связи между исходным и производным словом.

Звуковые изменения суффиксальных существительных, вызывающие или поддерживающие процесс опрощения основы, неоднородны: с одной стороны, это звуковые деформации, утратившие былую закономерность позиционных замен звуков в слове, с другой, – различные изменения звуковой оболочки, которые произошли только спорадически, в отдельных словах. Но независимо от особенностей деформации звукового состава слова (распространенности или нераспространенности в языке, времени возникновения и др.) их необходимо рассматривать как явления в фонетической подсистеме языка, вызывающие или закрепляющие (в сочетании с иными факторами) слияние значащих единиц членимой основы именного суффиксального деривата.

Ниже рассматриваются звуковые изменения суффиксальных существительных, приводящие к образованию не алломорфов, а новых нечленимых основ, корней, на базе которых происходит в русском языке возникновение новых рядов родственных слов, а также фонетические деформации, содействующие процессу опрощения основы именного суффиксального деривата.

В лексическом составе современного русского литературного языка имеется сравнительно большое количество суффиксальных существительных, хронологически и генетически разных, опрощение основы которых было вызвано или поддержано явлениями фонетического характера:

а) общеславянские: *чаша, суша, роца, жижа, лужа, ноша, саяча, душа, теща, толща, гуща, вече, нож, ключ* «орудие для запираания и отпираания», *ключ* «источник», *прыщ, пороша, сажа, цапля, чепля, туча, луч, кража, кожа, муж, рогожа, мережа, межа, сеча, пряжа, еж* и др.;

б) существительные, отраженные в восточно- и западнославянских языках – *куча, хрящ, лещ* и др.;

в) старославянизмы – *вождь, куца, стража, пища* и др.;

г) восточнославянские и древнерусские слова – *смерч, кряж, кляча* и др.

Анализ этих и подобных слов выявляет два вида звуковых деформаций: а) изменение исходного слова; б) изменение именного суффиксального производного. Опрощение основы деривата наблюдается и в том, и в другом случае.

Фонетические изменения могут происходить на границе префикса и корня, суффикса и корня, в корневой морфеме простого слова и в составе композита.

Изменение звуковой оболочки исходного или производного слова может быть единственной или основной причиной опрощения основы в том случае, если до таких звуковых изменений исходное и производное слово сохраняли

смысловую и структурную связь. Если же такая коррелятивность между этими словами была нарушена, то звуковая деформация могла только способствовать процессу опрощения основы суффиксального существительного или иного производного [1].

Опрощенные суффиксальные существительные неоднородны по характеру синхронных смысловых связей с образующими и родственными словами. Одни из них типа *сажа* (от *садити*), *чаща* (от *частый*), *роща* (от той же основы, что *рост*), *нож* (от утраченного *pozis*, ср. *пронзить*) пережили не только опрощение, но и процесс демотивации. Они в современном русском языке не связаны по смыслу с этимологически родственными и исходными (образующими) словами. Другие опрощенные суффиксальные существительные сохраняют эту смысловую связь: *ноша* – *носить*, *суша* – *сухой*, *теща* – *тесть*, *жижа* – *жидкий* и др.

Рассмотрим ряд примеров опрощения суффиксальных существительных, вызванного или закрепленного фонетическими явлениями в языке.

1. Изменение конечных корневых согласных исходного слова с суффиксом *-j-*, как правило, являлось основной причиной превращения двуморфемной основы суффиксального существительного в одноморфемную с последующими семантическими преобразованиями. Опрощение дериватов типа *ноша* может и не сопровождаться последующей деэтимологизацией.

Следовательно, при фонетическом и словообразовательном анализе существительных типа *ноша*, *роща*, *гуща* и подобн. следует говорить не об обычном позиционном чередовании согласных в современном русском языке, а о древней звуковой деформации деривата, вызвавшей опрощение основы: *густой* – *гуща* (от * *gŕstŭ* (*ŕ* носовое) > *густъ* – *густ-j-a* > *гущ-а*). Опрощение суффиксальных существительных типа *суша* (ср. *сухой*), *кваша* (ср. *квасить*), *жижа* (ср. *жидкий*) и подобн. не привело к образованию новых корней. Ср. с опрощенными и демотивированными существительными типа *меха*, *пища*, *туча* и подобн.

Кроме перечисленных выше суффиксальных существительных, опрощенных в результате изменения конечного согласного образующего слова и суффикса *-j-*, можно назвать следующие: *парша*, *хвощ*, *сыч*. Ср. с опрощенными прилагательными типа *нищий*, *рыжий*, *пеший*, в которых интеграция морфем основы также произошла на границе корня и суффикса *-j-*: *рыжий* (основа та же, что и в слове *рьдѣти*), *пеший* – от *пѣхъ* (ср. *пехота*).

2. Основной причиной опрощения суффиксальных существительных типа *гончар*, *берцо*, *склянка*, *изба*, *хорь*, *чан*, *скатерть* и др. могла быть деформация звуковой оболочки как следствие опрощения групп согласных в результате падения редуцированных гласных. Например, пережило опрощение основы существительное *берцо*. Это существительное, производное древнерусской поры, бывшее уменьшительное, было образовано посредством суффикса *-ьце* от *бедро* (*бедрыце* «маленькое бедро»). Выпадение согласного *д* (*др* > *р*) произошло в результате падения редуцированных, *е* под ударением изменилось в *о*: *бедрыце* > *берцо*. Фонетические изменения нарушили смысловую и структурную связь образующего и производного слова и привели к лексикализации и опрощению деминутива. Образующее *бедро* также пережило опрощение на границе корня (*бед-*) и суффикса *-р(о)*. Ср. с исторически одноструктурными словами *ядро* и *ведро*. Таким образом, можно определить две фазы опрощения основы исходного и производного слов в различные эпохи (общеславянский и древнерусский периоды) [8].

Чан < *дъщанъ* – образовано от *дъска* с помощью суффикса *-janъ*.

Фонетическая деформация древнерусского *дъщанъ* в *чан* произошла в ре-

зультате падения редуцированного гласного и последующих изменений – *ѣ* в *т* и упрощения группы согласных. Синхронный звуковой облик слова *чан* возник в результате воздействия ряда фонетических явлений. В современном русском языке существительное *чан* не соотносится с исторически образующим словом *доска*, заимствованием в общеславянскую эпоху из германского языка.

Склянка образовано в древнерусскую эпоху с помощью суффикса *ька* > *ка* от прилагательного *стъкланыи* «стеклянный». Преобразование корневой морфемы: *стъкл* > *скл* произошло в результате падения редуцированного и выпадения *т*.

В результате упрощения групп согласных производного слова произошли демотивация и опрощение основы в суффиксальных существительных типа *блесна* (от *блѣск*), *сланец* (от *стлать*), *сплица* < *стълица* от исчезнувшего *стъла*, *хорь* < *дѣхорь* (от *дѣхати* «пахнуть») и др.

Слица, дериват общеславянской поры, образован от *стъла* посредством суффикса *-иц* (а). Имеются другие этимологии. Исчезновение образующего *стъла*, подкрепленное изменением звуковой оболочки, производного (*стълица* > *сплица*, *стп* > *сп* после падения редуцированного *ъ*), определило демотивацию и опрощение деривата. В современном русском языке *сплица* не соотносится в структурном и семантическом отношении с бывшими родственными словами *стопа* и *степень*. Пережил опрощение и лексикализацию бывший деминутив *спичка* (от *сплица*). Слово *сплица* имеет нечленимую основу во многих славянских языках: укр. *спіця*, чешек. *špice*, польск. *szpica* и др.

Блесна, известное лишь в русском языке, было образовано от слова *блѣск* > *блеск*. Ср. в укр. и белор. *блешня* «блесна». Если учесть, что существительное *блеск*, образующее слово для деривата *блесна*, также исторически производное с помощью суффикса *-ск-* от той же основы, что и *блѣдъ* «бледный» (ср. *скудный* – от *судъ*), то можно и в данном случае говорить о фазах опрощения – образующего общеславянского слова *блеск* (ср. с исторически одноструктурными существительными *писк*, *треск*, *плеск* и подобн.) и собственно русского производного *блесна*.

Падение редуцированных гласных и последующее изменение звуковой оболочки определили опрощение суффиксальных существительных типа *лощина*, *ветчина* и подобн. Однако в таких производных произошло не упрощение групп согласных, как в рассмотренных выше словах, а явление ассимиляции (*ветчина*) или чередование на границе корня и суффикса (*лощина*). Фонетические изменения, поддержанные семантическими сдвигами или исчезновением образующего слова, вызвали опрощение основы таких дериватов: *лощина* < *лоскъина* (от *лоскъ* «лог, лощина» – встречается в русских диалектах); *ветчина* < *ветъшина* – падение редуцированного и последующая ассимиляция согласных *т* и *ш*.

Ветчина, исконное, образованное от прилагательного *ветъхыи* «старый» с помощью суффикса *-ин* (а). Следует отметить, что звуковая деформация деривата и изменение в значении и употреблении производящего *ветхий* определили интеграцию морфем; производящее *ветхий* невозможно ныне употребить применительно к продуктам. Синхронно слово *ветчина* не соотносится ни с образующим прилагательным, ни с исторически родственными словами. Ср. с существительными того же деривационного типа, сохраняющими в современном русском языке непосредственную мотивацию, членимость основы: *свежина* (ср. *свежий*), *дичина* (ср. *дикий*) и подобн.

3. Изменение сочетания губного согласного образующего слова и суффикса *-j-*, распространенное в древности, вызвало или поддерживало опрощение суффиксальных существительных типа *земля*, *рубль*, *корабль* и подобн. В

результате такой фонетической деформации в именном деривате (и в словах иных структурных типов) возникал плавный *л* неаффиксального качества. Однако независимо от характера интеграции морфем основы суффиксального существительного с демотивацией опрощенного слова (*корабль, кремль, грабли, земля, оглобли* и подобн.) или без нее (*ловля, капля, вопль, купля*) вставной плавный согласный является конечным звуком основы опрощенного деривата.

Такая фонетическая деформация существительных на стыке корня и суффикса *-j* - получила в русском языке характер регулярного чередования в системе согласных, которое отличается от обычных позиционных чередований - регулярных или нерегулярных, не меняющих морфемный состав деривата. В данном случае, по-видимому, можно говорить или об особом типе синхронных регулярных чередований, создающих алломорфы *лов' - ловл', куп' - купл'* и подобн., один из которых исторически восходит к двуморфемной основе, или о «чистом» опрощении суффиксальных существительных типа *корабль, кремль* и подобн. в результате скрещивания причин интеграции: фонетический и семантический факторы (*рубль, грабли*); выпадение образующего слова и фонетический фактор (*оглобли, кремль* и др.).

Вставной согласный *л* неаффиксального значения, возникший в двуморфемном именном деривате, пережившем опрощение, следует отличать от вставных и приставных согласных в составе производной основы в строе русского и украинского языков: *овца* (укр. *вівця*), *паук* (укр. *паук*), *усы* (укр. *вуса*) и др. Протетические и вставные звуки этого типа не отражают фонетического процесса на границе морфем производного слова.

4. Упрощение групп согласных с перегласовкой вызвало или поддержало опрощение большого числа древних суффиксальных дериватов. В зависимости от места изменившихся звуков в слове существительные, подвергшиеся этому процессу, можно подразделить на группы:

4.1. Слова, в которых упрощение групп согласных с перегласовкой произошло в корне. Например, в словах типа *дятел, государь, время, рысь* и др. Звуковые изменения такого характера могли или вызвать опрощение основы производного, или закрепить результаты семантического преобразования.

Например, общеславянское слово *дятел* образовано от *dybъ* «*дятел*» с помощью суффикса *ьъ* от той же основы, но с перегласовкой, что и глагол *долбить* (от основы *dybъ*). Звуковая трансформация *dybъьъ > дятел* произошла вследствие упрощения групп согласных *lbt > lt*, диссимиляции *l-l > n-l*, преобразования *ьп > ь > 'а*. Звуковая деформация слова еще в общеславянский период вызвала разрыв смысловых и словообразовательных связей между существительным *дятел* и однокоренным глаголом *долбить* * *dybity*, что привело к полной изолированности в русском языке опрощенных суффиксальных существительных *долото* и *дятел*. Опрощение основы именного суффиксального деривата *дятел* в результате изменения звуковой оболочки было поддержано семантическим фактором – забвением первоначального признака, который лег в основу наименования (птица была названа по характерному для нее действию).

Пережило опрощение основы заимствованное из старославянского языка суффиксальное существительное *время* (исконно русское производное *веремья* утрачено), образованное с помощью суффикса * *-men* (> *-мя*) от той же основы, что и глагол *вертеть* (общеславянское индоевропейского характера). В общеславянском деривате **vertmen* произошло изменение звуковой оболочки в результате упрощения групп согласных и выпадения *t*, в строе старославянского языка сочетание *er* между согласными дало *рѣ*, изменившееся позже в древнерусском языке в *ре*, а *ь > ъп* дало 'а. Первоначальное значение существительного *время* «возвращение, чередование дня и ночи».

Такого типа интеграция морфем основы произошла в суффиксальных существительных *семя, бремя, вымя* и подобн., представляющих замкнутый круг одноструктурных производных.

4.2. Сравнительно большую группу среди опрошенных суффиксальных существительных в русском языке составляют слова, имевшие раньше суффикс *-dl (o)*; слова общеславянской эпохи *мыло, горло, шило, жало, жерло, рыло, дело, вилы, ель* и др.; старославянизмы типа *забрало* и др. Такие именные дериваты, как правило, были образованы от глаголов.

Звуковая деформация существительных типа *жерло* закрепила опрощение основы семантического происхождения. Родственные суффиксальные существительные общеславянской поры *горло* и *жерло* были образованы с помощью суффикса *-dl (o)*: *горло* - из *qъr - dlo > * qъrlo > гърло > горло*; *жерло* - из ** qъr - dlo > qъrdlo > жърло > жерло*. Различное звуковое оформление этих исторически родственных суффиксальных существительных было вызвано перегласовкой звуков в корневой морфеме на иной ступени чередования. Фонетическая деформация в результате перегласовки содействовала семантико-структурному разрыву производных *горло* и *жерло*. В древнерусском языке суффиксальные существительные были синонимами. В дальнейшем они утратили синонимичность на базе исходного значения «то, чем едят» и разошлись в значениях: *жерло* - «дуло, переднее отверстие канала огнестрельного орудия», «узкое глубокое отверстие»; *горло* - «передняя часть шеи», «полость позади рта», «верхняя часть сосуда», «устье» и др.

Под воздействием семантического фактора пережили опрощение основы существительные того же деривационного (односсуффиксального) типа *рыло* (суффикс *-dl (o) > ло* от *рыти* «рыть») «то, чем роют» > «лопата» > «часть головы у животных» (чаще свиньи), «лицо»; *шило* (от *шито*) и др.

Фонетическое опрощение на границе корня и суффикса может сочетаться с явлением семантической контаминации. Так, например, опрощенное суффиксальное существительное *село* было образовано в результате взаимодействия двух лексических единиц - *село* «населенное место» (фонетически видоизмененный дериват на *-dl (o)* и *село* «поле, земля». Контаминированное имя существительное *село* «крестьянское селение» имеет синхронно непроизводную основу и не соотносится с глаголами *сесть, сидеть*, существительными *седок, седло, сосед* и др.

5. Различного типа перегласовки звуков в образующих и производных словах на стыке корня и суффикса способствовали разрыву семантических и словообразовательных связей между соотносительными словами. Примерами могут служить существительные: *галька* (ср. *голый*), *ветвь* (ср. *вить*), *сопка* (ср. *сыпать*), *гнев* (ср. *гнить*), *зерно* (корень тот же, что и в глаголе *зреть*), *слух* (ср. *слыть*), *пласт* (ср. *плоский*), *прогалина* (ср. *голый*), *домна* (ср. *дъмати* - «дуть») и др.

Чередование гласных и согласных, содействующее такому разрыву деривационно-смысловых связей, наблюдается и в образующем слове. Например, древнерусское суффиксальное существительное *кудесник*, отмечаемое в памятниках с XI века, было образовано от прилагательного *кудесный* «чародейский» (или от существительного *кудеса* «чары, колдовство» - единственное число *кудо*) суффиксальным способом. *Кудесник* того же корня, что и слова *чудо, чувство*.

Преобразование *kudo > чудо*, следует считать, - закономерный рефлекс древнейшего чередования вокализма корня (*чуд < * kœud*). На фонетические изменения и их воздействие на состав производного указывал И.А. Бодуэн де Куртенз в работе «О связи фонетических представлений с представлениями морфологическими, синтаксическими и семасиологическими». Он это явле-

ние объяснял «большой психической значимостью начала слова, которое как бы его возглавляет» [9].

В качестве основной причины опрощения суффиксальных существительных перегласовки звуков как разновидность фонетических факторов выступают сравнительно редко. Примерами могут служить слова типа *сито*, *льгота*, *щелоть*.

Сито – образовано посредством суффикса *-m* (о) от той же основы, что и глагол *сеять* (общеславянское * *sej – ati*). Суффикс орудия *m* (о) (ср. с исторически одноструктурными *долото*, *путь*, таюже опрощенными) слился с корнем в результате чередования *и – еj*. Суффиксальное существительное *сито* в современном русском языке почти не соотносится с глаголом *сеять*, поэтому в данном случае правильное говорить о начале процесса опрощения.

В еще большей мере утратили связь с образующими и родственными словами и стали опрощенными суффиксальные существительные *льгота* и *щелоть* – не соотносительные теперь с прилагательным и глаголом. Причиной этому является их фонетическая деформация в результате перегласовки и исчезновения образующих слов *льга* «свобода, легкость», *щель* «щипок» – того же корня, что и *щипать*.

Как правило, перегласовки сопутствуют и закрепляют изменения в составе слова, вызванные семантическими и лексическими процессами.

Примеры слов, опрощение которых явилось результатом взаимодействия семантических и фонетических факторов, довольно многочисленны: *лыко*, *лемех*, *зерно*, *гнев*, *сопка*, *точка*, *веха*, *ворота*, *громада* и др.

Лыко – общеславянское, образовано с помощью суффикса *-k*(о) от той же основы, что и *луб*, *лоб*, *лупить*. Перегласовка в корне: *ы > у*. От корней, возникших в результате опрощения, оформились новые ряды родственных слов.

Лемех («сошник у плуга», первоначальное значение «то, чем разламывают почву») – общеславянское, образовано от той же основы, что и глагол *ломать*. В слове *лемех*, производном посредством суффикса *-ex*, произошла перегласовка *е-о*.

Анализ причин опрощения суффиксальных существительных позволяет наблюдать случаи, когда перегласовки звуков поддерживают и закрепляют факторы лексического характера. Например, в *мошка*, *оскомина*,

Мошка (из *тъшка*) претерпело опрощение не в результате фонетического разрыва с существительным *муха*, а вследствие выпадения из языка старославянского слова *мишица*. В древнерусском языке, до исчезновения слова *мишица*, дериват *мошка*, несмотря на звуковую деформацию, имел членимую основу и соотносился со словами: *мъха*, *мъшица*. Выпадение из языка этих слов и перегласовка гласного и согласного определили последующий разрыв связи между словами *муха* и *мошка*. Синхронно существительное *мошка* демотивировано, имеет опрощенную основу и является корнем в производном *мошкара* (суффикс *-or-*, *мошкора > мошкара*).

6. Изменение звуковой оболочки суффиксального существительного могло происходить в результате расподобления согласных.

Суффиксальные дериваты, пережившие диссимиляцию на границе корня и суффикса, неоднородны:

1) слова, сохраняющие членимость основы: *зависть* (ср. *завидовать*), *напасть* (ср. *нападать*) и др.; расподобление согласных не вызывает опрощения в глагольных формах типа *прясть*, *обрести*, *цвести* и подобн.);

2) суффиксальные существительные, подвергшиеся опрощению: *повесть*, *страсть*, *гусли*, *грусть*, *число* и др. В них диссимиляция звуков закрепила нарушение коррелятивности, вызванное изменением реального значения де-

ривата (*страсть* — от основы *страд*, первоначальное значение «*страда-ние*», *дт* > *ст*; *повесть* — от *повѣдѣти* «рассказать» и др.

В суффиксальных существительных типа *повесть* (ср. также *вѣсть*, *пасть*, *мѣсть*, *власть*), переживших диссимиляцию, как и в суффиксальных дериватах типа *мост*, *честь* (пережили диссимиляцию и перегласовку), *ясли*, *число*, *весло*, *масло*, *гусли* (пережили упрощение групп согласных — *мазсло* > *масло*; *везсло* > *весло* и др.) фонетическая деформация в этих случаях только закрепила явления опрощения и демотивации. Основным фактором, вызвавшим эти процессы, был семантический сдвиг в производном слове.

Фонетическая деформация в результате расподобления согласных закрепила опрощение семантического происхождения в суффиксальных существительных типа *клюшка* (образовано от *клюка* с помощью суффикса *-к-*, *к* > *ч*, *чк* > *шк*) *ромашка* (от *роман*, восходящего к латинскому названию этого растения *готал*, *н* > *ш*), *рушник* (< *ручник*) и др. В современном русском языке существительные типа *клюшка*, пережившие диссимиляцию, имеют непроезводную основу.

7. Прослеживается в составе опрощенных слов и ассимиляция звуков.

Клешня, исконное, образовано от *клещ* (*клещи*) «насекомое» с помощью суффикса *-ьн-* > *-н-*. Семантический разрыв образующего *клещ* и производного *клешня* был закреплён изменением звукового облика последнего (*клещья* > *клешня*) в результате падения редуцированного *ь* и изменения *щн* > *шн*. В современном русском языке слова *клещ*, *клешня* и *клещи* не являются однокоренными. Существительные *клещ* и *клешня* пережили опрощение в разные периоды: 1) общеславянский дериват *клещ* от той же основы, что и *клѣстити* — при помощи суффикса *-j-* (*stj* > *ш*); исконное слово *клешня* рассмотрено выше. Синхронно суффиксы *-j-* и *-н-* в производящем и производном словах не вычлениаются. Изменение на *ш* в устной речи (в производных типа *булочная*) интеграцию морфем не вызывает.

8. Seriously содействовали явлению опрощения звуковые деформации суффиксальных существительных в результате перестановки звуков (*ландыш*, *ладонь*, *бондарь*, *лачуга*, *наждак*, *ватрушка*, *тарелка* и др.).

О такой звуковой трансформации производных писал Г. Пауль в «Принципах истории языка» [10].

Этимологи считают, что собственно русское слово *ландыш* было образовано от *ладнь* «ладан» с помощью суффикса *-ьш*. Изменение *ладньшъ* > *ландыш* произошло после падения редуцированных и перестановки звуков (метатезы) *дн* > *нд* в корневой морфеме. В соответствии с такой этимологией растение названо по сильному запаху цветов. Имеются иные этимологии. В современном русском языке существительные *ладан* и *ландыш* не соотносятся по значению и морфемному составу. Метатеза в слове *ландыш* определила его опрощение и демотивацию. Ср. также: *коприва* > *кропива* > *крапива*; *боднаръ* > *бондарь* и др.

9. Иная звуковая оболочка в ряде случаев возникала в результате изменения палатальности согласного в производных. Например, смягчение плавного *л* произошло в опрощенном деривате *ублюдок* < *ублудок* (ср. *блуд*, *блудить*). Причина изменения качества корневого согласного точно не определена (не исключено влияние слов арготического характера). Изменение в звуковом облике поддержало интеграцию морфем основы и демотивацию семантического происхождения.

Отверждение губного корневого согласного в результате уподобления в суффиксальном существительном *суматоха*. Этот собственно русский дериват был образован, считают этимологи, от существительного *сумятица* посредством суффикса *-ох(а)*. Отверждение губного согласного (под влиянием

последующего *т*) произошло в процессе деривации – замены суффикса исходного коррелята *-иц(а)* суффиксом *-ох(а)*. По мнению М. Фасмера, существительное *суматоха* могло быть образовано при помощи префикса *су-* от глагола *матосить* «путать». В современном русском языке опрошенные существительные *суматоха*, *сумятица*, *мятеж* структурно не соотносятся с глаголом *мести*, существительным *метель* (метель *л*) и др. исторически родственными словами.

10. Закрепили опрошение семантического характера различного типа звуковые изменения в начале суффиксальных существительных. Например, в словах *буженина* (из *вуженина*), *блин*, *мусор* (из *бусор*), *вотчина* (из *отчина*), *гусеница*, *выдра* и др.

Блин – общеславянское, образованное с помощью суффикса *-инь* от того же корня (*мл*), что и глагол *молоть*, буквально значило «приготовление из молотого зерна» (муки). Замена согласного в начале слова *м > б* (*мьлинъ > млин > блин*) закрепила опрошение суффиксального существительного вследствие нарушения семантической соотносительности исходной глагольной и производной именной основ. Старое *млин* сохранилось в украинском языке (*млинець*), в болгарском языке (*млин*), в старославянском языке (*млинь*).

В общеславянских словах *выдра*, *гусеница* способствовало интеграции морфем основы: появление начальных (протетических) согласных *в* и *г*: 1) *выдра* – ср. с лит. *údra*, суффиксальный дериват (суффикс *-р-*) от той же основы, что и *вода*. *Выдра* буквально значит «водяная»; 2) *гусеница* – образовано с помощью суффикса *иц(а)*: **ǫsena* «волосатая» (от **ǫsъ > ус*). Первоначальное значение слова *гусеница* – «волосатое животное», «покрытое усами».

11. Исчезновение образующего слова и звуковая деформация определили опрошение суффиксальных существительных *чечевица < сочевица* (от *сочевый* «сочный»); *решето* (от *рѣхъ < рѣхъ* «дыра», «отверстие», ср. *редкий*, *прореха*; имеется иная этимология – от *решить* «вязать»); *притча* и др. В ряде случаев фонетические изменения закрепили опрошение семантического характера.

Притча, общеславянский дериват с суффиксом *-ѣ-* от *притѣка* «происшествие», «неожиданный случай» – производное от *притѣкнути* «случиться, произойти». Семантическое развитие («особенный случай», «рассказ о нем»), исчезновение образующего слова и звуковая деформация производного определили полную интеграцию морфем основы и демотивацию слова *притча*.

Слюда, общеславянское (из более древнего *слуда*). Образующее слово для данного деривата прослеживается в словах русских диалектов – *слуз* «тонкий слой льда», *слуд* «второй слой льда» и др. Выпадение образующего в русском языке и звуковые изменения в производном (*у > ю*) поддержали опрошение основы суффиксального существительного семантического характера. В современном русском языке опрошенное слово *слуда* не соотносится ни с *лед*, ни с его производными.

Рассмотренные типы звуковой деформации суффиксальных существительных (упрошение групп согласных, падение редуцированных гласных, перегласовка, ассимиляция и диссимиляция, изменения звуков в начале слова и др.) свидетельствуют о том, что процесс интеграции морфем основы в русском языке может быть вызван или закреплён (при взаимодействии факторов) фонетическими процессами. Звуковые деформации, писал Г. Пизани, «значительно ослабляют связь языковых элементов между собой, а то и вообще ее уничтожают» [10].

Разнообразные изменения звуковой оболочки словоформы свидетельствуют о тесной связи между собой отдельных структурных элементов языка. Такое исследование разных сторон языка в их связях является важной задачей языкознания.

В ряде случаев вопрос об основной причине интеграции морфем основы производного слова оказывается далеко не ясным. Анализ становится особенно сложным, когда дериваты древнейшей поры пережили семантические и фонетические, лексические и фонетические изменения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Шанский Н.М.* Очерки по русскому словообразованию. М., 1968. С. 203-209.
2. *Ольшанский О.Е.* Опрошение суффиксальных существительных в современном русском языке // *Русский язык в школе*, 1972, № 6. С. 85-89.
3. *Ольшанский О.Е.* Опрошение основ имен существительных в русском языке. Славянск, 1993. С. 93-117.
4. *Иванов В.В.* Историческая фонология русского языка. М., 1963. С. 142.
5. *Откупщиков Ю.В.* Из истории индоевропейского словообразования. Л., 1967. С. 5.
6. *Винокур Г.О.* Заметки по русскому словообразованию // *Избранные работы по русскому языку*. М., 1959. С. 433.
7. *Аванесов Р.И.* К истории морфологических чередований и фонемного состава корневых морфем при образовании уменьшительных существительных в русском языке. «The Honor Roman Jakobson – «Monton». The Hague – Paris, 1967. S. 118-132.
8. *Ольшанский О.Е.* Фазы опрошения в русском языке // *Филологические науки*, 1990, № 3. С. 63-69.
9. *Бодуэн де Куртене И.А.* Избранные труды по общему языкознанию. Т.2. М., 1963. С. 172.
10. *Пауль Г.* Принципы истории языка. М., 1960. С. 83-84; 273.

S U M M A R Y

The article deals with phonetic integration on the material of suffixal nouns in the Russian Language.

Поступила в редакцию 4.06.2002

УДК 808.2-3(09)

Т.Г. Трофимович

Категория предметности и изучение номинативных процессов в языке старорусской деловой письменности

Общеизвестно, что в системе номинативных средств любого языка противопоставлены единицы, приспособленные к идентификации элементов действительности и к сообщению об их признаках (имена и предикаты). Имя – это слово или словосочетание, именующее субстанцию, в то время как предикат – это сообщение о свойствах субстанции [1]. По сути такое противопоставление можно трактовать как оппозицию предметных и непредметных наименований, поскольку названия признаков, качеств, состояний, процессов, абстрактных понятий отвлечены от субстанциональных свойств названий

предметов (вещей и живых существ). Стремление подобным образом дифференцировать номинативные единицы неизбежно приводит к необходимости осознания онтологических и семантических свойств членов указанной оппозиции.

Понятие предметности в лингвистике, вообще, и ономазиологии, в частности, относится к числу сложных и неоднозначных. Считается, что предметное слово (англ. *presentive word*) непосредственно и самостоятельно указывает на предмет, т.е. вызывает соответствующее понятие у слушающего само по себе, как таковое [2], дает возможность мыслить предметно, в виде названия, а «значение предметности служит тем семантическим средством, с помощью которого из названия единичной вещи возникает обобщенное обозначение целого класса однородных вещей или выражение отвлеченного понятия» [3]. Когнитологи и концептуалисты, определяя список концептов различных языков, единогласно на первое место выносят понятие предмета (наряду с понятиями процесса и деятельности) [4].

Приведенные толкования предметности сложились в лингвистической науке в результате длительного осмысления сущности этой категории, начатого А.М. Пешковским в известной книге «Русский синтаксис в научном освещении». Философское понимание предмета сыграло в этом немалую роль. «Философская энциклопедия» утверждает, что «предмет, то же, что вещь, — отдельная часть, единица существующего; все то, что может находиться в отношении или обладать каким-либо свойством. Предметы могут быть материальными и идеальными. Любая совокупность предметов, объединенных некоторым отношением, представляет собой новый предмет с теми или иными свойствами» [5]. Такое определение предполагает особые онтологические свойства явления, которое, существуя в нашем сознании как нечто само собой разумеющееся, с трудом поддается квалификационной характеристике. Само слово *предмет* имеет в современном русском языке несколько значений, первые два из которых, как нам кажется, содержат наиболее значимые характеристики явления. *Предмет*—1. Всякое конкретное материальное явление, воспринимаемое органами чувств и мышлением как нечто существующее особо. 2. Явление действительности, факт (СРЯ, т. III, с. 366).

Рассмотренные дефиниции, принадлежащие разным областям человеческого знания, тем не менее, позволяют отметить ряд важных черт предмета. Предмет необязательно материален, он воспринимается органами чувств и мышлением, существует особо.

Наиболее последовательное и аргументированное описание онтологических, гносеологических и семантических свойств предметности, а также определение объема предметных имен находим в монографии Д.И. Руденко «Имя в парадигмах «философии языка» [6] и книге «Философия имени: в поисках новых пространств» Д.И. Руденко и Ю.И. Сватко [7]. Считая имя наиболее типичным словом, а предмет — одной из основных категорий членения мира (вслед за П. Флоренским и А.Ф. Лосевым), ученые утверждают, что «в естественном языке выражения, не обозначающие реальных физических референтов, обычно являются вполне значимыми, осмысленными, т.е. они вряд ли отличаются от имен, соотносенных с реальными предметами» [6, с. 33-36]. Отсюда следует, что процедура дискретизации действительности, отраженная в языке и связанная прежде всего с присвоением имени, далеко не всегда подразумевает ощущение субстанциональности, эта субстанциональность может подразумеваться. Действительно, субстантивность слов вначале устанавливается, а затем уже начинаются сомнения в их предметности [6, с. 31].

В том случае, когда предмет и предметность рассматриваются как лингвистические категории, очевидной оказывается необходимость выявить и

учесть соотношение имени предмета и объекта, а также определить конститутивные свойства этого имени. Исследователи справедливо считают, что сам объект и его имя следует различать, что ни в коем случае нельзя подменять изучение имен объекта изучением его реальных свойств [8]. Это значит, что классическая семантическая триада «реалия–понятие–имя» подразумевает, говоря словами Н.Д. Арутюновой, номинативную конвенцию, т.е. договор о наименовании. Это именно такой договор, а не договор о значении слова. «Процесс познания предмета начинается с его вычленения из окружающей действительности и его отделения от пространственного фона. Для того, чтобы познать и поименовать предмет, необходимо перерезать пуповину, соединяющую его с монолитом природы» [9]. В процессе номинации реальные свойства объекта подвергаются выявлению, категоризации, что выливается в форму определенного звукового ряда, представляющего собой имя объекта. Материальная идентичность или, точнее, единство организма, а иногда и химического состава не могут заставить, например, считать бабочку и гусеницу или воду, пар, снег и иней названиями одного и того же предмета [9, с. 19]. Именно поэтому предметность имени не обязательно сопряжена с материальностью объекта, этим именем названного, нельзя отождествлять тело с предметом вообще [6, с. 31].

Представление о предметности прочно связано с именем существительным, в определении которого как грамматической единицы присутствует понятие предмета. Так, например, В.В. Виноградов считал, что «грамматическим стержнем имен является категория имени существительного. Под эту категорию подводятся слова, выражающие предметность и представляющую ее в формах рода, числа и падежа. Категория имени существительного позволяет мыслить предметно, в форме названия, даже отвлеченные понятия о качествах и действиях» [1, с. 46]. Авторы Русской грамматики-80 считают, что «имя существительное – это часть речи, обозначающая предмет (субстанцию) и выражающая это значение в словоизменительных категориях числа и падежа и в несловоизменительной категории рода» [10]. Симптоматично, что здесь же указывается: существительные называют предметы в широком смысле слова; это названия вещей, лиц, веществ, живых существ и организмов, фактов, событий, явлений, а также названные как независимые самостоятельные субстанции непроцессуальных и процессуальных признаков (качеств, свойств, действий, состояний). В таком подходе, безусловно, на первый план выдвинуты грамматические свойства имени существительного, хотя его номинативные функции вряд ли оставлены без внимания.

Приведенные суждения вовсе не означают, что категория предметности по объему совпадает с категорией имени существительного. Достаточно подвижная граница между этими категориями может быть обозначена с учетом уже упоминавшейся оппозиции имя–предикат. Чем больше в онтологических характеристиках наименования предикативного, тем меньше предметного. Именно поэтому чаще всего не считаются предметными наименования абстрактных понятий, имена действий, результатов процессов или состояний. Существует мнение о том, что промежуточное положение между именами предметов и признаков занимают функциональные и реляционные имена лиц, обозначающие их по роду занятий, отношений к другим лицам или предметам (учитель, внук, хозяин), а также общие имена (человек, вещь) [1, с. 336]. Такой подход правомерен, как нам представляется, при стремлении детализировать сущность наименований, концептуально же и эти имена являются предметными номинациями, поскольку в основных, значимых чертах соответствуют им.

