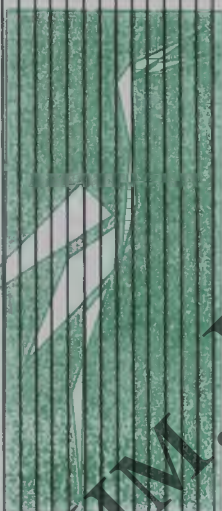


ВЕСНІК



Мазьрскага
дзяржаўнага
педагагічнага
універсітэта



2004

1 (10)

МГПУ ім. І.П. Шамякіна

ВЕСНІК

Мазырскага дзяржаўнага педагогічнага ўніверсітэта

Навуковы часопіс
Выходзіць 2 разы ў год

№ 1 (10)

2004

ЗМЕСТ

МАТЭМАТЫКА

- Ахмад А.-Ш.* Критерии сверхразрешимости конечных групп 3
Задорожнюк Е.А. Конечные группы с заданными добавлениями к примарным подгруппам 6
Шкут В.В. Качественное исследование одной специальной кубической дифференциальной системы второго порядка 9
Юдин М.Д. О предельных распределениях сумм слабо зависящих случайных векторов 13

ФІЗІКА

- Гречанников Э.Е.* Влияние Sn, Al, и Zn на структуру и электрофизические свойства быстрозатвердевших фольг сплава $Bi_{0,85}Sb_{0,15}$ 20

БІЯЛОГІЯ

- Гончаренко Г.Г., Крук А.В.* Стабилизация овощных культур по наследственно закрепленным признакам урожайности и накопления радионуклидов 23
Лебедев Н.А. Видовое разнообразие аквариумных рыб в Республике Беларусь 27
Никитин А.Н. Формирование запасов углерода в сосновых биогеоценозах 31
Чернецкая А.Г. История селекции смородины черной в Беларуси: итоги и перспективы 34

ГІСТОРЫЯ

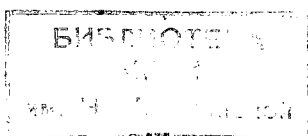
- Русь Э.В.* Западногерманские исследования в области изучения ГДР 39

ФІЛАЛОГІЯ

- Барабанічыкава Т.Л.* Новыя творчыя далягяды Віктара Казько 44
Брусевіч А.А. Беларускія гістарычныя матывы ў творчасці Адама Міцкевіча віленска-ковенскага перыяду 48
Ваньковіч А.В. Праблемны абсяг сатырычнай прозы У. Верамейчыка 51
Гапонava А.А. Просты развіты назоўніквы загаловак публіцыстычнага тэксту 55
Дашкевіч Г.М. Мастацкія пошукі Міколы Арочкі ў паэзіі апошніх гадоў 59
Ланіцкая Л.І. Назвы некаторых жніўняўскіх каляндарных свят і абрадаў Усходняга Палесся 63
Мельнікава А.М. Рэцэпцыя твораў К. Чорнага беларускім літаратуразнаўствам і крытыкай 67
Сузько А.У. Антычны матывы вандроўніцтва і асаблівасці яго мастацкага выяўлення ў паэзіі Максіма Танка 71

ПЕДАГОГІКА І ПСІХАЛОГІЯ

- Антохина В.А.* Вариативное развивающее образование и проблемы его реализации в начальной школе России 76



<i>Васюкович Л.С.</i> Тэксты пейзажнай тэматыкі ў школьным падручніку па мове	81
<i>Дикун Т.Л.</i> Элементы тэорыі верагоднасцей в начальном курсе математики	84
<i>Исумнов В.Ф., Щур С.Н.</i> Система индивидуальной работы со студентами в высших учебных заведениях	88
<i>Казачихина Н.В.</i> Роль идеала как социально-психологической категории в процессе развития личности	92
<i>Лобан М.Г.</i> Технология развития литературно-художественного интереса школьников старших классов (на материале лирической поэзии XIX века)	95
<i>Масло И.М., Кошман М.Г.</i> Исследование возможностей современных образовательных технологий в повышении эффективности физического воспитания школьников	100
<i>Подолинская Л.М.</i> К проблеме разработки методики воспитания гуманности у детей дошкольного возраста	102
<i>Полоз М.И.</i> Контроль и оценка знаний студентов по информатике с позиции развивающего обучения	106
<i>Федосенко Г.И.</i> Освещение проблемы гражданского общества и правового государства в вузовском курсе политологии (теоретико-методический аспект)	111
<i>Черенко В.А.</i> Индивидуализация двигательной активности студентов в системе физического воспитания	114
<i>Чернейко И.Л.</i> Системный подход к изучению литературного направления в школе	117
<i>Шорец В.В.</i> Опыт организации исследовательской деятельности студентов за рубежом	121
РЭЦЭНЗІІ	126
ПЕРСАНАЛІІ	128
ХРОНІКА	130
БІБЛІЯГРАФІЯ	132
РЭФЕРАТЫ	134
АЎТАРЫ НУМАРА	140

МГПУ ИМ. И.П. ШОМЯКИНА

МАТЕМАТИКА

УДК 512.54

Аль-Шейхмахмад Ахмад

КРИТЕРИИ СВЕРХРАЗРЕШИМОСТИ КОНЕЧНЫХ ГРУПП

Все рассматриваемые в данной работе группы конечны.

Строение группы тесно связано со свойствами максимальных подгрупп ее силовских подгрупп. Так, в работе [1] было доказано, что группа сверхразрешима, если все такие ее подгруппы нормальны. В дальнейшем было доказано, что группа G сверхразрешима, если либо каждая максимальная подгруппа любой силовской подгруппы из G s -нормальна в G [2], либо каждая такая подгруппа дополняема в G [3]. В работе [4] (см. также [5]) было установлено, что группа G нильпотентна (сверхразрешима), если каждая максимальная подгруппа любой ее силовской подгруппы обладает нильпотентным (соответственно сверхразрешимым) добавлением в G . В данной работе, используя условия, налагаемые на максимальные подгруппы силовских подгрупп, мы докажем новые критерии сверхразрешимости групп.

Напомним, что класс групп F называется формацией, если F является гомоморфом (т.е. классу F принадлежат все факторгруппы всех его групп) и любая группа обладает наименьшей нормальной подгруппой, факторгруппа по которой принадлежит F . Формация F называется насыщенной, если ей принадлежит всякая группа G с $G/\Phi(G) \in F$.

Лемма 1 (см. [6; I, лемма 4.4]). Пусть N – нормальная подгруппа группы G такая, что факторгруппа $N/N \cap \Phi(G)$ нильпотентна. Тогда N также нильпотентна.

Подгруппы H и T группы G называются перестановочными (условно перестановочными [7]), если $HT = TH$ (если соответственно $HT^x = T^xH$ для некоторого $x \in G$). Подгруппа H называется условно перестановочной или, более коротко, s -перестановочной [7], если она условно перестановочна со всеми подгруппами из G . Подгруппа H называется наследственно s -перестановочной [7], если она условно перестановочна в любой содержащей ее подгруппе.

В качестве тривиального примера заметим, что в группе S_3 силовская 2-подгруппа наследственно s -перестановочна, но не является перестановочной подгруппой в S_3 .

Отметим несколько свойств условно перестановочных подгрупп.

Лемма 2. [7] Пусть G – группа, $K \triangleleft G$ и $H \leq G$. Тогда:

(1) Если $K \leq T \leq G$ и H условно перестановочна (наследственно s -перестановочна) с T , то KH/K условно перестановочна (наследственно s -перестановочна) с T/K в G/K .

(2) Если $K \leq H$, $T \leq G$ и H/K условно перестановочна (наследственно s -перестановочна) с KT/K в G/K , то H условно перестановочна (наследственно s -перестановочна) с T .

Лемма 3. [4] Пусть N и L – нормальные подгруппы группы G такие, что P/L является силовской p -подгруппой в NL/L и M/L – максимальная подгруппа в P/L . Если P_p – силовская p -подгруппа в $P \cap N$, то P_p – силовская p -подгруппа в N такая, что $D = M \cap N \cap P_p$ является максимальной подгруппой P_p и $M = LD$.

Лемма 4. (см. с. 35 в [6]). Класс всех сверхразрешимых групп является насыщенной формацией.

Лемма 5. (см. [8; A, 10.6]). Пусть G – разрешимая группа. Тогда $F(G)/\Phi(G) = \text{Soc}(G/\Phi(G))$.

Лемма 6. (см. [8; B, 9.8]). Пусть H/K – главный фактор группы G . Тогда $|H/K|$ является простым числом p тогда и только тогда, когда $G/C_G(H/K)$ – циклическая группа порядка, делящего $p - 1$.

Лемма 7. (см. [8; A, 10.6]). Пусть H/K – главный фактор группы G . Тогда $F(G) \subseteq C_G(H/K)$.

Лемма 8. (см. [8; A,10.6]). Пусть G – разрешимая группа. Тогда $C_G(F(G)) \subseteq F(G)$.

Лемма 9. (см. [9; VI, 9.3]). Пусть G – p -разрешимая группа. Тогда G p -сверхразрешима тогда и только тогда, когда для каждой максимальной подгруппы M из G с $p \nmid |G:M|$, имеет место $|G:M| = p$.

Лемма 10. (см. [6; I, лемма 3.4]). Пусть H/K – главный фактор группы G . Если H/K – p -группа, то $O_p(G/C_G(H/K)) = 1$.

Лемма 11. (см. [9; VI, 9.1]). Пусть G – сверхразрешимая группа. Если p и q – максимальный и минимальный простые делители $|G|$ соответственно, тогда силовская p -подгруппа G нормальна в G и G q -нильпотентна.