Если существительное является именем предмета, то при любой трактовке предметности вырисовывается понимание неоднородности предметных наименований. Тем ядром, которое отображает субстанциональный чувственно ощутимый образ обозначаемого, оказываются наименования предметов, живых существ, а также артефактов. С этим трудно не согласиться, поскольку именно они служат средством названия субстанции—«объективной реальности, материи в аспекте единства всех форм ее движения, всех возникающих и исчезающих в этом движении различий и противопоставлений» [5, т. 5, с. 151]. По мере отвлечения от субстанциональных свойств возрастает степень абстрактности номинации, поэтому объем предметных наименований определить довольно сложно.

В известной специалистам коллективной монографии «Языковая номинация. Виды наименований» (1977) А.А. Уфимцева пишет о том, что основным критерием отграничения предметных имен при ономаσιологическом анализе является характер прямого номинативного значения, детерминированного типом денотата и сигнификата [11]. Нельзя не согласиться с мнением о том, что предметные имена выполняют номинативно-репрезентативную и сигнификативную функции, т.е. функции обозначения, замещения предмета и обобщения. Действительно, учет соотношения в имени этих функций дает возможность определить объем предметных имен, постулируя общепринятую идею об их неоднородности. Центр категории предметных наименований составляют названия реальных предметов. В этих названиях экспонентом денотата является конкретный предмет, находящийся с обозначенным классом предметов в отношении включения, членства. Это названия географических объектов, объектов растительного мира, частей тела, сооружений, зданий, заведений, учреждений, предприятий, предметов домашнего обихода. Идея предметности совершенно справедливо связывается с идеей количества. Д.И. Руденко считает, что имена свободно исчисляемых предметов составляют центр категории предметности [6, с. 66]. Во всех остальных предметных наименованиях в той или иной степени ослабевает денотативная функция и усиливается сигнификативная. При таком подходе абстрактные имена типа *глубина*, *ширина* и т.п. считаются предметными, поскольку они имеют сигнификативное значение, а предметом обозначения является представление о несуществующем предмете [11, с. 66]. Такой подход расширяет категорию предметных имен, относя к ним не только референтные, но и безреферентные наименования.

Таким образом, в настоящее время предметность осознана в лингвистике как реально существующая категория референтных и безреферентных наименований, противопоставленных наименованиям предикативным. Предметными можно считать единицы, которые непосредственно и самостоятельно называют предмет в широком смысле слова, обеспечивают возможность мыслить предметно, в форме названий, именуют явления действительности, воспринимаемые носителем языка как предметы и как предметы, существующие в сознании языковой личности.

Свойства предметов и отношения между ними разнообразны и многоаспектны, поэтому широкое понимание предметности не просто возможно, но и целесообразно с научной точки зрения, поскольку позволяет выявить разнообразные качества предметных имен. Мы считаем, что выводить, например, наименования лиц по роду занятий, профессии и т.д. из состава предметных не следует, поскольку налицо референт, являющийся экспонентом денотата. И даже если в имени нулевой или приближающийся к нему экспонент, оно может быть отнесено к предметным, если названное им явление действи-

тельности воспринимается как предмет (*вещь, факт, семья, признак, субстанция* и т.д.).

Исключительная значимость предметных наименований в дискретизации окружающей действительности и ее осознании делает ономасиологическое изучение этих названий актуальным. В языке старорусской деловой письменности представлена особая система предметных наименований, обусловленная назначением этой разновидности книжно-письменного языка. Наибольший интерес, на наш взгляд, представляют названия, относящиеся к юридической сфере: названия лиц как объектов и субъектов права, названия налогов, штрафов, пошлин, мест, земельных участков, угодий, помещений, имущества, документов. Их предметная сущность сомнений не вызывает.

Обращение к языку старорусской деловой письменности позволяет выявить в системе его предметных наименований атрибутивно-субстантивные словосочетания, которые представлены крайне широко. В связи с этим встает вопрос о том, являются ли словосочетания номинативными единицами. Единой точки зрения на это не существует. Вслед за Л.В. Щербой и В.В. Виноградовым авторы коллективной монографии «Языковая номинация» (1977), «Русской грамматики» (1980), «Лингвистического энциклопедического словаря» (1990) и др. считают, что словосочетание, наряду со словом может быть признано номинативной единицей. Вместе с тем, многие исследователи (Т.А. Тулина, Г.А. Золотова, Ю.С. Долгов, Е.Н. Смольянинова и др.) высказывают мысль о том, что словосочетание не равно слову по номинативной функции и не может считаться единицей называющей [12].

На наш взгляд, в номинативном статусе атрибутивно-субстантивных словосочетаний сомневаться не приходится. Эта единица имеет денотативно-сигнификативное содержание, ее компоненты как бы «утрачивают свою номинативную самостоятельность, перераспределяют значения и образуют иные, более сложные формальные и содержательные зависимости» [13]. Атрибутивный характер отношений компонентов подразумевает, что носителем признака является называемый предмет (лицо). Еще А.А. Шахматов заметил, что «атрибут есть часть общего с определяемым им субъектом или объектом восприятия» [14]. Основные черты номинативной единицы атрибутивно-субстантивному словосочетанию свойственны, поскольку оно обладает идентифицирующим свойством и способно актуализироваться. Мы считаем, что субстантивно-атрибутивные словосочетания можно отнести к предметным наименованиям, поскольку все свойства названий этой категории им присущи. Более того, при ближайшем рассмотрении устанавливается структурный изоморфизм производного наименования и соотносимого с ним субстантивно-атрибутивного словосочетания. Язык старорусской деловой письменности, в котором параллельно функционировали соотносительные универбы и бивербы типа *люди понятия – понятия, мастер сапожный – сапожник*, предоставляет возможность выявить в каждом члене такой пары ономасиологический базис и ономасиологический признак.

Субстантивно-атрибутивное словосочетание можно рассматривать как вторичное неавтономное наименование, поскольку в его возникновении задействована комбинаторная техника. Отсюда следует, что производные универбы и бивербы указанного типа целесообразно анализировать как компоненты единой системы предметных наименований, а применение в качестве типологизирующего параметра признака, положенного в основу именования, позволит установить их типы.

К числу предметных имен должны быть отнесены и фразеологизмы (или фразеологизированные средства), называющие предметы. Известно, что в иерархии языковых единиц фразеологизмы максимально приближены к сло-

ву, поэтому предметный статус таких единиц, как, например, *дети боярские* (*княжеские дружинники*) или *белая земля* (*освобожденная от феодальной повинности*) сомнений не вызывает. Здесь возникает проблема другого свойства, она касается объема фразеологии или, по-другому, присутствия и выявления у неоднословных наименований черт фразеологических единиц. Это отдельный разговор, но в любом случае в системе предметных наименований совершенно правомерно окажутся слова, фразеологизмы и неоднословные атрибутивно-субстантивные наименования, при этом граница между двумя последними типами единиц будет подвижной, неоднозначной. Язык старорусской деловой письменности зафиксировал своеобразную систему предметной номинации, изучение которой актуально и перспективно.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лингвистический энциклопедический словарь*. М., 1990. С. 175, 336, 394.
2. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. М., 1968. С. 349.
3. *Виноградов В.В.* Русский язык (грамматическое учение о слове). 2-е изд. М., 1972. С. 46.
4. *Кубрякова Е.С.* О понятиях места, предмета и пространства // *Логический анализ языка. Языки пространств*. М., 2000. С. 85.
5. *Философская энциклопедия*. Т. 1-5. М., 1961. Т. 4. С. 356.
6. *Руденко Д.И.* Имя в парадигмах «философии языка». Харьков, 1990. – 283 с.
7. *Руденко Д.И., Сватко Ю.И.* Философия имени: в поисках новых пространств. Харьков, 1993. – 208 с.
8. *Рахилина Е.В.* Когнитивный анализ предметных имен. Семантика и сочетаемость. М., 2000. С. 27.
9. *Арутюнова Н.Д.* Язык и мир человека. М., 1999. С. 3.
10. *Русская грамматика*. Т.1. М., 1980. С. 460.
11. *Языковая номинация. Виды наименований*. М., 1977. С. 61.
12. *Смолянинова Е.Н.* Словосочетание в теоретическом и методическом аспекте. Л., 1990. С. 14.
13. *Снитко Е.С.* Внутренняя форма в процессах номинации. Автореф. дис. ... д-ра филолог. наук. Киев, 1990. С. 50.
14. *Шахматов А.А.* Синтаксис русского языка. Л., 1941. С. 502.

S U M M A R Y

Essence of category of presentivity, ontological and semantical features of presentive names, their components in ancientrussian business language are regared.

Поступила в редакцию 30.09.2002

УДК 808. 2 (075.3)

С.В. Николаенко

Прецедентные имена Белорусского Поозерья на уроках русского языка

Развитие цивилизации, появление новых технологий привело к тому, что все более важное место в жизни человека занимают контакты с представителями других культур. И, следовательно, все более активно развиваются ис-

следования межэтнических, межкультурных контактов. Все это повлекло за собой повышенный интерес к национальной культуре.

В связи с этим представляется актуальным вопрос построения лингводидактического процесса обучения на лингвокультурологической основе, повышения ценности культурного наследия и реальности современной культуры.

Мы рассматриваем учебный процесс через призму лингвокультурологии, которая изучает определенным образом отобранную и организованную совокупность культурных ценностей, исследует живые коммуникативные процессы порождения и восприятия речи, опыт языковой личности и национального менталитета, дает системное описание «языковой картины мира» и обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения.

Новые подходы к обучению ставят перед лингводидактикой и новые задачи. По нашему мнению, необходимо разработать новую систему по приобщению учащихся к культуре родного народа, что потребует разработки методики базовых понятий культуроведческой направленности, отбора типичных национальных артефактов (прецедентных феноменов) и использования краеведческих текстов. Таким образом, возникает необходимость в новых учебных материалах в ракурсе межкультурной коммуникации.

Региональный материал очень удобен для анализа текста, его интерпретации, полезен в качестве различного рода примеров; в то же время он заставляет учащихся задуматься над многими жизненными вопросами, находить выходы из непростых ситуаций, осознать свой гражданский долг, в конечном итоге, полюбить родной край.

Тщательно продуманные наблюдения за языковым материалом, содержащим факты, истории, легенды и т.п. о Белорусском Поозерье, знание и понимание окружающей действительности вызывают у учеников потребность высказаться – воспитание и обучение в данном случае взаимодействуют.

Чем обусловлено обращение к краеведческим текстам о Белорусском Поозерье? Во-первых, изучение, например, микротопонимии, образов фольклора, диалектных особенностей региона всегда актуально и самодостаточно, потому что в них закодирована и сохранена многоплановая и емкая информация о конкретном месте обитания, которое называется «малой родиной», где формируются национально-патриотические чувства «нравственной, духовной оседлости» (Д.С. Лихачев). Ведь еще А. Дистервег говорил: «В воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика» [1].

Вторая причина обращения к лингвокраеведению данного региона связана с недостаточным количеством страноведческих текстов в имеющихся учебниках по русскому языку для средней школы. Нами проанализированы учебники по русскому языку [2]. Дидактический материал учебников, содержащий информацию о Беларуси, минимален. Так, в учебнике для 5-го класса (1997) при изучении темы «Функциональные стили речи» на с. 69 имеются тексты, в которых рассказываются о Минске, его памятниках, истории, предлагаются задания на определение речевой ситуации. На с. 78 этого же учебника при обобщении знаний о стилях речи предлагаются 2 текста для стилистического анализа: один – из справочника о территории Беларуси, другой – о природе Беларуси (по А. Велюгину). В учебнике для 6-го класса (1998) упражнение № 33 (с. 20) содержит научный текст о Беловежской пуще и № 734 (с. 320) – художественный и научный текст об озере Свитязь. Еще меньше (всего один) текстов предлагается в учебнике для 7-го класса (1997). Школьники лишь в

упражнении № 245 (с. 127) знакомятся с художественным текстом-описанием Барбары из рода Радзивилов. Нет ни одного связного страноведческого текста в учебнике для 8-го класса (1998). При изучении жанра путевых записок восьмиклассники узнают и о городах, достопримечательностях и даже кухне Германии (с. 262, упр. 426), и о Нью-Йорке, Каире, Мексике (с. 264, упр. 430), и о Волге (с. 267, упр. 436), и Гималаях, Кельнском соборе, штате Висконсин (с. 270, упр. 443), и многих других замечательных регионах мира. К сожалению, о Беларуси нет ничего.

Исходя из полученных данных, мы захотели выяснить, какие знания имеют школьники старших классов школ города Витебска и студенты IV курса ВГУ о белорусской, русской и мировой культуре и истории. Нами был проведен эксперимент, в котором реципиенты должны были продемонстрировать свои знания и представления о культурно-исторических феноменах. Заметим, что к числу прецедентных мы вслед за Ю.Н. Карауловым [3] и В.В. Красных [4] отнесли следующие феномены:

1) хорошо известные всем представителям национально-лингвокультурного сообщества (имеющие сверхличностный характер) постольку, поскольку последние, как минимум, знают об их существовании и имеют некий, общий, обязательный для всех носителей данного ментально-лингвального комплекса, национально-детерминированный и минимизированный инвариант их восприятия;

2) актуальные в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане; за прецедентным феноменом всегда стоит некое представление о нем, общее и обязательное для всех носителей того или иного национально-культурного менталитета;

3) обращение (апелляция) к которым постоянно возобновляются в речи представителей того или иного национально-лингвокультурного сообщества.

Таким образом, исходя из вышеизложенного определения феномена, мы отобрали два типа таких феноменов: *первый* включает русские и мировые феномены, *второй* – феномены, связанные с Белорусским Поозерьем.

1-й тип: Бородино, «Могучая кучка», Эрмитаж, Царское село, К. Станиславский, Куликовская битва, В.И. Суриков, Черная речка, П. Пикассо, 14 декабря 1825 г., Эйзенштейн, Потсдам.

2-й тип: Нестерка, 8 сентября 1514 г., И. Кунцевич, Шагал, Малевич, Пэн, Шмырев, губернаторский дворец, Рогволод и Рогнеда, А.П. Сапунов, Левки, новый вид оружия, апробированный под Оршей.

В ходе отбора феноменов мы руководствовались тем, что прецедентная ситуация и имя должны быть хорошо знакомы носителям определенного ментально-лингвального комплекса, актуальны в когнитивном плане и частотны в коммуникации представителей данного национально-лингвокультурного сообщества [5], т.е. все они изучались в курсе мировой художественной культуры, культурологии, истории Беларуси, географии, всемирной истории, истории русской литературы, истории белорусской литературы.

Приведем в качестве иллюстрации некоторые ответы:

Куликовская битва – на Куликовом поле; битва со шведами; битва ВКЛ против татар; 19-й век, 1869 г.

Черная речка (лишь 2 ответа было правильными) – состоялась битва; река в Санкт-Петербурге, где состоялась битва; географическое название, река в Хабаровске, есть и Красная (название от крови бойцов, погибших там).

Эйзенштейн – режиссер или философ; немец, причастный к кинематографу, математик и физик; немецкий ученый.

Нестерка – написал Колас; пьеса Купалы; настоящая фамилия Я. Купалы; сорт витебского пива.

8.09.1514 г. (лишь один правильный ответ) – Речь Посполитая; Скорина; вышла первая печатная книга; Л. Сапега; неделя, как дети ходят в школу; Новый год.

И. Кунцевич – писатель, белорусский просветитель, первопечатник.

Губернаторский дворец – находится в Витебске на Поклонской горке; теперь КГБ; резиденция королей; дворец, в котором жил губернатор.

А.П. Сапунов (лишь один правильный ответ) – художник, памятник около университета; бюст у входа в университет, жил в Витебске; связан с педагогикой; первый ректор университета.

Левки – населенный пункт, деревня, жил кто-то известный.

Большинство ответов, связанных со знанием прецедентных имен (напр., И. Кунцевич, А.П. Сапунов, Ю. Пэн и др.), носили общий характер: «белорусский деятель», «знаменитые люди в истории», «исторический деятель».

В ходе проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Все опрошенные имеют знания и представления о Бородино (называлось поле битвы и стихотворение М.Ю. Лермонтова), «Могучей кучке», Эрмитаже, Царском селе, К. Станиславском, Куликовской битве, В.И. Сурикове, П. Пикассо, 14 декабря 1825 г., Шагале, Малевиче, Шмыреве, Рогволоде и Рогнеде, «Катюше». Из списка мировых русских феноменов студенты знают практически все, а из белорусских – менее половины.

2. Имеют частичные знания и представления о С. Эйзенштейне, Нестерке, Пэне, И. Кунцевиче, губернаторском дворце, Потсдаме.

3. Не владеют никакой информацией о таких процентных феноменах, как Черная речка, 8 сентября 1514 г., А.П. Сапунов, Левки.

Таким образом, результаты проведенных экспериментов позволяют по-новому взглянуть на отбор и организацию учебного материала в аспекте лингвокраеведения. Поверхностные знания о родном крае необходимо восполнять разными путями, в том числе корректируя мотивацию изучения русского языка, учитывая естественный интерес молодой личности к истории своего края, при этом формируя позитивное и уважительное отношение к традициям. Этому, на наш взгляд, может способствовать создание учебного пособия с рабочим названием «Белорусское Поозерье и его жители», содержание которого может быть следующим:

1. Карта Белорусского Поозерья.

2. Тексты разных жанров о Белорусском Поозерье.

3. Лингвокультурологические комментарии перед каждым текстом (или фрагментом).

4. Иллюстративный материал, применяемый для семантизации слов, обозначающих реалии быта.

5. Притекстовые и послетекстовые задания.

6. Лингвокраеведческий словарь.

Такое пособие, бесспорно, будет способствовать знакомству учащихся с Витебщиной в разные исторические эпохи, с психологическим складом людей, населяющих территорию, удовлетворению интереса к жизни края, позволит и предметнее ознакомиться с социокультурной средой и языком народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Дистервег А.* Избранные педагогические сочинения. М., 1965. С. 83.
2. *Русский язык.* Культура устной и письменной речи: Учебник для 5, 6, 7, 8-го класса. Мн., 1997. – 351 с.; 1998. – 286 с.
3. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987. С. 216.
4. *Красных В.В.* Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация). Монография. М., 1998. С. 51.
5. *Мезенко А.М.* Топонимия и культура // Веснік ВДУ, 1996, № 1. С. 66-70.

S U M M A R Y

The attempt to examine the process of teaching Russian language on the linguaculturological basis using the texts of local lore orientation about Belorussian Lake District and its inhabitants is made. The analysis of the existing Russian language textbooks for the secondary school is given and the experimental results on the knowledge of precendental names and situations are submitted.

Поступила в редакцию 21.10.2002



Т.В. Котович

Система спектакля: пространство-время зрителя

Объектом рассмотрения в статье является позиция *наблюдателя как элемента системы спектакля*.

В истории эстетики на проблеме зрителя (читателя, слушателя – реципиента искусства) исследователи не останавливали внимания (за исключением Аристотеля в теории катарсиса и Канта с ключевым значением категории вкуса), это не было собственно эстетической проблемой, т.к. теория художественного восприятия тесно связана с психологией и психофизиологией. Экспериментальное изучение художественной рецепции началось в конце XIX века [1]. Школа А. Потебни [2] рассматривала художественное восприятие адекватным законам художественного творчества. М. Бахтин разрабатывал идею диалога как принципа творчества, что предполагает созидание художественного мира как внутреннего развития в творчестве и в рецепции. Здесь смыкаются феноменологические идеи и герменевтика: поле общественного суждения о произведении есть способ существования произведения, способ выявления его ценностных свойств.

В течение XX века теория восприятия колебалась от утверждения абсолютно устойчивого смысла внутренней структуры произведения (Р. Барт и др., например, у А. Арто: «Чтобы восстановить цепь времени, когда зритель на спектакле пытается найти свою собственную реальность, нужно дать возможность этому зрителю отождествить себя со спектаклем – дыхание за дыханием, миг за мигом <...> ввергнуть зрителя в магический транс» [3]) до абсолютно изменчивой, нестабильности его смысла (Х.-Г. Гадамер и др.). В начале 1980-х гг. начались крупные исследования в рецептивной теории (Г. Яусс, Г. Гримм, В. Изер, Р. Варинг и др. [3, с. 26-27], где рассматривалось восприятие искусства в контексте истории, делалась попытка вычленив эстетически значимые структуры и по ним определить типы восприятия, и систематизация рецептивных исследований.

Механизм художественной рецепции связан с пространственно-временными представлениями и ассоциациями.

В других видах искусства наблюдатель (зритель) подразумевается, он отстранен от имманентного пространства-времени художественного произведения. В театре позиция наблюдателя сложнее, он включен в систему непосредственно и опосредовано одновременно.

Благодаря тому, что зритель вынесен за пределы имманентного континуума спектакля, театр обозначается как вид искусства и выделяется из ритуала, в котором зрителя нет, соучастниками действия являются все без исключения: «... самое появление публики, зрителя как стороннего наблюдателя – то есть появление в самом элементарном, бессодержательном качестве – можно представить себе только как акт принципиально одновременный «отделению» актера от роли» [4]. Вместе с тем вынесенный «за скобки» зритель не отделен от

действия окончательно: в процессе создания произведения, в процессе его осуществления на сцене, в пространстве-времени существования спектакля зритель оказывает значительное влияние на атмосферу, состояние произведения.

Происходят ли в этой связи изменения в форме произведения, может ли зритель повлиять на художественную форму произведения? Возможны ли изменения в сюжете произведения из-за реакции зрителя? На чем вообще основано влияние зрителя на сценическое произведение? И в чем проявляется положение зрителя как действительно составного элемента структуры спектакля? Либо его существование и наблюдение косвенны? Исходя из поставленной проблемы, определим несколько направлений исследования:

I. Зритель – актер.

II. Актер – художественная форма – зритель.

III. Художественная форма – зритель.

IV. Пространство-время зрителя. Метрика его.

1. *Зритель – актер.* Здесь мы рассмотрим два уровня проблемы: а) био-энергетический, б) бытийно-энергетический.

1. Через разграничительную границу, отделяющую актера от зрителя, происходит биоэнергетический обмен: воздействие и восприятие воздействия всей человеческой био-физио-психической системой. К. Станиславский в книге «Работа актера над собой» описывает один из видов общения актеров на сцене. Думается, описание этого вида общения наиболее точно соответствует и взаимодействию актера и зрителя: «<...> существует и иной, притом более важный вид: *внутреннего, невидимого, душевного общения* <...>. Как назвать этот невидимый путь и средство взаимного общения? *Лучеиспусканием и лучевосприятием? Излучением и влучением?* <...> При спокойном состоянии так называемые лучеиспускания и лучевосприятия едва уловимы. Но в момент сильных переживаний, экстаза, повышенных чувствований эти излучения и влучения становятся определеннее и более ощутимы как для того, кто их отдает, так и для тех, кто их воспринимает. <...> Чувствуете ли вы, что, кроме словесного, сознательного спора и умственного обмена мыслями, в вас происходит одновременно другой процесс взаимного ощупывания, всасывания тока в глаза и выбрасывания его из глаз? Вот это невидимое общение через влучение и излучение, которое, наподобие подводного течения, непрерывно движется под словами и в молчании, образует ту невидимую связь между объектами, которая создает внутреннюю сцепку» [5]. Именно здесь находится отличие театра от других актерских видов искусства и средств коммуникации: это непосредственный контакт человека с человеком и биоэнергетический обмен. Разрывая пространство-время ритуала, театр тем не менее сохраняет медитативный уровень сообщества участников: находясь по разные стороны действия, актер и зритель остаются «жрецом и участником», пусть и в другой форме. Духовная общность возникает на бытийно-энергетическом уровне. Для любого классического философствования, как замечает С. Хоружий, виртуальная реальность невидима [6].

Узел, в котором энтелехия (действительность) сближается с энергией и потенцией, обладает динамическим принципом (мистико-аскетические практики древних школ, современная квантовая физика и космология) и выводит в мгновение вечности.

Здесь важным является и наличие самого игрового пространства, в традиционной культуре существующего только в ритуале, с появлением и развитием театрального искусства существующего только в театре во время спектакля, когда у зрителя есть почти единственная возможность войти в пограничную область между реальностью и ирреальностью мира [7] и за дискретным сим-

волом осознать континуальное смысловое содержание.

II. *Актер – Художественная форма – зритель.* Художественная форма, замыкая в круг имманентность сценического произведения, ограничивает зрителя. 1. Актер обладает достаточно высокой моделирующей способностью внутри спектакля, он погружен в систему той частью своего пространства-времени, которая востребована спектаклем, он находится на уровне эстетического кода системы. 2. Художественная форма своей внутренней стороной обращена к актеру, а внешней – к зрителю. 3. Зритель существует вне спектакля, вне его имманентности, вне художественной формы. Его моделирующая способность в системе «театральный спектакль» исчезающе мала.

Кто же он в системе? Сошлемся на пример из сценической практики Ежи Гротовского. В Театре-Лаборатории на спектаклях «Фауст» Марло и «Кордиан» Словацкого он всякий раз менял сценическую площадку и разными способами втягивал зрителей в игру, провоцируя реакции, заготавливая варианты ответных актерских поступков.

«Конечно, зрители принимали непосредственное участие в действии, но для большинства из них это было участие скорее «умственного» характера. Реагировали они по-разному: некоторым это казалось забавой или чудачеством, и они искали иронической реплики, стараясь продемонстрировать присущее им чувство юмора, что, может быть, само по себе вовсе и не было бы так плохо, если бы структура спектакля не тяготела в финале почти всегда к трагическому противоборству сил в трактовке образа главного героя, – а это начинало сковывать зрителей. Случалась и истерическая реакция: зрители подымали крик, всхлипывали и дрожали... ими овладевало состояние, подобное стихийной реакции <...> когда мы хотим дать зрителю возможность эмоционального участия – непосредственного, но эмоционального – то есть возможность отождествления себя с кем-то, кто несет на себе ответственность за разыгравшуюся трагедию, то зрителя следует отдалить от актеров вопреки тому, что может показаться при поверхностном рассмотрении.

Зритель, отдаленный в пространстве, отодвинутый на расстояние, поставленный в положение кого-то, кто выступает только как наблюдатель и даже не принимается во внимание, оказывается в состоянии действительно эмотивно соучаствовать в происходящем, ибо тогда-то он и может обнаружить в себе древнейшее призвание – призвание зрителя. На чем же основывается это призвание зрителя? Этот вопрос также правомерен, как и вопрос – в чем призвание актера? Призвание зрителя – быть наблюдателем, более того – быть свидетелем. Свидетель это не тот, кто повсюду сует свой нос, кто стремится быть «поближе» к событиям и рад вмешиваться в чужие дела. Свидетель держится в стороне, он не желает вмешиваться, он хочет оставаться в здравом уме и трезвой памяти, чтобы увидев то, что происходит – с начала и до конца – сохранить в памяти картину событий. Эта картина событий должна оставаться в нем самым навсегда» [8].

Изученные Й. Хейзингой коренные свойства Игры (свободная деятельность, собственная направленность, изолированность в определенных рамках пространства-времени, повторяемость, собственная упорядоченность при помощи гармонии и ритма [7, с. 21] – можно соотнести со спектаклем. Одна из наиболее важных характеристик Игры как духовного процесса преобразования в познании космических явлений и изображении этих явлений находится в плоскости подобного соотношения Игры и спектакля. Спектакль содержит в себе Игру, Игра наиболее полно воплощается в спектакле.

Вопрос о театральном произведении как о структурной единице Игры представляет собой и выражение и содержание. Субстанция Игры как преодоление смерти, воплощение сакрального и посвящение сакральному, с одной стороны,

и субстанция спектакля в качестве двойной зеркальности, с другой – различны. Театральное произведение – игра в игру, возможность сыграть и одновременно возможность наблюдать со стороны. Это не только воплощение жизни и бытия, но и выяснение, вскрытие *причин* жизни и бытия, *их истоков и последствий*. Спектакль – не только поле для состязания, но и отчуждение этого состязания на расстояние мысли, со-участия, со-чувствия. В спектакле Игра как бы осмысливает себя самое. Если Игра – система, способ самоосуществления человека в социуме, среди других людей, то спектакль – дискретная единица Игры.

III. *Художественная форма – зритель*. Зритель – только свидетель, и художественная форма замыкает имманентную систему сценического произведения от его любого иного, кроме свидетельского, участия. Зритель выступает в целостной театральной системе как *интерпретатор* эстетического и социально-этического кодового уровня системы. Важнейшим условием восприятия является то, что оно устроено не только для восприятия евклидова пространства: «В нем заложены более широкие возможности, чем те, которые реализуются в повседневном опыте. Они позволяют ему выступать как отражению риманова – и, можно допустить, также и иного – объективного пространства. Наше восприятие способно, значит, к перестройке в связи с открытием новых путей в овладении природой <...>» [9]. Отталкиваясь от этого базового представления, мы можем далее рассматривать определенные закономерности интерпретации и говорить о том, что сама возможность интерпретации закрытой художественной формой имманентной структуры театрального произведения обусловлена наличием ритма. Эта категория особенно важна в театре, т.к. в этом виде искусства она не только визуализована и аудирована, ритм воспринимаем в театре на био-физиологическом уровне и на уровне психики.

Отмечая фундаментальность факта связи между типом публики и типом спектакля, Ю. Барбой рассматривает именно *художественное* место зрителя в структуре театрального произведения: «Если именно зритель питает сцену, если, согласно некоторым представлениям, он замыкает ту цепь, по которой идет ток действия, – не он ли может оказаться лакмусовой бумажкой всякой театральной системы?» [4, 154].

«Исследования советских социологов театра и кино убедительно доказали, что и в наше время нет «вообще зрителя», что публика состоит из неоднородных групп, существенно различающихся по стимулам обращения к театру, по установкам восприятия, ценностной ориентации» [10]. Несомненно, чем сложнее структура социума, тем дифференцированнее театральный зритель. Однако здесь стоит разграничить следующие уровни: состав полисного зрительного «зала» греческого театра в принципе однороден социально и эстетически, мы можем наблюдать определенный вид однородности в современном театре в том смысле, что при дифференцированности зрелища (от элитарного театра до коммерческого) публика также дифференцируется, и в каждом случае зал будет представлять собой большую степень однородности; между этими полюсами разные эпохи и разные подходы к социологии зрителя. Мы же рассматриваем тот уровень обобщений, на котором зритель определяется не как публика, а как структурный элемент театральной системы, что позволяет говорить о Зрителе «вообще». Ю. Барбой отмечает, что «публика структурирована не только внешне-социологически; не только психологически; <...> входящие в нее части определены и вполне различимы и <...>, отношения между ними по существу драматически конфликтны» [4, 153].

Однако при понимании того, что типы публики различимы и различны, что тип сценического произведения и тип зрителя скорректированы относительно друг друга не только в пределах метаформы, но и в пределах одного и того же зрительного зала, мы говорим о допустимости обобщений не только потому,

что рассматриваем зрителя как структурный уровень театральной системы, но и потому, что обозначенные нами биоэнергетический и бытийно-энергетический уровни позволяют констатировать допустимость единства, подобного единству в ритуале.

В театре конца XX века художественная форма видоизменяется: она упрямывается и делается невидимой, т.к. исчезают визуальные театральные выразительные средства и система начинается действовать на уровне тех эстетических кодов, которые совмещены с внеэстетическими, философскими, религиозными, мифологическими и т.д., т.е. традиционная художественная форма замещается (поглощается) сознанием автора спектакля, с одной стороны, – и сознанием зрителя, с другой. Так на место объективно существующего сценического произведения выходит чистое внутреннее пространство человека. В этом смысле проблема интерпретации становится проблемой не только эстетического и не только культурного, но и духовного опыта зрителя.

Важно обозначить тот факт, что всякого рода обмен по линии актер – художественная форма – зритель, т.е. коммуникация, в театре осуществляется через образ, «место которого не только в голове и в памяти, но и в душе, и в эмоции. Воспринимается он у меня в душе положительно или отрицательно – другой вопрос; восприятие это зависит от моей духовной и личной биографии, от моего опыта, моего мировоззрения, но он всегда остается образом, т.е. эмоцией, а отразившаяся в нем история – переживанием <...> оно живет и меняет свой смысл в зависимости от того, что я способен в нем увидеть, т.е. другими словами – от дремлющего во мне <...>» [11].

С момента, когда творчество В. Мейерхольда обозначило самоценность художественной формы и структуры спектакля и выявило его в качестве объекта, сценическое произведение высвободилось из-под власти со-переживания и вошло в область со-знания. На следующем этапе подобных экспериментов, в театре Б. Брехта зритель становится из опосредованного наблюдателя системы, отстраненного от сценического произведения, – со-участующим, со-мыслящим.

Спектакль – сферический диалог, в котором сиюминутное становление пересекается с громадным слоем сценических прочтений, эстетик, социальных устройств и представлений о мире. Семантика спектакля – всегда выбор героем судьбы. В этом смысле спектакль сворачивает и кодирует этическую информацию культуры. На структурном уровне спектакль – модель воссоздания мира всегда заново из ничего. Тогда сценическое произведение и есть единица знакового кода Культуры.

В начале XXI века это стало очевидным еще и потому, что каждый переживает истину по-своему и теперь не только в реалиях своей эпохи, но и в историческом столбе времени, поднимая на поверхность чувства все предыдущие знания об истине.

IV. Метрика пространства-времени зрителя. Художественная форма, разграничивая уровни структуры театрального произведения, разделяет пространственно-временные сегменты на разные зоны с разными метриками. Зритель находится в сегменте, где сам он – наиболее реальный из всех составляющих элементов театрального произведения. Его пространство-время – время реального человека, ни в какой образ не входящего, ничего не создающего, в пространство-время художественной виртуальности не погруженного. Однако зритель находится еще и в пространстве-времени восприятия художественного образа. Эти уровни не совпадают [12].

Экстравертного времени, подобного данному типу времени у актера, у зрителя нет. Он не объективизирует свой внутренний мир в предметном, как это делает актер, в художественной форме ограничивая временную текучесть па-

раметрами художественного пространства. Время зрителя интровертное, личностное. В нем свернута и закодирована культурно-историческая информация, в нем находятся коды социальных, этических, мировоззренческих, эстетических установок.

Поскольку «нервная система, как система пространственно организованная, непосредственно реагирует только на пространственные различия в структурах стимулов, и другие измеряемые величины реакции, такие, как время и сила, выводятся из них посредством перекодирования их первичных пространственных свойств» [13], мы можем рассматривать этот процесс перекодировки времени в пространство через категорию ритма. У зрителя нет «опредмеченного», объективизированного эстетического пространства. Его эстетическое пространство также интровертно. Но в нем не моделируется образ, осуществляемый затем художественно, как у актера. Однако процесс моделирования все-таки происходит: на уровне этико-социальных образных форм. В качестве реципиента он принимает художественную модель, интерпретирует ее, адаптирует на основе принятой концептуальной картины мира и знания знаковых кодов театральной структуры, многократно усложняя свой внутренний мир и моделируя его новое состояние. Театральное произведение выделяет фрагмент бытия, как бы изолирует его, ценностно уплотняет и структурирует реальность, а зритель дает возможность этой структуре развернуться в его внутреннем мире. У В. Налимова в «Вероятностной модели языка» находим такое определение понимания текста: «мы сумели, опираясь на предшествующий опыт, построить априорную функцию распределения смыслового содержания языка, который вначале у нас ни с чем не ассоциировался» [14]. Если по отношению к имманентности художественной структуры спектакля уровень зрителя является низшим кодовым уровнем в точки зрения семиотической системы театра как целостности, то с точки зрения семиотической системы зрителя художественная реальность спектакля оказывается низшим кодовым уровнем, одним из методов проникновения в смыслы бытия: за художественной реальностью – в опыт данной культуры, затем – в структуру эстетических смыслов, затем – в парадигму ментальности [15]: «<...> полученное этим путем (развоплощением художественной структуры в своем внутреннем пространстве – Т.К.) содержательное познание – возможная себе равная данность бытия – должно быть <...> переведено на язык участного мышления, должно подпасть вопросу, к чему меня – единственного, с моего единственного места – обязывает данное знание <...>» [16]. В внутреннем интровертном пространстве-времени зрителя художественное произведение как закодированный в дискретности континуальный поток декодируется, расширяется, возвращается снова в континуальный поток, для того, чтобы опять сузиться в дискретность внутренней модели и последующих поступков зрителя. Несомненно в данной логике очевиден момент потери своих собственных границ и ощущения целостности с произведением и миром – момент развоплощения дискретности произведения в континуальность внутреннего мира зрителя. Здесь и обнаруживается мгновение катарсиса, нечто подобное определению М. Бахтина в связи с поэтикой Ф. Достоевского: «Разобраться в мире значило для него помыслить все его содержания как одновременные и угадать их взаимоотношения в разрезе одного мгновения» [17].

ЛИТЕРАТУРА

1. **Борев Ю.** Теория художественного восприятия и рецептивная эстетика, методология критики и герменевтика // Теории, концепции, школы. Критические опыты: Художественная рецепция и герменевтика. М., 1985. С. 3-68.
2. **Потебня А.** Миф и слово. М., 1989. – 622 с.
3. **Арто А.** Театр и его двойник. М., 1993. – 191 с.

4. Барбой Ю. Структура действия и современный спектакль. Л., 1988. – 200 с.
5. Станиславский К. Работа актера над собой. М., 1983. – 424 с.
6. Хоружий С. Род или народ? Заметки к онтологии виртуальности // Вопросы философии, 1997, № 6. С. 53-68.
7. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М., 1992. – 458 с.
8. Театр между прошлым и будущим / Под ред. Ю. Орлова. М., 1990. – 223 с.
9. Шемякин Ф. Некоторые актуальные проблемы исследования пространственных восприятий и представлений // Восприятие пространства и времени. Л., 1969. С. 32-35.
10. Петровская И. Театр и зритель российских столиц. 1895–1971. Л., 1990. – 269 с.
11. Кнабе Г. Семиотика культуры // Искусство, 2002, 16–30 апреля. С. 6-7.
12. Тарабукин Н. Проблема времени и пространства в театре // Театр, 1974, № 2. С. 20-33.
13. Смит К. Кибернетическая теория восприятия времени и его эволюции // Восприятие пространства и времени. Л., 1969. С. 80-85.
14. Налимов В. Вероятностная модель языка. М., 1979. – 303 с.
15. Устин А. Хронотоп в культуре и культура хронотопа // М.М. Бахтин и гуманитарное мышление на пороге XXI века: Тезисы III Саранских м/н Бахтинских чтений. Саранск, 1995. С. 155-156.
16. Бахтин М. Работы 1920-х годов. Киев, 1994. – 385 с.
17. Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979. – 318 с.

S U M M A R Y

The subject of this article is a correlation of an art form of scenic work & a his structure. We were found an element which form a theatrical structure for discover this correlation.

Structureforming element is a micromodel of a whole building scenic work. The structure of a show is a complex of rhythms of expressive elements of the show based on the structureforming element.

Поступила в редакцию 8.10.2002

УДК 792.05

С.И. Коробанов

Развитие эстетического компонента сценического произведения в современной сценографии музыкального театра

Искусство XX века – явление чрезвычайно противоречивое в историческом процессе эволюции культуры. Двадцатый век представляет собой переломный пункт, особый рубеж, поскольку именно в этом столетии произошел качественный скачок в развитии искусства. Накопленный багаж выразительных средств, отразившийся в появлении множества стилей и направлений, воплотился в сложном явлении полистилистики. В настоящий момент невозможно выявить какое-либо стабильное художественное направление, присущее данному времени, стране. Практически исчезло понятие творческой школы, поскольку громадный фонд средств выразительности позволяет каждому творцу легко выходить за рамки отдельных направлений. Необычайно возросло значение индивидуальной манеры художника, писателя, композитора и т.д.

Всегда можно отличить оригинальное творчество одного от другого, но если приступить собственно к анализу художественного произведения, то там всегда можно найти элементы стилей и направлений прошлых веков. Это и смешение техник письма в живописи, и колористические звучности в музыке, и визуальное членение текста в литературе и т.д.

Полистилистика в искусстве не означает упадка, остановки в развитии. Новые технологии, научные открытия и философские идеи позволяют человеку-творцу расширять палитру выразительных средств, по-новому видеть окружающий мир и воплощать его в своих произведениях. Помимо влияния НТР, в искусстве происходят глубинные процессы, значение которых трудно переоценить. С древнейших времен и до наших дней искусство продолжает выделять и формировать все новые виды и жанры. Однако в искусстве идет и встречный процесс синтеза жанров, объединенный в три сферы: пластических искусств, театральных и кинематографических. Синтез жанров является результатом развития духовных потребностей человечества. Духовный и душевный мир личности усложнились настолько, что творцу стали тесны рамки системы художественных средств отдельного вида искусства. Возникает потребность в восприятии нового типа художественных образов, имеющих сложную структуру, воздействующих максимальным количеством граней образа.

Одним из видов искусства, обладающих мощным эстетическим воздействием благодаря синтезу многих систем художественной выразительности, является музыкальный театр. Отличие этого вида искусства от драматического заключается в наличии такого сложного и многогранного явления, как музыка, которая является основополагающим компонентом в структуре музыкально-драматического произведения, она определяет драматургию и духовный аспект постановки.

Современный музыкальный театр – явление неоднородное, что обусловлено огромным спектром факторов и феноменов, воздействующих на духовный мир личности. Не говоря уже о музыке, чье значение в театральном искусстве невозможно переоценить, среди таких феноменов необходимо отметить хореографию; особое психическое состояние, возникающее только в зрительном зале и служащее важным промежуточным звеном в процессе достижения катарсиса; режиссуру и т.д. В условиях постиндустриального общества, находящегося в состоянии негласной информационной войны, всему искусству, в целом и музыкальному театру, в частности, жизненно необходима реорганизация собственных выразительных средств. Общественные потребности вступают в сложное взаимодействие с искусством, в результате чего меняются средства выразительности, уходят с исторической сцены одни виды искусств и возникают новые, меняются стили, а вместе с ними духовные ценности, идеалы, потребности и т.д. Одним из важнейших средств художественной выразительности сценического искусства является сценография, чье влияние на образную сферу спектакля необычайно возросло из-за синтеза с другими видами искусства.

Сценография – это особый вид организации сценического действия, задачей которого является построение пространственного визуального оформления спектакля. Сценография, наряду с режиссурой, хореографией, музыкой, является важным элементом спектакля, еще одним инструментом воздействия образной сферы произведения на зрителя.

Способ сценографии, как совокупность приемов режиссерского воплощения драматического произведения, неотделим от театра и всего искусства в целом. Вследствие этого, здесь происходят те же процессы, которые действуют во всем искусстве. На сценографию оказывают влияние уровень общественного сознания, социальные процессы, религиозные, национальные, нравственные факторы и т.д. Являясь результатом всех этих сил, сценография, в то же время, их показатель. Формы и тематика театральных постано-

вок отражают развитие человеческого восприятия и мировоззрения. Поэтому понимание основных тенденций развития современной сценографии предоставляет нам частичную возможность понять перспективу формирования эстетических ориентаций, человеческих ценностей и мышления.

Театральные постановки недолговечны. Режиссерские решения, особенности сценографии, хореографии и костюмирования живут, пока существуют постановка конкретного произведения, люди, его исполнявшие или видевшие. Только видеозапись, телевидение, воспоминания и режиссерские тетради дают возможность приобщиться к сценическому искусству мастеров прошлого. Существуют традиционные постановки, ставшие классическими. Их художественная ценность не угасает и по сей день (хореография М. Петипа в балете П. Чайковского «Лебединое озеро», постановка Ю. Григоровича балета «Жизель» и другие). Помимо вербальных и телевизионных источников для понимания специфики постановочного решения необходим анализ условий, в которых развивается драматическое произведение, в первую очередь, – параметры сценического пространства. Пространственный компонент в театре, как и в скульптуре, необычайно важен, поэтому анализ пространственных условий, в которых протекает драматическое действие, порой предоставляет возможность частично смоделировать сценографию произведения. Театр античности давал развернутую горизонталь восприятия, благодаря которой действие античного спектакля было ориентировано на три стороны – вперед, влево и вправо. Отсутствие задника и приподнятость сцены-помоста уличного театра эпохи Средневековья и Возрождения исключали декорации, построение сложных пространственно-действенных структур на сцене, и требовали от постановщика ведения действия таким образом, чтобы внимание зрителя могло концентрироваться на отдельном персонаже. Театр современного типа предусматривает использование различных видов сценической выразительности, но и они не перестают усложняться.

Декорационное оформление спектакля, будь то опера, балет или мюзикл, претерпевает ряд изменений. Это связано с усложнением опыта восприятия, духовных потребностей общества. В опере слитность сценографии и режиссерского прочтения произведения рождает целостную атмосферу действия. Декорационная основа постановки связана с образной направленностью спектакля, его идейным и эстетическим содержанием. Например, мюзиклы, имеющие в своем образном фундаменте преобладание развлекательного компонента, насыщены разнообразными сценическими эффектами, богатством красок и форм, отличаются большим арсеналом внешне ярких, часто контрастных образов. И наоборот, в операх – психологических драмах – в последнее время обходятся довольно скудным набором средств, которые, не акцентируя на себе взгляд зрителя, помогают последнему сосредоточить свое внимание на конфликтах человеческих судеб. Так, в Малом театре режиссер С. Гаудасинский при постановке оперы М. Мусоргского «Борис Годунов» в качестве декораций использовал всего две подвижные ширмы, которые менялись в считанные мгновения. В «Паяцах» Л. Леонкавалло (режиссер Ю. Чайка) пролог и эпилог шли на пустой, без кулис и задника сцене, где была видна архитектура. Этим достигалось философское обобщение спектакля, мысль, что за конкретным сюжетом всегда стоят сокровенные и общечеловеческие проблемы.

Сущность выбора сценического оформления в современном спектакле заключается в том, что декорации, помимо материального обрамления постановки, приобретают символическое значение. Аллегорический подход театра эпохи средневековья, барокко и классицизма утратил свою значимость в силу достаточно легкой расшифровки иносказательного языка в обрисовке художественных образов, персонажей и сценографии. Накопленный опыт восприятия

художественных явлений, усвоение человечеством богатейшей сокровищницы мировой литературы, а отсюда – как следствие – общий рост культуры, привели к тому, что современного зрителя трудно чем-то удивить на сцене, тем более в музыкальном театре. Огромный информационный поток, обрушивающийся на личность с самого раннего детства, приводит к повышению уровня художественного восприятия. Опера, балет – это более консервативные сценические явления, нежели жанры драматического театра. Жизненность оперного произведения определяется не условностью декораций и сценической площадки, а музыкальным образом, средствами его воплощения. Музыкальная ткань определяет образное содержание спектакля, а контрастное, полярное противопоставление музыки всем остальным элементам сценического действия приводит к идейно-образному разрушению авторского замысла. Поэтому сценография и режиссура должны в определенной мере соответствовать образному заряду музыкального текста. Однако прямое такое соответствие ведет, по мнению современного зрителя, к обеднению произведения, к закреплению в нем идейности и эстетики прошлого [1]. И наоборот, чем выше мера условности сюжета, тем вероятнее возможность емких ассоциаций, тем благодатнее почва для расширительного толкования пьесы, что привлекает внимание современного зрителя [2]. Поэтому насыщение постановок духом современности, преломление сюжета с точки зрения современной проблематики, не разрушая при этом образного стержня произведения, являются одним из важных условий режиссерского решения. Одним из средств формирования сценической концепции является декорационное оформление, а точнее – декорационный символизм.

Символ является средством художественной выразительности. Поэтическое решение символа вызывает у зрителя большое количество ассоциаций, усиливает эмоциональное воздействие режиссерской мысли. Только ассоциация заставляет зрителя домыслить то, о чем только заявлено, обозначено. Виднейший советский режиссер Д. Товстоногов утверждал: «Искусство внешнего правдоподобия умирает. Возникает театр другой, поэтической правды, требующий максимальной точности, конкретности выразительных средств, несущих огромную словесную нагрузку. Иллюстративность на сцене теряет смысл» [3].

В основе символа лежит метафорическое начало, позволяющее режиссеру довести решение спектакля до философского обобщения. В оформлении художественный образ метафорически проявляется через планировку и конструкцию сценического пространства, детали, свет, их соотношение. Например, каждый цвет, присутствующий либо в костюмах, либо в декорационном оформлении становится эмоционально и даже ритуально закреплённым, несет определенное психическое состояние или их комплекс, отражающий настроения, подоплеку действия отдельных персонажей или группы лиц. Вл.И. Немирович-Данченко еще в начале века утверждал мысль о доминирующем цвете пьесы, сцены или даже персонажа, эмоциональное состояние которого может быть связано с цветом [4]. Интенсивность цвета и смешение цветовой палитры могут подарить зрителю миллиарды смысловых нюансов. Современный спектакль часто начинается с изощренной визуальной атаки, с организации серии зрительных импульсов. Постановщики часто организуют ассоциативные связи между декорационной основой и образной драматургией спектакля или даже конкретно-действующих персонажей. В балете «Ромео и Джульетта» минской постановки балетмейстера Н. Елизарьева, ворота Вероны разрушаются после смерти Меркуцио. Режиссер Э. Пасынков поддерживал драматическое развитие оперы Чайковского «Пиковая дама» постепенным «омрачением» цветовой палитры декораций. Синтез живописи и музыки, где музыка вызывает зрительный аналог происходящего, послужил основой прин-

ципа «изобразительной режиссуры» в декоративном оформлении спектакля. Этим принципом в свое время руководствовались А. Бенуа, И. Рабинович, Ю. Анненков и другие [5-7].

Символическое отражение образной сферы спектакля часто заключено в изображенном на декорациях. Это и схематические изображения на заднике, фигура казака-великана в «Запорожце за Дунаем», ворота Вероны, разрушающиеся со смертью героев, чередование слайдов на многочисленных экранах в опере Б.А. Циммермана и т.д. Символика спектакля порой обнаруживается в принципе отбора, использования декорационных деталей, даже когда последние нарочито материализованы. Модель парусника почти в полную величину, использованная при постановке Свердловским театром балета «Корсар» – является своего рода символом той театральности прошлого, когда подлинность и весомая объемность предметов усиливали романтическую приподнятость сценической жизни. Режиссер ГАБТа Б.А. Покровский в 1989 году, при постановке оперы Н. Римского-Корсакова «Млада» старался ввести действие в условия подчеркнутой театральности, вовлечь в игру и оркестр и сцену. Ради этого были использованы старый занавес, т.н. «Апполодор», манера постановки балетных эпизодов. Для создания атмосферы эпохи русского композитора были в деталях воссозданы убранство лож и униформы капельдинеров. Помимо символичности в декорационном оформлении необходимо отметить многозначность декорации, переход значения от одного к другому, в зависимости от сюжета (такими являются школьные столы в балете «Мальчиш – Кибальчиш» Киевского театра, превращающиеся то в подворотню, то в переулки и др.).

Сценография не может существовать вне режиссуры, грань между ними часто невозможно определить. Сценографический рисунок неотделим от режиссерского. В противном случае образная сфера не подкрепляется визуальным воплощением, а декорации остаются вне режиссерской и авторской мысли и приобретают надуманность.

Сценография и режиссура активно используют средства выразительности других видов искусств. В частности, широко применяются приемы кинематографии. В наиболее простом варианте линия кино воплощается в виде экрана над сценой, на который проецируются все слова и реплики действующих лиц. Это происходит в тех случаях, когда язык оригинала оперы не совпадает с языком аудитории. В некоторых спектаклях на экран выводятся определенные фрагменты спектакля, имеющие драматургическое или даже символическое значение: линия Ротбарта, «Одетта упрекающая» в постановке Натальи Макаровой. В этом случае действие освобождается от длиннот и приобретает динамизм. Такие наплывы – воспоминания, видения героев, внезапно смещающие образный акцент сцены, придают своеобразие сюжетам, даже давно известным зрительской аудитории.

Кинематография проникла даже в стиль режиссерского письма. Насытившись открытиями языка кино, зритель волей-неволей поверил, что жизнь на подмостках может расчлениваться подобно монтажу. Отсюда возникла и ценность каждой секунды спектакля. Даже самые высокие слова перестали иметь самостоятельную ценность. Важно стало – в каком действенном или зрительном ряду они произнесены. Иллюстративные картины классических опер стали приобретать визуальную ценность.

В целом сценография музыкального, как и драматического театра, чрезвычайно усложнилась. Усложнилась настолько, что количественные изменения сценографического письма вышли на новый качественный уровень. Еще в начале XX века В.Э. Мейерхольд говорил о *студийности в постановке каждого нового спектакля*. Это касалось не только собственно актерской труппы, но и сценического пространства. Стандартная конструкция зала часто

перестает удовлетворять сценографические запросы режиссера, вынужденного строить спектакль в рамках академической сцены. Это приводит к активной перестройке сценического пространства, как в глубину, так и высоту. Визуальная форма спектакля либо сужается до нескольких метров, либо приобретает стереоскопический (и стереофонический) вид, заполняя весь объем как сцены, так и зрительного зала. Потребность к трансформации пространства привела к изменению структуры сценического и зрительского объема. Сто пятьдесят лет назад Р. Вагнер, не довольствуясь традиционными театрами, осуществил постройку Байрейтского театра, созданного исключительно для постановки его оперной тетралогии «Кольцо нибелунга». Тогда эта инициатива казалась чудачеством, сейчас она никого не удивляет. В настоящее время в Германии, городах Штутгарте, Гамбурге, Берлине, Эссене создано целое кольцо театральных комплексов, выстроенных для постановок всего одной или двух опер, мюзиклов и т.д. Сценическое и зрительское пространство *полностью*, от расположения зрительских рядов до технических конструкций сцены, сформировано в зависимости от режиссерского видения и трактовки данного произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Попов Ин. Любите ли вы музыку? // Музыкальная жизнь, 1989, № 18. С. 16.
2. Любомудров М. Уроки брехтовских спектаклей // Сб. «Режиссура в пути» / Под ред. Д.Ю. Золотниченко. Л.—М., 1966. С. 146.
3. Режиссура театральной самодеятельности // Ред. Б.В. Сапегин. Л., 1981. С. 138.
4. Вершковский Э.В. Символ — выразительное средство поэтического театра // Режиссура театральной самодеятельности / Ред. Б.В. Сапегин. Л., 1966. С. 135.
5. Захаров М. Контакты на разных уровнях. Л., 1989. С. 89.
6. Березкин В.И. Советская сценография. Л., 1990. С. 19.
7. Корн И. Опера: время тревог и надежд // Музыкальная жизнь, 1989, № 4. С. 9.

S U M M A R Y

The article deals with the peculiarities development of modern scenic picture of the musical theatre, questions of interaction the art and social requirements. Here analysis's such phenomenon's as the symbolism of scenery, principles of cinema in creation model of dramatic work and aspects of modern scenic letter.

Поступила в редакцию 13.12.2002

УДК 372.578

Г.В. Шостак

Место рок-культуры в системе ценностных ориентаций неформальных объединений молодежи

На протяжении последних десятилетий музыка занимает важное место в системе ценностей молодежи, одновременно формируя и отражая различные мировоззренческие, этические и эстетические ориентации. Сказанное относится прежде всего к массовой музыкальной культуре, в особенности к такой ее жанровой разновидности, как рок-музыка, которая не без основания трак-

туется в искусствovedческой, социологической и педагогической науке как социомызыкальный феномен.

В течение 80–90-х гг. XX ст. неформальные молодежные движения стали объектом изучения со стороны социологии (А.В. Громов, Ю.Н. Давыдов, А.А. Игнатьев, О.С. Кузин, В.Ф. Левичева, Н.П. Мейнерт, И.П. Салтанович, Н.Д. Саркитов и др.), в меньшей степени – педагогики (А.Г. Болгарский, Б.А. Брылин, В.И. Дряпка и др.).

Мы согласны с дефиницией А.В. Громова и О.С. Кузина, которые определили неформальные молодежные объединения как «добровольные самодетельные общественные формирования, возникшие по инициативе «снизу», действующие в интересах своих членов независимо от цели и характера объединения» [1]. К ним ученые относят и небольшие группы, и добровольные, значительные по числу членов организации, и широкие общественные движения. Возрастной ценз неформалов – от 15 до 25 лет. Их контингент весьма широк: старшеклассники, учащиеся ПТУ и вузов, дети из культурных семей с высокими интеллектуальными запросами.

Применительно к неформальным молодежным объединениям принято употреблять термин «возрастная субкультура» или «молодежная субкультура». Историк В.Е. Носов, классифицируя различные культуры, определил субкультуру как систему ценностей и правил поведения, сложившихся в определенной социальной (демографической, национальной, профессиональной) группе [2]. От доминирующей (общепринятой) культуры субкультура отличается языком, взглядами на жизнь, манерами поведения.

Н.Д. Саркитов посвятил диссертационное исследование рассмотрению проблемы роли и места рок-музыки в формировании молодежных субкультур. По определению ученого, «...молодежная субкультура характеризуется обязательными попытками формирования собственных мировоззрений, оппозиционных мировоззрениям старших поколений и своеобразными манерами поведения, стилями одежды и прически, формами проведения досуга и т.п.» [3].

И.П. Салтанович предложила понятие «возрастной символизм» для обозначения подсистемы культуры. В структуру возрастного символизма автор включает молодежную субкультуру, а также специфический набор признаков и ценностей, по которым представители данного возрастного класса, слоя или группы осознают и утверждают себя в качестве «мы», отличного от всех остальных возрастных общностей [4].

В ряду семантических средств неформальных молодежных объединений – таких, как манера поведения, одежда, прическа, сленг, значковая атрибутика – определяющая роль принадлежит музыке. Именно рок-музыка выступала (и продолжает выступать) тем средством, при помощи которого формируются постулаты той или иной молодежной субкультуры.

Так что же представляет собой феномен рок-культуры? Какова ее роль в системе ценностных ориентации молодежи?

Н.П. Мейнерт рассматривал рок не как музыкальное явление, а как форму поколенческой культуры, отражающую реальные условия повседневного бытия молодежи. Такой подход обусловлен системой общественных отношений, господствовавшей в нашей стране многие десятилетия. В этой связи социолог настаивает на трактовке рока как средства самосознания и самореализации молодежи, как символа настроений молодых людей, оппозиционных по отношению к старшему поколению или общественно-политическому устройству в целом, как цитадели альтернативных моделей бытия, вступающих в непримиримый конфликт с существующими идеологическими, нравственными и эстетическими установками. Автор предлагает более широкое понятие относительно отечественного рока – «рок-культура», куда наряду с непосредственно рок-

музыкой входят и особенности ее функционирования в молодежной среде [5].

Изучение и анализ работ педагогов и социологов (Т.Л. Голубева, В.И. Дряпка, Н.П. Мейнерт, И.П. Салтанович, Н.Д. Саркитов, М.В. Сущенко, Дж. Бакстон, Н. Дензин, Д. Рисмен и др.), а также собственные наблюдения позволили нам выделить ряд функций, присущих рок-культуре как основе формирования молодежных субкультур:

1. Коммуникативная.

Рок-культура служит одним из средств общения молодых людей. Даже проживая в разных городах, любители рока устанавливают контакты – ведут переписку, обмениваются аудио- и видеозаписями, совместно посещают концерты любимых групп, находя единомышленников.

2. Аффiliationная (группообразующая).

Молодые люди зачастую объединяются по интересам. Наглядным тому примером могут служить фан-клубы того или иного исполнителя (рок-группы) и всевозможные неформальные молодежные объединения.

3. Прологическая.

У потребителей рок-культуры нередко складывается определенный поведенческий стереотип. Создается противоречивый имидж «рок-н-рольного человека»: с одной стороны, рок-фанаты стремятся к интеллектуальному усовершенствованию – чтению философской и религиозной литературы, овладению навыками игры на музыкальных инструментах и т.п. С другой – у них зачастую формируется гипертрофированная потребность в неограниченной свободе, что нередко приводит к проявлениям девиантного поведения, которое может выражаться в пьянстве, наркомании, моральной и половой распущенности, непризнании авторитетов, конфронтации с окружающими.

4. Компенсаторная.

«Углубляясь в мир иллюзий, – отмечает В.И. Дряпка, анализируя причины увлечения молодежи современной массовой музыкой, – юноша или девушка компенсирует эмоциональную невыразительность собственной повседневной жизни, и именно в этом усматривает важнейшую сущность молодежной музыкальной культуры, ее главнейшую ценность» [6].

5. Рекреативно-гедонистическая.

Эта функция связана с чувством наслаждения, испытываемым рок-фанами при прослушивании любимой музыки.

6. Аксиологическая.

В зависимости от содержания произведений рок-культура может давать установку на добро, высокие нравственные ценности, либо, напротив, формировать такие качества, как нигилизм, цинизм, потребительство.

7. Функция идентификации с себе подобными.

Неуверенно чувствующие себя в жизни подростки обладают повышенной склонностью к самоотождествлению с «сильными личностями», за коих выдают себя рок-кумиры, чей образ заполняет пустующее «сверх-я» молодого человека. Такая поведенческая установка зачастую приводит к потере индивидуально-личностной определенности.

8. Функция самореализации и самоутверждения.

Данная функция может выражаться, с одной стороны, в творческом высказывании, «делании» (создании и исполнении) рок-музыки, с другой – в ее потреблении, обладании престижными дисками и магнитофонными записями, свежей информацией о жизни и творчестве любимых исполнителей и т.п.

9. Функция эскапизма.

Рок-культура служит для молодых людей своеобразным средством ухода от «несовершенств» окружающей действительности. Она образует для них «культурную нишу», в которой можно «отсидеться до старости», укрывшись от

трудностей быта и проблем повседневной жизни.

При всех различиях идейных платформ и отражающих их музыкальных пристрастий можно выделить общие черты, в равной степени присущие всем неформалам, безотносительно к их принадлежности.

Во-первых, важно отметить стихийный характер формирования и функционирования всех неформальных молодежных движений. Во-вторых, неформалы стремятся исключить себя из общества, что на практике проявляется, в частности, в демонстративном ниспровержении ценностей старшего поколения, в нежелании работать в государственных учреждениях, в уклонении от воинской службы. Вместе с тем неформалы легко идут на контакт с единомышленниками.

Рассмотрим некоторые неформальные объединения, наиболее распространенные на территории СНГ.

Хиппи, или «система» (от англ. *hype* – находящийся на гребне моды). Движение сформировалось в Сан-Франциско в середине 1960-х гг. как протест против обывательщины. В основу хиппистской идеологии было положено философское учение, связанное с «движением Иисуса», что породило новую волну «Иисус-революционеров». Они придерживаются пацифистских взглядов, исповедуют идею «непротивления злу насилием», склонны к творчеству. Основная форма проведения досуга – тусовки на флэту (от англ. *flat* – квартира) с неугасающими дискуссиями, постоянной полемикой и обязательным музицированием. В числе любимых групп хиппи – «Creadence», «Doors», «Grateful dead», «Jefferson Airplane», ранние «Beates», «Roing stones», «Високосное лето», «Кафе», «Умка & Броневичок», ранние «Аквариум», «Машина времени», «Чиж & С°». Тусовки сопровождаются, как правило, употреблением алкоголя и наркотиков.

Человек, попав в «систему», нередко порывает с домом, путешествуя практически без средств к существованию.

Панки (от англ. *punk* – изгой, мусор, отброс, амер. – подонок, шпана). Движение возникло в конце 1960-х гг. в богемных кварталах Нью-Йорка; своего апогея достигло в середине 1970-х в Англии. Своим вызывающим поведением панки выражают протест против господствующих в мире меркантильных отношений, против коммерциализации музыки. Содержание текстов панк-рок-групп чрезвычайно разнообразно – от серьезной философской проблематики до откровенно тупых, лишенных какого-либо смысла песенок. В панк-роке нашли отражение взаимоисключающие позиции – от радикального анархизма до национал-коммунизма (коммунофашизма). Музыкальный критик В. Пересветов, отмечая слабые стороны эстетики стиля, рассматривал панк-рок как «характерный пример того, как в некоторых случаях музыка, прошедшая путь от сложного к простому и даже к банальному, как банальная и воспринимается» [7]. Музыкальным пристрастиям панков наиболее импонируют такие группы, как «Bichazard», «clash», «Dead Kennedys», «Exploited», «Sex pistols», «АУ», «Гражданская оборона», «Король и шут», «Наив», «Тараканы!», «Deviation» и др.

«Металлисты». Движение связано с широким распространением в 1980-х гг. музыки в стиле *heavy metal* («тяжелый металл»). «Металлисты» подразделяются на «умеренных» и «отчаянных» («бешеных»). Деятельность первых сводится к слушанию любимой музыки, хотя представители данной группы терпимы и к другим музыкальным стилям. Они находятся в оппозиции к противоправным действиям и негативным проявлениям в молодежной среде. Отдают предпочтение черной униформе, ставшей интернациональной одеждой поклонников *heavy metal*. Вторые выражают категорическую нетерпимость по отношению к представителям других неформальных движений. Их деятельность часто приобретает противоправный характер. Атрибутика дополняется цепями и ошейниками с шипами, что нередко используется при выяснении отношений с «инакомыслящими». К числу любимых «металлистами» групп можно отнести

«AC/DC», «Cannibal corpse», «Megadeth», «Metalica», «Sepultura», «Ария», «Коррозия металла», «Черный обелиск», «Шах», «Gods tower» и др.

Байкеры (от англ. motorbike – мотоцикл). Движение возникло в середине 1980-х гг. под названием «рокеры»; как «байкеры» стало известно в середине 1990-х. Состоит из любителей быстрой езды на мотоциклах. Музыкальные ориентации байкеров отличаются разносторонностью – от панк-рока и heavy metal до арт-рока и брит-попа.

Бритоголовые, или скинхэды (от англ. skin – кожа, head – голова; букв. – лысый). Движение зародилось в ФРГ и связано с деятельностью неонацистов. Скинхэды, беря на вооружение положения А. Гитлера, систематизированные им в книге «Mein Kampf», и придерживаясь членоконенавистнической теории деления людей на «высших» и «низших», выдвигают расистские лозунги и исповедуют культ физической силы, который символизирует бритоголовость. Их характеризует крайняя нетерпимость и бескомпромиссность по отношению к другим неформалам. Музыкальные ориентации скинхэдов находятся в русле таких стилевых разновидностей рока, как панк и хардкор (от англ. hard – жесткий, core – крутой). В числе их любимых групп – «Bichazard», «Expbted», «Кирпичи», «ТТ-34» и др.

Таким образом, мы можем с полным правом говорить о неоднозначности и противоречивости рок-музыки как основы формирования различных молодежных субкультур.

Что же привлекает представителей неформальных молодежных объединений в роке?

Многие авторы не без основания указывают на антипрофессиональность рок-музыки, ее демократизм, что позволяет любому молодому человеку, овладевшему азами игры на гитаре, сочинять и исполнять песни. Что касается художественных достоинств рок-композиций, – самих потребителей рока музыка, как таковая, интересует в последнюю очередь. Музыкальное начало подменяется драйвом, стремлением вызвать открытую эмоциональную реакцию перцепиентов. Эстетическая несостоятельность таких произведений в полной мере компенсируется наличием индивидуальной четко сформулированной позиции автора-исполнителя. Именно это качество служит главным критерием оценки рок-произведений. Молодых людей в роке привлекает проблематичность, глубина содержания текстов, искренность, близость тематики, когда с ними пытаются разговаривать на их языке.

В то же время жанрово-стилистические разновидности массовой музыкальной культуры до сих пор не являются предметом изучения в системе среднего образования. Составление школьных программ по музыке, равно, как и по курсу «Мировая художественная культура», осуществляется по критерию «легкости» или «серьезности» музыкальных произведений.

На наш взгляд, одним из действенных средств предупреждения десоциализации и «культурной автаркии» подрастающего поколения могло бы стать введение в учебные программы общеобразовательных школ (на уроках музыки или в рамках предмета «Мировая художественная культура») факультативного курса «Массовая музыкальная культура XX века», предполагающего изучение исторических, социальных и эстетических предпосылок и оснований возникновения, развития и функционирования современных массовых музыкальных жанров, в том числе и рок-культуры в различных ее модификациях. При этом важно делать упор на национально ориентированные образцы белорусской рок-музыки. Мы считаем необходимым комплексный подход к изучению рок-композиций, предполагающий анализ музыкального и текстового материала, выявление особенностей эпохи создания того или иного произведения. По нашему мнению, специальный курс по изучению массового музы-

кального искусства поможет молодым людям ориентироваться в океане различных музыкальных жанров, стилей и направлений, будет способствовать повышению их музыкальной, эстетической и нравственной культуры и окажет позитивное влияние на формирование их ценностных ориентации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Громов А.В., Кузин О.С. Неформалы: кто есть кто? М., 1990. С. 9.
2. Культурология / Под ред. Марковой А.Н. М., 1998. С. 16.
3. Саркитов Н.Д. Социальные функции рок-музыки и ее место в молодежной субкультуре. Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. М., 1987. С. 15-16.
4. Салтанович И.П. Музыка как элемент возрастной субкультуры: преемственность и конфликт поколений. Дисс. ... канд. социол. наук. Мн., 1994. С. 27.
5. Мейнерт Н.П. Нужны ли бабушкины сказки? // Знамя юности, 1989, 5 сентября, С. 3; 6 сентября. С. 3.
6. Дряпка В.І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінностях музичної культури. Дис. ... д-ра пед. наук. Київ: Інститут проблем художнього виховання АПН України, 1997. С. 157.
7. Пересветов В. Берни Хоскинс – «бомбардировщик» // Московский комсомолец, 1991, 17 октября. С. 4.

S U M M A R Y

In the title the key concepts are considered: «the informal associations of youth», «youth subculture», «fate-culture», are allocated functions of fate-culture as bases of formation of youth subcultures. The characteristic of some informal youth associations functioning in the countries of CIS is given. The author opens the reasons of enthusiasm of youth by rock music and offers to enter into the school programs a facultative rate «Mass musical culture of XX century».

Поступила в редакцию 26.06.2001

УДК 15.823.8 : 78

С.Г. Гребельник

Зонный и точечный музыкальный слух: вопросы противоположения и единства

В музыкальном воспитании с незапамятных времен ведущее место отводилось сольмизации (позже сольфеджио) – учебной дисциплине, предназначенной развивать слух учащихся. Есть сведения о наличии сольмизационной практики в древнем Египте, Греции, Индии, Китае.

Имея в виду музыкальный слух, известный советский психолог Б.М. Теплов писал: «Вся музыкальная практика основывается на возможности *тсч*ной (курсив наш – С.Г.) фиксации и воспроизведения высоты» [1]. Но Н.А. Гарбузов решил доказать, что это недостижимо в принципе, поскольку звуковысотный слух человека характеризуют не частоты, а полосы частот (зоны) [2].