Лемма 12. (см. [10; 3, 1.3.9]). Пусть A и B – такие подгруппы группы G , что $G = AB$. Тогда $G = AB^x$ для любого элемента x из G .

Теорема 1. Пусть G – разрешимая группа, которая содержит неединичную нормальную подгруппу N со сверхразрешимой факторгруппой G/N . Если каждая максимальная подгруппа любой силовской подгруппы из $F(N)$ условно перестановочна в G , то G сверхразрешима.

Доказательство. Предположим, что эта теорема не верна, и пусть G – контрпример минимального порядка.

Сначала покажем, что условие теоремы выполняется для факторгруппы G/Φ , где $\Phi = \Phi(G)$ – подгруппа Фраттини в G . Рассмотрим $T/\Phi = F(N\Phi/\Phi)$. Тогда $T = T \cap N\Phi = \Phi(T \cap N)$. Так как T/Φ – нильпотентная нормальная подгруппа в G/Φ , то, по лемме 1, T – нильпотентная нормальная подгруппа в G . Следовательно, $T \cap N \leq F(N)$. С другой стороны, поскольку

$$F(N)/F(N) \cap \Phi \simeq F(N)\Phi/\Phi \leq F(N\Phi/\Phi),$$

мы имеем $F(N) \subseteq T$. Следовательно, $T \cap N = F(N)$. И, таким образом,

$$F(N\Phi/\Phi) = T/\Phi = (T \cap N)\Phi/\Phi = F(N)\Phi/\Phi.$$

Теперь пусть P/Φ – силовская p -подгруппа группы T/Φ и M/Φ – максимальная подгруппа в P/Φ и P_p – силовская p -подгруппа в $P \cap F(N)$. Тогда, по лемме 3, P_p – силовская p -подгруппа в $F(N)$ и $L = M \cap F(N) \cap P_p$ – максимальная подгруппа в P_p . По условию подгруппа L условно перестановочна в G . По лемме 3, мы имеем $M = \Phi L$. Значит, по лемме 2, подгруппа $M/\Phi = L\Phi/\Phi$ условно перестановочна в G/Φ . Таким образом, группа G/Φ имеет нормальную подгруппу $N\Phi/\Phi$ такую, что каждая максимальная подгруппа любой силовской подгруппы из $F(N\Phi/\Phi) = F(N)\Phi/\Phi$ условно перестановочна в G/Φ . Поскольку $(G/\Phi)/(N\Phi/\Phi) \simeq G/N\Phi \simeq (G/N)/(N\Phi/N)$ – сверхразрешимая группа, мы видим, что условия теоремы все еще выполняются для G/Φ .

Если $\Phi \neq 1$, то $|G/\Phi| < |G|$, и поэтому G/Φ сверхразрешима по выбору группы G . Следовательно, G – сверхразрешима по лемме 4. Это противоречит нашему предположению о группе G . Следовательно, $\Phi(G) = 1$. Так как $\Phi(N) \subseteq \Phi(G)$, это влечет $\Phi(N) = 1$, и, по лемме 5, $F(N) = R_1 \times R_2 \times \dots \times R_t$, где R_1, R_2, \dots, R_t – минимальные нормальные подгруппы группы G . Пусть M_i – максимальная подгруппа R_i , $i = 1, 2, \dots, t$. Предположим, что для некоторого индекса i мы имеем $|M_i| \neq 1$. Пусть теперь R_i – q -группа и R – силовская q -подгруппа в $F(N)$. Так как $N < G$ и $F(N) \text{ char } N$, мы видим, что $F(N)$ нормальна в G . Следовательно, $R < G$, поскольку $R \text{ char } F(N)$. Пусть E – такая максимальная подгруппа группы G , что $G = ER_i$. Тогда $G = RE$, что влечет $D = E \cap R < G$. Так как $E \cap R_i = 1$, то $R = R_i \times D$. Пусть $M = M_i D$. Так как $|R_i:M_i| = |R_i:M_i| = q$, то M – максимальная подгруппа в R . Так как M по условию является условно перестановочной в G , то G имеет такой элемент x , что $M_i D E^x = M_i E^x = E^x M$. Это влечет $|G:E| = |M_i| = |R_i|$, что невозможно. Это противоречие показывает, что для каждого $i = 1, 2, \dots, t$ группа R_i имеет простой порядок. Допустим, что $N = G$. Тогда по лемме 6 мы видим, что $G/C_G(R_i)$ – абелева группа. Пусть

$C = \prod_{i=1}^t C_G(R_i)$. Тогда ясно, что $C = C_G(F(G))$. По лемме 7, $F(G) \leq C$. Но из леммы 8 мы имеем

$C \leq F(G)$, и, следовательно, $C = F(G)$ и $G/F(G)$ – абелева группа. Это показывает, что каждая максимальная подгруппа M из G , содержащая $F(G)$, является нормальной в G , и, следовательно, $|G:M|$ – простое число. С другой стороны, если M – максимальная подгруппа в G такая, что $F(G) \not\subseteq M$, тогда $G = R_i M$ для некоторого $i \in \{1, 2, \dots, t\}$ и $|G:M| = |R_i|$ является простым числом (так как R_i – абелева минимальная нормальная подгруппа в G). Таким образом, группа G

сверхразрешима. Это противоречие показывает, что $N \neq G$. Пусть H/K – такой главный p -фактор группы G , что $F(N) \subseteq K \subset H \subseteq G$ и $H/K \notin \Phi(G/K)$. Пусть M – такая максимальная в G подгруппа, что $K = H \cap M$. Тогда $O_p(N) \not\subseteq M$, и поэтому $G = R_i M$ для некоторого $i \in \{1, \dots, n\}$. Но тогда $|G:M| = p$, что влечет $|H/K| = p$. Итак, для любого нефраттиниевого главного фактора группы G имеет место $|H/K|$ – простое число. В силу леммы 9 это означает, что G – сверхразрешимая группа. Это противоречие заканчивает доказательство теоремы.

Теорема 2. Пусть N – неединичная разрешимая нормальная подгруппа группы G со сверхразрешимой факторгруппой G/N . Если каждая максимальная подгруппа любой силовской подгруппы из N является наследственно s -перестановочной в G , то G сверхразрешима.

Доказательство. Предположим, что теорема не верна, и пусть G – контрпример минимального порядка.

Прежде докажем, что N не является минимальной нормальной подгруппой в G .

Предположим, что N – минимальная нормальная подгруппа в G . Группа N по условию разрешима. Значит, N – p -группа для некоторого простого числа p . Пусть E – максимальная в N подгруппа. Ввиду леммы 4 $N \notin \Phi(G)$. Пусть D – такая максимальная в G подгруппа, что $G = ND$. Ясно, что $|G:D| = |N|$. По условию подгруппа E наследственно s -перестановочна в G . Значит, для некоторого $x \in G$ имеет место $E^x D = D E^x$, что влечет $|G:D| = |E| < |R|$. Полученное противоречие показывает, что подгруппа N не является минимальной нормальной в G .

Покажем теперь, что для любой минимальной нормальной в G подгруппы R факторгруппа G/R сверхразрешима. Мы уже знаем, что $R \neq N$, и поэтому RN/R – неединичная нормальная разрешимая подгруппа в G/R такая, что факторгруппа $(G/R)/(RN/R) \simeq G/RN \simeq (G/N)/(RN/N)$ является сверхразрешимой.

Пусть P/R – силовская q -подгруппа в RN/R и M/R – максимальная подгруппа в P/R . Если P_q – силовская q -подгруппа в $P \cap N$, то, по лемме 3, P_q – силовская q -подгруппа в N и $L = M \cap N \cap P_q$ – максимальная подгруппа в P_q . Таким образом, по условию, L является наследственно s -перестановочной подгруппой в G . Значит, по лемме 2, подгруппа $M/R = LR/R$ является наследственно s -перестановочной в G/R . Это показывает, что условие теоремы выполняется и для факторгруппы G/R . Следовательно, по выбору группы G мы заключаем, что G/R – сверхразрешимая группа.

Ввиду леммы 4 группа G имеет единственную минимальную нормальную подгруппу R . Понятно, что $|R|$ не является простым числом. Покажем, что $R = C_G(R) = O_p(G)$ и $G = [R]M$, где M – такая сверхразрешимая максимальная в G подгруппа, что $O_p(M) = 1$. Действительно, так как класс всех сверхразрешимых групп образует насыщенную формацию, то $R \notin \Phi(G)$. Пусть R является p -группой. Пусть M – максимальная подгруппа в G такая, что $R \not\subseteq M$. Пусть $C = C_G(R)$. Ясно, что $C \cap M < G$. Так как $R = \text{Soc}(G)$, мы видим, что $M_G = 1$. Это показывает, что $C \cap M = 1$, и, следовательно, $C = C \cap RM = R(C \cap M) = R$. Используя теперь лемму 10, мы видим, что $O_p(G/C_G(R)) = O_p(G/R) = 1$. Ясно, что $G = [R]M$, и поэтому M – такая сверхразрешимая группа, что $O_p(M) = 1$.

Покажем, что силовская p -подгруппа из N не совпадает с R . Действительно, допустим R – силовская p -подгруппа в N . Тогда если R_1 – максимальная подгруппа в R , то по условию R_1 является наследственно s -перестановочной в G . Теперь, рассуждая как выше, видим, что $|G:M| = |R| = |R_1|$, что невозможно. Таким образом, R не является силовской подгруппой в N .