Обширный материал, устанавливающий фундаментальный факт – зонную природу звуковысотного слуха, представлен Гарбузовым в двух основных работах, из которых вторая является как бы 2-й частью первой [2, 3]. Однако ряд положений и выводов, изложенных в них, вызывали и продолжают вызывать

массу недоумений и возражений. По этому поводу Н.К. Переверзев писал: «Признавая огромную значимость исследований Н.А. Гарбузова, в то же время нельзя вполне удовлетвориться ни тем, как использованы в анализе фактические данные расшифровок интонаций, ни тем, как производилась оценка суждений испытуемых» [4], и далее: «...выводы профессора Гарбузова могут быть значительно расширены, а в некоторых частях даже должны быть пересмотрены» [4, с. 111].

В настоящей работе мы продолжим критический анализ некоторых положений и выводов Гарбузова, направленный на прояснение и лучшее понимание зонной природы музыкального слуха. Такая постановка вопроса продиктована еще и тем, что: «Принятие зонного строя за основу интонирования привело бы к формированию расплывчатых интонационных представлений, к полной дезорганизации интонационного мышления, а следовательно, и к фальшивому интонированию» [4, с. 7].

В первой главе первой книги Гарбузов приводит данные о точности абсолютного слуха (АС), под которым понимается способность человека узнавать (пассивный АС) или воспроизводить (активный АС) изолированные звуковысотности. В выводах к этой главе он пишет: «Итак, исследование показывает, что лица, обладающие абсолютным слухом, не могут узнавать частоту воспроизводимого звука и воспроизводить звук заданной частоты. Термин «абсолютный слух» не соответствует действительности. Способность, известную в науке под названием «абсолютного слуха», правильнее называть «зонным слухом» [2, с. 15].

Данные выводы Гарбузова, несомненно, требуют уточнения. Термин «абсолютный слух» соответствует действительности, поскольку в природе существуют обладатели АС. Своеобразие же звуковысотного ощущения у лиц с АС заключается не в большей точности, а в особом качестве его. Лица с АС слышат музыкальную высоту в изолированных звуках, тогда как лица, не имеющие АС, слышат ее только в звуковысотном движении, в переходе от одного звука к другому, т.е. относительно [1, с. 148-149].

Во второй главе Гарбузов рассматривает относительный (интервальный) слух. Оказывается, что зонность распространяется и на этот вид музыкального слуха [2], но автор зонной теории почему-то не утверждает, что термин «относительный слух» не соответствует действительности. Зонная природа относительного слуха и АС может свидетельствовать лишь о том, что генетически (от слова «генезис» – происхождение) оба эти вида музыкального слуха имеют общие корни, понять которые можно как сложное взаимодействие явного следствия (проявления музыкального слуха) и скрытой причинности (образования музыкального слуха) в становлении той или иной звуковысотной способности.

Другой вопрос, невольно возникающий при изучении работ Гарбузова, следует поставить таким образом: «Бывает ли музыкальный слух беззонным, точечным?», который должен отвечать противоположному качеству по отношению к зонному музыкальному слуху.

В девятом общем выводе Гарбузов пишет: «...объяснение музыкальных явлений точечной, а не зонной акустикой, недопустимо» [2]. Предположим, что это так. Но зачем тогда Гарбузов разрабатывает и стремится внедрить «оригинальный метод» развития музыкального слуха (путем настройки роялей и пианино в темперированном строе, – пятая глава второй книги), с неизбежностью актуализирующий в совпадающих по частоте звучаниях рояльного и камертонного $\text{ля}^1=440$ гц (как и в чистых октавах, квинтах и квартрах без биений) точечное восприятие высоты.

«Такой метод, — пишет Переверзев, — может обострить слух, но он не будет в состоянии развить музыкальный слух» [4, с. 129]. «Слух настройщика», требующий тонкой чувствительности к различению высоты, действительно не относится к музыкальному слуху [1, с. 117].

Метод Ю.Б. Гиппенрейтер, устремленный на процесс подравнивания вокализируемого тона к частоте воспринимаемого звука, тоже требует точечного восприятия высоты [5, 6], но и он не отвечает методу формирования музыкального слуха. Оба анализируемых метода направлены на выработку приемов оперирования физическим звукочастотным слухом (в частности, операций установления унисона между воспринимаемыми двумя различными по частоте звуками), без которого, тем не менее, невозможно сформировать музыкальный слух. Сейчас многие специалисты признают, что музыкальный слух складывается и развивается в музыкальной деятельности, которая в звуковысотном смысле является «ладотональной деятельностью».

В качестве системы отсчета, служащей для сопоставления размеров музыкальных интонаций, Гарбузов избрал темперированный строй, в котором октава делится на 12 равных частей, а каждая часть имеет размер в 100 центов.

Темперированную высоту Гарбузов принимал за норму, а звуковысотными зонами считал различные по величине отклонения от нормы, от темперированной высоты. Такое понимание звуковысотной нормы (без сдвига вверх или вниз) мы находим и у известного скрипичного педагога И.А. Лесмана [4, с. 192]. А.В. Чернушенко темперированное ощущение называет даже абсолютным [7], и он прав, если в понятие «абсолютное» вложить математический смысл. Ведь абсолютная величина размера определяется абсолютной величиной действительного числа (выраженного, например, в герцах), т.е. самим этим числом без знака + (которым в музыкальной акустике обозначают завышенные тоны) или – (заниженные тоны). На этом, последнем примере хорошо видно, что темперированные и физические звуковысотности совпадают, так как и в том, и в другом случае они должны быть точечными.

Вначале Б.В. Асафьев, а потом и Л.А. Мазель утверждали, что система гармонического слышания исходит из темперации. Переверзев практически подтвердил этот тезис: скрипачи, например, при игре двойных нот вынуждены прибегать к своеобразной темперации (понижая завышенные и повышая заниженные звуки, или и то, и другое вместе [4]), приводя их к норме, которая, как известно, всегда является среднестатистической. На современном этапе развития музыкальной эстетики просто нелепо представить мелодический и гармонический слух вне их тесного взаимодействия, вне проникновения друг в друга (часто под видом арпеджио и неаккордовых звуков). И если бы Гарбузов больше места отвел рассмотрению гармонического слуха, чем мелодического, то мы имели бы совсем иное исследование. Но, поскольку этого не случилось, продолжим анализ тех результатов, которые есть.

В первой главе второй книги Гарбузовым приводятся таблицы интонаций 12 первых тактов арии И.С. Баха, которые были опубликованы в первой работе. Снова анализируется интонационная манера исполнения высокоодаренных скрипачей: Д. Ойстраха, М. Эльмана и Е. Цимбалиста [3]. На стр. 11 Гарбузов констатирует: «... из двадцати малых секунд, воспроизведенных Ойстрахом и измеренных при помощи хроматического стробоскопа, тринадцать оказались суженными, две — расширенными и пять — темперированными (т.е. нормальными)».

Пять темперированных (беззонных, точечных) м. секунд из двадцати — это ¼ часть или 25% от общего числа исследуемых интонаций, т.е. величина, которую никак нельзя проигнорировать. Но тогда и вывод к двум работам Гарбу-

зова должен формулироваться примерно так: *«Высокоразвитый музыкальный слух может обнаруживаться то как зонный (чаще), то как точечный (реже)»*.

Формирование точечного звуковысотного слуха сопряжено с известными трудностями. Ни Гарбузов, ни Гиппенрейтер не ставили цель выработки звуковысотных дифференцировок, которые «... требуют не только различения звуковысотностей, но и прочного удержания в памяти этого различения» [8]. Музыкальный слух как раз и основан на способности запоминать звуковысотные звучания.

В наших экспериментах по формированию пассивного АС не ставилась задача точного узнавания высоты, важно было, чтобы учащиеся правильно называли наименование опознанного звука. Когда же у детей начал складываться активный АС (способность певческого воспроизведения заданной высоты звука без предварительной камертонной, инструментальной или певческой настройки извне), то мы столкнулись с задачей воспитания точного звуковысотного воспроизведения.

Широко известно: чем точнее настройка музыкального инструмента, голоса и слуха, тем чище строй исполняемого музыкального произведения. Между тем, развитие способности к предварительной настройке слуха многими авторами непросто упускается [4, с. 133]. То, что мировым стандартом для настройки музыкальных инструментов служит $ля^1=440$ гц., говорит о том, что настроечный тон есть само воплощение нормы. От генерального камертона $ля^1=440$ гц. в темперированном строе можно находить другие эталоны высоты (например, камертонное $с^2=523,3$ гц. и др.). Иначе говоря, настраивать слух можно по любому темперированному звуку (или тоническому арпеджио), а не только по $ля^1$. В целях выработки активного АС и самонастройки мы выбрали звук $фа^1=349,2$ гц, поскольку он объединяет два темперированных звукоряда в процессе узнавания звуковысотностей – гептатонного по белым клавишам и пентатонного по черным.

Изменение ответных реакций по мере приобретения опыта в физиологии называется обучением. Как известно, И.П. Павлов отождествил понятия условного рефлекса и ассоциации, а самим ассоциациям придавал решающее значение в деле образования и функционирования памяти. В целях обучения активному АС мы пользовались методом классического (павловского) обусловливания, считая безусловной реакцией воспроизведение звука $фа^1$, локализованного на уровне верхней губы человека. Поскольку губы являются подвижным органом, то Диме Л., который участвовал в эксперименте по выработке активного АС методом условного рефлекса, нетрудно было представить движение какого-то тела справа налево по собственной верхней губе в момент абсолютной вокализации тона $фа^1$.

Позже возникло предположение, что результаты выработки активного АС у Димы Л. вряд ли могут считаться показательными, так как до этого у испытуемого сформировался хороший пассивный АС, которым ученик мог пользоваться как основой в процессе певческой актуализации представляемых звуковысотностей. Поэтому наш метод выработки абсолютного воспроизведения звука $фа^1$ был еще раз проверен в 2000 году на занятиях сольфеджио с группой студентов (не обладающих АС) музыкально-художественного факультета Витебского государственного университета. Отсроченное воспроизведение показало, что абсолютная вокализация искомого звука, как правило, занижалась студентами.

Поиск причин занижения искомого звука и его коррекции шел в следующем направлении.

Звук $фа$ в До-мажоре, тяготеющий в устойчивый звук III ступени, естественным образом занижается. Одноименные тональности До-мажор и до-минор могут переходить друг в друга без модуляций (в плане сопоставления), поэто-

му звук ми, как терция До-мажора, способен также занижаться при переходе (чаще на расстоянии) в ми бемоль. Параллельные тональности до-минор и Ми бемоль-мажор опять же могут переходить друг в друга без модуляций (в плане сопоставления), поэтому звук ми бемоль, как прима Ми бемоль-мажора, способен также занижаться при переходе в ре. Получается ряд заниженных полутонов с головным интервалом «ми-фа».

С другой стороны, только в До-мажоре (и ля-миноре) звук ми разрешается в фа, а фа – в ми. Это значит, что звуки интервала «ми-фа» в До-мажоре (или ля-миноре) могут превращаться в тождественные звучания (например, «ми + 50ц = фа - 50ц»).

Следовательно, необходимо прежде всего отделить друг от друга звуки ми и фа, что можно сделать при помощи выработки дифференцировок. Дифференцировка сходных раздражителей (в физиологии) получается в случае подкрепления безусловным раздражителем только одного условного раздражителя из ряда однородных. Отсюда вытекает, что не подкреплять следует звук ми. Не подкреплять – это значит не слышать ми. Но нам этого совсем не надо; нам нужно слышать и ми, и фа, но слышать их самостоятельными, как бы вне тяготений.

Тогда следует прибегнуть к дифференциации по смыслу (по разумному основанию). Если «В музыке основным носителем смысла является звуковысотное движение» [1, с. 92], то за постулаты принимаем следующие утверждения: а) «Музыка есть искусство интонируемого смысла» (Б.В. Асафьев, XX век) и б) «Ми и фа – это вся музыка» (Гвидо Аретинский, XI век). После этого рассмотрим наше Упражнение №11 [9], написанное в форме русского частушечного напева с присущими ему гармоническими функциями: S-T-D (D₇)-T (сравнить с музыкой «Добрый вечер, девчачки» Д.Д. Шостаковича к к/ф «Падение Берлина», 2-ая серия).

В 2001 году в Упражнение №11 были внесены поправки. В этом, откорректированном упражнении начальный звук фа может слегка занижаться, поскольку он тяготеет (хотя и на расстоянии) в ми как терцию Т. Но дальше (в 3-ем такте) звук фа выравнивается, так как он переходит не в терцию Т, а в сексту D и через б. секунду – в квинту D. Таким путем звуки ми и фа в До-мажоре могут ограждаться от тяготеющих свойств.

Освоив откорректированное Упражнение № 11 методом условного рефлекса и смысловой дифференциации, группа студентов ВГУ овладела способностью самонастройки; понятно, что те студенты, у которых имелся хорошо развитый темперированный интервальный слух, могли точно воспроизводить любую заданную высоту звука. Их вновь образованная способность отличалась и стабильностью. Но как всякий условный рефлекс требует подкреплений, так и нашим студентам вменялось в обязанность пользоваться самонастройкой хотя бы на занятиях сольфеджио.

Переверзев, анализируя работы Гарбузова, правильно и четко отграничил различные видовые понятия с полярным содержанием: «сознательное-подсознательное» и «закономерное-случайное». Так, он пишет, что понимание интонационных закономерностей превращает интонацию в осознанную, и замечает дальше: «Конечно, это не значит, что во время исполнения артист будет думать о всех деталях интонирования. С течением времени сознательное «учебное» интонирование перейдет в область *подсознания* (курсив наш – С.Г.), превратится в навыки и станет его второй натурой» [4, с. 220].

Однако, в процессе формирования различных действий (особенно двигательных) сознание может вообще не затрагиваться, скажем, в процессе выработки таких навыков, как ходьба, говорение и др., вначале проявляясь как функция соответствующих органов, а потом – развиваясь. Такие навыки пра-

вильнее называть *бессознательными*, которые чаще всего складываются на основе подражательных действий.

Наши эксперименты показали, что актуализация того или иного характера интонирования, а также различных видов музыкального слуха может происходить как произвольно (под влиянием целенаправленных действий), так и непроизвольно (без их участия). Поэтому, если бы Гарбузовым, к примеру, ставилась перед испытуемыми задача интонировать как можно ближе к темперированному строю, то точечных интонаций могло быть гораздо больше тех, которые представлены в его таблицах.

Что же касается зонного строя, то он не выявляет ладофункциональной основы [4, с. 7]. *Закономерности* интонирования связаны с развитием тонкого, *ладо-направленного* музыкального слуха [4, с. 133]. Мы разделяем такую точку зрения, а закономерные (ладотональные) отклонения называем *деривациями* (от лат. *derivatio* – отклонение, отвод).

Деривации образуются вводнотонностью. Но вводнотонность – это не обязательно функциональное отношение VII → I (VIII) ступеней. Если есть опорный пункт и к нему сверху или снизу звук диатонического полутона – это и есть вводнотонность, которая может быть образована к любым ступеням, даже к побочным [4, с. 160, 212].

При вводнотонности малая секунда сужается до четвертьтона [4. Закономерные интонационные отклонения могут быть, вероятно, и осьмитоновыми. Однако, во-первых, не до конца выяснена их природа (хотя нами разработаны упражнения для формирования восприятий этих отклонений). Во-вторых, не совсем понятно, являются ли они ладотональными. И, в-третьих, восприятие их складывается не столько сенсорным путем, сколько логическим (например, воспринимаемая высота уже не темперированная, но еще не четвертьтоновая). Поэтому в нашем исследовании закономерные интонационные отклонения рассматриваются только *четвертьтоновые* (как 0,5 целого тона: 2), которые, как и темперированные интонации, могут быть точечными.

Формируются деривационные представления сравнительно легко, даже у музыкантов, не обладающих АС. Например, студентам университета (после усвоения системы ладотональных дериваций) на доске записывались три упражнения: 1) нисходящая гамма Фа-мажор от фа¹ до фа (фа₁); 2) фа¹ – мажорное арпеджио вверх и вниз (фа₂); 3) восходящая гамма Фа диэз-мажор, начинающаяся VII ступенью (ми диэз¹) и заканчивающаяся звуком фа диэз² (ми диэз). Вначале студенты пели их громко, медленно и быстро, потом – про себя (в плане внутреннего пения), и наконец – только начальный звук упражнений. Научившись представлять указанные упражнения и их начальные звуки быстро и попеременно, студенты начали замечать, что разница между звуками фа₁ и ми диэз равнялась полутону, а между звуками фа₁ и фа₂, фа₂ и ми диэз – соответствовала четвертьютонам.

Деривационное слышание необходимо для формирования АС. С 1989 по 1999 гг. автор работал с восьмью группами учащихся с целью формирования у них музыкального слуха. На двух из них (группа А: 1989-1996 уч. годы; группа В: 1994-1999 уч. годы), в которые входили ученики СШ № 33 (с музыкально-хоровым уклоном) г. Витебска, остановимся подробнее.

Первый год обучения у шести учащихся группы В ушел на выработку навыков оперирования физическим слухом, усвоение музыкальной грамоты и ознакомительной подсистемы [9, с. 9-10, 16-17]. К концу учебного года у некоторых учащихся группы проявилось сравнительно хорошее узнавание звуков белых и черных клавиш среднего регистра фортепиано.

С начала второго года обучения ученики группы В стали усваивать все 34 тональности, употребляемые в музыке. Вскоре, особенно после усвоения

тропической подсистемы (от греч. tropos – поворот, направление; [9, с. 23-24, 29-31], у них обнаружился заметный спад узнавания звуковысотностей. И дело не в том, что у учащихся посредством восприятия энгармонизма образовался темперированный слух; мы уже отмечали, что АС может складываться двумя путями – от темперированного к деривационному и от деривационного к темперированному [9] (хотя в первом случае образование АС проходит труднее и продолжительнее).

Осложнился процесс образования АС у учащихся группы В тем, что наравне с формированием темперированного слуха у них сложился *релятивный* (транспозиционный) слух. Когда окончание музыкального построения завершается неустойчиво, то возникает индикаторное представление [10]. Но окончание индикатора вызывает начало второго (на звуке квинтой ниже относительно первого) индикатора и т.д., и так до бесконечности. «Цепная индикаторная реакция» говорит о том, что для обладателя релятивного слуха – «все тональности на одно лицо».

Для испытуемых группы В диэзная тропическая подсистема явилась не поворотной, а транспонированной на тритон «опознавательной» подсистемой, так как обе они являются компромиссно-однородными, лишенными экзотических ступеней [10]. И случилось это потому, что данные ученики (в отличие от учащихся группы А) не усваивали деривационную подсистему.

Сущность деривационной подсистемы даже не в том, что она призвана складывать острый музыкальный слух; можно подобрать музыкальный материал, в котором вводнотонность никак себя не проявит (типа Р.н.п «Ай, на горе»). А в том, что ее усвоение формирует чувство тональности, без которого не может образоваться АС [10]. Именно деривационная подсистема способна вызвать слуховое восприятие: а) функциональной определенности тональностей (автентичность бемольных и плагальность диэзных тональностей); б) противоположного направления тональностей при движении их в кварто-квинтовом круге (по квартам вверх и квинтам вниз бемольных тональностей; по квартам вниз и квинтам вверх диэзных тональностей); в) отвода в другие, близкородственные тональности (в диэзных мажорных тональностях нижний восходящий тетрахорд вводит в тональность субдоминанты, а в бемольных мажорных тональностях верхний нисходящий тетрахорд вводит в тональность доминанты).

Учащиеся группы В не могли противопоставить надвигающемуся релятивизму свой, во многом к тому времени зыбкий АС, еще по ряду причин. Во-первых, тональности в опознавательной подсистеме объединены первостепенным родством, восприятие которых подготавливается системой натуральных ладов (при исходной тональности До-мажор) и ступеневой подсистемой С. Во-вторых, окраска тональностей опознавательной подсистемы во многом зависит от отношения искоемых тонов (прим. тональных тоник) к звуку до, удержание в памяти которого (психологически) связано с многосторонностью его восприятия [9, с. 5-9]. Но как раз все перечисленные подсистемы ученики группы В тоже не усваивали (опять-таки в отличие от учеников группы А).

Около трех лет понадобилось нам, чтобы ученики группы В смогли преодолеть релятивное слышание, препятствующее образованию АС. В связи с этим в методике появились новые упражнения, например, подсистема квинтовых предэталонов [9, с. 11-12] и др.

Происхождение различных по размерам интонационных зон Гарбузов объясняет индивидуальностью испытуемых, уровнем развития их интонационного слуха и технических возможностей, а также психическим состоянием во время восприятия или исполнения музыкального произведения [2, 3]. К ним можно причислить еще ряд факторов, влияющих на зонное проявление музыкально-

го слуха [4], но все они носят статический характер, неспособный быстро изменяться. Таблицы же Гарбузова говорят о другом: при исполнении первых шести тактов арии Баха высококвалифицированными скрипачами и сразу же при их репризном повторении, интонационные варианты зон не повторяются. «Ни один скрипач не может проинтонировать дважды совершенно одинаково какое-либо музыкальное произведение», — пишет Переверзев [4, с. 214]. Следовательно, перечисленные факторы, несомненно влияющие на зонное проявление музыкального слуха, являются важными, но не главными.

По отношению к деривациям зонные отклонения представляются *случайными*. По отношению же к психическим явлениям они не могут быть таковыми, так как работа психики недетерминированной не бывает (С.Л. Рубинштейн). Детерминизм психического заключается в закономерной и необходимой зависимости психических явлений от порождающих их факторов [11].

В музыкальном слухе следует различать две его стороны — слуховое восприятие реального звучания и область внутренних музыкальных представлений [4, с. 129]. Вообще же под представлениями понимаются образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе их припоминания или же продуктивного воображения. Благодаря обобщенному характеру представлений [11, с. 257] интонационные (звуковысотные) припоминания и воображения могут схватывать в одно мгновение целые музыкальные построения, сцены и события. Зато представления отличаются (например, от восприятий) значительно меньшей степенью ясности и вразумительности; психологи говорят: «Представление света не светит».

Композитор С.М. Майкапар выделил *переходную*, весьма ценную ступень в развитии внутреннего слуха, назвав ее особым видом внутреннего слуха, опирающегося в своей работе на реальные впечатления внешнего слуха. Когда человек, не получая извне никаких реальных звуковых впечатлений, мысленно представляет себе какое-либо музыкальное произведение *во всех деталях* так, как если бы звуки доносились извне и существовали бы объективно, то именно такую способность Майкапар называл *внутренним слухом* [4, с. 130]. Музыкальный внутренний слух (как внутреннее воспроизведение) вполне сопоставим с речевым внутренним слухом. Так, А.Н. Соколов констатирует, что мы думаем и вспоминаем при помощи слов, которые произносим «про себя»; внутренняя речь — это и есть речь про себя, которая формируется в процессе интериоризации внешней речи [11, с. 306].

Что же касается вопроса выработки слуховых (интонационных) представлений, то Майкапар советует представлять музыкальное произведение не только независимо от внешних звуков, но и от самих нотных знаков [4, с. 130].

Обратимся теперь к явлению заикания (вызываемому судорогами речевых мышц), представляющему собой функциональное расстройство речи и проявляемому в задержке отдельных звуков, слогов и их непроизвольном повторении.

Прежде всего надо сказать, что заикание можно вызвать в лабораторных условиях у вполне нормально говорящих людей. Имеется в виду эффект Бернарда Ли, когда слышание своей речи происходит у говорящего с опозданием на один-два слога. С одной стороны, опыты Бернарда Ли говорят о том, что заикание наступает при неадекватной обратной связи. А с другой стороны, эффект Бернарда Ли свидетельствует о наличии слухового контроля над фонацией (произнесением звуков речи) говорящего. Важно поэтому подчеркнуть, что человек вольно или невольно, сознательно или неосознанно, как правило, *контролирует* звуковую сторону своего воспроизведения — речевого, певческого или инструментального.

Заикание, как устоявшийся недуг, является парадоксальным в том смысле, что наделенный им человек не заикается во внутренней речи (при проговаривании слов про себя) и даже при шепотной речи. Не заикается он и в случае заглушения собственной громкой речи (например, при помощи громких шумовых наушников) или в процессе «громкого говорения с куклой» (при котором изменяется привычная интонация речи, и человек говорит как будто не своим голосом); но если в первом случае наличествует произвольное отключение контроля над звуковой стороной собственной речи, то во втором – произвольное, так как говорящий не слышит своего натурального голоса по собственной воле.

Известно, что у заикающихся людей отмечаются различные фобические состояния, и в первую очередь – сопровождаемые страхом речи [12]. Но не любой речи, а своей громкой речи, что можно назвать эхофобией, которая только усугубляет дефект громкого говорения.

Отличаясь повышенным самоконтролем [12], заикающиеся должны замечать, что внутреннее планирование говорения (внутренняя речь) и восприятие собственной громкой речи в большинстве своем не совпадают. Одна студентка Л.М. Масленковой на занятиях сольфеджио говорила: «Про себя я пою чисто, а вслух – нет»; и надо сказать, что это – не единичный случай. Однако, если заикающийся человек не может быстро скорректировать свою воспринимаемую громкую речь в силу известного недуга, то музыканты-исполнители с аналогичной задачей справляются успешно: часто приходится слышать (особенно на продолжительных нотах), как профессиональный певец на концерте мгновенно корректирует по высоте начало взятого звука. Говоря об исполнителях на инструментах с нефиксированной высотой звуков, Переверзев призывает помнить об искусстве *непрерывной подстройки звуков* во время игры. Согласно ему же, за функции контроля реального звучания и исправления высоты взятого звука, если это необходимо, несет ответственность внутренний слух [4, сс. 207, 131].

И здесь мы сталкиваемся с другим немаловажным явлением – *реверсированием* (от лат. *reversio* – возвращение, возврат), т.е. с изменением направления движения звука на обратное. Некоторое количество энергии звуковой волны, встречаясь на своем пути с каким-то препятствием, поглощается этой поверхностью, а отражаясь, звук возвращается назад в измененном виде, – чаще ослабленным (т.е. со знаком –, что называется реверберацией), а реже усиленным (т.е. со знаком +, что называется резонансом).

Казалось бы, в данном случае речь должна идти только об энергетических (динамических, силовых) ресурсах звука. Однако С.Н. Ржевкин писал: «На самом деле все три субъективных качества звука – его высота, громкость и тембр – зависят каждое в отдельности и от частоты, и от силы, и от состава обертонов звука [13]». Следовательно, реверсированный звук слышится с изменением и по высоте, и по громкости, и по тембру.

Что касается высоты звука, то высококвалифицированный музыкант мгновенно корректирует свои звуковысотные представления и внутренний слух относительно воспринимаемой реверсированной высоты. Стоит, например, играющему скрипачу лишь слегка и случайно наклонить или отвести в сторону скрипку, как ее звуки отразятся от других звуковозвращающих поверхностей, а подстройка к ним создаст в исполнении музыканта другие по величине звуковысотные *зоны* и т.д., и т.п.

Конечно, в акустическом смысле изложенное в последних 3 абзацах является гипотезой, которую следовало бы проверить соответствующими физическими приборами. В наших же экспериментах данная гипотеза проверялась психолого-педагогическим методом. Если случалось проверить степень усво-

енности деривационных и темперированных интонаций, тот или иной испытуемый подходил близко к экспериментатору и шепотным голосом воспроизводил необходимое певческое задание, снимая тем самым реверсированное слышание. Но мы постоянно убеждались в том, что нормальная музыкально-интонационная деятельность (от лат. *intono* – громко произношу) отличается от «шепотной деятельности» своей непредсказуемой зонностью.

Заканчивая наше исследование, нужно сказать, что точечный музыкальный слух существует преимущественно идеально, во внутреннем плане (в плане представлений), но как только в своих функциях он вырывается наружу, так в тот же миг окутывается зонами. Поскольку в нормальной музыкально-художественной деятельности внутренний и внешний музыкальный слух составляют единство, постольку точечный и зонный музыкальный слух образуют подлинно прочный союз в реальной музыкальной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Теллов Б.М.* Психология музыкальных способностей. М., 1947. С. 69.
2. *Гарбузов Н.А.* Зонная природа звуковысотного слуха. М.-Л., 1948. С. 96.
3. *Гарбузов Н.А.* Внутризонный интонационный слух и методы его развития. М.-Л., 1951. С. 15.
4. *Переверзев Н.К.* Проблемы музыкального интонирования. М., 1966. С. 61.
5. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Анализ системного строения слухового восприятия. Сообщение I: К методике измерения звуковысотной различительной чувствительности / Доклады АПН РСФСР. М., 1957, № 4. С. 14.
6. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Анализ системного строения слухового восприятия. Сообщение II: Экспериментальный анализ моторной основы процесса восприятия высоты звука. – В сб.: Доклады АПН РСФСР. М., 1958, № 1. С. 58.
7. *Чернушенко В.* Племя одержимых / В сб.: Могучее средство воспитания. Л., 1978. С. 28.
8. *Теллов Б.М., Борисова М.Н.* Чувствительность к различению и сенсорная память // Вопросы психологии, 1957, № 1. С. 17.
9. *Гребельник С.Г.* Интонируемые упражнения для формирования звуковысотного узнавания. Витебск, 2000. С. 32.
10. *Гребельник С.Г.* К онтогенезу чувства музыкальной тональности. Витебск, 1991. С. 7.
11. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* (ред.). Краткий психологический словарь. М., 1985. С. 80.
12. *Хавин А.Б.* Психологические концепции и понятия в изучении проблемы заикания // Вопросы психологии, 1977, № 3. С. 19.
13. *Ржевкин С.Н.* Слух и речь в свете современных физических исследований. М.-Л., 1936. С. 31.

S U M M A R Y

On the basis of vast investigation of works on the subject and our practical material, the problems of opposition and unity of zone and pointed musical hearing are analyzed.

Поступила в редакцию 29.04. 2002

И.Е. Андрушкевич, В.А. Жизневский

Взаимодействие электромагнитной волны со средой с особыми проводящими свойствами

В последнее время большой интерес проявляется к вопросам взаимодействия электромагнитных полей с неоднородными и нелинейными средами. Это природные и искусственные среды, параметры которых изменяются под влиянием различных факторов. Пространственно-временные изменения электромагнитных параметров среды или отражающего объекта вызывают существенные изменения спектра радиосигнала из-за флуктуаций ее параметров во времени и порождают дифракционные явления, обусловленные их пространственными изменениями. Все это способствует возникновению частотных и амплитудных искажений проходящих и отраженных сигналов, изменению их формы и сдвигу во времени. Волновые уравнения для неоднородных, нестационарных сред имеют вид дифференциальных уравнений в частных производных второго порядка с изменяющимися коэффициентами [1]. Во многих случаях не представлялось возможным получить решения этих задач строгими аналитическими методами. Это одна из причин, по которой лишь в последнее время появилось ограниченное число работ, посвященных этой теме [2, 3]. Разрабатываемый авторами обобщенный метод Фурье разделения переменных [4] представляет мощное средство для исследований в этой области. В данной работе возможности этого метода иллюстрируются на примере задачи взаимодействия электромагнитной волны со средой особых проводящих свойств. Исследования [2] проводились для сред без учета потерь, вызываемыми проводящими свойствами. Безусловно, в реальных средах задачи распространения волн высокочастотного диапазона должны решаться с учетом таких потерь. Поэтому представляет интерес рассмотрение сред неоднородных и нестационарных по проводимости.

Плоская монохроматическая волна, составляющие поля которой являются решениями уравнений Максвелла в пустом полупространстве $z < 0$ (рис.1), распространяется по направлению к плоской границе $z = 0$ среды с особыми свойствами.

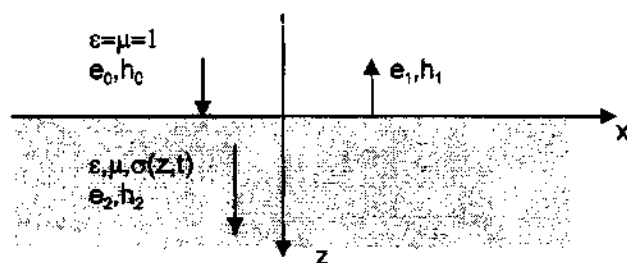


Рис. 1.

Особенность этой среды заключается в появлении проводящих свойств под воздействием падающей электромагнитной волны. Математическую модель среды с особыми свойствами можно построить, представляя удельную проводимость как импульс, распространяющийся с некоторой скоростью v вдоль оси z :

$$\sigma(z, t) = \sigma(z - Vt),$$

где V – скорость распространения импульса проводимости в долях скорости распространения электромагнитной волны в данной среде ($V = v/\sqrt{\epsilon\mu} = 0,1$).

Для упрощения расчетов в среде принимается $\epsilon = \mu = 1$.

Для определения выражений, описывающих компоненты электродинамических векторов прошедшей волны (e_z, h_z), необходимо рассмотреть волновые уравнения, вытекающие из уравнений Максвелла для среды с $\sigma = \sigma(z, t)$. Очевидным является выбор прямоугольной системы координат. Причем, не нарушая общности рассмотрения, можно считать, что вектора поля в плоскости, параллельной границе раздела, имеют только одну компоненту. В этом случае волновые уравнения для электрической и магнитной составляющей поля в среде примут вид:

$$\frac{\partial^2 e_{2,x}(z, t)}{\partial z^2} - \frac{\partial^2 e_{2,x}(z, t)}{\partial t^2} - e_{2,x}(z, t) \frac{\partial \sigma(z, t)}{\partial t} - \sigma(z, t) \frac{\partial e_{2,x}(z, t)}{\partial t} = 0,$$

$$\frac{\partial^2 h_{2,y}(z, t)}{\partial t^2} - \frac{\partial^2 h_{2,y}(z, t)}{\partial z^2} - e_{2,x}(z, t) \frac{\partial \sigma(z, t)}{\partial z} - \sigma(z, t) \frac{\partial e_{2,x}(z, t)}{\partial z} = 0.$$

Для решения этих уравнений методом разделения переменных проведем замену:

$$\xi_1 = z + t, \quad \xi_2 = z - Vt.$$

Получим волновые уравнения в новых координатах:

$$\begin{aligned} 2 \frac{\partial^2 e_{2,x}(\xi_1, \xi_2, V)}{\partial \xi_1 \partial \xi_2} + \frac{\partial^2 e_{2,x}(\xi_1, \xi_2, V)}{\partial \xi_2^2} + 2V \frac{\partial^2 e_{2,x}(\xi_1, \xi_2, V)}{\partial \xi_1 \partial \xi_2} - \\ - V^2 \frac{\partial^2 e_{2,x}(\xi_1, \xi_2, V)}{\partial \xi_2^2} + V \frac{\partial \sigma(\xi_2)}{\partial \xi_2} e_{2,x}(\xi_1, \xi_2, V) - \sigma(\xi_2) \frac{\partial e_{2,x}(\xi_1, \xi_2, V)}{\partial \xi_1} + \\ + V \sigma(\xi_2) \frac{\partial e_{2,x}(\xi_1, \xi_2, V)}{\partial \xi_2} = 0 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} - 4 \frac{\partial^2 h_{2,y}(\xi_1, \xi_2)}{\partial \xi_1 \partial \xi_2} - \frac{\partial \sigma(\xi_2)}{\partial \xi_2} e_{2,x}(\xi_1, \xi_2, V) - \\ - \sigma(\xi_2) \frac{\partial e_{2,x}(\xi_1, \xi_2, V)}{\partial \xi_1} - \sigma(\xi_2) \frac{\partial e_{2,x}(\xi_1, \xi_2, V)}{\partial \xi_2} = 0. \end{aligned}$$

Решение первого для компоненты электрической напряженности, полученное классическим методом Фурье, имеет вид:

$$e_{2,x}(\xi_1, \xi_2, V) = C e^{c_1 \xi_1} F_1(\xi_2, V),$$

где C – константа, определяющая амплитуду, c_1 – постоянная разделения, которая в общем случае может быть комплексной. Функция $F_1(\xi_2, V)$ является решением ОДУ вида:

$$2cl \frac{\partial F1(\xi_2, V)}{\partial \xi_2} + \frac{\partial^2 F1(\xi_2, V)}{\partial \xi_2^2} + 2Vcl \frac{\partial^2 F1(\xi_2, V)}{\partial \xi_2^2} - V^2 \frac{\partial^2 F1(\xi_2, V)}{\partial \xi_2^2} + \\ + V \frac{\partial \sigma(\xi_2)}{\partial \xi_2} F1(\xi_2, V) - cl \sigma(\xi_2) F1(\xi_2, V) + V \sigma(\xi_2) \frac{\partial F1(\xi_2, V)}{\partial \xi_2} = 0.$$

Это уравнение имеет аналитическое решение для неизвестной функции $F1(\xi_2, V)$ при $V=1$ (скорость распространения импульса проводимости равна скорости света в данной среде):

$$F1(\xi_2) = e^{-\int \frac{\frac{\partial \sigma(\xi_2)}{\partial \xi_2} - cl \sigma(\xi_2)}{4cl + \sigma(\xi_2)} d\xi_2}.$$

Решение для компоненты магнитной напряженности возможно только с применением обобщенного метода Фурье. Оно имеет вид:

$$h_{2,y}(\xi_1, \xi_2) = F2(\xi_1) + F3(\xi_2) - \frac{1}{4} \int \frac{\partial \sigma(\xi_2)}{\partial \xi_2} \int e_{2,x}(\xi_1, \xi_2) d\xi_1 d\xi_2 - \\ - \frac{1}{4} \int \sigma(\xi_2) e_{2,x}(\xi_1, \xi_2) d\xi_2 - \frac{1}{4} \int \sigma(\xi_2) \int e_{2,x}(\xi_1, \xi_2) d\xi_1 d\xi_2,$$

где функции $F2(\xi_1)$ и $F3(\xi_2)$ могут быть определены из граничных условий при конкретизации волнового сопротивления рассматриваемой среды.

Анализ полученного решения возможен при возврате к старым переменным. При этом для определения математической модели бегущего импульса проводимости можно использовать шаговую функцию Хевисайда, а амплитуду и длительность импульса приравняем к единице. В этом случае выражение для проводимости примет вид:

$$\sigma(\xi_2) = Heaviside(\xi_2) - Heaviside(\xi_2 - 1).$$

Компонента напряженности электрического поля прошедшей волны в старых координатах будет определяться выражением:

$$e_{2,x}(z, t) = \frac{C e^{cl(z+t)} e^{cl \left(\frac{Heaviside(z-t)(z-t)}{4cl+1} - \frac{Heaviside(z-t-1)(z-t-1)}{4cl+1} \right)}}{4cl + Heaviside(z-t) - Heaviside(z-t-1)}.$$

Исходя из физической сущности задачи постоянная разделения cl может принимать только отрицательные значения, так как именно в этом случае происходит затухание электромагнитной волны в рассматриваемой среде. С математической точки зрения особым является значение $cl = -0.25$. Вблизи этого значения наиболее ярко проявляются физические особенности рассматриваемой среды. Наиболее наглядно эти особенности проявляются в волне, отраженной от границы среды.

Выражение, описывающее зависимость напряженности электрического поля отраженной волны от времени, может быть получено из граничных условий. Согласно этим условиям при $z = 0$ должно выполняться равенство тангенциальных компонент напряженностей электрического поля в граничащих средах:

$$e_{1,x}(0, t) = e_{2,x}(0, t) - e_{0,x}(0, t).$$

Представим для определенности напряженность электрического поля падающей волны в виде:

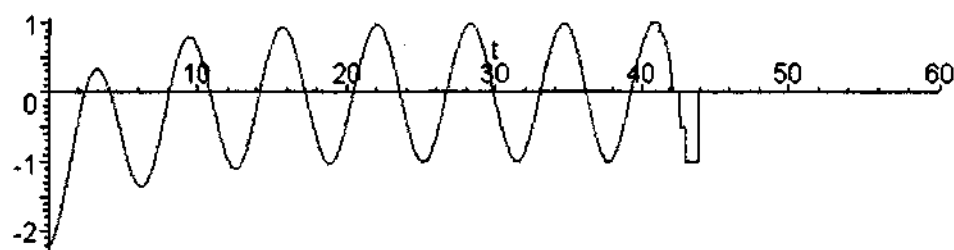
$$e_{0,x}(z, t) = \cos(\omega(t - z)),$$

где ω – частотный параметр.

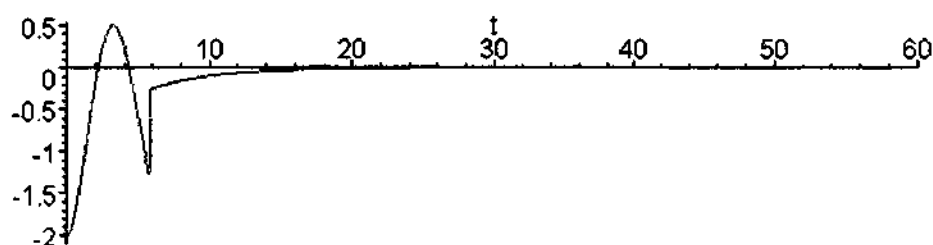
Тогда зависимость напряженности электрического поля отраженной волны от времени на границе примет вид:

$$e_{1,x}(0,t) = (-4c_1^2 \cos(\omega t) - c_1 \cos(\omega t) + c_1 e^{\frac{4c_1^2 t}{c_1+1}} - Heaviside(t) c_1 e^{\frac{4c_1^2 t}{c_1+1}} + \\ + Heaviside(t) c_1 e^{c_1 t} + \frac{1}{4} Heaviside(t) e^{c_1 t}) / ((4c_1+1)c_1)$$

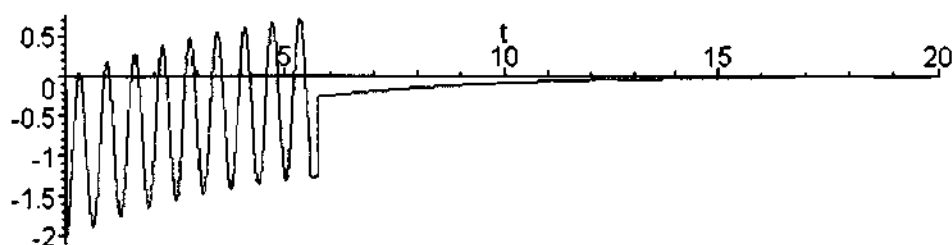
Графики этой зависимости для различных ω и c_1 имеют следующий вид (рис. 2):



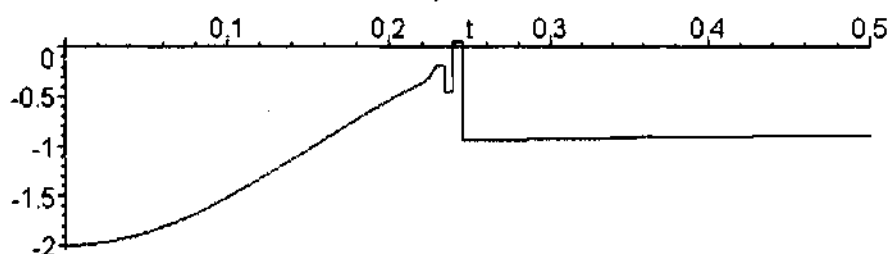
$\omega=1, c_1 = -0.2$



$\omega=1, c_1 = -0.24$



$\omega=10, c_1 = -0.24$



$\omega=10, c_1 = -0.2495$

Рис. 2

Очевидно исчезновение колебаний напряженности электрического поля в отраженной волне с течением времени. Величина этого временного промежутка зависит от значения постоянной разделения c_1 , которая определяет пространственно-временные характеристики распространения прошедшей волны. Частотные характеристики падающей волны не влияют на этот временной интервал.

Приведенные результаты представляют практический интерес с точки зрения создания поглощающих конструкционных материалов и покрытий. Вопрос практической реализации среды, соответствующей рассматриваемой модели, остается темой дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Красюк Н.П., Дымович Н.Д. Электродинамика и распространение радиоволн. М., 1974.
2. Красюк В.Н. Электромагнитные волны в средах с пространственно-временными изменениями параметров. Л., 1984.
3. Шеарцбург А.Б. Видеоимпульсы и непериодические волны в диспергирующих средах (точно решаемые модели). УФН. Т. 168, 1998, № 1. С. 160-178.
4. Андрушкевич И.Е. Об одном обобщении метода Фурье разделения переменных. ЭВ & ЭС, 1998, № 2. С. 25-35.

S U M M A R Y

The mathematical description of interaction of electromagnetic wave happens to in givenned article with nonlinear conducting ambience. It is Shown possibility of using the generalised Fourier method division variable for reception of analytical decisions of problems an electromagnetism lumpy and nonlinear ambiances.

Поступила в редакцию 6.11.02

УДК 669.018.95

Н.А. Дубинский, М.И. Жемчужный, В.И. Жидкевич

Исследование влияния параметров процесса электролиза на свойства железных композиций

В настоящее время все большее значение в технике приобретают композиционные материалы (КМ), получаемые путем совместного электрохимического осаждения металла и дисперсной фазы (ДФ) из электролитов-суспензий. Преимущества которых перед обычными покрытиями, полученными из тех же электролитов, не содержащих ДФ, хорошо известны [1]. КМ используются для изготовления оформляющих вставок литевых пресс-форм с требуемыми, заранее рассчитанными, распределением частиц и пористостью в объеме покрытия. Это позволяет обеспечить необходимые прочностные свойства вставок и скорость отвода тепла от поверхности отливки и снизить в ней внутренние напряжения. В то же время сведения о КМ, полученных электрохимическим способом, весьма ограничены [2].

Целью работы является исследование влияния параметров процесса электролиза на свойства композиционных материалов на основе железа.

Покрyтия получали из хлористого электролита железнения следующего состава, г/л: хлористое железо FeCl_2 200-300; хлористый натрий 90-100; соляная кислота 2-3. В качестве дисперсной фазы в электролит вводили порошок оксида алюминия, каолина и силиката кальция в количестве 100 г/л. Осаждение проводили на установке, конструктивно состоящей из корпуса, в котором находятся теплоэлектронагреватели, с помощью которых поддерживалась необходимая температура электролита. Конструкция предусматривает возможность регулирования температуры от 20 до 100 °С для получения покрытий с заданным массовым содержанием в них частиц порошка. Контроль температуры осуществляется с помощью спиртового термометра со шкалой от 0 до 100 °С и ценой деления в один градус. Внутри корпуса расположена ванна объемом 15 л, где установлены катод и анод. В качестве катода служит модель. Перемешивание электролита осуществлялось с помощью лопастной мешалки, расположенной между анодом и катодом. В качестве электропривода использовали двигатель постоянного тока. Скорость вращения электродвигателя изменяли при помощи реостата путем подачи на него необходимого напряжения. Питание анода и катода происходило от широтно-импульсного модулятора, который позволяет подавать импульсный ток с регулируемым импульсом силы тока, как по значению амплитуды, так и по времени импульса, а также постоянный ток с регулируемой величиной силы тока от 0,1 до 100 А. Контроль силы тока проводили с помощью амперметра со шкалой от 0 до 100 А. Определение количества дисперсных частиц в композиционных материалах производили методом химического растворения металла матрицы. Нерастворимые частицы отделяли при помощи тонкопористого стеклянного фильтра Шотта. Электросопротивление исследовали с помощью моста Р-333. Исследование предела прочности КМ проводили на машине для проведения испытаний на растяжение МР-200 (ТУ 25-7703.01-86 ЭД).

Повышение плотности тока может как увеличивать так и уменьшать содержание дисперсной фазы в покрытии [3]. В ряде случаев наблюдается зависимость: объемное содержание наполнителя – плотность тока имеет экстремальный характер.

Осаждение КМ, как правило, проводили в 2 этапа: на первом этапе покрытия наращивали при небольшой плотности катодного тока (до 0,5 А/дм²), а на втором этапе – при заданной плотности тока. При этом электросопротивление покрытия постоянно увеличивается за счет увеличения содержания в нем неэлектропроводных частиц порошка и пористости и, следовательно, уменьшается плотность тока (рис. 1).

В качестве источника питания установки для осаждения КМ использовался широтно-импульсный модулятор, позволяющий стабилизировать плотность тока за счет изменения скважности импульсов тока.

Исследования по определению прочности КМ с включениями частиц оксида алюминия представлены на рис. 2.

Экспериментально установлено, что прочность покрытия с увеличением содержания в нем частиц оксида алюминия, каолина и силиката кальция вначале повышается до 75 МПа, а затем наблюдается некоторое уменьшение исследуемого показателя до 50 МПа.

Таким образом, включение частиц дисперсной фазы в покрытие в небольших количествах (до 3-5 масс. %) влечет упрочнение металла матрицы за счет уменьшения включения в осадок соединений трехвалентного железа и соединений водорода, постоянного депассивирования катода частицами порошка и создания препятствий (в виде частиц порошка и пор) распространению трещин в покрытии.

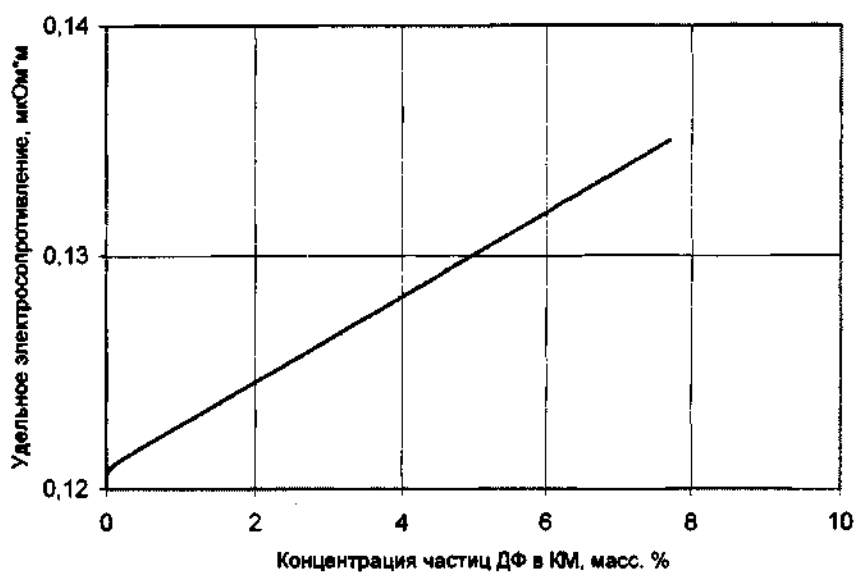


Рис. 1. Зависимость удельного электросопротивления КМ от содержания в нем частиц оксида алюминия

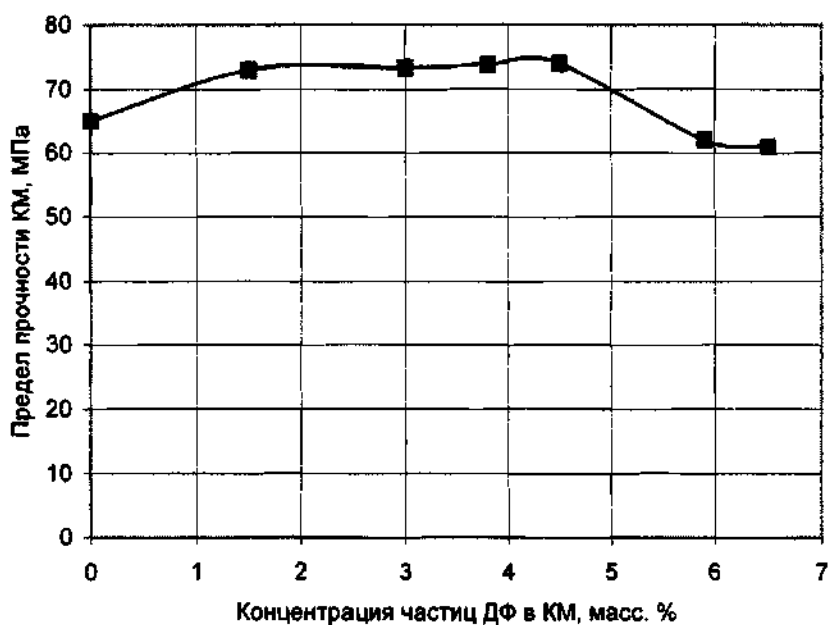


Рис. 2. Зависимость предела прочности КМ от содержания в нем частиц оксида алюминия

Далее, с увеличением количества включений, увеличивается предел прочности металла матрицы, однако растет пористость покрытия и уменьшается удельная площадь металла от площади разрыва. В результате трещина проходит по соседним порам или местам контакта частиц ДФ и металла матрицы и, как следствие, прочность покрытия начинает уменьшаться.

Экспериментальные исследования включений частиц оксида алюминия в КМ представлены на рис. 3.

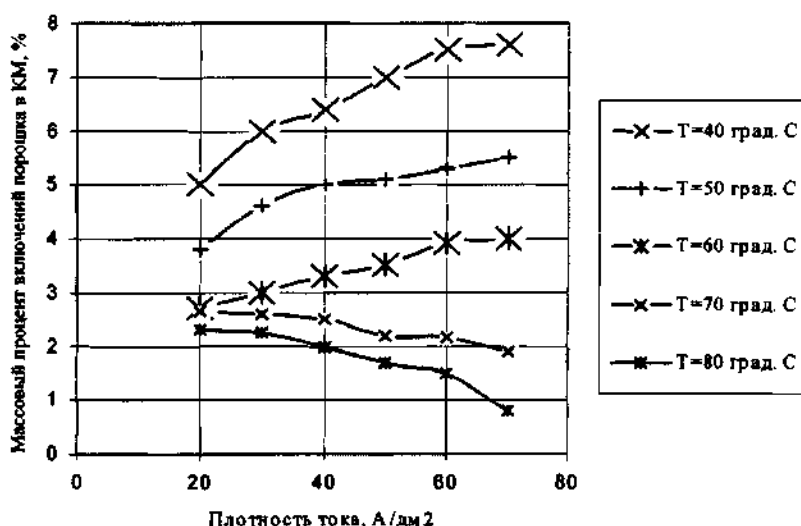


Рис. 3. Зависимость процента включений частиц оксида алюминия в КМ от плотности катодного тока при различной температуре электролита

Результаты проведенных исследований, показали, что повышение плотности тока с 20 до 80 А/дм² не всегда приводит к увеличению содержания частиц оксида алюминия, каолина и силиката кальция в покрытии. Так, если при температуре электролита 40°C содержание частиц в покрытии увеличивается от 4,9 – 5,1 масс. процента ($I = 20$ А/дм²) до 7,7 масс. процента ($I = 70$ А/дм²), то при температуре электролита 80°C содержание частиц в покрытии снижается от 2,1 – 2,3 масс. процента ($I = 20$ А/дм²) до 0,6 – 0,8 масс. процента ($I = 70$ А/дм²). Следует отметить, что увеличение температуры электролита от 40 до 80 °C приводит, по нашему мнению, к седиментации частиц крупных фракций в нижние слои электролита из-за уменьшения вязкости электролита (так, изменение температуры электролита от 40 до 80 °C ведет к изменению вязкости электролита от 1,3 до 1,1 МПа*с).

Исследование покрытий под микроскопом показало, что увеличение плотности тока от 20 до 80 А/дм² и уменьшение температуры электролита от 80 до 40 °C в КМ увеличивает количество частиц больших размеров.

Повышение температуры способствует более высоким скоростям подъема пузырьков водорода, омывающих катод и создающих барьер в виде вертикального направленного потока электролита, препятствующего сближению частиц с катодом; увеличению интенсивности броуновского движения (которое оказывает существенное влияние только на мелкие частицы); уменьшению зашлакачивания прикатодного слоя; изменению ионного состава электролита-сuspензии; уменьшению катодной поляризации и адгезии частиц порошка к поверхности катода.

Повышение вязкости электролита-суспензии в значительной степени скаывается на включении частиц меньших размеров. Для простого случая можно вывести следующую зависимость:

$$\frac{mV^2}{2} = 6\pi\eta r l V, \quad (1)$$

где m – масса дисперсной частицы; V – скорость, с которой дисперсные частицы входят в неподвижный слой жидкости; η – вязкость жидкости; r – эквивалентный радиус частицы; l – расстояние, которое пройдет частица до полной остановки.

С учетом того, что $m = \frac{4}{3}\pi r^3 \rho$, где ρ – плотность частицы дисперсной фазы, получаем:

$$l = \frac{r^2 V \rho}{9\eta}. \quad (2)$$

Таким образом, расстояние, проходимое в вязкой жидкости, больше для частиц большего диаметра, следовательно, частицы меньшего диаметра лучше включаются с повышением температуры.

Необходимо отметить, что предложенное гальваническое производство является экологически чистым. Отработанный хлористый электролит железнения после фильтрации утилизировали путем введения в него концентрированной серной кислоты. В результате получали железный купорос, который использовался в сельском хозяйстве в качестве инсектицида.

Исследовано влияние технологических факторов процесса электролиза на свойства железных композиций.

Гальваническое производство является экологически чистым.

ЛИТЕРАТУРА

1. Песецкий С.С. VII сессия научного совета по новым материалам МААН // Материалы, технологии, инструменты, 2002, № 2 (7). С. 103-106.
2. Жемчужный М.И., Дубинский Н.А. Теоретическое определение пористости композиционных материалов, полученных электрохимическим способом // Весці НАН Беларусі. Сер. фіз-тэхн. навук, 2002, № 1. С. 9-10.
3. Дубинский Н.А. Исследование свойств композиций на основе железа // Современные проблемы машиноведения: Тезисы докладов международной научно-технической конференции (4-6 июля 2002 г., г. Гомель), УО «ГГТУ имени П.О. Сухого». С. 77-78.

S U M M A R Y

The influence of the temperature of the electrolyte and the density of the current on the properties composite materials are studied. It is established that the electric conductivity of the coatings constantly increase with an increase of not conducting electricity particles of powder content while and porosity. The strength of iron compositions is studied.

Поступила в редакцию 21.09.2002



Опыт выращивания редких и охраняемых видов растений в Ботаническом саду ВГУ

Одной из самых надежных форм охраны генофонда редких и исчезающих видов растений является их сохранение в виде природных ценопопуляций на охраняемых территориях (в заповедниках, заказниках, национальных парках и др.). Но в настоящее время лишь часть популяций охвачена такой формой охраны. Многие популяции редких и охраняемых видов растений (иногда в единственном числе) находятся в местах, неперспективных для организации охраняемых природных территорий. Необходимо выбирать другие пути сохранения этих видов. Наряду с налаживанием долговременного хранения геномов [1, 2], созданием банков семян, меристем, пыльцы и др., начаты работы по восстановлению численности охраняемых видов растений на территории их природных ареалов путем создания искусственных ценопопуляций, т.е. их реинтродукция. В «Словаре терминов и понятий, связанных с охраной живой природы» [3] под реинтродукцией понимается интродукция растений в места, где вид ранее обитал, а потом исчез, как правило, по вине человека. К.А. Соболевская [4] считает, что вполне правомочно называть работы по возвращению вида в природу «реинтродукцией» как действие противоположное по смыслу «интродукция» – введение вида в культуру. Ю.А. Лукс [5] предлагает называть работы по восстановлению численности видов в природных экосистемах в зависимости от происхождения посадочного материала «репатриацией», «реинтродукцией» или «реставрацией». Анализируя проводимые работы по возвращению видов в природу, можно подразделить их на два направления: создание искусственных популяций охраняемых видов на особо охраняемых природных территориях и на неохраняемых территориях. Нами, начиная с 2000 года, такая работа проводится на территории Витебской области [6]. В окрестностях д. Придвинье Витебского района на территории ботанического заказника местного значения «Придвинье» были высажены *Allium ursinum*, *Anemone sylvestris*, *Colchicum autumnale*, *Petasites hybridus* (посадочный материал был взят из естественных природных популяций), а также *Astrantia major*, *Lunaria rediviva*, *Potentilla rupestris*, *Salvia pratensis* (посадочный материал взят из коллекции Ботанического сада ВГУ им. П.М. Машерова). В настоящее время ведутся наблюдения за состоянием этих искусственных популяций.

Для успешного проведения репатриации редких и охраняемых видов необходимо иметь достаточное количество посадочного материала. Поэтому Ботанический сад ВГУ на своих коллекционных участках создает благоприятные условия для вегетативного и семенного размножения этих видов.

Одна из задач ботанических садов – сохранение хотя бы части биоразнообразия, которую мы можем утратить в природе. Они являются одним из основных хранителей генофонда в виде живых растений. Особо важное направление составляет выращивание редких и исчезающих видов растений с

целью их изучения и сохранения. Образцы редких видов, культивируемые в садах, могут служить резервным фондом для их последующей репатриации (реинтродукции) в естественные ценозы. В бывшем СССР более 115 ботанических садов занимались выявлением в природе редких и исчезающих видов, в стационарных условиях на своих экспериментальных участках изучали биологию, экологию, рациональные приемы размножения и разрабатывали рекомендации по выращиванию, а также определяли полезные свойства и возможности их промышленного возделывания [7]. В Беларуси в Центральном ботаническом саду АН Беларуси проводились научные исследования по биоэкологическому изучению в природе и культуре редких и охраняемых видов растений. Уже к 1985 году интродукционному испытанию подверглось 87 редких видов, 53 из которых занесены в Красную книгу Беларуси. 30 видов оказались устойчивыми в культуре, успешно вегетировали, цвели и плодоносили [8]. По степени интродукционной устойчивости испытанные виды разделены на четыре группы: высокоустойчивые, устойчивые, слабоустойчивые и неустойчивые. К высокоустойчивым относятся *Lunaria rediviva*, *Trollius europaeus*, *Allium ursinum*, *Anemone sylvestris* и др. К устойчивым – *Delphinium elatum*, *Campanula latifolia*, *Iris sibirica*, *Lilium martagon*, *Primula elatior*, *Gladiolus imbricatus* и др. Слабоустойчивые требуют специальных условий выращивания, близких к естественным биотопам. К ним относятся *Arnica montana*, *Cypripedium calceolus*, *Gentiana cruciata*, *Dentaria bلبifera* и др. В настоящее время в ЦБС НАН Беларуси успешно культивируется 80 видов редких и исчезающих растений флоры Беларуси, Украины, России, Грузии, Польши [9]. Исследования сотрудников ЦБС показали, что в условиях культуры редкие виды природной флоры Беларуси проявляют хорошие репродукционные способности [10, 11]. Однако, следует отметить, что природно-климатические условия центральной части республики (Минск) и северо-востока (Витебск) существенно отличаются, поэтому результаты интродукции редких и охраняемых видов в ЦБС НАН Б и Ботанического сада ВГУ различны.

В Ботаническом саду Витебского госуниверситета в 1984 году культивировалось всего 12 видов, занесенных в Красную книгу Республики Беларусь [12]. К настоящему времени коллекция охраняемых видов здесь насчитывает 44 вида. Из них 1-ой категории охраны – 7 видов, 2-й – 5 видов, 3-й – 29 видов, 4-й – 3 вида [13].

Объектом нашего исследования является коллекция редких и охраняемых видов растений, занесенных в Красную книгу Республики Беларусь [12], которая содержится в Ботаническом саду госуниверситета. Она насчитывает 83 видообразца 46 видов растений. Образцы накапливались различным путем: получение посадочного материала из других ботанических учреждений, изъятие живых растений и семян из мест естественного произрастания. Многолетние наблюдения за поведением редких видов в условиях ботанического сада показали, что они характеризуются различными показателями роста, зимостойкости, засухоустойчивости, теневыносливости, устойчивости к болезням и вредителям, способности к семенному и вегетативному размножению.

Климат северо-востока Беларуси, согласно [14], умеренно-континентальный. Зимний период (конец ноября – конец марта) умеренно-холодный, с преобладанием пасмурной погоды. Преобладающая дневная температура воздуха -7°C ... -9°C , ночная -9°C ... -12°C . В отдельные зимы морозы достигают -35°C . Устойчивый снежный покров (40-70 см) устанавливается в конце ноября – начале декабря. Почва промерзает на глубину 0,6-0,8 м. Весна прохладная с неустойчивой погодой, до конца весны по ночам бывают заморозки. Устойчивый снежный покров разрушается в конце марта. Лето умеренно-теплое. Преобладающая дневная температура (июль) $+16^{\circ}\text{C}$... $+20^{\circ}\text{C}$ (аб-

солотный максимум +38°C), ночная +12°...+15°C. Осень в первой половине теплая и сухая, во второй – прохладная с морозящими дождями и туманами. С середины октября возможны снегопады. Среднегодовое количество осадков от 550 до 770 мм. К неблагоприятным факторам зимнего периода относится частая смена погодных условий. Похолодания сменяются резкими потеплениями. В декабре январе низкие температуры иногда сочетаются с отсутствием снежного покрова, что опасно для растений. Почвы разного механического состава с преобладанием моренно-суглинистых, слабо- и среднеоподзоленные, чаще слабокислые. Климатические факторы имеют особенно важное значение для видов, которые находятся здесь на северной и северо-восточной границе распространения.

За развитием растений проводились наблюдения в течение 1990-2002 гг., используя работу «Методика фенологических наблюдений в ботанических садах СССР» [15]. Холодостойкость определяли визуальными наблюдениями при весенней инвентаризации и по реакции растений на заморозки. Способность к генеративному и вегетативному размножению определяли по шкале, предложенной Главным ботаническим садом [16]. Оценку результатов интродукции редких растений проводили по трехбалльной шкале [17]. Суммируемые итоги наблюдений показали для данных видов перспективность введения их в культуру в северо-восточном регионе Беларуси.

В шкале способности к генеративному размножению различаются следующие ступени:

1. Растения без участия человека не размножаются генеративно:
а) не цветут; б) цветут, но не плодоносят; в) плодоносят, но не дают самосева.
2. Растения размножаются только в условиях культуры, т.е. самосев лишь на обработанной почве. Как и на первой ступени, после прекращения ухода возможны два варианта: растение погибает; растение продолжает жить.
3. Самостоятельно размножаются в пределах культурного ландшафта, т.е. дают самосев и на необрабатываемой почве, но, как правило, в нарушенных ценозах.
4. Самостоятельно размножаются в естественных ценозах, т.е. входят в состав местной флоры.

Аналогично выводится и шкала способности к вегетативному размножению.

Используя данный подход, мы разделили исследуемые нами растения на следующие группы:

1. Самостоятельно не размножаются ни вегетативно, ни генеративно: *Rhododendron luteum*, *Trifolium lupinaster*, *Gentiana cruciata*.

2. Размножаются лишь в условиях культуры: а) дают самосев лишь на обработанной почве: *Trifolium rubens*, *Allium choenoprasum*, *Anemone sylvestris*, *Potentilla rupestris*; б) размножение только вегетативное в условиях культуры: *Hedera helix*, *Cypripedium calceolus*.

3. Размножаются в условиях культуры при ослабленной конкуренции со стороны дикорастущей флоры: а) с преобладанием генеративного размножения: *Aconitum lasiostomum*, *Scabiosa columbaria*, *Trollius europaeus*, *Dianthus armeria*, *Dianthus carthusianorum*; б) с преобладанием вегетативного размножения: *Arnica montana*, *Gladiolus imbricatus*.

4. Размножаются в природных ценозах: а) с преобладанием генеративного размножения: *Astrantia major*, *Primula elatior*, *Campanula latifolia*, *Delphinium elatum*, *Iris sibirica*, *Pimpinella major* и др.; б) с преобладанием вегетативного размножения: *Allium ursinum*, *Carex flacca*, *Listera ovata*, *Petasites hybridus*, *Tulipa sylvestris*, *Lilium martagon* и др.

Надо учитывать, что генеративное размножение многих растений в крайних для них условиях существования на границах ареалов ослаблено, но лишены ли они вообще в этих условиях способности к семенному возобновлению, пока до конца неизвестно. А это именно те условия, в которых произрастает большинство редких и исчезающих видов флоры Белоруссии. Они плодоносят нерегулярно, зачастую цветут и не плодоносят, размножаются лишь вегетативным путем.

Применяя 3-балльную шкалу для оценки результатов интродукции травянистых многолетников [17], можно составить следующую таблицу, подводящую итоги наблюдений. В таблице приведены все 46 видов охраняемых растений, культивируемых в ботаническом саду ВГУ. По способности к семенному размножению 3 балла получили те виды, у которых наблюдается регулярное плодоношение, самосев; 2 балла – плодоношение нерегулярное, самосев; 1 балл – плодоношения нет. По способности к вегетативному размножению 3 балла получили виды, у которых появляется 3 и более новых вегетативных зачатков; 2 балла – виды, которые дают не более 1-2 новых вегетативных зачатков; 1 балл – виды, у которых отсутствует вегетативное размножение. Холодостойкость оценивалась следующим образом: 3 балла – виды, которые морозами и заморозками не повреждаются; 2 балла – частично повреждаются сильными морозами; 1 балл получили виды, которые повреждаются морозами почти ежегодно. В таблице символом П обозначены перспективные для выращивания в культуре виды; символом ОП – очень перспективные для выращивания в культуре; символом МП – малоперспективные, так как неустойчивы в культуре.

Таблица

Культивируемые растения	Период наблюдения в культуре, лет	Генеративное размножение	Вегетативное размножение	Холодостойкость	Перспективность выращивания в культуре
1	2	3	4	5	6
<i>Aconitum lasiostomum</i>	7	3	2	3	ОП
<i>Allium shoенoprasum</i>	8	2	2	3	ОП
<i>Allium ursinum</i>	4	1	2	3	п
<i>Anemone sylvestris</i>	12	2	2	2	п
<i>Arnica montana</i>	7	1	2	3	п
<i>Aruncus dioicus</i>	12	1	2	3	п
<i>Astrantia major</i>	12	3	2	3	ОП
<i>Campanula latifolia</i>	4	2	2	3	ОП
<i>Carex buxbaumii</i>	6	1	2	3	п
<i>Carex flacca</i>	6	1	3	3	ОП
<i>Carex otrubae</i>	6	1	2	3	п
<i>Clematis recta</i>	12	2	2	3	ОП
<i>Colchicum autumnale</i>	7	2	2	3	ОП
<i>Cypripedium calceolus</i>	6	1	1	2	МП
<i>Delphinium elatum</i>	12	3	2	3	ОП
<i>Dianthus armeria</i>	8	3	1	3	ОП
<i>Dianthus carthusianorum</i>	8	3	2	3	ОП
<i>Dracocephalum ruyschiana</i>	7	2	1	3	п
<i>Festuca valesiaca</i>	7	3	2	3	ОП
<i>Genista germanica</i>	6	3	1	3	ОП
<i>Gentiana cruciata</i>	10	2	1	3	п
<i>Gladiolus imbricatus</i>	7	2	2	3	ОП
<i>Hedera helix</i>	3	1	2	1	МП
<i>Heracleum sphondylium</i>	8	3	1	3	ОП
<i>Iris sibirica</i>	12	3	2	3	ОП
<i>Lilium martagon</i>	12	1	2	3	п

<i>Listera ovata</i>	7	1	2	3	п
<i>Lunaria redeviva</i>	11	3	2	3	оп
<i>Melittis sarmatica</i>	3	1	2	3	п
<i>Onobrychis arenaria</i>	7	2	1	3	п
<i>Oxytropis pilosa</i>	6	2	1	3	п
<i>Petasites hybridus</i>	7	1	2	3	п
<i>Pimpinella major</i>	8	3	2	3	оп
<i>Polypodium vulgare</i>	3	1	2	3	п
<i>Potentilla rupestris</i>	12	2	1	3	п
<i>Primula elatior</i>	8	3	2	3	оп
<i>Pyretrum corymbosum</i>	7	2	2	3	оп
<i>Rhododendron luteum</i>	12	1	1	3	п
<i>Salvia pratensis</i>	8	3	2	3	оп
<i>Scabiosa columbaria</i>	7	2	1	3	п
<i>Senecio aquaticus</i>	7	2	1	3	п
<i>Senecio fluviatilis</i>	7	2	1	3	п
<i>Trifolium lupinaster</i>	8	1	1	3	п
<i>Trifolium rubens</i>	8	2	1	3	п
<i>Trollius europaeus</i>	12	2	2	3	оп
<i>Tulipa sylvestris</i>	10	1	2	3	п

В результате интродукционных испытаний из 46 видов очень перспективным для введения в культуру оказался 21 вид охраняемых растений, 23 – перспективных и только 2 – малоперспективных для введения в культуру (*Cypripedium calceolus*, *Hedera helix*). Для *Hedera helix* климатические условия являются лимитирующим фактором, а для *Cypripedium calceolus* сложно создать очень специфичные условия произрастания.