Покажем теперь, что $N = G$. Действительно, допустим, что $N \neq G$. Легко видеть, что условие теоремы переносится на N . Значит, поскольку $|N| < |G|$, то, в силу выбора группы G , N – сверхразрешимая группа. Пусть Q – силовская q -подгруппа в N , где q – наибольший простой делитель порядка группы N . Тогда, по лемме 11, подгруппа Q нормальна в N . Если $q \neq p$, то $Q \subseteq C_G(R) = R$, что невозможно. Значит, $q = p$, и поэтому $Q = O_p(N) \text{char} N \trianglelefteq G$. Это означает, что $Q \trianglelefteq G$. Но, как мы уже знаем, $R \neq Q$, и поэтому $O_p(M) \neq 1$. Полученное противоречие показывает, что $N = G$. Это, в частности, означает, что $R \neq G_p$, где G_p – силовская p -подгруппа в G .

Пусть M_p – произвольная силовская p -подгруппа в M . Тогда поскольку, очевидно, RM_p – силовская p -подгруппа в G , то в ней мы можем выбрать такую максимальную подгруппу P , что $M_p \subseteq P$. Согласно условию подгруппа P является наследственно s -перестановочной в G . Значит, для некоторого элемента $x \in G$ имеет место $M^x P = P M^x$. Если $M^x P = G$, то, согласно лемме 12, имеет место $MP = G$, что, очевидно, невозможно. Значит, $M^x P \neq G$, и поэтому $P \subseteq M^x$, поскольку M^x – максимальная подгруппа в G . Заметим, что поскольку P – максимальная подгруппа в RM_p и

$|R| \neq p$, то $P \cap R \neq 1$. Таким образом, $R \cap M^x \neq 1$. Но это невозможно, поскольку $R \cap M \neq 1$. Полученное противоречие завершает доказательство теоремы.

Литература

1. S. Srinivasan. Two sufficient conditions for supersolubility of finite groups. Israel J. Math. 35 (1990). P. 210–214.
2. Y. Wang. C-normality of groups and its properties, J. Algebra, 180 (1996). P. 954–965.
3. Y. Wang. Finite groups with some subgroups of Sylow subgroups c-supplemented, J. Algebra, 224 (2000). P. 467–478.
4. Guo Wenbin, Shum K. P., Skiba A. N. G-Covering Subgroup Systems for the Classes of supersoluble and nilpotent Groups // Препринт ГГУ, № 21, Гомель, 2001.
5. Guo Wenbin, Shum K. P., Skiba A. N. G-Covering Subgroup Systems for the Classes of Supersoluble and Nilpotent Groups // Israel J. Math. (to be appear).
6. Шеметков Л.А. Формации конечных групп. – М.: Наука. 1978.
7. Guo Wenbin, Shum K.P., Skiba A.N. Conditionally Permutable Subgroups and Supersolubility of Finite Groups // Препринт ГГУ, № 49, Гомель, 2003.
8. Doerk K. and Hawkes T. Finite Soluble Groups. Walter de Gruyter, Berlin-New York, 1992.
9. Huppert B. Endliche Gruppen I. Berlin-Heidelberg-New York: Springer, 1967.
10. Wenbin Guo, The Theory of Classes of Groups, Science Press-Kluwer Academic Publishers, Beijing-New York-Dordrecht-Boston-London, 2000.

Summary

It is proved that a finite group G is supersoluble if every maximal subgroup of every Sylow subgroup of G is completely c-permutable in G .

Поступила в редакцию 18.11.03.

УДК 512.542

Е.А. Задорожнюк

КОНЕЧНЫЕ ГРУППЫ С ЗАДАНЫМИ ДОБАВЛЕНИЯМИ К ПРИМАРНЫМ ПОДГРУППАМ

Все рассматриваемые нами в данной работе группы конечны. Все определения и обозначения стандартны и соответствуют принятым в [1]. Напомним лишь некоторые из них. Подгруппа H группы G называется пронормальной в группе G , если H сопряжена с H^g в $\langle H, H^g \rangle$ для всех элементов g группы G . Обобщённой подгруппой Фиттинга $F^*(G)$ группы G называется множество элементов x этой группы, которые индуцируют внутренние автоморфизмы на каждом главном факторе группы G . Группа называется сверхразрешимой, если она обладает нормальным рядом с циклическими факторами.

Согласно Хупперту [2], группа сверхразрешима тогда и только тогда, когда индексы её максимальных подгрупп являются простыми числами. Этот красивый и весьма не тривиальный результат положил начало большому числу исследований, связанных с нахождением критериев сверхразрешимости группы [3]. Так, в работе [4] доказано, что группа сверхразрешима, если все максимальные подгруппы всех её силовских подгрупп нормальны. Отметим, что полное строение групп с таким свойством было найдено в работе [5]. Группа G является сверхразрешимой и в случаях, когда либо каждая максимальная подгруппа каждой силовской подгруппы дополняема [6], [7], либо каждая такая подгруппа обладает сверхразрешимым добавлением в G [8].

В данной работе найден новый критерий сверхразрешимости группы.

Лемма 1. Пусть N – некоторая нормальная подгруппа группы G , p – простое число, делящее порядок группы N , N_p – силовская p -подгруппа группы N . Тогда любая подгруппа P группы N_p является пронормальной в группе $N_G(N_p)$ тогда и только тогда, когда P пронормальна в G .

Лемма 2. Пусть p – любое простое число, делящее порядок группы G . Если все подгруппы группы G порядка p , а при $p=2$ и все подгруппы порядка 4 пронормальны в группе G , то G является p -нильпотентной группой.

Из лемм 1 и 2 непосредственно вытекает следующее полезное

Следствие 1. Пусть p – любое простое число, делящее порядок группы G . Если все подгруппы группы G порядка p , а при $p=2$ и все подгруппы порядка 4 пронормальны в группе $N_G(G_p)$, где G_p – силовская p -подгруппа группы G , то G является p -нильпотентной группой.

Теорема. Пусть N – некоторая нормальная подгруппа группы G , такая, что факторгруппа G/N является сверхразрешимой. Если каждая максимальная подгруппа каждой силовской p -подгруппы F_p группы $F^*(N)$ (где $p \in \pi(F^*(N))$), не имеющая сверхразрешимого добавления в группе G , пронормальна в $N_G(F_p)$, а также каждая циклическая подгруппа порядка 2 и 4 силовской 2-подгруппы F_2 из $F^*(N)$ (в случае, когда $2 \mid |F^*(N)|$) пронормальна в $N_G(F_2)$, то группа G является сверхразрешимой.

Доказательство. Допустим, что теорема не верна. Пусть G – контрпример минимального порядка. Прежде предположим, что группа G разрешима. Тогда $F^*(N) = F(N)$ (см. [9, X.13.7]). В этом случае все силовские подгруппы из $F^*(N)$ нормальны в G . Пусть P_1 – произвольная максимальная подгруппа силовской p -подгруппы F_p из $F(N)$. Тогда по условию P_1 пронормальна в $N_G(F_p) = G$, и поэтому P_1 нормальна в группе G , поскольку P_1 – субнормальная подгруппа группы G (см. [1, I.6.3]).

Итак, группа G обладает такой разрешимой нормальной подгруппой N , у которой все максимальные подгруппы всех силовских подгрупп из $F(N)$ нормальны в G . Теперь, применяя основной результат работы [8], видим, что G – сверхразрешимая группа. Противоречие.

Таким образом, мы видим, что группа G не является разрешимой. Заметим, что $N = G$. Действительно, если $N \neq G$, то поскольку условие теоремы верно для группы N и ввиду выбора группы G её подгруппа N является сверхразрешимой. Но по условию факторгруппа G/N также сверхразрешима, следовательно, G – разрешимая группа. Противоречие.

Покажем, что $F^*(G) = F(G)$. Ввиду [9, X.13.7] нам достаточно показать, что $F^*(G)$ является разрешимой группой. Предположим, что это не так. Ввиду теоремы Фейта-Томпсона о разрешимости групп нечётного порядка мы можем предположить, что $|F^*(G)|$ – чётное число. Пусть F_2 – силовская 2-подгруппа этой группы. Согласно условию теоремы и леммы 1, все циклические подгруппы порядка 2 или 4 из $F^*(G)$ пронормальны в G . Ввиду леммы 2 группа $F^*(G)$ является 2-нильпотентной и, следовательно, – разрешимой. Итак, $F^*(G) = F(G)$.

Покажем теперь, что все максимальные подгруппы каждой силовской подгруппы из $F(G)$ нормальны в группе G . Пусть P_1 – некоторая максимальная подгруппа любой силовской подгруппы S из $F(G)$, не имеющая сверхразрешимого добавления в группе G . Так как в примарной группе все максимальные подгруппы нормальны, то $P_1 \triangleleft S$. Из nilпотентности группы $F(G)$ следует, что $S \triangleleft F(G)$.

Таким образом, имеется нормальный ряд $P_1 \triangleleft S \triangleleft F(G) \triangleleft G$, т.е. $P_1 \triangleleft \triangleleft G$.

Согласно условию теоремы группа P_1 пронормальна в $N_G(S) = G$. Из субнормальности и пронормальности группы P_1 в группе G следует, что $P_1 \triangleleft G$. Если P_2 – некоторая максимальная подгруппа любой силовской подгруппы S из $F(G)$, имеющая сверхразрешимое добавление L в группе G , то $G = P_2L$.

Ввиду изоморфизма $G/P_2 = P_2L/P_2 \cong L/P_2 \cap L$ и того, что у сверхразрешимой группы L факторгруппа $L/P_2 \cap L$ также сверхразрешима, следует, что G/P_2 – сверхразрешимая группа. Тогда группа G сверхразрешима. Противоречие.