В условиях культуры для многих видов растений (*Aconitum lasiostomum*, *Anemone sylvestris*, *Aruncus dioicus*, *Delphinium elatum*, *Tulipa sylvestris* и др.) наблюдается повышение общей продуктивности, увеличение сроков цветения, а зачастую и усиление декоративности, что делает их перспективными для использования в качестве высокодекоративных растений в практике зеленого строительства. Многие из исследованных видов являются перспективными лекарственными, медоносными и пищевыми растениями. Интродукция редких и исчезающих растений в ботанические сады предотвращает их полное вымирание и безвозвратную потерю ценного генетического материала для растениеводства и сельскохозяйственного производства.

Опыт показал, что введение в культуру редких видов является одним из важнейших методов сохранения их генофонда, а также источником получения материала для последующего восстановления популяций этих видов в природных биотопах. Работы по сохранению биоразнообразия редких и исчезающих растений с использованием репатриации на Витебщине уже начаты.

Несмотря на довольно активное введение в культуру редких и исчезающих видов растений в Беларуси (ЦБС НАН, Ботанический сад ВГУ им. П.М. Машерова и др.) в теоретическом плане интродукция редких и исчезающих видов растений разработана пока в недостаточной степени. Особое место в интродукции редких видов следует отводить изучению экологических условий произрастания исходного материала и сравнительному биоэкологическому изучению интродуцированных растений в природе и в условиях культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тихонова В.Л. Стратегия мобилизации и сохранения генофонда редких и исчезающих видов растений. Пушино, 1985. – 36 с.
2. Тихонова В.Л. Реинтродукция охраняемых видов растений: проблемы, термины, методические подходы, объекты // Вопросы охраны редких видов растений и фитоценозов. Сборник научных трудов. М., 1987. С. 45-53.

3. **Реймерс Н.Ф., Яблоков А.В.** Словарь терминов и понятий, связанных с охраной живой природы. М., 1982. – 145 с.
4. **Соболевская К.А.** О терминологии в интродукции редких и исчезающих растений // Бюл. Гл. бот. сада АН СССР, 1983. Вып. 127. С. 70-74.
5. **Лукс Ю.А.** К вопросу о терминологии и методике искусственного переноса растений в природные экосистемы // Бот. журн., 1981. Т. 66, №7. С. 1051-1060.
6. **Мержеинский Л.М., Морозов И.М.** Опыт выращивания охраняемых растений в Ботаническом саду ВГУ // Красная книга Республики Беларусь: состояние, проблемы, перспективы. Материалы республиканской научной конференции. Витебск, 2002. С. 153-154.
7. **Редкие и исчезающие виды природной флоры СССР, культивируемые в ботанических садах и других интродукционных центрах страны.** М., 1983. – 303 с.
8. **Лознухо И.В.** Некоторые итоги и перспективы исследований по интродукции и охране редких и исчезающих видов флоры Белоруссии в Центральном ботаническом саду АН БССР // Организация работ по выявлению и охране редких и находящихся под угрозой исчезновения видов животных и растений, занесенных в Красные книги СССР и БССР. Мн., 1985. С. 84-87.
9. **Лунина Н.М.** История формирования и современный состав культурной флоры декоративных травянистых растений Беларуси // Ботанические сады: состояние и перспективы сохранения, изучения, использования биологического разнообразия растительного мира: Тез. докл. Междунар. науч. конф. Мн., 2002. С. 172-173.
10. **Лознухо И.В., Данилюк В.К., Линник В.С., Концевая Т.Г.** Качество семян редких видов флоры Беларуси при интродукции. // Ботанические сады: состояние и перспективы сохранения, изучения, использования биологического разнообразия растительного мира: Тез. докл. Междунар. науч. конф. Мн., 2002. С. 170.
11. **Лознухо И.В., Данилюк В.К., Линник В.С., Концевая Т.Г.** Репродукционные особенности редких видов при интродукции // Ботанические сады: состояние и перспективы сохранения, изучения, использования биологического разнообразия растительного мира: Тез. докл. Междунар. науч. конф. Мн., 2002. С. 171.
12. **Чырвоная кніга Рэспублікі Беларусь /** Гал. рэдкал.: **А.М. Дарафееў** і інш. Мн., 1993. – 560 с.
13. **Морозов И.М., Волков В.Л., Высоцкий Ю.И.** Растения Красной книги Республики Беларусь в коллекциях ботанического сада ВГУ имени П.М. Машерова // Красная книга Республики Беларусь: состояние, проблемы, перспективы. Материалы республиканской научной конференции. Витебск, 2002. С. 159-160.
14. **Шкляр А.Х.** Климатические ресурсы Белоруссии и их использование в сельском хозяйстве. Мн., 1973. – 432 с.
15. **Методика фенологических наблюдений в ботанических садах СССР.** М., 1975. – 87 с.
16. **Мазуренко М.Т., Хохряков А.П.** Вегетативное размножение растений в связи с интродукцией // Бюл. Гл. бот. сада АН СССР, 1971, Вып. 79. С. 26-33.
17. **Былов В.Н., Карпишенова Р.А.** Принципы создания и изучения коллекции мало-распространенных декоративных многолетников // Бюл. Гл. бот. сада АН СССР, 1978. Вып. 107. С. 72-77.

S U M M A R Y

This article generalizes the experience of cultivating in culture rare and protected plants of Belarus in the botanical garden of VSU (Vitebsk State University) named after P.M. Masherov. The results of introductional observations upon 46 species put into the Red Book of Belarus are given here. They evaluate perspectives of introducing them into culture and possibilities of repatriation them into natural biotops.

Поступила в редакцию 23.01.2003

А.П. Гусев

Устойчивость лесных ландшафтов к химическому загрязнению атмосферы

Изучение устойчивости природных систем является важной задачей экологических и природоохранных наук. Оценка устойчивости ландшафтов к техногенному воздействию необходима:

1) для экологического нормирования техногенной нагрузки (установление предельно допустимого уровня (ПДУ) нагрузки) на природную среду как в случае нормального функционирования геотехнических систем, так и в случае их аварий;

2) для прогнозирования реакции природной среды на воздействие, для прогнозирования негативных последствий;

3) для оценки экологического риска и экологической безопасности территории.

В настоящее время оценка устойчивости природной среды на уровне экосистем и ландшафтов практически не производится. Тогда как устойчивость экосистем и ландшафтов определяет: способность природных ландшафтов к самоочищению и самовосстановлению; миграцию загрязнителей в подсистемах «атмосфера-почвы», «атмосфера-поверхностные воды», «почвы-грунтовые воды», «растительность-почвы» и т.д.; условия накопления и преобразования техногенных загрязнителей; латеральную миграцию загрязнителей; вероятность развития опасных геологических процессов (оползней, водной и ветровой эрозии и т.д.).

Размещение промышленных комплексов без какого-либо учета устойчивости экосистем и ландшафтов на сопредельных территориях может привести к тяжелым экологическим последствиям. Экологический риск (экологическая опасность) обратно пропорциональна устойчивости природных систем к техногенному воздействию.

К общим критериям устойчивости ландшафтов, имеющих силу в большинстве случаев, относятся высокая интенсивность функционирования и сбалансированность функций ландшафта, включая биологическую продуктивность и возобновимость растительного покрова. В свою очередь эти качества определяются оптимальным соотношением тепла и влаги (на региональном уровне) или влажности и трофности почв (на локальном уровне). При оптимальном сочетании этих условий биота ландшафта характеризуется максимальной продуктивностью и биомассой. Исходя из этой закономерности по показателям биомассы (фитомассы) и продуктивности можно оценивать потенциальную устойчивость ландшафтов и более мелких территориальных единиц. Эти общие критерии устойчивости должны конкретизироваться по отношению к типу и форме воздействия [1, 2, 3]

Устойчивость ландшафта к техногенному химическому воздействию во многом определяется свойствами его биотического компонента. В лесных ландшафтах системообразующим центром является древесная растительность, в результате ее устойчивость определяет устойчивость ландшафта в целом [1].

Основными показателями устойчивости растительного компонента лесного ландшафта могут служить характеристики продуктивности и емкости био-

логического круговорота; важным фактором является также видовой состав древесной растительности, так как разные виды обладают различной чувствительностью к загрязнению.

Для оценки устойчивости лесного ландшафта к загрязнению атмосферы, с нашей точки зрения, наиболее эффективно применение следующих показателей: бонитет, средний прирост, фитомасса и видовой состав. В общем случае наиболее устойчивыми к воздействию будут ландшафты, характеризующиеся высоким бонитетом и приростом древесного яруса, значительной фитомассой (высокой емкостью биологического круговорота), растительность которых представлена видами, нечувствительными (слабо чувствительными) к загрязнению.

Согласно разработанной нами методики [2], значения каждого показателя разбиваются на ряд классов, которым присваивается соответствующий балл (от 1 до 5). Устойчивость определяется как произведение балльных оценок по каждому показателю, нормированное к максимально возможному значению (R_{ch}). Данный параметр можно выражать также в процентах: от 0 (минимальная устойчивость) до 100% (максимальная устойчивость). Рассмотрим результаты применения данной методики на примере оценки устойчивости лесных ландшафтов Белорусского Полесья к загрязнению атмосферы. Основным оцениваемым объектом являлся тип леса (лесного биогеоценоза). Для оценки использовались данные по лесам, имеющим возраст 40-150 лет. Устойчивость ландшафта определяется соотношением площадей устойчивых и неустойчивых типов леса.

По особенностям видового состава леса Полесья делятся на следующие группы: сосновые (весьма чувствительные к загрязнению атмосферы); смешанные (чувствительные к загрязнению); мелколиственные (слабо чувствительные); широколиственные (весьма слабо чувствительные). Эта оценка чувствительности лесов базируется на имеющихся данных о чувствительности к загрязнению воздуха основных лесобразующих пород, которые образуют следующий ряд (по мере уменьшения чувствительности к загрязнению воздуха): сосна > береза повислая, осина, ольха черная > дуб черешчатый [4].

Исходя из формационной структуры лесов Полесья, характеризующейся преобладанием сосновых лесов (60% от общей площади), можно говорить о невысокой устойчивости полесских ландшафтов к химическому воздействию.

Очевидно, что минимальная устойчивость характерна для экосистем, находящихся в экстремальных условиях влажности и трофности почв. В условиях Полесья к таким относятся олиготрофные сосновые леса, формирующиеся на бедных песчаных почвах, в условиях недостаточного (сосняки лишайниковые и вересковые) и избыточного (сосняки сфагновые и долгомошные) увлажнения. В ксерофитно-олиготрофных экосистемах бонитет составляет 2,6-4,3; прирост – 0,88-3,5 куб. м./га в год; общая фитомасса – 46,7-145,5 т/га. В гигрофитно-олиготрофных экосистемах бонитет находится в пределах 2,6-5; прирост – 1,0-4,57 куб. м./га в год; общая фитомасса – 40,8-181,3 т/га. Древесный ярус формируется сосной, высоко чувствительной к загрязнению воздуха. Для территорий, покрытых лесами этих типов, риск деградации природных экосистем максимален. Учитывая особенности положения ксерофитно-олиготрофных экосистем в ландшафте и их почвоукрепляющее значение, можно прогнозировать резкую активизацию процессов ветровой эрозии как результат химического повреждения растительного покрова. Самовосстановление поврежденных экосистем этого типа практически невозможно.

В случае химической деградации древесных ярусов гигрофитно-олиготрофных экосистем возможна активизация процесса заболачивания и

смена лесо-болотной растительности на болотную. Значительная чувствительность экосистем этого типа к загрязнению обусловлена также особенностями их почвенного покрова (слабопроточные торфянистые в сосняках долгомошных и торфяно-болотные с застойными водами в сосняках сфагновых), которые способствуют активному накоплению поллютантов.

Все олиготрофные сосновые леса крайне неустойчивы в условиях кислого типа воздействия, так как характеризуются низкими значениями pH почв, вследствие чего, даже небольшое поступление кислых осадков может вызывать тяжелые последствия для всей биоты этих экосистем.

К группе слабо устойчивых к химическому загрязнению атмосферы относятся все остальные типы сосновых лесов, а также черноольшанник осоковый. Черничный, брусничный, мшистый и орляковый типы сосновых лесов, несмотря на высокий бонитет, средний прирост, относительно высокую емкость биологического круговорота, характеризуются повышенной чувствительностью к загрязнению воздуха из-за преобладания в древостое хвойных пород. Среди этой группы наиболее устойчивы к загрязнению сосняки орляковые и черничные, имеющие высокую продуктивность. Так, средний годовой прирост в этих типах леса существенно выше, чем в дубравах, а общая фитомасса сопоставима с общей фитомассой дубрав. Развитие ветровой эрозии в случае химической деградации возможно в сосняках мшистых. В целом в условиях загрязнения атмосферы мезофитно-мезотрофные сосновые леса Полесья сменяются мелколиственными березово-осиновыми лесами или злаково-разнотравными лугами с кустарниками, что предотвращает негативные экологические последствия.

Слабая устойчивость к загрязнению ольса осокового обусловлена особенностями его местоположения в рельефе, которое определяет водный режим, характеризующийся застойностью и слабой дренированностью. Этот тип экосистем, характеризующийся торфянисто- и торфяно-глеевыми почвами, представляет собой своего рода «ловушку», которая захватывает и накапливает вещества, как выпадающие из атмосферы, так и поступающие с поверхностным и грунтовым стоком.

Сравнительно устойчивы к загрязнению воздуха мезотрофно-мезофитные дубовые леса. Для них характерна высокая емкость биологического круговорота: общая фитомасса в дубравах орляковых составляет 178,8-385,7 т./га, в дубравах черничных – 208,7-631,0 т./га, в дубравах кисличных – 195,0-555,6 т./га. Слабое место этих экосистем – относительно невысокая способность к самовосстановлению (средний прирост составляет всего лишь 1,9-3,6 куб. м/га в год) после значительных повреждений древостоя. Вероятно, что это связано со специфичным для Полесья неустойчивым увлажнением песчаных почв, которое лимитирует распространение дубовых лесов. В условиях катастрофического воздействия на месте мезотрофно-мезофитных дубовых лесов образуются мелколиственные березово-осиновые леса или злаково-разнотравные луга с кустарниками.

Наиболее устойчивыми к загрязнению атмосферы являются снытевые и крапивные типы леса. Древостой их характеризуется максимальным бонитетом (1а) и высоким среднегодовым приростом (до 6 и более куб. м/га). Общая фитомасса в дубраве снытевой составляет 196,6-659,2, в дубраве крапивной – 233,9-444,2 т./га. В среднем фитомасса этих дубрав в 8 раз выше, чем в сосняках лишайниковых, в 2,5 раза, чем в сосняках вересковых, в 1,9 раза, чем в сосняках мшистых, в 1,4 раза, чем в сосняках орляковых и черничных, в 1,2 раза, чем в дубравах кисличных и черничных, в 1,5-2,5 раза, чем в черноольховых лесах. Таким образом, среди всех лесных экосистем Полесья дуб-

равы снытево-крапивные имеют наибольшую емкость биологического круговорота (таблица).

Способность их к самовосстановлению сравнительно высока: даже в случае полного уничтожения исходного древостоя наблюдается быстрый рост густых березово-осиново-ольховых зарослей, которые затем в ходе сукцессии сравнительно быстро сменяются дубравами. Быстрое зарастание производным лесом исключает развитие негативных геологических процессов, таких как водная эрозия, прогрессирующее заболачивание и т.д.

Перегноино-глеевые и перегноино-карбонатные, хорошо проточные почвы дубрав крапивных повышают устойчивость этого типа экосистем к кислым выбросам: среди всех типов почв Полесья они обладают наилучшей нейтрализующей способностью.

Таблица

Оценка возможных негативных последствий в основных типах лесных экосистем Полесья при загрязнении атмосферы

Тип экосистемы (биогеоценоза)	Rch, %	Опасность деградации биоты	Опасность накопления поллютантов в почвах	Опасность активизации эрозионных процессов	Опасность прогрессирующего заболачивания
Сосняк лишайниковый	0.2	++++	+	++++	+
Сосняк вересковый	4.3	++++	+	++++	+
Сосняк брусничный	5.8	+++	++	+++	++
Сосняк мшистый	7.6	+++	++	+++	++
Сосняк черничный	10.2	+++	++	++	++
Сосняк орляковый	12.8	+++	++	++	+
Сосняк долгомошный	4.3	++++	++++	+	++++
Сосняк сфагновый	0.1	++++	++++	+	++++
Дубрава черничная	24.0	++	++	++	++
Дубрава орляковая	19.2	++	++	++	+
Дубрава кисличная	32.0	++	++	+	+
Дубрава снытевая	60.0	+	+++	+	++
Дубрава крапивная	64.0	+	+++	+	++
Черноольшаник крапивный	48.0	+	+++	+	++
Черноольшаник осоковый	23.0	++	++++	+	+++

Примечание. + – практически отсутствует; ++ – низкая; +++ – средняя; +++++ – высокая.

Почвы всех сосновых лесов Полесья характеризуются кислой реакцией. В сосняках лишайниковых pH (KCl) горизонта A1 составляет 4,0-4,5; в сосняках вересковых – 3,0-4,5; в сосняках брусничных – 3,2-4,4; в сосняках мшистых – 3,3-4,7; в сосняках черничных – 2,7-3,9; в сосняках долгомошных – 2,8-3,3; в сосняках орляковых и дубравах чернично-орляковых – 3,9-4,3. В результате эти экосистемы имеют низкую устойчивость к кислым выбросам.

В широколиственных лесах реакция почв изменяется от слабокислой до слабощелочной. В дубравах крапивных pH горизонта A1 составляет 5,3-6,0; горизонта B – 5,9-7,8. В черноольшаниках крапивных соответственно 5,3-6,9 и 5,2-6,6. В снытевых типах леса pH горизонта A1 изменяется в пределах 3,9-6,4; горизонта B – 5,3-7,6. Для лесоболотных экосистем черноольшаников осоковых и таволговых характерны значения pH от 4,1 до 6,6.

Таким образом, наибольшей устойчивостью к загрязнению атмосферы среди основных типов лесных экосистем Полесья обладают дубравы снытевые и крапивные, занимающие всего лишь менее 1% лесной территории; большинство же типов лесных экосистем Полесья – сосновые и широколиственно-сосновые леса (свыше 60% лесной территории) характеризуются низкой устойчивостью к загрязнению, что увеличивает экологический риск при химическом воздействии на полесские ландшафты в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гусев А.П. Ландшафтно-экологическая индикация техногенных нарушений лесных геосистем. Гомель, 2000. – 55 с.
2. Гусев А.П. Оценка экологической устойчивости лесных геосистем (принципы, методика, опыт применения) // Экологические проблемы Полесья и сопредельных территорий: материалы 1-й научно-практической конференции. Гомель, 1999. С. 28-31.
3. Устойчивость геосистем. М., 1983. – 88 с.
4. Биоиндикация загрязнения наземных экосистем / Под ред. Р. Шуберта. М., 1988. – 350 с.

S U M M A R Y

The work presents analysis of resistance forest landscapes as factor ecological hazard. The principles of assessment and criteria for the forecast of resistance are suggested. The methods of assessment resistance are proposed. The author examines factors regulating the resistance of natural landscapes to technogenic chemical impact. Potential resistance of forest types were determined.

Поступила в редакцию 21.01.2003

УДК 619:612.72/73

В.А. Медведский, Набилъ Хабиб, А.В. Карась

Управление качеством питьевой воды

Одной из важнейших мировых проблем является обеспечение животных и человека безопасной для здоровья питьевой водой [1].

Важным мероприятием по предотвращению загрязнения природных вод является организация контроля и наблюдений за качеством воды в водоемах, за сточными водами, которые позволяют своевременно принимать необхо-

димые меры по защите водных ресурсов и предотвращать поступления недоброкачественной воды для использования. В этой связи наиболее целесообразно создание систем мониторингового или автоматического постоянного контроля и управления качеством вод [2-6].

Решение вопросов предотвращения загрязнения водной среды во многом зависит от создания чувствительных и надежных систем для выявления токсических соединений, вредных для здоровья животных и людей. Обычные физико-химические средства имеют ряд недостатков: не всегда позволяют быстро установить опасный уровень содержания в воде загрязнителей в связи с нерегулярным проведением измерений; весьма затруднительно практическое проведение анализов воды на все токсические вещества; даже при известной токсичности отдельных веществ невозможно определить их вредное влияние при разнообразных сочетаниях в меньших исходных концентрациях [7].

Проблема получения доброкачественной воды давно перестала быть делом одного государства, а стала практически общей проблемой для всех стран мира. В связи со сложностью и многообразием вопросов сохранения водных ресурсов и высокими экономическими затратами на научно-технические исследования и практическую реализацию планов охраны гидросферы ни одна страна не в состоянии охватить их на глобальном уровне. Широко и ответственную деятельность в этом направлении, как в составе международных организаций, так и в рамках двустороннего сотрудничества проводит Республика Ливан [8].

Вся потребляемая вода проходит первичную обработку на заводе. Однако и после обработки на заводе вода по некоторым показателям не соответствует нормативам. Поэтому она должна дополнительно обрабатываться перед подачей потребителю. Сущность этой обработки заключается в пропускании воды через систему смягчения SFM – 3660.

Нами проведен химико-биологический анализ воды до и после дополнительной ее обработки, перед подачей потребителю (табл.). Анализ воды проводился ежемесячно в лаборатории Centre de Recherche et de controle des EAUX.

Результаты изучения концентрации водородных ионов указали на большие колебания этого показателя в зависимости от сезона года. Так, pH воды колебалась в пределах от 6,85 (апрель) до 7,15 (июль, октябрь). Средние показатели pH воды за год составили $7,04 \pm 0,013$.

Некоторый сдвиг концентрации водородных ионов в щелочную среду произошел после дополнительной обработки воды. Так, самый низкий показатель – 7,6 – был в январе, а самый высокий – 7,81 – в феврале. Среднее показание pH за год составило $7,72 \pm 0,009$.

Граница видимости в толще воды или способность воды пропускать солнечный свет без рассеивания называют прозрачностью.

Установлено, что вначале вода имела прозрачность – $437 \pm 4,865$ мм, а после дополнительной обработки $682 \pm 0,634$ мм ($P < 0,001$).

Рассматривая динамику прозрачности по месяцам установлено, что данный показатель колеблется в пределах 430–445 мм (норма по ISO 7888: 1995 составляет 1500 мм). Это указывает на большое загрязнение воды. После дополнительной обработки прозрачность улучшилась и составляла 630–745 мм. Наибольшая прозрачность установлена с января по июнь, в дальнейшем она снижалась, что объясняется выпадением большого количества дождей, сбегаящими по горам в водозабор водными потоками.

Мутность воды также показывает ее качество и является дополнительным показателем прозрачности.

Химико-биологический анализ воды

Показатели	Нормативный документ	Норма	До обработки	После дополнительной обработки	Степень достоверности, Р
РН	ISO 10523: 1994	$6,5 < \text{pH} < 8,5$	$7,04 \pm 0,013$	$7,72 \pm 0,009$	$< 0,05$
Прозрачность	ISO 7888: 1985	1500 мм	$437,0 \pm 4,86$	$682,0 \pm 0,63$	$< 0,001$
Мутность	OMS 15	4 НЕМ	$4,0 \pm 0,084$	$1,0 \pm 0,029$	$< 0,001$
Минеральный остаток	ISO 8288: 1986	500 мг/л	$357,3 \pm 2,53$	$300,6 \pm 0,29$	$< 0,05$
Общая жесткость	AOAC 973.52	250 мг/л	$296,3 \pm 0,09$	$200,0 \pm 0,63$	$< 0,01$
Общая щелочность	OSM 1993	150 мг/л	$223,3 \pm 0,42$	$183,7 \pm 0,42$	$< 0,05$
Хлориды	ISO 9297: 1989	200 мг/л	$26,59 \pm 0,021$	$18,48 \pm 0,021$	$< 0,05$
Сульфаты	ISO 9280: 1990	250 мг/л	$112,63 \pm 0,055$	$83,24 \pm 0,170$	$< 0,01$
Кальций	ISO 7980: 1990	200 мг/л	$105,67 \pm 0,072$	$46,48 \pm 0,570$	$< 0,001$
Магний	ISO 7980: 1990	50 мг/л	$16,50 \pm 0,025$	$16,33 \pm 0,021$	$> 0,05$
Натрий	ISO 7980: 1990	150 мг/л	$15,68 \pm 0,021$	$14,37 \pm 0,033$	$> 0,05$
Калий	ISO 7980: 1990	12 мг/л	$2,56 \pm 0,020$	$2,42 \pm 0,017$	$> 0,05$
Нитраты	ISO 7980-3: 1998	45 мг/л	$44,50 \pm 3,100$	$5,60 \pm 0,9200$	$< 0,001$
Нитриты	ISO 6777: 1984	0,05 мг/л	$0,167 \pm 0,008$	$0,010 \pm 0,000$	$< 0,001$
Аммиак	ISO 5664: 1984	0 мг/л	$0,120 \pm 0,003$	0	
Железо	ISO 6332: 1988	300 мг/л	$520,8 \pm 21,15$	0	
Марганец	ISO 633: 1996	50 мг/л	$122,6 \pm 1,27$	0	
Медь	ISO 8288: 1986	1000 мг/л	$13,83 \pm 0,630$	0	
Цинк	ISO 8288: 1986	5000 мг/л	$22,92 \pm 0,420$	0	
Фосфор	AOAC 973.55	1000 мг/л	$80,0 \pm 2,53$	0	

Так, согласно международному стандарту OMS 15, допустимая мутность воды составляет 4 НЕМ (нефелометрические единицы мутности). Следует отметить, что наиболее мутной вода была в январе, феврале (4,8) и апреле (5,0 НЕМ). Наименьшая мутность установлена в июле и ноябре (3,0 НЕМ). Среднегодовая мутность воды составила $4,0 \pm 0,084$ НЕМ.

Значительно ниже мутность стала после дополнительной обработки воды. Так, ее показания не превышали 1 НЕМ в течение года. Наименьшая мутность отмечалась в июне и августе (0,3 НЕМ).

Максимальная минерализация питьевой воды (сухой остаток) согласно ISO 8288: 1986 не должна превышать 500 мг/л. Известно, что вода с большим содержанием солей имеет солоноватый или горьковатый привкус. Основная часть сухого остатка пресных вод представлена хлоридами и сульфатами. Эти соли обладают выраженным соленым или горьким вкусом, что послужило основанием для ограничения их содержания в воде.

Минеральный остаток в воде по результатам ежемесячных исследований составил $357,33 \pm 2,538$ мг/л, а после дополнительной обработки – $300,66 \pm 0,296$ мг/л, что на 15,86 % ($P < 0,05$) ниже.

Анализируя данный показатель в динамике по месяцам видно, что наиболее минерализована вода была в марте (395 мг/л) и апреле (390 мг/л). Минимальными показателями сухого остатка были в сентябре (335 мг/л), октябре и декабре (340 мг/л).

После дополнительной обработки воды минеральный остаток был более стабильным и находился в пределах 298-305 мг/л, что значительно ниже допустимых пределов.

Нами установлено, что щелочность воды была высокой в марте и декабре (230 мг/л). Более оптимальной она стала в январе, мае, июне, августе, октябре и ноябре (220 мг/л). Следует отметить, что среднегодовая щелочность воды составляла $223,33 \pm 0,423$ мг/л.

После дополнительной обработки общая щелочность снизилась на 17,3% и составила в среднем $183,75 \pm 0,423$ мг/л ($P < 0,05$). При этом на протяжении всего года этот показатель был стабилен и находился в пределах 180-190 мг/л.

Хлор в воде содержится в виде анионов в химических соединениях. Согласно ISO 9297:1989 допустимая концентрация его в воде составляет не более 200 мг/л.

Результаты изучения концентрации хлоридов показали ее низкий уровень. Так средняя концентрация за год составила $26,59 \pm 0,021$ мг/л, а после дополнительной обработки – $18,48 \pm 0,021$ мг/л, что на 30,5% ниже ($P < 0,05$).

Анализируя концентрацию хлоридов по месяцам установлено, что она находилась примерно на одном уровне в течение года. И этот уровень соответствует гигиеническим нормам, что позволяет сделать вывод об относительной чистоте источника (как известно повышение количества хлоридов в воде показывает на связь источника с навозохранилищами и другими источниками местного загрязнения).

Наличие кальция в воде обуславливает ее жесткость. Увеличение ионов кальция приводит к повышению жесткости воды, которая вредна для потребителя. Согласно ISO 7980: 1990 допускаемая концентрация его в воде соответствует 200 мг/л.

Количество кальция в ее составе было стабильным по месяцам и составляло в среднем $105,67 \pm 0,072$ мг/л, без существенных колебаний (105,1 – 106,8 мг/л). Значительное снижение концентрации кальция установлено после дополнительной обработки воды. Так, среднегодовое количество его составило в среднем $46,48 \pm 0,570$ мг/л, что на 56,02 % ($P < 0,001$) ниже, чем до обработки.

Анализируя содержание кальция в воде после дополнительной обработки по месяцам видно, что наименьшее его количество наблюдалось в апреле (40,0 мг/л), самое высокое – в июне (53,4 мг/л).

Магний также как и кальций обуславливает жесткость воды. Содержится он в основном в виде карбонатов и сульфатов, реже хлоридов. Согласно ISO 7980: 1990 допустимая концентрация магния в воде – 50,0 мг/л. Анализируя динамику концентрации этого элемента установлено, что в воде находилось в среднем $16,50 \pm 0,025$ мг/л, а после дополнительной обработки – $16,33 \pm 0,021$ мг/л магния, что на 1,4% ниже. Максимальное значение магния отмечалось в октябре (16,8 мг/л), а минимальные – в ноябре (16,2 мг/л).

Содержание нитратов в воде является важным показателем ее загрязнения, так как они образуются при разложении попадающих в водоисточник веществ преимущественно животного происхождения и промышленных отходов.

Установлено, что среднегодовая концентрация нитратов составила $44,0 \pm 2,10$ мг/л. При этом наиболее высокие показания были с января по июнь (60-71 мг/л), а в дальнейшем снизились до 22-35 мг/л.

Более стабильное содержание нитратов наблюдалось после дополнительной обработки воды (от 4 до 9 мг/л), без видимых различий по сезонам года. Сред-

ний показатель нитратов в воде за год после дополнительной обработки составил $5,6 \pm 0,20$ мг/л, что на 87,3% ($P < 0,001$) ниже, чем до обработки.

Наличие нитритов в воде указывает на санитарное неблагополучие водоемочника. Согласно международному стандарту ISO 7890: 1984 допустимое количество нитритов в воде не должно превышать 0,05 мг/л. Проведенный анализ воды показал на превышение нитритов в каждой взятой пробе. Средние показатели за год составили $0,16 \pm 0,001$ мг/л. При этом значительное превышение допустимых норм наблюдалось с января по июнь (аналогично нитратам). В эти месяцы содержание нитритов доходило до 0,25 мг/л (май).

После обработки воды концентрация нитритов снизилась до $0,01 \pm 0,001$ мг/л ($P < 0,001$), кроме этого, исследования показали на стабильно одинаковый уровень нитритов каждый месяц.

По остальным исследуемым показателям (гидрокарбонаты, органохлоры, хлорбензол, органофосфор) превышение нормы не установлено, а многие вообще отсутствовали.

Бактериологические исследования после основной и после дополнительной обработки воды полностью исключили общие колиформы, фекальные колиформы, фекальные стрептококки и псевдомоны.

Проведенные анализы на содержание тяжелых металлов, пестицидов и летучих органических соединений показали на полное их отсутствие в воде.

Следовательно, полный анализ воды выявил значительные различия по многим показателям и несоответствие ее международным стандартам. Дополнительная обработка питьевой воды позволяет ее нормализовать и использовать для питья человеку и животным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадина В.М. Сельскохозяйственная экология. Минск, 2000. – 164 с.
2. Банников А.Г. и др. Основы экологии и охрана окружающей среды / Банников А.Г., Вакулин А.А., Рустамов А.К.; Ред. Вакулин А.А. 4-е изд., перераб. и доп. М., 1999. – 304 с.
3. Колбасов О.С. Международно-правовая охрана окружающей среды. М., 1982. С. 99-108.
4. Колбасов О.С. Экология: политика – право. М., 1976. С. 163-167.
5. Кормилицын В.И. и др. Основы экологии / Кормилицын В.И., Цицкишвили М.С., Яламов Ю.И. М., 1997. – 368 с.
6. Круковский В.П. Экология и охрана водных ресурсов. Минск, 2000. – 95 с.
7. Лептеев И.Д. Экологические проблемы. М., 1982. С. 100-101.
8. Лисицын Е.Н. Становление и развитие природоохранительного законодательства развивающихся стран. Вестник МГУ, сер. Право, 1980, № 5. С. 62-66.

S U M M A R Y

Problems of obtaining pure water in Lebanese Republic are described. It has been stated, that the primary treatment of water is not sufficient and additional processing is required. Data on sanitary-hygienic parameters are given as well as data on seasonal quality changes.

Поступила в редакцию 24.10.2002



3 гісторыі II з'езда сіяністаў Расіі

II з'езд сіяністаў Расіі, праведзены ў Мінску 22-28 жніўня (4-10 верасня) 1902 г., стаў важнай з'явай у грамадска-палітычным жыцці Расійскай Імперыі. З'езд атрымаў шырокія водгукі ў яўрэйскім і рускім друку, з'явіўся прэцэдэнтам у практыцы далейшай сіянісцкай дзейнасці, асабліва ў перыяд яе абмежавання і забароны з боку ўрада.