Итак, группа G удовлетворяет гипотезе A: $F^*(G) = F(G)$ и все максимальные подгруппы каждой силовской подгруппы из $F^*(G)$, не имеющие сверхразрешимого добавления в группе G , нормальны в G .

Ввиду [9, X.13.7] легко показать, что каждая нормальная подгруппа группы G , содержащая $F(G)$, удовлетворяет гипотезе A. Итак, каждая собственная нормальная подгруппа

группы G содержащая $F(G)$, разрешима ввиду минимальности группы G . Так как G не является разрешимой, в группе G существует единственная максимальная нормальная подгруппа M , содержащая $F(G)$, которая является разрешимой, причём G/M – неабелева простая группа. Так как $F(G) = F^*(G) \neq 1$, мы можем предположить, что p – наименьший простой делитель порядка $F(G)$ и F_p – нетривиальная силовская p -подгруппа группы $F(G)$. Согласно гипотезе A каждая максимальная подгруппа из F_p нормальна в группе G , поэтому каждая максимальная подгруппа из $F_p/\Phi(F_p)$ нормальна в $G/\Phi(F_p)$. Пусть $\bar{G} = G/\Phi(F_p)$ и $\bar{F}_p = F_p/\Phi(F_p)$. Так как \bar{F}_p – элементарная абелева группа, то $\langle \bar{x} \rangle$ нормальна в \bar{G} и порядок этой группы равен простому числу p для всех \bar{x} простого порядка p из \bar{F}_p . Поэтому $G/C_G(\langle \bar{x} \rangle)$ – циклическая группа, так как она изоморфна подгруппе из $\text{Aut}(\langle \bar{x} \rangle)$. Ввиду [2, III.4.3] $F(G) \leq C_G(\langle \bar{x} \rangle)$. Напомним, что M – единственная максимальная нормальная подгруппа группы G , содержащая $F(G)$, причём G/M – неабелева группа. Итак, $C_G(\langle \bar{x} \rangle) = G$.

Ввиду [10, 7.11] все p' -элементы из G действуют тривиально на F_p . Пусть G_p – силовская p -подгруппа группы G . Очевидно, что $F_p \leq Z_\infty(G_p)$. Поэтому $F_p \leq Z_\infty(G)$. Положим, $K/F_p = F^*(G/F_p)$. Так как $F_p \leq Z_\infty(G) \leq F(G)$, то ввиду [11, 5.2.9] каждый элемент из F_p индуцирует тривиальный внутренний автоморфизм сопряжением на каждом главном факторе группы G и каждый элемент из K действует тривиально на каждом главном факторе группы G , содержащемся в F_p . Поэтому $K \leq F^*(G) = F(G)$. С другой стороны, ясно, что $F^*(G)/F_p \leq F^*(G/F_p) = K/F_p$. Поэтому $K = F^*(G) = F(G)$. Предположим, что $F_p = F(G)$. Тогда $F(G) = M$. Действительно, в противном случае $F(M/F(G)) \neq 1$, так как группа $M/F(G)$ разрешима. Но так как $F(G) = F_p \leq Z_\infty(G)$, то $F(M/F(G)) = F(M)/F(G) \neq 1$. Противоречие. Итак, $F(G) = M$. Тогда $G/F(G) = G/M$ – неабелева простая группа. Ввиду [9, X.13.6 и X.13.10] $F^*(G) = G$. Получаем, что $G = F(G)$. Противоречие. Поэтому $F_p < F(G)$. Ясно, что G/F_p удовлетворяет гипотезе A . Поэтому G/F_p – разрешимая группа ввиду выбора группы G для $F_p \neq 1$.

Итак, группа G является разрешимой, что противоречит вышесказанному. Теорема доказана.

Следствие 2 [12]. Если каждая максимальная подгруппа P_i каждой силовской p -подгруппы F_p из $F^*(G)$ пронормальна в $N_G(F_p)$ для всех простых p из $\pi(F^*(G))$, а также все циклические подгруппы порядка 2 или 4 силовской 2-подгруппы F_2 из $F^*(G)$ пронормальны в $N_G(F_2)$, то группа G является сверхразрешимой.

Следствие 3 [8]. Пусть G – разрешимая группа, имеющая нормальную подгруппу N , такую что факторгруппа G/N сверхразрешима. Тогда если каждая максимальная подгруппа M любой силовской подгруппы из $F(N)$ либо является нормальной в G , либо имеет сверхразрешимое добавление в G , то группа G сверхразрешима.

Литература

1. Doerk K., Hawkes T. Finite soluble groups. – Walter de Gruyter, Berlin, New York, 1992. – 889 p.
2. Huppert B. Normalteiler und maximale Untergruppen endlicher Gruppen // Math. Zeitschr. 1954. – Bd. 60. – P. 409–434.
3. Weinstein M. Between Nilpotent and Solvable. Polygonal Publishing House, 1982. – 231 p.
4. S. Srinivasan. Two sufficient conditions for supersolubility of finite groups // Israel J. Math. – 1990. – № 35. – P. 210–214.
5. G. Wall. Groups with maximal subgroups of Sylow subgroups normal // Israel J. Math. – 1982. – № 43. – P. 166–168.
6. Y. Wang. Finite groups with some subgroups of Sylow subgroups supplemented // J. Algebra. – 2000. – № 224. – P. 467–478.
7. A. Ballester-Bolinchés and Guo Xiuyun. On complemented subgroups of finite groups // Arch. Math. – 1999. – № 72. – P. 161–166.

8. Guo Wenbin, Shum K.P., Skiba A.N. *G-Covering Subgroup Systems for the Classes of supersoluble and nilpotent Groups* // Препринт ГГУ. – № 21. – Гомель. – 2002.
 9. Huppert B., Blackburn N. *Finite Groups III* [M]. – New York: Springer-Verlag, 1982.
 10. Kurzweil H. *Endliche Gruppen* [M]. – Berlin: Springer-Verlag, 1977.
 11. Robinson D.Js. *A Course in the Theory of Groups* [M]. – New York: Springer-Verlag, 1982.
 12. K. Wang. *On Some Pronormal Subgroups of Finite Groups* // Journal of Sichuan Normal University. – 2003. – № 26. – P. 221–224.

Summary

The main object of this paper is to show the following theorem: Let N is a normal subgroup of a finite group G with supersoluble faktorgroup G/N . If every maximal subgroup of a Sylow p -subgroup F_p from $F^*(N)$ ($p \in \pi(F^*(N))$), which hasn't supersoluble supplement in G , is pronormal in $N_G(F_p)$, and all the cyclic subgroups with order 2 or 4 of a Sylow 2-subgroup F_2 of $F^*(N)$ (in case if $2 \mid |F^*(N)|$) are pronormal in $N_G(F_2)$, then G is supersoluble.

Поступила в редакцию 18.11.03.

УДК 517.917

В.В. Шкут

КАЧЕСТВЕННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОДНОЙ СПЕЦИАЛЬНОЙ КУБИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВТОРОГО ПОРЯДКА

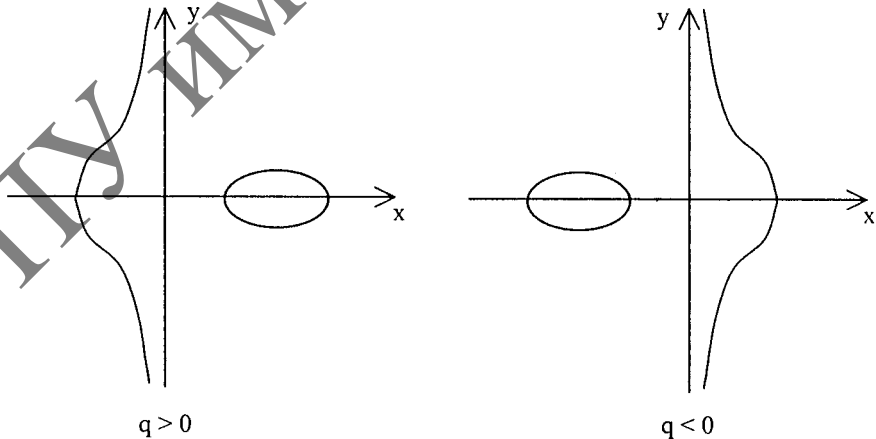
Пусть для системы

$$\frac{dx}{dt} = \sum_{i+j=2}^3 a_{ij} x^i y^j, \quad \frac{dy}{dt} = y + \sum_{i+j=2}^3 b_{ij} x^i y^j, \tag{1}$$

где $a_{ij}, b_{ij} \in \mathbb{R}$, алгебраическая кривая (см. [1, 47])

$$\omega(x, y) \equiv x^3 + xy^2 + px + q = 0, 27q^2 + 4p^3 < 0 \tag{2}$$

является частным интегралом. Кривая (2) состоит из овала и гиперболической ветви и имеет вид:



Лемма. Для того чтобы кривая (2) была частным интегралом системы (1), необходимо и достаточно, чтобы система (1) имела вид:

$$\left. \begin{aligned} \frac{dx}{dt} &= -2b_{02}xy - \frac{2p}{q}b_{02}x^2y - \frac{2}{p}xy^2 \equiv P(x, y), \\ \frac{dy}{dt} &= y + 3b_{02}x^2 + b_{02}y^2 + \frac{2p}{q}b_{02}x^3 + \frac{3}{p}x^2y + \frac{1}{p}y^3 \equiv Q(x, y). \end{aligned} \right\} \tag{3}$$

Для доказательства этой леммы следует воспользоваться равенством [2]: если кривая $\omega(x, y) = 0$ – частный интеграл системы

$$\frac{dx}{dt} = P(x, y), \quad \frac{dy}{dt} = Q(x, y), \quad \text{где } P(x, y), \quad Q(x, y) \text{ – многочлены степени } n \text{ по } x \text{ и } y, \text{ то}$$

$$\frac{\partial \omega}{\partial x} P(x, y) + \frac{\partial \omega}{\partial y} Q(x, y) = \omega(x, y) \cdot F(x, y). \quad (4)$$

Здесь $F(x, y)$ – многочлен по x и y степени $n-1$.