У сіянісцкім руху напярэдадні мінскага з'езда назіраўся крызіс, выкліканы палітыка-дыпламатычнай дзейнасцю заснавальніка палітычнага сіянізму Тэадора Герцля. Ён лічыў галоўнай задачай сіянісцкага руху палітычную дзейнасць, накіраваную на атрыманне «чартэра», гэта значыць, зацверджанага Турцыяй законага права яўрэяў на масавае засяленне Палесціны. Няўдачы Т. Герцля ў гэтым напрамку, рост антысемітызму ў Расійскай Імперыі садзейнічалі ўтварэнню апазіцыйнай у адносінах да Т. Герцля групы ў Сусветнай сіянісцкай арганізацыі. Гэта група атрымала назву «маладой» ці «дэмакратычнай» фракцыі. Яна ўзнікла сярод маладых расійскіх сіяністаў і некаторых сіянісцкіх дзеячаў з заходніх краін напярэдадні V сіянісцкага кангрэса, які адбыўся ў Базэле ў 1901 г. Лідэрамі «дэмакратычнай фракцыі» былі Л. Моцкін, Х. Вейцман, Я. Бернштэйн-Коган, М. Бубер. Акрамя крытыкі знешнепалітычнай дзейнасці Т. Герцля, яны былі не задаволены яго прыярытэтнымі адносінамі да рэлігійных колаў у параўнанні са свецкімі. У сваю чаргу рэлігійныя дзеячы змагаліся супраць работы ў галіне свецкай яўрэйскай культуры.

Падобнае супрацьстаянне па пытаннях культуры і практычнай дзейнасці паміж свецкімі і рэлігійнымі коламі знайшло сваё адлюстраванне і ў дзейнасці з'езда расійскіх сіяністаў у Мінску. Аднак рашэнні, прынятыя на з'ездзе, сведчаць аб імкненні расійскіх сіяністаў пераадолець рознагалоссі і быць адзінай моцнай сіянісцкай арганізацыяй.

Амаль нічога не вядома пра месца правядзення з'езда – ёсць толькі ўпамінанне ў газеце «Новости», што з'езд праходзіў у зале «Парыж» [1], аднак адсутнічае дакладны адрас месцазнаходжання гэтай залы. Ёсць розныя звесткі аб колькасці ўдзельнікаў з'езда. У газеце «Восход» адзначалася, што на мінскі з'езд з'явілася крыху менш чым 500 дэлегатаў, прадстаўнікоў прэсы было каля 40, гасцей – 200 [1, л. 72]. Іншыя даныя сведчаць аб тым, што на мінскім з'ездзе было больш за 500 удзельнікаў [2].

Мінскі з'езд расійскіх сіяністаў цікавы і тым, што ён быў першым са з'ездаў сіяністаў у Расіі, які атрымаў афіцыйны дазвол на такое мерапрыемства ад міністра ўнутраных спраў В.К. Плеве, вядомага сваёй антысеміцкай накіраванасцю. Дазвол на правядзенне з'езда, атрыманы ў канцы чэрвеня [2, с. 122], стаў вынікам дваякіх адносін рускага ўрада да сіянісцкага руху. «З аднаго боку, гэты рух быў безумоўнай праявай грамадска-палітычнай і нацыянальнай актыўнасці менавіта той часткі насельніцтва, якая заўсёды лічылася найменш надзейным элементам у імперыі. З другога боку – гэта быў даволі ўдалы шлях вырашэння яўрэйскага пытання» [3].

Да прыняцця цыркуляра МУС ад 24 чэрвеня 1903 г. аб забароне сіяніскай дзейнасці, выкліканай уздымам культурнай і нацыянальна-выхаваўчай дзейнасці ў сіянісцкіх гуртках, замест чакаемай расійскім урадам работы па эміграцыі яўрэяў з імперыі ўрад праяўляў няўпэўненасць у сваіх адносінах да сіяністаў, прыглядаўся да іх, вывучаў сабраную Дэпартаментам паліцыі МУС інфармацыю.

Цікавы той факт, што ў Дэпартаменце паліцыі адсутнічалі звесткі аб дазволе сіяністам праводзіць у Мінску з'езд. У дакументах, вызначаных 1915 г., можна знайсці пераліску паміж 4 і 9-м справаводствамі Дэпартаменту паліцыі наконт мінскага з'езда 1902 г. 4-е справаводства прасіла 9-е паведаміць я мага хутчэй, ці быў дазвол урада на правядзенне ў 1902 г. «Усерасійскага з'езда сіяністаў» у Мінску, або адаслаць справу адносна гэтага з'езда [1, л. 212], на што 9-е справаводства дало адказ 4-му, што «...звестак аб тым, ці быў дазволены ўрадам у 1902 г. Усерасійскі з'езд сіяністаў у Мінску, няма» [1, л. 216].

На з'ездзе ці, як адзначалася, на візітных картках дэлегатаў, на «Усерасійскім кангрэсе сіяністаў у Мінску» [1, л. 59] дэпутаты прадстаўлялі сабой розныя накірункі сіянізму – «Мізрахі» (рэлігійныя артадоксы) – па некаторых даных, іх было 160 чалавек; «дэмакратычная фракцыя» (лібералы) – каля 60 чалавек; умераныя – каля 120 дэлегатаў [1, л. 64] і «незалежныя». Вельмі цікавы той факт, што прадстаўніцай ковенскіх сіяністаў на з'ездзе ў Мінску была Хемда Бен-Іегуда, жонка выдатнага вучонага Э. Бен-Іегуды з Іерусаліма, заснавальніка «жывога» іўрыта. Разам з мужам яна выдавала ў Іерусаліме газету «Hachkafa», а на мінскі з'езд Хемдай быў падрыхтаваны даклад аб палесцінскіх каланістах.

Адказнасць за арганізацыю з'езда была ўскладзена на доктара Грыгорыя (Цві) Брука, упаўнаважанага па Віцебскай губерні, да якой тады адносіўся Мінск, а таксама на адваката Шымшона Разенбаума як прадстаўніка мінскіх сіяністаў [2, с. 122].

З уступным словам на кангрэсе выступіў доктар Г. Брук. Ён указаў на тое, што гэты кангрэс сабраў актыўных барацьбітоў сіянізму дзеля абмеркавання шляхоў адраджэння яўрэйскага народа. Па словах Г. Брука, за чатыры гады свайго існавання сіянісцкі рух спасціг вялікі поспех, які выражаўся галоўным чынам у прыкметным уздыме нацыянальнай свядомасці. Г. Брук таксама прачытаў тэлеграму ад доктара Т. Герцля з пажаданнямі поспеху гэтаму кангрэсу [1, л. 60]. Было выбрана Бюро кангрэса, старшыня кангрэса – І. Членаў, відны дзеяч расійскіх сіяністаў, і яго намеснікі – М. Усышкін, Разенбаум і Ясіноўскі.

У праграму з'езда былі ўключаны пытанні аб справаздачы інфармацыйнага бюро і фінансавага цэнтра, нацыянальнага зямельнага фонду, аб каланіяльным Банку, нацыянальным выхаванні і адукацыі, эканамічных цяжкасцях, пасяленчай палітыцы, метадах прапаганды.

Па звестках газеты «Свет», «колькасць расійскіх сіяністаў на момант з'езда вызначалася ў 300 тыс. чалавек, у грошах гэта выражалася па 40 к. з душы (кошт так званага «шэкеля».– В. Т.), гэта значыць 120 тыс. р. у год» [1, л. 68].

Справаздача фінансавага цэнтра, які знаходзіўся пад увагай доктара М. Мандэльштама з Кіева, таксама сведчыла пра значныя фінансавыя паступленні расійскіх сіяністаў: напярэдадні з'езда за ліпень паступіла больш за 5 тыс. р., за жнівень (па 19-е) – каля 4 тыс. р., а 20 жніўня, у дзень выезду ў Мінск дэлегата-дакладчыка аб фінансавым цэнтры, паступіла каля 1 тыс. р., гэта значыць, прыход усё больш і больш павялічваўся [1, л. 61].

Павелічэнне фінансавых паступленняў расійскіх сіяністаў сведчыла аб іх імкненні стаць уплывовай фракцыяй на сусветных сіянісцкіх кангрэсах.

У цэнтры ўвагі дэлегатаў на мінскім з'ездзе знаходзіліся пытанні культурнай работы. Дэпутаты «Мізрахі» выступалі супраць культурнай дзейнасці сусветнай арганізацыі і патрабавалі перайсці да практычнай дзейнасці ў Палесціне з дапамогай Яўрэйскага Нацыянальнага Фонду і Яўрэйскага Каланіяльнага Банка. «Дэмакратычная фракцыя» прапаноўвала асветніцкія і прапагандысцкія задачы, накіраваныя на развіццё іўрыта, нацыянальнай гісторыі і самасвядомасці.

Ужо на V сусветным кангрэсе сіяністаў у Базэле ў 1901 г. было прызнана, што «адзіны канкрэтны вынік сіянісцкага руху праявіўся не па прамой лініі палітыкі, а на ўскосных шляхах нацыянальна-культурнай работы на месцах – ва ўзмацненні зацікаўленасці да народнага жыцця сярод адарваных груп інтэлігенцыі і моладзі, у заснаванні нацыянальных школ, вывучэнні нацыянальнай мовы і гісторыі, прыкметным ажыўленні літаратуры – наогул, у творчай рабоце па-за Сіёнам, але сярод яўрэйства» [3, с. 98].

Каб пазбегнуць расколу сярод расійскага сіянізму, мінскі з'езд прымае рашэнне стварыць два камітэты па справах яўрэйскай адукацыі: традыцыйны і свецкі, а таксама выбраць дзве камісіі, якія будуць працаваць самастойна і незалежна адна ад другой.

ЛІТАРАТУРА

1. *Дзяржаўны архіў Расійскай Федэрацыі* (ДАРФ), ф. 102 ДПАА, воп. 236, спр. 11, ч. 2, т. 2(1), л. 60.
2. *Маор И.* Сионистское движение в России. Иерусалим, 1977.
3. *Рахманова Н.* Еврейский вопрос в политике В. К. Плеве // Вестник Еврейского Университета в Москве. М., 1995, № 1(8). С. 83-103.

S U M M A R Y

The Second congress of Russian Zionists in Minsk (1902) was the great event in social and political life of the Russian Empire. The author considers the history of the congress in the context of the Zionist and world history. The article is based on new materials of the State archive of Russian Federation.

Поступила в редакцию 15.01.2003



В.М. Генкин

Международная научная конференция «Славянская гидронимия в ареальном, этимологическом, хронологическом, слово- образовательном и семантическом аспектах»

В последние годы мы, кажется (и к счастью!), уже привыкли к обилию (по сравнению с недавним прошлым) и разнообразию проводимых как в Беларуси, так и за ее пределами лингвистических конференций, поэтому сообщение о том, что состоялась еще одна, пусть даже и международная, конференция вряд ли будет претендовать на сенсационность. Однако прошедшая 21-22 ноября в Гомеле на базе Государственного университета имени Франциска Скорины и специализированной славянской библиотеки Международная научная конференция «Славянская гидронимия в ареальном, этимологическом, хронологическом, словообразовательном и семантическом аспектах» не может быть охарактеризована как «очередная» или «одна из». Впервые в новом тысячелетии и второй раз в истории белорусской ономастической науки конференция предоставила прекрасную возможность вести профессиональный и заинтересованный диалог специалистам в области имен собственных. Отнюдь не лишним будет напомнить, что первая (и до последнего времени единственная) белорусская ономастическая конференция состоялась в декабре 1967 года, то есть ровно 35 лет назад.

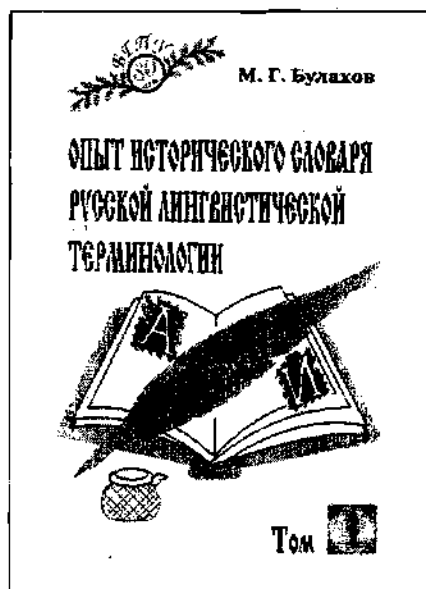
Организаторы гомельской конференции не ставили перед собой цель собрать максимально большое количество участников, в первую очередь ориентируясь на привлечение к работе непосредственно специалистов-ономастов. Несомненно, такой подход дал положительные результаты. В работе конференции приняли участие немногим более пятидесяти исследователей, как маститых, так и только начинающих свой путь в науке. Сложившаяся камерная обстановка способствовала более близкому общению, дала возможность достаточно детально обсудить прочитанные доклады.

Организационно конференция строилась следующим образом. После пленарного заседания работали три секции, которые назывались «Славянская гидронимия в ареальном, хронологическом, этимологическом аспектах», «Славянская топонимия, антропонимия в аспекте диахронии и синхронии», «Ономастика художественного текста». Завершив работу, участники конференции посетили с экскурсией уникальный Ветковский этнографический музей, где познакомились с особенностями материальной и духовной культуры старообрядцев Гомельщины.

Приятно отметить, что второй по численности после хозяев была делегация Витебского государственного университета имени П.М. Машерова. Семь преподавателей и аспирантов кафедры общего и русского языкознания и кафедры белорусского языка под началом главы сложившейся (это было отмечено другими участниками конференции) витебской ономастической школы, доктора филологических наук, профессора А.М. Мезенко весьма достойно представляли наш вуз.

А.М. Мезенко

Новое в лексикографировании лингвистических терминов



Ни в одно из предшествующих столетий не издавалось столько словарей, сколько их было издано в XX в. Вопрос «как делать словари?» остается актуальным и в наше время, причем не только для традиционных, но и для новых типов словарей, каким является уникальный в своем роде пятитомный «Опыт исторического словаря русской лингвистической терминологии», готовящийся одним из крупнейших лингвистов Беларуси М.Г. Булаховым. К сожалению, первый том словаря вышел в издательстве Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка ничтожно малым тиражом – 50 экземпляров – и с самого начала окажется труднодоступным для широкого круга желающих его использовать.

На протяжении последнего столетия русскими, белорусскими и зарубежными

авторами издано около двух десятков словарей и справочников по лингвистической терминологии. Так, в «Кратком словаре лингвистических терминов» Н.В. Васильева, В.А. Виноградова, А.М. Шахнаровича (М.: Русский язык, 1995) приводится 14 основных терминологических и энциклопедических справочников по языкознанию. Неучтенными в нем оказались «Словарь славянской лингвистической терминологии» в 2-х томах (Прага, 1977-1979), «Руска-беларускі слоўнік лінгвістычных тэрмінаў» под редакцией Н.В. Бирилло и П.В. Стецко (Минск, 1988), «Русский язык: Энциклопедия» (М.: Русский язык, 2000), 5-е издание «Словаря-справочника лингвистических терминов» Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой (М.: Астрель АСТ, 2001). Лингвистические термины во всех перечисленных словарях регистрировались и толковались главным образом с учетом их функционирования в современную эпоху.

Изучение же лингвистических терминов в диахроническом аспекте, в процессе становления русистики как самостоятельной отрасли языкознания, а также других отраслей лингвистики до нашего времени никем не предпринималось.

Составитель рецензируемого «Опыта словаря» поставил перед собой цель по возможности полно учесть русскую лингвистическую (частично общезнаменную) номенклатуру по наиболее известным печатным трудам, появившимся в последние три века. Кроме этого, в словарь включены отдельные термины из старопечатных восточнославянских грамматик и словарей XVI–XVII вв., различных лингвистических журналов, сборников статей, реферативных обзоров, публикаций докладов и материалов международных славистических конгрессов, симпозиумов, совещаний, проходивших во второй половине XX в.

Рецензируемая работа является по существу первым в русской и зарубежной лексикографии опытом словаря лингвистических терминов, отличающимся историческим принципом отбора терминологического материала.

Словарь состоит из введения, в котором дается краткий обзор развития русской лингвистической терминологии в XVIII–XX вв., раскрываются принципы построения словаря, способы подачи материала (с. 3–6), самого словаря (с. 7–402) и списка основных источников выборки цитат (с. 403–426). По приблизительным подсчетам, в первом томе, включающем слова от буквы А до буквы Й, зарегистрировано и истолковано около 2000 терминов.

Статьи в словаре расположены в алфавитном порядке терминов. Смысл термина раскрывается путем лингвистического толкования, подтверждаемого также определениями, содержащимися в цитатах из работ других авторов. При этом учитываются и приводятся различные мнения о данном понятии.

Следует отметить, что основную часть корпуса словаря составляют субстантивные и глагольные термины. Однако вводятся также прилагательные, причастия и наречия, в особенности тогда, когда нужно показать деривативные и валентностные свойства терминов.

Несомненным достоинством словаря является его строгий диахронный характер. Только опираясь на материал именно такого словаря, можно составить полную картину состояния лингвистической терминологии языка на протяжении всего периода его жизни.

При этом отдельные словарные статьи, на наш взгляд, нуждаются в некоторых уточнениях. Вызывает, например, возражение толкование термина *антропонимия* – «то же, что антропонимика»: *антропонимия* – это совокупность антропонимов, а *антропонимика* – раздел ономастики, изучающий антропонимию. Несколько расплывчата и не совсем точна дефиниция термина *антропооснова*, под которой следует понимать ту часть антропонимной лексики, которая остается, если отбросить антропоформант (см.: Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Наука, 1988, с. 35).

Едва ли удачно с точки зрения удобства читателей отсутствие ударения в терминах. Пользователь вынужден будет обращаться к другим словарям для уточнения акцентуации слов.

Несмотря на существующую лексикографическую практику, вряд ли целесообразно использовать арабские цифры, принятые для передачи количественных числительных, для обозначения века, являющегося порядковым числительным. Но приняв их, лучше придерживаться этого принципа на протяжении всей работы.

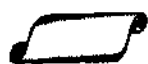
Думается, в тексте источники выборки цитат лучше было бы каким-то образом выделять: иным кеглем, другим шрифтом или еще как-нибудь.

Отдельные недосмотры не снижают общего высокого исторического уровня рецензируемой работы.

Предназначенный научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам-филологам, словарь поможет лучше разобраться в вопросах истории русского, славянского и общего языкознания, окажет практическую помощь при изучении целого ряда тем.

Рецензируемый словарь является первым опытом составления исторического словаря русской лингвистической терминологии. Несомненно, он вызовет многочисленные отклики. Опыт его составления удачен. Словарь будет способствовать дальнейшей разработке проблем, связанных с историей русской лингвистической терминологии. Он прочно займет свое место на книжной полке всех интересующихся судьбой лингвистических терминов.

Составитель словаря выполняет большую, очень сложную и трудоемкую работу, и следует пожелать ему дальнейших творческих успехов в создании последующих четырех томов.



ПАМЯЦЬ: Гісторыка-дакументальная хроніка Віцебска: У 2 кн. Кн. 2. / Рэд.кал.: Г.П. Пашкоў, А.І. Мацяюн, А.У. Русецкі і інш.; Каміс. па стварэнні: А.У. Русецкі (старш.), А.І. Мацяюн, Т.С. Бубенька і інш.; Складальнік А.І. Мацяюн. – Мн.: БелЭн, 2003. – 680 с.: іл. Тыр. 5000 экз.



У другой кнізе гісторыка-дакументальнай хронікі на падставе архіўных звестак, нарысаў, навуковых артыкулаў, успамінаў непасрэдных удзельнікаў расказаецца пра багатую гісторыю Віцебска, знакамітых землякоў, герояў ратнай і працоўнай славы. Змешчаны спісы воінаў Чырвонай Арміі, якія загінулі пры абароне і вызваленні Віцебска і пахаваны на яго тэрыторыі, спісы загінуўшых воінаў-землякоў, партызан і падпольшчыкаў, а таксама спісы жыхароў – ахвяр фашызму. Значная ўвага ўдзелена развіццю горада ў пасляваенны час і да сённяшніх дзён. Асобныя матэрыялы прысвечаны матэрыяльнай і духоўнай спадчыне. Дзецца храналогія важнейшых падзей гісторыі Віцебска. Том змяшчае шмат цікавых ілюстрацый.

Кніга адрасавана ўсім, хто цікавіцца гісторыяй і сучаснасцю нашага горада.

Я.А. Клімянецнак

«НЕ ГОВОРИ С ТОСКОЙ, ИХ НЕТ...»: Воспоминания о Петре Мироновиче Машерове / Сост. М.П. Кузьмич (отв. за выпуск), С.М. Шабашов, А.В. Русецкий, А.М. Дорофеев, Л.А. Волкович, И.А. Мандрик, Я.Б. Рудковская. – Витебск: УПП «Витебская областная типография», 2003. – 232 с.: фото. – Тир. 1000 экз.

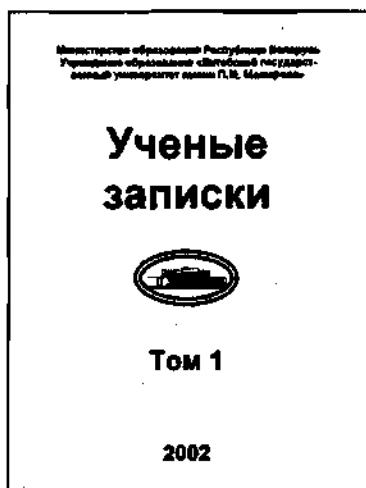


Неумолимый ход времени отдаляет от нас скорбные октябрьские дни 1980 года, когда трагически оборвалась жизнь Петра Мироновича Машерова. И за вереницей лет еще величественнее видится светлый образ человека, который без остатка всю свою яркую плодотворную жизнь посвятил верному служению нашему народу, родной Беларуси.

О детстве, юности, студенческих буднях, подпольной и партизанской борьбе во время фашистской оккупации, партийной и советской работе П.М. Машерова рассказывают его родные и близкие, одноклассники и однокурсники, ученики и учителя, товарищи по подполью и партизанскому движению, соратники по комсомольской и советской работе.

Посвящается 85-летию со дня рождения П.М. Машерова. Предназначена для массового читателя.

А.М. Дорофеев



В декабре 2002 г. в издательстве нашего университета вышел первый том «Ученых записок». Это научное издание, в котором публикуются результаты фундаментальных исследований ученых ВГУ им. П.М. Машерова. Тематика статей представляет широкий спектр научных интересов ученых университета. Том включает в себя два больших раздела: I. Общественные и гуманитарные науки, куда входят рубрики «Социология», «История», «Экономика», «Педагогика», «Психология», «Филология», «Искусство», и II. Естественные науки, куда входят рубрики «Математика», «Химия», «География», «Медицина».

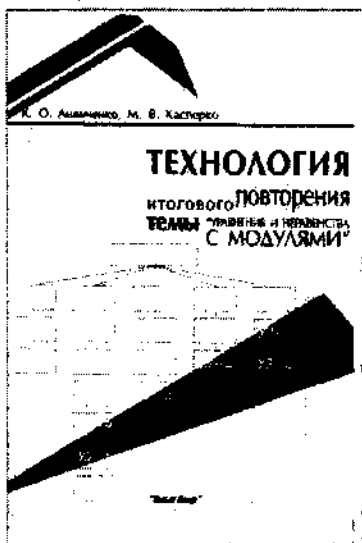
Среди авторов, чьи научные статьи вошли в первый номер, доктор исторических наук, профессор А.В. Русецкий, доктор физико-математических наук,

профессор Н.Т. Воробьева, доктор филологических наук, профессор А.А. Нестереню, доктор биологических наук, профессор И.М. Прищепа и др.

Значительная часть как гуманитарных, так и естественнонаучных статей опирается на исследования, проведенные на Витебщине и для Витебщины.

А.И. Матейон

Ананченко К.О., Касперко М.В. ТЕХНОЛОГИЯ ИТОГОВОГО ПОВТОРЕНИЯ ТЕМЫ «УРАВНЕНИЯ И НЕРАВЕНСТВА С МОДУЛЯМИ»: Пособие для учителей. Рекомендовано Научно-методическим центром учебной книги и средств обучения Министерства образования Республики Беларусь. – Мозырь: Издательский Дом «Белый ветер», 2001. – 108 с. Тир. 1000 экз.



В книге представлена технология итогового повторения на примере модульной программы по теме «Уравнения и неравенства с модулями». Вся учебная программа состоит из модулей. Их число определяется целями обучения, содержанием и объемом учебного материала. Учебный модуль представляет собой законченный блок информации, целевую программу действий и советы по успешной ее реализации. Каждый модуль разбит на учебные элементы. В предлагаемой модульной программе каждый учебный элемент включает целевую установку, теоретическую и практическую части. Теоретический материал представлен кратко: в виде учебного приема, логических схем или сущности некоторых теоретических фактов. Практическая часть состоит из заданий, направленных на системати-

зацию и обобщение заданий, выработку прочных умений и навыков по решению уравнений и неравенств с модулями, на формирование интеллектуальных умений, на коррекцию усвоенных знаний, способов деятельности и на контроль за их усвоением.

Н.Е. Большаков



КАНАПЕЛЬКА

Анато́ль Мікалаевіч



На 64-м годзе жыцця памёр цудоўны чалавек, выдатны педагог і паэт Анато́ль Мікалаевіч Канапелька.

А.М. Канапелька нарадзіўся ў мястэчку Расоны Віцебскай вобласці ў сям'і служачага. Вучыўся ў сярэдняй школе № 7 г. Полацка. У 1961 г. скончыў з адзнакай філалагічны факультэт Магілёўскага педагагічнага інстытута. Быў накіраваны ў распараджэнне Магілёўскага райкома КПБ, працаваў

памочнікам сакратара РК, а з кастрычніка 1961 г. — дырэктарам Бароўскай СШ рабочай моладзі Магілёўскага РАНА. У верасні 1968 г. свой працоўны шлях Анато́ль Мікалаевіч звязаў з Віцебскім дзяржаўным універсітэтам імя П.М. Машэрава, дзе ён спачатку на пасадзе выкладчыка, а з 29 лістапада 1988 г. — дацэнта, выкладаў беларускую літаратуру.

Член Саюза беларускіх пісьменнікаў і Беларускага ПЭН-цэнтра. Паэт, перакладчык, літаратуразнавец. Літаратурную працу пачаў яшчэ ў гады вучобы ў школе. Першыя вершы з'явіліся ў друку ў 1955 годзе на старонках полацкай газеты «Сцяг камунізму», у газеце «Віцебскі рабочы», у альманаху «Дзвіна».

Вершы Анато́ля Канапелькі друкаваліся ў часопісах «Полымя», «Малодосць», «Беларусь», «Работніца і сялянка», «Бярозка», у рэспубліканскіх газетах «Літаратура і мастацтва», «Звязда», «Чырвоная змена», «Знамя юности», «Настаўніцкая газета» і ў іншых выданнях.

Аўтар паэтычных кніг «Зімяная сімфонія» (1966), «Сустрэчы» (1979), «Музыка лістапада» (1999), шэрагу навуковых прац і артыкулаў пра Яна Баршчэўскага, Пётруся Броўку, Васіля Быкава, Рыгора Барадуліна, Уладзіміра Караткевіча, Уладзіміра Арлова і інш. Пераклаў на беларускую мову вершы смаленскіх паэтаў М. Рыленкава, А. Мішына, Ю. Пашкова, У. Прастакова, з польскай мовы — балады і вершы Яна Баршчэўскага, Тадэвуша Лады-Заблоцкага, з цыганскай — вершы Вальфрэма Калініна. Ён перакладзены вершы А. Пушкіна для спектакля «Руслан і Людміла», п'еса А. Астроўскага «Праўда добра, а шчасце — лепш».

Паэзія Анато́ля Канапелькі душэўная і адкрытая, даверлівая да людзей, шчырая ў страснай споведзі Радзіме, у вернай любові да краю бацькоў. Вершы яго вельмі лірычныя, светлыя. Такім быў і сам Анато́ль Мікалаевіч. Сціплы, патрабавальны да сябе, адказны, прынцыповы. Яго любілі і паважалі студэнты, выкладчыкі, супрацоўнікі. Сотні ўдзячных яму вучняў працуюць у школах, памятаючы наказ Настаўніка: «Любіце Беларусь, вывучайце яе гісторыю, беражыце родную мову».

Анато́ль Мікалаевіч Канапелька назаўсёды застанецца ў нашай памяці як Чалавек, Педагог, Паэт, Вучоны.

Кафедра беларускай літаратуры

БЕРЕНШТЕЙН

Генрих Феликсович



17 января 2003 г. внезапно ушел из жизни Генрих Феликсович Беренштейн, добрый, отзывчивый человек, опытный педагог.

С 28.10.1964 г. и до последнего дня его жизнь, почти 40 лет, неразрывно связана с Витебским государственным университетом им. П.М. Машерова.

Г.Ф. Беренштейн родился 23 декабря 1932 г. в г. Каменец-Подольске УССР в семье служащего. С 1935 г. жил и работал в г. Витебске. После окончания в 1956 г. Витебского государственного медицинского института, по распределению, работал врачом-терапевтом Глубокской ЦРБ, затем врачом Витебской городской станции скорой медицинской помощи. В нашем вузе Г.Ф. Беренштейн работал вначале ассистентом кафедры зоологии, затем преподавателем кафедры

общей биологии. В 1973 г. защитил диссертацию, и ему была присвоена ученая степень кандидата биологических наук, в 1978 г. — ученое звание доцента. С 1980 г. Г.Ф. Беренштейн работал доцентом кафедры анатомии и физиологии. С момента организации факультета физического воспитания, в течение 20 лет, преподавал его студентам физиологию, спортивную физиологию. С 1992 г. Г.Ф. Беренштейн работал доцентом кафедры основ медицинских знаний.

Г.Ф. Беренштейн был прекрасным лектором, педагогом, талантливым ученым, высококвалифицированным специалистом, широчайшей эрудиции, интеллигентным, доброжелательным и в то же время принципиальным, требовательным к себе, своим коллегам, студентам, человеком щедрой души и необычайной скромности, замечательным семьянином. Много внимания Г.Ф. Беренштейн уделял студенческой науке. Его ученики неоднократно становились победителями Республиканских Олимпиад, некоторые из них избирали путь в науку, он был наставником молодых ученых.

Вся деятельность Генриха Феликсовича как ученого была направлена на служение самому гуманному разделу науки — охране здоровья подрастающего поколения. Научные труды Г.Ф. Беренштейна посвящены изучению морфофункционального развития, состояния здоровья детей и подростков, пропаганде здорового образа жизни. Научное наследие доцента Г.Ф. Беренштейна — более 220 научных работ, в том числе методические рекомендации по оценке физического развития детей дошкольного возраста г. Витебска, монография.

Высокий творческий потенциал, профессионализм, трудолюбие Г.Ф. Беренштейна неоднократно отмечались благодарностями, грамотами. В 1984 г. он был награжден медалью «Ветеран труда».

Есть характеры, как горные вершины, на которые хочется равняться, — таким в памяти навсегда останется наш коллега, доцент Генрих Феликсович Беренштейн.

**Коллектив кафедры
основ медицинских знаний**

АНДРИАНОВА

Зоя Андриановна



21 января 2003 года после непродолжительной болезни скончалась Зоя Андриановна Андрианова – талантливый ученый-филолог, замечательный преподаватель, прекрасный организатор, добрый, отзывчивый и удивительно обаятельный человек.

Родилась З.А. Андрианова в Подмосковье, в городе Талдоме. В 1949 году окончила школу-десятилетку с серебряной медалью. С 1949 по 1953 г. училась в Московском областном педагогическом институте на филологическом факультете; в 1953-1956 гг. – там же в аспирантуре.

В Беларусь З.А. Андрианова приехала в 1958 году, с этих пор вся ее трудовая деятельность связана с Витебским государственным педагогическим институ-

том-университетом имени П.М. Машерова. Она прошла путь от преподавателя до доцента, заведующей кафедрой русского языка и литературы, зам. декана филологического факультета.

За свой научный и педагогический труд Зоя Андриановна Андрианова награждена орденом Трудового Красного Знамени, медалью «За доблестный труд». В 1997 году Распоряжением Президента Республики Беларусь от 04.01.97 № 1 за личный вклад в развитие способностей одаренной молодежи она была удостоена специальной премии.

З.А. Андрианова всегда отличалась высокой филологической культурой, требовательностью к себе и к другим, принципиальностью, новаторским подходом к решению сложных проблем образования и воспитания. Часто выступала с докладами перед учителями города и области. Она имела более 70 научных публикаций. Ее научные интересы были связаны прежде всего с древнерусской литературой и фольклором.

Много внимания Зоя Андриановна уделяла талантливой молодежи: успешно руководила магистерскими диссертациями, дипломными и курсовыми работами, поэтической гостиной «Строкой негромкою...».

Поэзия стала ее судьбой. З.А. Андрианова писала стихи, печаталась. В 2001 году, к ее 70-летию, издательство Витебского государственного университета имени П.М. Машерова выпустило сборник юбиляра «Небесная синь». Мудрое, выверенное слово, умение видеть «необыкновенное в обыкновенном», открывать каждому из нас красоту окружающего мира, дарить счастье, веру в добро и чудо – вот за что благодарны читатели автору этой книги.

Глубоко скорбя в связи с кончиной уважаемой коллеги, любимого преподавателя, человека редкой духовной красоты, кафедра литературы, кафедра общего и русского языкознания, студенты и преподаватели филологического факультета свято будут хранить память о незабвенной Зое Андриановне Андриановой.

В.Н. Поклонская



25 февраля 2003 года мы отмечали 85-летие со дня рождения Петра Мироновича Машерова, видного государственного и политического деятеля, Героя Советского Союза, Героя Социалистического Труда.

В этот день прошла церемония возложения цветов к барельефу и бюсту славного сына белорусского народа с участием представителей Витебских областного и городского исполнительных комитетов, общественных организаций, ветеранов Великой Отечественной войны, ректората университета, студенческой молодежи.

В актовом зале университета состоялся вечер памяти «Уроки Машерова». С докладом перед студенческой аудиторией выступил заместитель председателя Витебского облисполкома П.В. Южик. Пять уроков человечности, гражданственности, мужества, любви к людям и Родине дали молодому поколению бывшие соратники Петра Мироновича, его земляки, родственники. В их числе – помощник П.М. Машерова, ныне главный редактор журнала «Беларуская думка», В.П. Величко; участник партизанского движения Л.А. Волкович; бывший первый секретарь Витебского облисполкома С.М. Шабашов; бывший агроном из Рос-сонского района А.Я. Зуева; житель деревни Мошканы, в прошлом секретарь парткома совхоза, С.Р. Блажевич; племянник П.М. Машерова В.С. Врагов.

С особой теплотой и искренностью выступили художественные коллективы университета.

Кульминационный момент вечера памяти – презентация книги воспоминаний о Машерове «Не говори с тоской, их нет...», большую работу по составлению и выпуску которой провели начальник управления информации облисполкома М.П. Кузьмич, С.М. Шабашов, ректор университета, профессор А.В. Русецкий, А.М. Дорофеев, Л.А. Волкович, И.А. Мандрик, Я.Б. Рудковская.

Авторам воспоминаний, членам клуба Машерова на сцене торжественно были вручены авторские экземпляры книг.

Волнующим моментом вечера стала клятва студентов – помнить уроки Петра Мироновича Машерова.

Напутственными словами в адрес студентов Витебского государственного университета завершил вечер памяти П.М. Машерова ректор университета А.В. Русецкий.

Отдел воспитательной работы

27-28 февраля в кинозале университета состоялся уже ставший традиционным показ фильмов, предоставленных Польским институтом в Минске. На этот раз студенты, преподаватели, все любители польской культуры смогли посмотреть четыре кинематографические работы известных польских режиссеров. Фильмы демонстрировались с синхронным переводом на русский язык.