В нашем случае равенство (4) имеет вид:

$$\frac{\partial \omega}{\partial x} P(x, y) + \frac{\partial \omega}{\partial y} Q(x, y) = -\frac{2p}{q} b_{02} xy \cdot \omega(x, y). \quad (5)$$

Замечание. Если $b_{02} = 0$, то $y = 0$ – особая линия для системы (3). Считаем далее, что $b_{02} \neq 0$. Нетрудно также видеть, что $x = 0$ – частный интеграл для системы (3).

Из равенства (5) следует, что в конечной части плоскости возможные особые точки системы (3) лежат на линиях $x = 0$, $y = 0$ и $\omega(x, y) = 0$. В дальнейшем качественное исследование системы (3) проведем при условии, что на овале кривой (2) нет особых точек системы (3).

Итак, приравняв правые части системы (3) к нулю, получим систему для определения особых точек системы (3) в конечной части плоскости:

$$\left. \begin{aligned} xy(p^2 b_{02} x + qy + pqb_{02}) &= 0, \\ 2p^2 b_{02} x^3 + 3qx^2 y + qy^3 + 3pqb_{02} x^2 + pqb_{02} y^2 + pqr &= 0. \end{aligned} \right\} \quad (6)$$

Пусть $x = 0$ или $y = 0$. Тогда получим особые точки системы (3), лежащие на линиях $x = 0$ и $y = 0$:

$$x_1 = 0, \quad y_1 = 0; \quad (7)$$

$$x_{2,3} = 0, \quad y_{2,3} = \frac{-pb_{02} \pm \sqrt{p^2 b_{02}^2 - 4p}}{2}; \quad (8)$$

$$x_4 = -\frac{3q}{2p}, \quad y_4 = 0. \quad (9)$$

Пусть $xy \neq 0$. Тогда система (6) преобразуется к виду:

$$\left. \begin{aligned} p^2 b_{02} x + qy + pqb_{02} &= 0, \\ \omega(x, y) \equiv x^3 + xy^2 + qy^3 + px + q &= 0. \end{aligned} \right\} \quad (10)$$

Первое уравнение системы (10) есть уравнение прямой с угловым коэффициентом

$k = -\frac{p^2 b_{02}}{q} \neq 0$. Отсюда следует, что данная прямая обязательно пересекает гиперболическую

ветвь кривой (2). Это значит, что на гиперболической ветви кривой (2) лежит особая точка системы (3). Найдем условия, чтобы эта точка была единственной, лежащей на кривой (2). Тогда на овале кривой (2) не будут лежать особые точки системы (3). Для этого из системы (10) исключим, например, переменную y . Получим уравнение

$$x^3 + ax^2 + bx + c = 0, \quad (11)$$

$$\text{где } a = \frac{2p^3 qb_{02}^2}{p^4 b_{02}^2 + q^2}, \quad b = \frac{pq^2 + p^2 q^2 b_{02}^2}{p^4 b_{02}^2 + q^2}, \quad c = \frac{q^3}{p^4 b_{02}^2 + q^2}.$$

Если $4(3b - a^2)^3 + (2a^3 - 9ab + 27c)^2 > 0$, то [3], уравнение (11), а следовательно, система (10) имеет единственное решение. Это значит, что на овале кривой (2) нет особых точек системы (3). Особая точка, лежащая на гиперболической ветви кривой (2), имеет координаты

$$x_5, \quad y_5 = -\frac{(p^2 x_5 + pq) b_{02}}{q}, \quad (12)$$

где координата x_5 является единственным решением уравнения (11).

Выясним характер особых точек (7) – (9), (12). Для этого находим характеристические числа указанных особых точек. Они, соответственно, такие:

$$\lambda_1 = 0, \lambda_2 = -1; \tag{7}$$

$$\lambda_1 = 2, \lambda_2 = \frac{1}{p}(y_{2,3}^2 - p); \tag{8}$$

$$\lambda_{1,2} = \frac{1}{8p^3} \left(4p^3 + 27q^2 \pm \sqrt{(4p^3 + 27q^2)^2 - 432p^4 q^2 b_{02}^2} \right); \tag{9}$$

$$\lambda_1 = -\frac{2p}{q} b_{02} x_5 y_5, \lambda_2 = 1 + 2b_{02} y_5 + \frac{3}{p} x_5^2 + \frac{3}{p} y_5^2. \tag{12}$$

Так как по условию $27q^2 + 4p^3 < 0$, то $p < 0$. Тогда в (8) $\lambda_2 < 0$. Это значит, что особые точки (8) являются четырехсепаратрисными седлами. Также по числам (9) определяем, что точка (9) является фокусом или узлом. Легко проверить, что точка (9) лежит внутри овала кривой (2). Отсюда следует, что овал кривой является предельным циклом.

Выясним характер сложной особой точки (7). Система (3) имеет вид

$$\frac{dx}{dt} = \xi(x, y), \frac{dy}{dt} = y + \eta(x, y). \tag{13}$$

В нашем случае $\xi(x, 0) \equiv 0$. Согласно [4, стр. 108], система (13) приводится к системе

$$\frac{dx}{dt} = \xi_1(x, y), \frac{dy}{dt} = y + \eta_1(x, y). \tag{14}$$

где $\xi_1(x, 0) \equiv \xi(x, \varphi(x)) \neq 0$ и $\eta_1(x, 0) \equiv \varphi'(x) \cdot \xi_1(x, 0)$.

Здесь функция $y = \varphi(x) = \alpha_2 x^2 + \alpha_3 x^3 + \dots$ является решением уравнения $y + \eta(x, y) = 0$.

Получаем $\varphi(x) = -3b_{02} x^2 + \dots$.

Тогда $\xi_1(x, 0) = 6b_{02}^2 x^3 + \dots \equiv ax^\alpha + \dots$,

$$\eta_1(x, 0) = 36b_{02}^3 x^4 + \dots \equiv bx^\beta + \dots$$

Так как $a = 6b_{02}^2 > 0$, $\alpha = 3$ – нечетное и $\beta > \alpha$, то [4] точка (7) – узел.

Прежде чем выяснить характер особой точки (12), найдем и выясним характер особых точек системы (3) в бесконечной части плоскости. Для этого к системе (3) применяем преобразование Пуанкаре [5]:

$$x = \frac{1}{z}, y = \frac{u}{z} \text{ и } x = \frac{v}{z}, y = \frac{1}{z}, \frac{dt}{z^2} \rightarrow dt.$$

Получим системы:

$$\left. \begin{aligned} \frac{du}{dt} &= \frac{2p}{q} b_{02} + \frac{3}{p} u + 3b_{02} z + \frac{2p}{q} b_{02} u^2 + \frac{3}{p} u^3 + 3b_{02} u^2 z + uz^2, \\ \frac{dz}{dt} &= \frac{2p}{q} b_{02} uz + \frac{2}{p} u^2 z + 2b_{02} uz^2, \end{aligned} \right\} \tag{15}$$

$$\left. \begin{aligned} \frac{dv}{dt} &= -\frac{3}{p} v - \frac{2p}{q} b_{02} v^2 - 3b_{02} vz - \frac{3}{p} v^3 - vz^2 - \frac{2p}{q} b_{02} v^4 - 3b_{02} v^3 z, \\ \frac{dz}{dt} &= -\frac{1}{p} z - b_{02} z^2 - \frac{3}{p} v^2 z - z^3 - \frac{2p}{q} b_{02} v^3 z - 3b_{02} v^2 z^2. \end{aligned} \right\} \tag{16}$$

Полагая в правых частях системы (15) $z = 0$ и приравнявая их к нулю, получим уравнение для определения координаты u особых точек $(u; 0)$:

$$3qu + 2p^2 b_{02} = 0.$$

Отсюда $u = -\frac{2p^2 b_{02}}{3q}$. Это значит, что система (3) в бесконечной части плоскости имеет особую

точку $\left(-\frac{2p^2 b_{02}}{3q}; 0\right)$. Характеристические числа для нее:

$$\lambda_1 = \frac{3}{p} + \frac{4p^3}{3q^2} b_{02}^2 < 0, \quad \lambda_2 = -\frac{4p^3}{9q^2} b_{02}^2 > 0.$$

Отсюда следует, что точка $\left(-\frac{2p^2 b_{02}}{3q}; 0\right)$ – четырехсепаратрисное седло.

Подставляя в правые части системы (16) $v = z = 0$, видим, что «концы» оси Oy являются особой точкой для системы (3). Характеристические числа для нее такие:

$$\lambda_1 = -\frac{3}{p} > 0, \quad \lambda_2 = -\frac{1}{p} > 0.$$

Следовательно, «концы» оси Oy – узел.

Выясним теперь характер особой точки (12). По сумме индексов исследованных особых точек получаем, что особая точка (12) должна иметь индекс +1. В (12) число $\lambda_1 \neq 0$ и действительно. Отсюда следует, что если $\lambda_2 \neq 0$ или $\lambda_2 = 0$, то точка (12) обязана быть узлом.

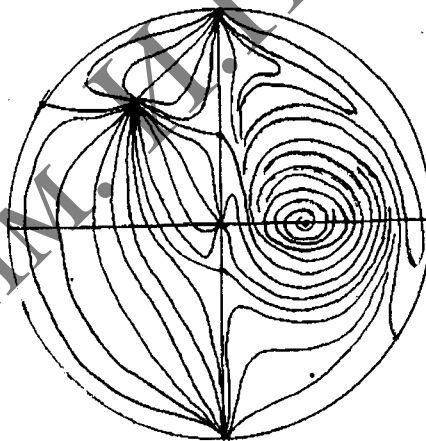
Из вышеизложенного следует.

Теорема. Система (3) в конечной части плоскости имеет:

- 1) узлы (7), (9) и (12);
- 2) четырехсепаратрисные седла (8);
- 3) предельный цикл – овал кривой (2).

В бесконечной части плоскости система (3) имеет узел – «концы» оси Oy и четырехсепаратрисное седло.

Пример. Полученные результаты для системы (3) реализуются, например, при $p = -2$, $q = 1$, $b_{02} = 1$. Качественная картина поведения траекторий системы (3) в круге Пуанкаре в этом случае такова:



Литература

1. Савелов А.А. Плоские кривые. – М.: Изд. физ.-мат. лит., 1960. – 294 с.
2. Еругин Н.П. Построение всего множества систем дифференциальных уравнений, имеющих заданную интегральную кривую // ПММ. – 1952. – Т. 16. Вып. 6. – С. 650–670.
3. Корн Г. и Корн Т. Справочник по математике. – М.: Наука. – 1973. – 831 с.
4. Андреев А.Ф. Особые точки дифференциальных уравнений. – Минск: Высш. шк., 1979. – 136 с.
5. Андронов А.А., Витт А.А., Хайкин С.Э. Теория колебаний. – М.: Наука, 1981. – 568 с.

Summary

Qualitative research of cubic differential system of the second order is lead provided that this system has private algebraic integral of the third order.

Поступила в редакцию 23.01.04.

**О ПРЕДЕЛЬНЫХ РАСПРЕДЕЛЕНИЯХ СУММ
СЛАБО ЗАВИСИМЫХ СЛУЧАЙНЫХ ВЕКТОРОВ**

Случайные векторы называются обычно слабо зависимыми между собой, если для них выполняются или условие сильного перемешивания, или условие равномерно сильного перемешивания (р.с.п.) [1].

В данной работе используется условие р.с.п. с достаточно быстро убывающим коэффициентом. Даются достаточные условия сходимости распределений сумм зависимых случайных векторов к безгранично делимым распределениям, логарифм характеристических функций (х.ф.) которых представлен по формулам, обобщающим известные формулы Колмогорова и Леви-Хинчина [1].

Случай m_n -зависимости, которая называется обычно сильной, рассмотрен нами в [2; 3].

1^o. Пусть $\{\xi_{ns}\}_{s=1}^n, n = \overline{1, \infty}$, – система серий d -мерных случайных векторов, определенных при каждом n на общем вероятностном пространстве, $\xi_{ns} = (\xi_{ns}^{(1)}, \dots, \xi_{ns}^{(d)})$, $x = (x_1, \dots, x_d)$, $t = (t_1, \dots, t_d)$ (\cdot, \cdot) – скалярное произведение, $S_n = \sum_{s=1}^n \xi_{ns}$, математическое ожидание (м.о.) $E\xi_{ns} = 0, s = \overline{1, n}, x^2 = (x, x) = |x|^2$.

Обозначение $\xi_{ns} \leq x$ означает $\xi_{ns}^{(i)} \leq x_i, i = \overline{1, d}$ [4].

Введем симметричную матрицу $\bullet B_n = \|b_{n(i,j)}\|, i, j = \overline{1, d}$, где $b_{n(i,j)} = \sum_{0 \leq |s-p| \leq k_n} E(\xi_{ns}^{(i)} \xi_{np}^{(j)}; |\xi_{ns}^{(i)}| \leq \varepsilon \wedge |\xi_{np}^{(j)}| \leq \varepsilon), \varepsilon > 0, k_n$ определяется в теореме 1.

Через $h(n)$ обозначим медленно меняющуюся функцию при $n \rightarrow \infty$ [1].

В [4] нами доказана

Теорема 1. Пусть система серий $\{\xi_{ns}\}$ случайных векторов удовлетворяет условию р. с. п., коэффициент которого $\beta(\tau) = o(\tau^{-3-\delta}), \delta > 0$, существуют постоянные H_1, H_2 и n_0 такие, что при $n \geq n_0$

$$\max_{s,i} E\xi_{ns}^{(i)} \leq \frac{H_1}{n}, \quad \max_{\substack{s,p,q \\ i,j,k}} E|\xi_{ns}^{(i)} \xi_{np}^{(j)} \xi_{nq}^{(k)}| \leq \frac{H_2 h(n)}{n^{3/2}},$$

где $0 \leq |r-q| \leq k_n = \lfloor n^{1/4-\rho/2} \rfloor, 0 < |s-q| \leq k_n, 0 < \rho \leq \frac{\delta}{2(7+2\delta)}$. Тогда если при $n \rightarrow \infty$

$$K_n(x) = \sum_{s=1}^n E(\xi_{ns}^2; \xi_{ns} \leq x) \xrightarrow{с.п.} K(x) < \infty,$$

$$\lim_{\varepsilon \rightarrow 0} \lim_{n \rightarrow \infty} B_n = B,$$

где B – матрица с конечными элементами, то суммы S_n будут иметь безгранично делимое предельное распределение, логарифм х. ф. которого

$$\psi_n(t) = \int_{R^d} (e^{i(t,x)} - 1 - i(t,x)) \frac{1}{x^2} dK_n(x) - \frac{(t, Bt^*)}{2}, \quad (1)$$

где t^* – вектор-столбец, а из области интегрирования исключен нуль-вектор.

Теорема 1 относится к случаю, когда вектора ξ_{ns} имеют ограниченные дисперсии. Формула (1) обобщает формулу Колмогорова [1] на суммы d -мерных зависимых случайных векторов.

2⁰. Рассмотрим случай неограниченных дисперсий. Пусть $\{X_{ns}\}_{s=1}^n, n = \overline{1, \infty}$ – система серий d -мерных случайных векторов, определенных при каждом n на общем вероятностном пространстве. Существование м.о. векторов X_{ns} не предполагается.

Положим: $X_{ns} = (X_{ns}^{(1)}, \dots, X_{ns}^{(d)})$,

$$\overline{X}_{ns}^{(i)} = \begin{cases} X_{ns}^{(i)}, & |X_{ns}^{(i)}| \leq H, \\ 0, & |X_{ns}^{(i)}| > H, \end{cases} \quad \overline{\overline{X}}_{ns}^{(i)} = \begin{cases} 0, & |X_{ns}^{(i)}| < H, \\ X_{ns}^{(i)}, & |X_{ns}^{(i)}| \geq H, \end{cases} \quad (2)$$

где $H \geq H_0 > 0, H_0$ – фиксированное число, $a_{ns}^{(i)} = E(X_{ns}^{(i)}; |X_{ns}^{(i)}| \leq H_0), \xi_{ns}^{(i)} = X_{ns}^{(i)} - a_{ns}^{(i)},$

$\xi_{ns} = (\xi_{ns}^{(1)}, \dots, \xi_{ns}^{(d)}), \overline{\xi}_{ns}^{(i)} = \overline{X}_{ns}^{(i)} - a_{ns}^{(i)}, \overline{\overline{\xi}}_{ns}^{(i)} = \overline{\overline{X}}_{ns}^{(i)}, \overline{\xi}_{ns} = (\overline{\xi}_{ns}^{(1)}, \dots, \overline{\xi}_{ns}^{(d)}), \overline{\overline{\xi}}_{ns} = (\overline{\overline{\xi}}_{ns}^{(1)}, \dots, \overline{\overline{\xi}}_{ns}^{(d)}),$

$S_n = \sum_{s=1}^n \xi_{ns}, \overline{S}_n = \sum_{s=1}^n \overline{\xi}_{ns}, \overline{\overline{S}}_n = \sum_{s=1}^n \overline{\overline{\xi}}_{ns},$

$$\overline{\Psi}_n(x) = \sum_{s=1}^n E \left(\frac{\overline{\xi}_{ns}^2}{1 + \overline{\xi}_{ns}^2}; \xi_{ns} \leq x \right).$$

Через \overline{E} будем обозначать м. о., взятое от функций векторов $\overline{\xi}_{ns}$, через $\overline{\overline{E}}$ – м. о., взятое по дополнению к множеству, по которому взято \overline{E} .

При $H = H_0$ в (1) $\overline{\xi}_{ns}^{(i)}, \overline{\xi}_{ns}$ \overline{E} будем обозначать через $\tilde{\xi}_{ns}^{(i)}, \tilde{\xi}_{ns}, \tilde{E}$ соответственно.