Лучший польский фильм 2001 года, получивший призы на кинофестивалях в Гданьске, Карловых Варах и Чикаго, «Привет, Терезка» (режиссер Роберт Глинский) посвящен проблемам современных подростков. Прекрасно снятая драма Филиппа Байона «Канун весны» (2001 г.) посвящена событиям уже давно минувших дней. История ее героя Цезария Барыки начинается накануне революции 1917 года и продолжается уже после нее. Приключенческий фильм Гзвина Худа «В пустыне и в пуще» (2001 г.) представляет собой экранизацию классической повести польского писателя Генрика Сенкевича. Комедию Сильвестра Щетиньского «Одни свои» (1967 г.) с интересом смотрит уже

не одно поколение польских зрителей. Неслучайно поэтому по результатам анкетирования читателей журнала «Политика», проводившемся в 1999 году, в номинации «Лучший польский фильм XX столетия» этот комедийный рассказ о враждующих семьях Павляков и Каргулей получил второе место.

Ф. Шкирандо

Напрыканцы мінулага года персанальныя выставы выкладчыка МГФ Анатоля Чміля і былога выкладчыка гэтага ж факультэта Алеся Мемуса адбыліся адпаведна ў Наваполацку і Полацку.

• У студзені ў рэчышчы агульнай акцыі «Дарога да храма» ў віцебскай ратушы адбыліся адразу дзве персанальныя выставы выкладчыкаў ВДУ. Свае акварэлі ў суправаджэнні паэтычных тэкстаў экспанавалі Ігар Шкуратаў. У другой зале была прадстаўлена рэтраспектыўная выстава пастэляў Вячаслава Шамшура.

• На галерэі ў літаратурным музеі г. Віцебска ў студзені была разгорнута выстава выцінанак студэнткі 5-га курса, старшыні студэнцкага навуковага таварыства педагагічнага факультэта Алены Крывінскай.

• У межах Дзея культуры Віцебскай вобласці, якія праходзілі ў Мінску ў сярдзіне лютага ў адной з галерэй Палаца Рэспублікі была разгорнута выстава віцебскіх мастакоў. На ёй экспанаваліся творы выкладчыкаў універсітэта А. Карпана, М. Гугніна, А. Кастарыза, М. Ляўковіча, А. Чміля, В. Шамшура, І. Шкуратава.

М. Цыбульскі

В январе-феврале 2003 года по официальному приглашению Национальной консерватории департамента Вьена (Франция) я находился в командировке. Целью моей поездки было ознакомление с учебным процессом, методикой преподавания, формой обучения; приобретение хоровой литературы периода Барокко, Ренессанса, проведение мастер-классов по профилирующим предметам педагога-хормейстера. Меня, как преподавателя белорусского вуза, интересовал вопрос о структуре образовательного уровня в вузах Франции по специализации учителя музыки и пения в общеобразовательной системе. Да и не только по родственной мне специализации.

Во Франции существует трехступенчатая система среднего образования. Начальная школа – от 6 до 9 лет, лицей – от 10 до 13 лет и колледж – от 14 до 17 лет. По окончании колледжа выдается аттестат бакалавра. Аттестация школьников и студентов состоит из 20 баллов. Средний результат 8-12 баллов, хороший – 13-16 баллов, отличный – 17-20 баллов. Право поступления в высшие учебные заведения имеет каждый гражданин, предъявив аттестат бакалавра по окончании колледжа, без вступительных экзаменов. Необходимо заплатить 150 евро при поступлении, за один год обучения. Причем каждый студент получает стипендию, превышающую вступительный взнос после успешной сдачи экзаменов первой сессии. Но, поступая в вузы с художественным направлением (музыкальным, художественным, театральным, хореографическим), абитуриенты проходят два тура-конкурса по профильным дисциплинам. И успешно сдавшие профильные дисциплины после второго тура-конкурса зачисляются в высшие учебные заведения.

Целью обучения в Национальной консерватории является получение высокого образовательного уровня педагога-музыканта. Студент имеет возможность получения трех категорий дипломов о высшем образовании: а) диплом 3-й категории со сроком обучения – два года; б) диплом 2-й категории со сроком

обучения – три года; в) диплом 1-й категории с пятилетним сроком обучения. Чтобы работать в лицее или колледже учителем пения, необходимо иметь диплом 1-й категории. Нужно профессионально владеть игрой на фортепиано и дополнительном инструменте (желательно струнном). А с дипломом 3-й и 2-й категории можно работать только с любительскими объединениями. Срок обучения студентов зависит от решения кафедры и согласования с самим студентом. То есть, каждый студент знает свои потенциальные возможности интеллектуального и профессионального развития и, следуя совету и рекомендации своего преподавателя, решает, сколько лет ему учиться и по окончании учебы занимает определенную нишу в социальной среде общества. Обязательным условием в получении диплома 1-й категории является преддипломная исследовательская работа. Для нашей специализации учителя музыки дипломант должен организовать, руководить и дирижировать детским хором лицея, колледжа или хоровым объединением любителей, а также написать исследовательскую работу по воспитанию детей. Выпускнику вуза необходимо дирижировать хотя бы частью концертной программы в хоровых концертах в своем городе или регионе. По окончании вуза нет никаких распределений. Студенты в процессе учебы сами решают, где им работать и стремятся получить должное образование для хорошей и интересной работы.

Во Франции студенты, как правило, работают. По законодательству страны каждый студент может работать до 20 часов в неделю, но только во внеурочное время. Основное внимание в учебном процессе и практической деятельности студента строится на самостоятельной работе. Преподаватель только корректирует и направляет. Такой принцип воспитания и обучения действует в стране, начиная с возраста поступления в лицей (9-10 лет). Все годы отрочества и студенческой жизни воспитывается в молодом человеке готовность к самостоятельной жизни в обществе. Для студента нет проблем в получении любой информации по всем интересующим вопросам. Это касается первоисточников музыковедческого материала, а также всех предметов обучения в вузе. Все студенты пользуются услугами центра информации в своем учебном заведении или центре информации в городской библиотеке.

Больше всего меня заинтересовал методический подход к проблеме обучения и воспитания студентов. Все лекционные занятия проходят за круглым столом и небольшими группами до 10 человек, в форме диалога и беседы. Преподаватель вводит студентов в курс данной темы и просит к следующему занятию по дисциплине принести дополнительный материал по теме. Я наблюдал, затем сам проводил занятия со студентами I, III, V курсов. Французы традиционно стремятся к познанию славянской культуры и хоровой музыки, в частности. По этой причине мне было легко, не взирая на языковой барьер, общаться с коллегами. Студенты и преподаватели через наше общение больше узнали о нашей республике, о хоровой культуре, истории и традициях.

Итогом работы в Национальной консерватории стало составление проекта творческих контактов между хоровыми коллективами нашего университета и консерватории г. Пуатье, а также приезд профессоров Ива Дежон и Олюста Маяр для работы с хоровыми коллективами университета и углубленного ознакомления со стилистикой европейской музыки XIII–XX веков.

На мой взгляд, осуществление творческих контактов хоровых коллективов и знакомство с профессорами из Франции послужило бы взаимному пониманию и обогащению наших культур, а также развитию дружбы и сотрудничества между Республикой Беларусь и Францией.

Б.Г. Кожевников

Імя ў навуцы і ў мастацтве

(да 60-годдзя з дня нараджэння В.В. Шамшура
і адкрыцця юбілейнай персанальнай выставы мастака)



Жыццёвы і творчы лёс прафесара і мастака Вячаслава Шамшура неяк не ўкладаецца ў звыклых штампы юбілейных біяграфічных артыкулаў, не падпарадкоўваецца іх жорсткім і адназначным схемам, як і наўрад ці можа быць дакладна апісаны з дапамогай казённай пафасна-кампліментарнай тэрміналогіі. Аповяд аб гэтым чалавеку патрабуе лірычных адступленняў і аўтарскіх рэмарак. І гэта невыпадкова: жыццё адначасова ў навуцы і ў мастацтве вымагае сваеасаблівых рысаў характара і моцнай жыццёвай энэргіі. Калі да ўсяго гэтага дадаць шчырасць і адкрытасць у жыцці і творчасці, сардэчнасць і душэўнасць, якія уласцівы Вячаславу Шамшуру ў першую чаргу проста як добраму прыстойнаму і вельмі сціпламу чалавеку, можна паспрабаваць уявіць

сабе гэтую цікавую і неардынарную асобу творцы, які жыве сярод нас.

Вячаслаў Шамшур нарадзіўся 20 жніўня 1942 года ў в. Пціцкія Міёрскага раёна Віцебскай вобласці. *«У мяне былі добрая маці, (бацька не прыйшоў з вайны), – успамінае В. Шамшур, – бабулі і дзядулі. Бацькі майго бацькі Шамшуры жылі ў Пціцкіх, непадалёк ад мацюкоўскага возера, а бацькі маці – Сушкі на хутары у Масеўцах на беразе маленькай, але шустрай рачулки Гавеніцы, што цячэ ў возера Трубянец. За рэчкай вялізны бярозавы гай. На беразе стаяла кузня, дзе працавалі дзед і дзядзька. З захапленнем і нейкай асалодай я назіраў, як непакорлівае жалеза, распаленае ў горне, пад трапнымі ўдарамі малатка ператвараецца ў падковы, клямкі, дэталі плугоў і іншыя дзівосныя рэчы. І так хацелася падрасці, каб усё гэта рабіць самому...».* Маляваць Вячаслаў Шамшур пачаў з дзяцінства, а пад час навучання ў Міёрскай СШ яго захапленне падтрымаў класны кіраўнік П.Н. Салоха. Пазней вучыўся мастацтву ў гуртку пад кіраўніцтвам А. Капітанова. Па матэрыяльных абставінах быў вымушаны працягваць вучобу ў Міёрскай сярэдняй вячэрняй школе працоўнай моладзі, якую скончыў у 1962 годзе.

Пазней была служба ў войску (1962-1965) у г. Ваўкавыску Гродзенскай вобласці, пасля якой В. Шамшур паступае на мастацка-графічны факультэт Віцебскага педінстытута. На працягу вучобы (1965-1970) у такіх вядомых графікаў і жывапісцаў, як Р.Ф. Клікушын, І.М. Сталяроў, А.В. Гаўрушка ён спасцігае асновы выяўленчага мастацтва. Адразу пасля заканчэння Віцебскага педінстытута ў 1970 годзе В. Шамшура пакідаюць працаваць

выкладчыкам на мастацка-графічным факультэце. Але праз пяць год ён паступае ў аспірантуру Інстытута мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору АН БССР, дзе пад кіраўніцтвам доктара мастацтвазнаўства Л.М. Дробава працуе над кандыдацкай дысэртацыяй. *«На Беларусі, – прыгадвае В. Шамшур, – я адным з першых у сваёй дысэртацыі звярнуўся да даследавання творчасці Казіміра Малевіча ў Віцебску і мастакоў яго кола. У канцы 70-х гэта было зусім не простай справай...»*. У час навучання ў аспірантуры (1975-1978) В. Шамшур не пакідае і заняткаў графікай, наведвае ў Мінску вячэрнюю мастацкую студыю Заслужанага дзеяча мастацтваў БССР Я.Красоўскага.

Пасля заканчэння аспірантуры В. Шамшур вяртаецца на працу ў Віцебскі педагагічны інстытут, дзе пэўны час працуе старэйшым выкладчыкам кафедры мастацкага канструявання і метадыкі працоўнага навучання. А ўжо ў 1980 годзе ў Маскве ва УНДІ мастацтвазнаўства абараняе дысэртацыю, і яму прысвойваецца вучоная ступень кандыдата мастацтвазнаўства. У 1984 годзе ВАК СССР прысвойвае В. Шамшуру вучонае званне дацэнта.

Год 1986 у жыцці і творчасці Вячаслава Шамшура, напэўна, можна лічыць этапным: ён прызначаецца на пасаду загадчыка кафедры метадыкі выкладання выяўленчага мастацтва (якая з 2001 года стане называцца кафедрай мастацтваў ВДУ) Віцебскага педінстытута і пачынае са сваімі графічнымі кампазіцыямі рэгулярна ўдзельнічаць ў мастацкіх выставах. Але ў гэты ж час В. Шамшур не пакідае і сваёй навуковай працы. У 1989 годзе выходзіць з друку яго манаграфія «Празднества революции», прысвечаная гісторыі мастацкага афармлення паслярэвалюцыйнага Віцебска і іншых гарадоў Беларусі, ён становіцца сааўтарам 4-га тома «Гісторыі мастацтва Беларусі» (1989-1991), выступае з артыкуламі ў навуковых часопісах і перыядычным друку. Актыўная навуковая і творчая дзейнасць становяцца падставай для прысваення В. Шамшуру ў 1993 годзе ВАКаў вучонага звання прафесара. У гэтым жа годзе яго прымаюць у Беларускае саюз мастакоў.

У кампазіцыях, выкананых у тэхніцы пастэлі, як і у лінарытах, Вячаслава Шамшура асабліва прыцягваюць і захапляюць пейзажныя матывы, адлюстраванне прыроды. Пейзажы Шамшура – гэта своеасаблівыя паэтычныя апавяданні аб сучаснасці і гістарычным лёсе роднага яму края. *«Дарагія мясціны майго дзяцінства, – шчыра прызнаецца В. Шамшур, – не даюць мне спакою. Іх цудоўныя сонечныя вобразы заўсёды стаяць у маіх вачах і вельмі часта ўзнікаюць у снах»*. Зямля, якую з такой захапанасцю піша Шамшур, для яго тоесна злучана з радаводам. Таму не выпадкова першую персанальную выставу, якая адбылася ў 1991 годзе, мастак прысвяціў сваёй маці.

Кампазіцыі Шамшура па свайму характару рэалістычныя. *«Я добра стаўлюся да розных напрамкаў, – падкрэслівае мастак. Але рэалізм я заўжды лічыў стрыжняй ад якога ва ўсе часы будуць адгаліноўвацца новыя накірункі. Гэта пацвярджае гісторыя развіцця мастацтва...»*. У пошуках новых уражанняў і натхнення Шамшур звычайна звяртаецца да прыроды, да рэальнага свету, робіць замалёўкі і накіды з натуры, з якімі далей працуе ў майстэрні. Ужо ў назвах твораў Вячаслава Шамшура адчуваюцца пашчотныя лірычныя інтанацыі. Эмацыянальная выразнасць, асабліва ўзнёсласць, нейкая святочная ўрачыстасць характэрныя для першую чаргу каларыстычны лад твораў Шамшура. *«Магчыма тут падсвядома ўсплываюць светлыя ўспаміны, звязаныя з дзяцінствам. І хоць цяжкі быў той пасляваенны час, але на фоне нашай шэрай будзённасці ён успамінаецца мне асабліва часта ... Яркая сонейка... Гульня святла на лістоце, на бліскучых купалах храмаў, на дахах дамоў...»*.

Вялікая колькасць твораў Вячаслава Шамшура прысвечана Міёршчыне – краю, дзе ён нарадзіўся і вырас, дзе мастак асабліва любіць выстаўляць свае працы.

Адметнае месца ў творчасці Вячаслава Шамшура займаюць краявіды Віцебска.

З велізарнай колькасці выстаў, у якіх, пачынаючы з 1986 года прымаў актыўны ўдзел В. Шамшур, можна прыгадаць толькі найбольш значныя: міжнародныя – выстава мастакоў Віцебска у г. Каўнасе (Літва, 1988), мастацкія выставы па выніках пленэру ў г. Горліцэ (Польша, 2000, 2002); рэспубліканскія – «Восень’86» (Мінск, 1986), «У краі блакітных азёр» (Мінск-Браслаў, 1987), «Чалавек і экалогія» (Мінск, 1987), «100 год са дня нараджэння М. Багдановіча» (Мінск, 1991), «Жыве Беларусь» (Мінск, 1992), «Мір і міласэрнасць» (Мінск, 1993), мастацкая выстава, прысвечаная 60-годдзю Беларускага саюза мастакоў (Мінск, 1998). Сярод мастацкіх выстаў, якія праходзілі у Віцебску – «Спадчына», прысвечаная памяці М. Шагала (1991); «75 год Віцебскай мастацкай школе» (1994), «Шляхамі вялікай перамогі» (1995); «Чарнобыль-Х» (1996), «110 год са дня нараджэння М. Шагала» (1997), «60 год Віцебскай вобласці» (1998), «Віцебск’2000» (2000); «Памяці Ул. Караткевіча» (2000) і многія іншыя.

Але ці не найбольш каштоўнае ў яго творчасці – персанальныя выставы: выстава серыі лінарытаў у Зялёнагурскай вышэйшай педагагічнай школе (Зялёна Гора. Польша 1987), некалькі персанальных мастацкіх выстаў у Міёрах (1991, 1999, 2001), персанальная мастацкая выстава, прысвечаная адкрыццю «Польскага дома» (Віцебск, 2002), персанальная выстава «Дарога да храма» (Віцебск, 2003), юбілейная мастацкая выстава, прысвечаная 60-годдзю мастака (Віцебск, 2003).

На выставе-конкурсе віцебскіх мастакоў на лепшы мастацкі твор за 1991 год В. Шамшур быў адзначаны спецыяльным прызам Полацка-Віцебскай епархіі за серыю работ, прысвечаных духоўнаму адраджэнню асобы. А ў 1998 годзе за вялікі ўклад у развіццё мастацкай культуры і шматгадовую педагагічную дзейнасць Вячаслаў Шамшур ўзнагароджаны Ганаровай граматай Беларускага саюза мастакоў.

На ніве адукацыі, за поспехі ў навучанні і выхаванні студэнцкай моладзі В.В. Шамшур ўзнагароджаны Ганаровай граматай Міністэрства асветы БССР (1982), Ганаровай граматай Адміністрацыі Першамайскага раёна г. Віцебска (1997), яму прысвоена званне «Выдатнік народнай асветы БССР» (1983).

Прыкметна, і цалкам натуральна для асобы Вячаслава Шамшура, што кожная чарговая выстава, ці іншая значная падзея ў яго жыцці ніколі не становяцца падставай для традыцыйнага ўшанавання ўласнай асобы, ці для арганізацыі гучнай кампліментарнай імпрэзы. Здаецца, Вячаслаў Шамшур не мае у гэтым патрэбы і, як заўжды, больш думае і клапаціцца аб сапраўдных каштоўнасцях, захоўваючы веру ва ўласныя ідэалы жыцця і творчасці. Дай Божа яму здароў’я і сіл на гэтым шляху!

М.Л. Цыбульскі



УДК 911(476.5)

502.64(476)

Півавар М.В. Гісторыка-культурная і прыродная спадчына ў наваколлях Віцебска // *Веснік ВДУ*, 2003, № 1(27). С. 3-11.

У рабоце змешчана інфармацыя пра аб'екты ў наваколлях Віцебска, якія могуць быць зарэгістраваны як помнікі гісторыі, культуры і прыроды. Сярод іншых шмат унікальных, маючых рэспубліканскае значэнне: самая вялікая хвоя на Беларусі, сядзіба І. Манькоўскага, невядомая раней гарадзішчы, курганы, дзве царквы канца XVIII – пачатку XIX стст. і іншыя. Прыводзяцца практычныя прапановы па ахове і рэгістрацыі падобных аб'ектаў.

Бібліягр. – 14 назв.

УДК 947.6 «1941-1944»

Гребень Е.А. Использование немецкими оккупантами трудовых резервов Беларуси (1941-1944) // *Веснік ВДУ*, 2003, № 1(27). С. 11-17.

Рассматривается один из актуальных вопросов белорусской истории периода Великой Отечественной войны – использование немецкими оккупационными властями трудовых резервов Беларуси на примере белорусских территорий в составе генерального округа Волынь и Подолия рейхскомиссариата Украина в 1941-1944 гг. Акцентируется внимание на деятельности бирж труда и органов местной коллаборационной администрации по регистрации местных жителей, описываются виды работ, меры принуждения к ним в рамках обязательной трудовой повинности. Подробно рассматривается использование оккупационными властями труда еврейского населения региона.

Бібліягр. – 6 назв.

УДК 008 (= 927) + 159.922.4 (= 927)

Мохсен Али Еслам Ба-Шугейра. Духовная культура как основа устойчивого развития общества // *Веснік ВДУ*, 2003, № 1(27). С. 17-23.

Анализируется воздействие традиций и новаций духовной культуры на развитие государств Аравийского полуострова. На примере модернизации арабских обществ второй половины XX века автор доказывает, что путь преобразования как залог устойчивого развития любого общества должен быть основан на духовных традициях и исторически сложившемся укладе жизни народа. Основа устойчивого развития – социокультурное созидание и межкультурный диалог. Специфика модели устойчивого развития конкретного государства определяется национальными интересами внутривластной стабильности и внешней безопасности, сохранения и развития ценностей материальной и духовной культуры народа.

Бібліягр. – 4 назв.

УДК 523.5

Галузо И.В., Голубев В.А. Современные проблемы астрономического образования // *Веснік ВДУ*, 2003, № 1(27). С. 24-31.

На основе анализа астрономического образования в ближнем и дальнем зарубежье рассматриваются проблемы интеграции курса физики с астрономией, проблема подготовки кадров учителей и школьного учебника астрономии.

Бібліягр. – 15 назв.

УДК 372.881.161.1

Печенева Т.А. Лингвометодическая система коммуниктивно-ориентированного изучения морфологии в школе // *Вестник ВДУ*, 2003, № 1(27). С. 31-41.

Предлагается одно из решений проблемы определения содержания, принципов и методов коммуниктивно-ориентированного изучения грамматики в рамках гипотетически очерченной школьной модели коммуниктивной морфологии.

Библиогр. – 15 назв.

УДК 316.47:37

Данич О.В., Девятых С.Ю. Домашнее образование: состояние и перспективы // *Вестник ВДУ*, 2003, № 1(27). С. 42-45.

Обсуждаются результаты пилотажного социологического исследования потребностей и возможностей городских семей в получении дополнительных педагогических услуг.

Библиогр. – 5 назв.

УДК 37.033+371.333

Слябін У.К. Выкарыстанне камп'ютэрных праграм як сродка выхавання // *Вестник ВДУ*, 2003, № 1(27). С. 45-53.

Шляхам аналізу педагогічнай літаратуры, зместу распаўсюджаных камп'ютэрных праграм, сітуацый камунікатыўнага суб'ектна-аб'ектнага ўзаемадзеяння і супастаўлення з класічнымі сутнаснымі характарыстыкамі выхавання як працэсу паказана, што камп'ютэрныя праграмы з'яўляюцца сродкамі выхавання пры захаванні пэўных педагогічных умоў.

Табл. – 2. Бібліягр. – 8 назв.

УДК 373.31.383

Малашенкова Е.А. Организация коллективных творческих дел с детьми младшего школьного возраста // *Вестник ВДУ*, 2003, № 1(27). С. 53-57.

Раскрываются основные черты коллективной творческой деятельности и характеризуется специфика ее организации в начальных классах.

Библиогр. – 5 назв.

УДК 159.927+371.018

Волчок В.П. Формы проявления и последствия психологического насилия родителей по отношению к детям // *Вестник ВДУ*, 2003, № 1(27). С. 58-65.

Рассматриваются формы проявления психологического насилия родителей по отношению к детям; анализируются возможные последствия подобных проявлений.

Библиогр. – 26 назв.

УДК 316.356.2 + 316.62

Погодина Е.К. Основные социально-психологические подходы к проблеме брачного выбора // *Вестник ВДУ*, 2003, № 1(27). С. 65-70.

Статья посвящена анализу проблемы выбора брачного партнера. Подчеркивается, что процесс брачного выбора не является произвольным, так как подчиняется действию определенных культурологических, социологических и психологических факторов. Особое внимание уделяется рассмотрению социально-психологических теорий брачного выбора.

Библиогр. – 13 назв.

УДК 808.2=54

Ольшанский О.Е. Фонетическое опрощение в русском языке // Веснік ВДУ. 2003. № 1(27). С. 71-80.

На большом материале проанализированы фонетические процессы, вызывающие интеграцию морфем в разряде суффиксальных существительных.

Библиогр. – 10 назв.

УДК 808.2-3(09)

Трофимович Т.Г. Категория предметности и изучение номинативных процессов в языке старорусской деловой письменности // Веснік ВДУ, 2003, № 1(27). С. 80-85.

Рассматривается сущность категории предметности, онтологические и семантические свойства предметных имен, их состав в старорусском деловом языке.

Библиогр. – 14 назв.

УДК 808.2(075.3)

Николаенко С.В. Прецедентные имена Белорусского Поозерья на уроках русского языка // Веснік ВДУ, 2003, № 1(27). С. 85-89.

Предпринимается попытка рассмотреть процесс обучения русскому языку на лингвокультурологической основе с использованием текстов краеведческой направленности о Белорусском Поозерье и его жителях. Проведен анализ существующих учебников по русскому языку для средней школы, и представлены результаты эксперимента по знанию прецедентных имен и ситуаций.

Библиогр. – 5 назв.

УДК 792.028

Котович Т.В. Система спектакля: пространство-время зрителя // Веснік ВДУ, 2003, № 1(27). С. 90-96.

Приводятся результаты авторских исследований в области театрологии, а именно восприятия сценического произведения зрителем.

Библиогр. – 17 назв.

УДК 792.05

Коробанов С.И. Развитие эстетического компонента сценического произведения в современной сценографии музыкального театра // Веснік ВДУ, 2003, № 1(27). С. 96-101.

Представлен краткий обзор исторического развития сценографии.

Рассматриваются основные элементы театральной сценографии XX века: свет, цветовая палитра, сценическое пространство, декорационная основа и др.

Библиогр. – 7 назв.

УДК 372.578

Шостак Г.В. Место рок-культуры в системе ценностных ориентаций неформальных объединений молодежи // Веснік ВДУ, 2003, № 1(27). С. 101-106.

На основании анализа социологической и педагогической литературы рассматриваются понятия «неформальные объединения молодежи», «молодежная субкультура», «рок-культура».

Дается характеристика некоторых неформальных молодежных объединений, «функционирующих в странах СНГ. Автор подробно останавливается на причинах увлечения молодежи рок-музыкой, предлагает ввести в школьные

программы факультативный курс «Массовая музыкальная культура XX века», предполагающий изучение всех жанровых разновидностей современной массовой музыки.

Библиогр. – 7 назв.

УДК 15.823.8:78

Гребельник С.Г. Зонный и точечный музыкальный слух: вопросы противоположения и единства // *Веснік ВДУ*, 2003, № 1(27). С. 106-115.

На основе обширного литературного и практического материала анализируются вопросы противоположения и единства зонного и точечного музыкального слуха.

Библиогр. – 13 назв.

УДК 537.8; 517.951

Андрюшкевич И.Е., Жизневский В.А. Взаимодействие электромагнитной волны со средой с особыми проводящими свойствами // *Веснік ВДУ*, 2003, № 1(27). С. 116-120.

Приводится математический аппарат описания взаимодействия электромагнитной волны с нелинейной проводящей средой. Показана возможность применения обобщенного метода Фурье разделения переменных для получения аналитических решений задач электродинамики неоднородных и нелинейных сред.

Рис. – 2. Библиогр. – 4 назв.

УДК 669.018.95

Дубинский Н.А., Жемчужный М.И., Жидкевич В.И. Исследование влияния параметров процесса электролиза на свойства железных композиций // *Веснік ВДУ*, 2003, № 1(27). С. 120-124.

Исследовано влияние температуры электролита и плотности тока на свойства композиционных материалов. Установлено, что электросопротивление покрытий постоянно увеличивается с увеличением содержания в них неэлектропроводных частиц порошка и пористости. Исследована прочность железных композиций.

Рис. – 3. Библиогр. – 3 назв.

УДК 581.9(476)

Мержвинский Л.М., Морозов И.М. Опыт выращивания редких и охраняемых видов растений в Ботаническом саду ВГУ // *Веснік ВДУ*, 2003, № 1(27). С. 125-130.

Обобщается опыт выращивания в культуре редких и охраняемых видов растений Беларуси в Ботаническом саду ВГУ им. П.М. Машерова. Приводятся результаты интродукционных наблюдений за 46 видами, занесенными в Красную книгу Республики Беларусь. Дана оценка перспективности введения их в культуру и возможности репатриации в природные биотопы.

Табл. – 1. Библиогр. – 17 назв.

УДК 574.2+581.2

Гусев А.П. Устойчивость лесных ландшафтов к химическому загрязнению атмосферы // *Веснік ВДУ*, 2003, № 1(27). С. 131-135.

В работе рассматриваются результаты изучения устойчивости лесных ландшафтов к химическому загрязнению атмосферы. Разработана методика оценки устойчивости ландшафтов на основе основных экологических показателей (фитомасса, продуктивность, чувствительность к загрязнению лесоб-

разующих пород и т.д.). Определен потенциал устойчивости основных типов лесных экосистем к антропогенному воздействию, и проведено ранжирование их по степени устойчивости к химическому загрязнению атмосферы.

Табл. – 1. Библиогр. – 4 назв.

УДК 619 : 612.72/73

Медведский В.А., Набиль Хабиб, Карась В.В. Управление качеством питьевой воды // // Веснік ВДУ, 2003, № 1(27). С. 135-139.

Важнейшей задачей в условиях промышленного развития и временной неизбежности отведения отходов в водные биогеоценозы является установление допустимых нагрузок на водные объекты в результате водопользования и водопотребления.

Приведенные в статье материалы представляют большой экологический интерес, поскольку контроль и управление качеством воды в настоящее время рассматриваются в качестве санитарной охраны водоемов вследствие исключительной значимости воды как элемента окружающей среды.

Табл. – 1. Библиогр. – 8 назв.

УДК 93/99

Тамашэвіч В.М. 3 гісторыі ІІ з'езда сіяністаў Расіі // Веснік ВДУ, 2003, № 1(27). С. 140-142.

У артыкуле пытанне аб узаемаадносінах паміж традыцыяналістамі і свецкімі сіяністамі разгледжана праз іх дзейнасць у ІІ з'ездзе сіяністаў Расіі. Аўтар прыйшоў да высновы аб імкненні супрацьлеглых бакоў у сіянізме пазбегнуць расколу і наладзіць канструктыўную работу па дасягненні агульнай сіянісцкай мэты. Гісторыя ІІ кангрэса разглядаецца ў кантэксце сусветнай гісторыі і гісторыі сіянізму. Артыкул заснаваны на новых матэрыялах Дзяржаўнага архіва Расійскай Федэрацыі.

Бібліягр. – 3 назв.

ЗВЕСТКІ ПРА АЎТАРАЎ

Альшанскі Алег Яфімавіч	– кандыдат філалагічных навук, прафесар кафедры агульнага і рускага мовазнаўства і тэорыі і гісторыі літаратуры Славянскага дзяржаўнага педагагічнага інстытута
Андрушкевіч Іосіф Яўгенавіч	– кандыдат фізіка-матэматычных навук, першы прарэктар ВДУ імя П.М. Машэрава
Валчок Валянціна Пятроўна	– выкладчык кафедры псіхалогіі і карэкцыйнай работы ВДУ імя П.М. Машэрава
Галуза Іларыён Віктаравіч	– кандыдат педагагічных навук, заг. кафедры методыкі выкладання фізікі і астраноміі, дэкан фізічнага факультэта ВДУ імя П.М. Машэрава
Голубеў Уладзімір Аляксандравіч	– дацэнт кафедры методыкі выкладання фізікі і астраноміі ВДУ імя П.М. Машэрава
Грбельнік Станіслаў Герасімавіч	– кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт кафедры харавога дырыжыравання і вакала ВДУ імя П.М. Машэрава
Грэбень Яўгеній Аляксандравіч	– аспірант кафедры гісторыі Беларусі новага і наваейшага часу БДУ
Гусеў Андрэй Пятровіч	– кандыдат геалага-мінералагічных навук, дацэнт кафедры экалогіі ГДУ імя Ф. Скарыны
Даніч Аксана Уладзіміраўна	– кандыдат філалагічных навук, намеснік дэкана педагагічнага факультэта ВДУ імя П.М. Машэрава
Дзевятых Сяргей Юр’евіч	– выкладчык кафедры філасофіі ВДУ імя П.М. Машэрава
Дубінскі Мікалай Аляксандравіч	– старшы выкладчык кафедры грамадзянскага права і грамадзянскага працэсу ВДУ імя П.М. Машэрава
Жамчужны Міхаіл Ігаравіч	– кандыдат тэхнічных навук, дацэнт кафедры тэхналогіі машынабудавання ВДТУ
Жыдкевіч Уладзімір Іванавіч	– кандыдат тэхнічных навук, дацэнт, заг. кафедры аўтаматызацыі навуковых даследаванняў ВДУ імя П.М. Машэрава
Жызнеўскі Валерый Анатольевіч	– старшы выкладчык кафедры аўтаматызацыі навуковых даследаванняў ВДУ імя П.М. Машэрава
Карабанаў Сяргей Ігаравіч	– выкладчык кафедры гісторыі музыкі і музыкальнага інструмента ВДУ імя П.М. Машэрава

Карась А.В.	– аспірантка кафедры зоагіёны Віцебскай дзяржаўнай акадэміі ветэрынарнай медыцыны
Катовіч Таццяна Віктараўна	– кандыдат мастацтвазнаўства, старшы выкладчык кафедры ўсеагульнай гісторыі і сусветнай культуры ВДУ імя П.М. Машэрава
Малащанкава Лізавета Аляксандраўна	– кандыдат педагогічных навук, дацэнт кафедры педагогікі і методыкі пачатковага навучання ВДУ імя П.М. Машэрава
Марозаў Іван Міхайлавіч	– навуковы супрацоўнік Батанічнага сада ВДУ імя П.М. Машэрава
Махсен Алі Еслам Ба-Шугейра	– аспірант Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта культуры
Мезенка Ганна Міхайлаўна	– доктар філалагічных навук, прафесар, заг. кафедры агульнага і рускага мовазнаўства ВДУ імя П.М. Машэрава
Мержвінскі Леанард Міхайлавіч	– загадчык кафедры батанікі ВДУ імя П.М. Машэрава
Мядзвецкі В.А.	– доктар сельскагаспадарчых навук, акадэмік Міжнароднай Акадэміі Экалогіі, прафесар, заг. кафедры зоагіёны Віцебскай дзяржаўнай акадэміі ветэрынарнай медыцыны
Набіль Хабіб	– аспірант Бейруцкага дзяржаўнага ўніверсітэта
Нікалаенка Сяргей Уладзіміравіч	– кандыдат педагогічных навук, дацэнт кафедры агульнага і рускага мовазнаўства ВДУ імя П.М. Машэрава
Пагодзіна Алена Канстанцінаўна	– выкладчык кафедры сацыяльна-педагогічнай работы ВДУ імя П.М. Машэрава
Печанёва Таццяна Аляксандраўна	– кандыдат педагогічных навук, дактарант Інстытута агульнай і сярэдняй адукацыі Расійскай акадэміі адукацыі
Півавараў Мікалай Васільевіч	– выкладчык гісторыі Лужаснянскай гімназіі
Слабін Уладзімір Канстанцінавіч	– кандыдат навук, дацэнт кафедры хіміі ВДУ імя П.М. Машэрава
Тамашэвіч В.М.	– аспірантка кафедры ўсеагульнай гісторыі БДПУ імя М. Танка
Трафімовіч Тамара Рыгораўна	– кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры тэорыі і гісторыі мовы БДПУ імя М. Танка
Шостак Генадзь Уладзіміравіч	– кандыдат педагогічных навук, дацэнт кафедры музыкі і спеваў БрДУ імя А.С. Пушкіна

ПРАВІЛЫ ДЛІА 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 выкарыстанага 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 парадкавым 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 далускаюцца. Указваецца поўная назва аўтарскага пасведчання і дэпаніраванага рукапісу, а таксама арганізацыя, якая прад'явіла рукапіс да дэпаніравання.