Теорема 2. Пусть система серий векторов $\{\xi_{ns}\}_{s=1}^n, n = \overline{1, \infty}$ удовлетворяет условию p . с. п., коэффициент которого $\beta(\tau) = o(\tau^{-3-\delta}), \delta > 0$, кроме того, найдутся постоянные $H_0 > 0$ и n_0 такие, что при $H \geq H_0$ и $n \geq n_0$

$$\max_s P \left\{ \left| \overline{\xi}_{ns} \right| > 0 \right\} \leq \frac{g(H)}{n}, \quad (3)$$

$$\max_{s, i} E \overline{\xi}_{ns}^{(i)2} \leq \frac{H_1}{n}, \quad (4)$$

$$\max_{\substack{s, p, q \\ i, j, k}} E \left| \overline{\xi}_{ns}^{(i)} \overline{\xi}_{np}^{(j)} \overline{\xi}_{nq}^{(k)} \right| \leq \frac{H_2 h(n)}{n^{3/2}}, \quad (5)$$

где $0 < |p - s| \leq k_n = \left[n^{1/4 - \rho/2} \right], 0 \leq |p - q| \leq k_n, 0 < \rho \leq \frac{\delta}{2(7 + 2\delta)}, g(H) \rightarrow 0$ при $H \rightarrow \infty, H_1,$

H_2 – постоянные, могущие зависеть от H . Тогда если $\lim_{H \rightarrow \infty} \lim_{n \rightarrow \infty} \overline{\Psi}(x) = \Psi(x), \lim_{\varepsilon \rightarrow 0} \lim_{n \rightarrow \infty} B_n = B,$

$\lim_{H \rightarrow \infty} \lim_{n \rightarrow \infty} \sum_{s=1}^n E \frac{\overline{\xi}_{ns}}{1 + \overline{\xi}_{ns}^2} = A$, то суммы S_n будут иметь безгранично делимое предельное распределение, логарифм х. ф. которого

$$\Psi_n(t) = \int_{R^d} \left(e^{i(t,x)} - 1 - \frac{i(t,x)}{1+x^2} \right) \frac{1+x^2}{x^2} d\Psi(x) + i(t, A) - \frac{(t, Bt^*)}{2}, \quad (6)$$

где t^* – вектор-столбец, а из области интегрирования исключен нуль-вектор.

Доказательство. 1. Сделаем разбиение суммы S_n по методу Бернштейна:

$$u_{ni} = \sum_{s=(i-1)k+(i-1)m+1}^{ik+(i-1)m} \xi_{ns}, \quad v_{ni} = \sum_{s=ik+(i-1)m+1}^{ik+im} \xi_{ns}, \quad i = \overline{1, v}, \quad (7)$$

(можно считать, что n кратно $k + m$, $n = \nu(k + m)$ (см. [2, 45]), $S_{n1} = \sum_{i=1}^{\nu} u_{ni}$, $S_{n2} = \sum_{i=1}^{\nu} v_{ni}$, $S_n = S_{n1} + S_{n2}$.

Возьмем в разбиении (7) $k = k_n = \left[n^{1/4 - \rho/2} \right]$, $m = m_n = \left[n^{1/4 - \rho} \right]$, $0 < \rho \leq \frac{\delta}{2(7 + 2\delta)}$.

При $H = H_0$ в (1) из включения

$$\left\{ |S_{n2}| > \varepsilon \right\} \subset \left\{ |\tilde{S}_{n2}| > \varepsilon \right\} \cup \left\{ |\bar{S}_{n2}| > 0 \right\}$$

следует, что

$$P \left\{ |S_{n2}| > \varepsilon \right\} \leq P \left\{ |\tilde{S}_{n2}| > \varepsilon \right\} + P \left\{ |\bar{S}_{n2}| > 0 \right\}.$$

Пользуясь (3), найдем

$$P \left\{ |\bar{S}_{n2}| > 0 \right\} \leq \sum_{s=1}^{vm} P \left\{ |\bar{\xi}'_{ns}| > 0 \right\} \leq \frac{g(H_0)vm}{n} \xrightarrow{n \rightarrow \infty} 0,$$

где $\bar{\xi}'_{ns}$ – вектора, вошедшие при разбиении (7) в S_{n2} . Кроме того,

$$P \left\{ |\tilde{S}_{n2}| > \varepsilon \right\} \leq \frac{E\tilde{S}_{n2}^2}{\varepsilon^2}.$$

Здесь так же, как это сделано в [5] при доказательстве леммы 3.4 (стр. 126), нетрудно убедиться, что из условия (4) и р. с. п. следует, что $E\tilde{S}_{n2}^2 \rightarrow 0$ при $n \rightarrow \infty$. Следовательно, $S_{n2} \xrightarrow[n \rightarrow \infty]{P} 0$. Поэтому предельное распределение суммы S_n совпадает с предельным распределением суммы S_{n1} (см. лемму 1.4 в [6, 44]).

2. Вектора, вошедшие при разбиении (7) в S_{n1} , выпишем в порядке возрастания их индексов. Получим систему серий

$$\eta_{n1}, \eta_{n2}, \dots, \eta_{n\ell}, \quad \ell = \nu k, \quad n = \overline{1, \infty}. \tag{8}$$

Введем обозначения для системы (8): $S_{n(j,p)} = \eta_{n(j+1)} + \dots + \eta_{np}$,

$S_{n(p,p)} \equiv 0 \pmod{P}$, B_{nj} – σ -алгебра, порожденная вектором η_{nj} ,

$$f_{nj}(t/B_{nj}) = \frac{E(\exp(it, S_{n(j,\ell)})/B_{nj})}{E(\exp(it, S_{n(j,\ell)}))},$$

$$\varphi_{nj}(t) = E(e^{it\eta_{nj}} f_{nj}(t/B_{nj})).$$

Очевидно, х. ф. суммы S_{n1}

$$\varphi_n(t) = \prod_{j=1}^{\ell} \varphi_{nj}(t).$$

Пусть $p = p(j)$ – индекс последнего вектора η_{np} той части u_{ni} , в которую вошел вектор η_{nj} . Применяя неравенство (1.16) из [6, 39] найдем

$$\left| E \exp(it, S_{n(j,\ell)}/B_{nj}) - E \exp(it, S_{n(j,p)}/B_{nj}) E \exp(it, S_{n(p,\ell)}) \right| \leq 4\beta(m). \tag{9}$$

Пусть $S_{n(p,\ell)} = u_{n(q+1)} + \dots + u_{n\nu}$, $\varphi_{u_{ni}}(t)$ – х.ф. векторов u_{ni} , $i = \overline{1, \nu}$. Из неравенства (1.15) в [6, 38] следует, что

$$\left| \mathbb{E} \exp i(t, S_{n(p, \ell)}) - \varphi_{u_{n(q+1)}} \cdot \dots \cdot \varphi_{u_{nv}} \right| \leq 16(v - q)\beta(m). \quad (10)$$

Так как согласно неравенству (1.17) из [6, 40], а также (3),

$$\tilde{\mathbb{E}} u_{ni}^2 \leq \frac{H_1 k d}{n} + \frac{4H_1 d}{n} \sum_{\tau=1}^{k-1} (k - \tau) \beta^{1/2}(\tau) \leq \frac{H_3 k d}{n}, \quad (11)$$

где H_3 – некоторая постоянная, из (11) и (3) получим

$$\begin{aligned} \left| \varphi_{u_{ni}} - 1 \right| &\leq \left| \tilde{\mathbb{E}}(\exp i(t, u_{ni}) - 1) \right| + \left| \overline{\mathbb{E}}(\exp i(t, u_{ni}) - 1) \right| \leq \\ &\leq \frac{t^2 H_3 k d}{2n} + \frac{2g(H_0)k}{n}. \end{aligned} \quad (12)$$

Отсюда и (10) находим

$$\begin{aligned} &\left| \mathbb{E} \exp i(t, S_{n(p, \ell)}) \right| \geq \\ &\geq \prod_{i=q+1}^v \left| \varphi_{u_{ni}} \right| - 16(v - q)\beta(m) \geq \left(1 - \frac{t^2 H_3 k d}{2n} - \frac{2g(H_0)k}{n} \right)^v - 16v\beta(m) \geq \\ &\geq \exp \left(- \frac{t^2 H_3 d + 4g(H_0)}{2} \right) - 16v\beta(m). \end{aligned}$$

Так как $v\beta(m) \rightarrow 0$ при $n \rightarrow \infty$, когда $\beta(m) = o(m^{-3-\delta})$, $\delta > 0$ и $0 < \rho \leq \frac{\delta}{2(7 + 2\delta)}$, то из (12) и (9) следует, что функции $f_{nj}(t/B_{nj})$ представимы в виде:

$$f_{nj}(t/B_{nj}) = \frac{\mathbb{E}(\exp i(t, S_{n(j, p)}) / B_{nj}) + \chi_{nj}(t)\beta_{j1}(m)}{\mathbb{E} \exp i(t, S_{n(j, p)}) + \chi_{nj}(t)\beta_{j2}(m)}, \quad (13)$$

где $|\beta_{j1}| \leq 4\beta(m)$, $|\beta_{j2}| \leq 4\beta(m)$ и при любом фиксированном t функции $\chi_{ns}(t)$ равномерно ограничены, если $n \geq n_0$.

3. Благодаря (12),

$$\left| \mathbb{E} \exp i(t, S_{n(j, p)}) \right| \geq 1 - \frac{H_3 k t^2 d}{2n} - \frac{2g(H_0)k}{n} = Q_n \quad (14)$$

где $Q_n \rightarrow 1$ при $n \rightarrow \infty$. Отсюда и (13) находим, так же, как это сделано в [7], что система серий (8) удовлетворяет условию (A) [6;7]: при любом фиксированном t

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \sum_{j=1}^{\ell} \left| \varphi_{nj}(t) - 1 \right|^2 = 0. \quad (A)$$

После этого совершенно так же, как доказывается лемма 1.3 в [5, 43], мы приходим к выводу, что для сходимости распределений сумм S_{n1} к распределению с х. ф. $\varphi(t)$ необходимо и достаточно, чтобы

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \sum_{j=1}^{\ell} (\varphi_{nj}(t) - 1) = \ln \varphi(t).$$

4. Пусть для системы (8)

$$A_{nj}(t) = \mathbb{E} \left(\frac{\eta_{nj}}{1 + \eta_{nj}^2} f_{nj}(t, B_{nj}) \right), \quad A_{\ell}(t) = \sum_{j=1}^{\ell} A_{nj}(t).$$

Очевидно,

$$\sum_{j=1}^{\ell} (\varphi_{nj}(t) - 1) = \sum_{j=1}^{\ell} \int_{\mathbb{R}^d} \left(e^{i(t,x)} - 1 - \frac{i(t,x)}{1+x^2} \right) f_{nj}(t/B_{nj}) dP\{\eta_{nj} \leq x\} + i(t, A_{\ell}(t)). \quad (15)$$

Используя разложение

$$e^{i(t,x)} = 1 + i(t,x) - \frac{(t,x)^2}{1+x^2} \theta, \quad |\theta| \leq 1, \quad (16)$$

найдем $\left| e^{i(t,x)} - 1 - \frac{i(t,x)}{1+x^2} \right| \leq (t,x)^2$. Отсюда, (3), (4), (5), (13) и (14) следует

$$\left| \sum_{j=1}^{\ell} \int_{|x| \leq H} \left(e^{i(t,x)} - 1 - \frac{i(t,x)}{1+x^2} \right) (f_{nj}(t/B_{nj}) - 1) dP\{\eta_{nj} \leq x\} \right| \leq$$

$$\frac{|t|^2}{Q_n} \left(\frac{(H_2 h(n) + H_1^{3/2}) |t| v k^2 d^2}{n^{3/2}} + 8 \max_j |\chi_{nj}| \frac{H_1 v k}{n} \beta(m) \right) + \frac{2}{Q_n} g(H)(2+|t|) \xrightarrow{n \rightarrow \infty} 2(2+|t|)g(H).$$

Также $\left| \sum_{j=1}^{\ell} \int_{|x| > H} \left(e^{i(t,x)} - 1 - \frac{i(t,x)}{1+x^2} \right) (f_{nj}(t/B_{nj}) - 1) dP\{\eta_{nj} \leq x\} \right| \leq \frac{2}{Q_n} (2+|t|)g(H).$

Следовательно, при $n \rightarrow \infty$, а затем $H \rightarrow \infty$, предел первой суммы правой части равенства (15) совпадает с

$$\lim_{H \rightarrow \infty} \lim_{n \rightarrow \infty} \sum_{s=1}^n \int_{|x| \leq H} \left(e^{i(t,x)} - 1 - \frac{i(t,x)}{1+x^2} \right) dP\{\xi_{ns} \leq x\}, \quad (17)$$

поскольку для величин ξ_{nj} , вошедших в S_{n2} , предел этой суммы равен нулю.

Пусть матрица $C_n = \|c_{n(i,j)}\|$, где $c_{n(i,j)} = \sum_{s=1}^n E(\xi_{ns}^{(i)} \xi_{ns}^{(j)}; |\xi_{ns}^{(i)}| \leq \varepsilon, |\xi_{ns}^{(j)}| \leq \varepsilon)$ и

$C = \lim_{\varepsilon \rightarrow 0} \lim_{n \rightarrow \infty} C_n$. Используя разложение

$$e^{i(t,x)} = 1 + i(t,x) - \frac{(t,x)^2}{2} + i \frac{(t,x)^3}{6} \theta, \quad |\theta| \leq 1$$

и равенство

$$\lim_{\varepsilon \rightarrow 0} \lim_{n \rightarrow \infty} \sum_{s=1}^n E \left(-\frac{(t, \xi_{ns})^2}{2}; |\xi_{ns}^{(i)}| \leq \varepsilon, i = \overline{1, d} \right) = \lim_{\varepsilon \rightarrow 0} \lim_{n \rightarrow \infty} \left(-\frac{(t, C_n t^*)}{2} \right),$$

из свойств интеграла Стильтеса найдем, что предел (17) будет равен

$$\int_{\mathbb{R}^d} \left(e^{i(t,x)} - 1 - \frac{i(t,x)}{1+x^2} \right) \frac{1+x^2}{x^2} d\Psi(x) - \frac{(t, Ct^*)}{2}, \quad (18)$$

где из области интегрирования исключен нуль-вектор.

5. Пусть $\bar{A}_{\ell}(t) = \sum_{j=1}^{\ell} E \left(\frac{\bar{\eta}_{nj}}{1 + \bar{\eta}_{nj}^2} f_{nj}(t/B_{nj}) \right)$, $X_{n(j,p)} = E \exp i(t, S_{n(j,p)})$. Исходя из (13)

и разложения

$$e^{i(t, S_{n(j,p)})} = 1 + i(t, S_{n(j,p)}) - \frac{(t, S_{n(j,p)})^2}{2} \theta_{nj}, \quad |\theta_{nj}| \leq 1,$$

исследуем сумму

$$\sum_{j=1}^{\ell} \bar{E} \left(\frac{\eta_{nj} \left(1 + i(t, S_{n(j,p)}) - \frac{1}{2} (t, S_{n(j,p)})^2 \theta_{nj} + \chi_{nj}(t) \beta_{j1}(m) \right)}{(1 + \eta_{nj}^2) (X_{n(j,p)} + \chi_{nj}(t) \beta_{j2}(m))} \right).$$

В силу центрированности вектора $\tilde{\eta}_{nj}$ из (3) и (4) найдем, что

$$\left| \bar{E} \frac{\eta_{nj}}{1 + \eta_{nj}^2} \right| \leq \left| \tilde{E} \left(\frac{\eta_{nj}}{1 + \eta_{nj}^2} - \eta_{nj} \right) \right| + \frac{g(H_0)}{n} \leq \frac{H_1 d}{n} + \frac{g(H_0)}{n}.$$

Отсюда, (9), (3) и р.с.п. получаем при $n \rightarrow \infty$

$$\begin{aligned} \sum_{j=1}^{\ell} \bar{E} \left| \frac{\eta_{nj}}{1 + \eta_{nj}^2} (X_{n(j,p)} + \chi_{nj}(t) \beta_{j2}(m) - 1) \right| &\rightarrow 0, \\ \sum_{j=1}^{\ell} \bar{E} \eta_{nj}(t, S_{n(j,p)}) (X_{n(j,p)} + \chi_{nj}(t) \beta_{j2}(m) - 1) &\rightarrow 0. \end{aligned} \quad (19)$$

Нетрудно также видеть, что из (4), (3) и (5) следует при $n \rightarrow \infty$:

$$\sum_{j=1}^{\ell} \bar{E} |\eta_{nj}(t, S_{n(j,p)})|^2 \rightarrow 0, \quad \sum_{j=1}^{\ell} \bar{E} \left| \frac{\eta_{nj}(t, S_{n(j,p)})}{1 + \eta_{nj}^2} - \eta_{nj}(t, S_{n(j,p)}) \right| \rightarrow 0,$$

$$\sum_{j=1}^{\ell} E \left| \frac{\bar{\eta}_{nj}}{1 + \bar{\eta}_{nj}^2} \beta_{j1}(m) \right| \leq \frac{H_1^{1/2} \nu k}{n^{1/2} (n^{1/4-p})^{3+\delta}} \rightarrow 0 \quad \text{при } 0 < \rho \leq \frac{1+\delta}{4(3+\delta)} \text{ и } n \geq n_0, \text{ и при}$$

любом $\varepsilon > 0$

$$\sum_{j=1}^{\ell} \bar{E} |\eta_{nj}(t, S_{n(j,p)})|; |\eta_{nj}| > \varepsilon \leq \frac{1}{\varepsilon} \sum_{j=1}^{\ell} \bar{E} |\eta_{nj}^2(t, S_{n(j,p)})| \rightarrow 0. \quad (20)$$

Кроме того, из (3), (4) и р.с.п. для векторов ξ'_{ni} , вошедших в S_{n2} при разбиении (7), легко найдем, что при $n \rightarrow \infty$

$$\sum_{i=1}^{\nu_m} \bar{E} \left| \frac{\xi'_{ni}}{1 + \xi_{ni}^2} \right| \leq \frac{H_1 \nu m d}{n} + \frac{g(H_0) \nu m}{n} \rightarrow 0,$$

$$\sum_{i \neq j} \tilde{E} (v_{ni}(t, v_{nj})) \rightarrow 0,$$

$$\sum_{j=1}^{\ell} \left| E \left(\frac{\eta_{nj}}{1 + \eta_{nj}^2} \bar{E} (e^{i(t, S_{n(j,p)})} / B_{nj}) \right) \right| \rightarrow 0.$$

Из этих оценок, (19) и (20) следует, что

$$\lim_{H \rightarrow \infty} \lim_{n \rightarrow \infty} (t, A_{\ell}(t)) = (t, A) + i \frac{(t, R t^*)}{2}, \quad (21)$$

где R – предел при $n \rightarrow \infty$, а затем $\varepsilon \rightarrow 0$, матрицы $R_n = \|r_{n(i,j)}\|$, в которой

$$r_{n(i,j)} = \sum_{0 < \lambda_s - \rho \leq k_n} E (\xi_{ns}^{(i)} \xi_{np}^{(j)}; |\xi_{ns}^{(i)}| \leq \varepsilon, |\xi_{np}^{(j)}| \leq \varepsilon).$$

Суммируя матрицы C и R , из (15), (18) и (21) получим, что х.ф. $\varphi_n(t)$ сумм S_{n1} сходится при $n \rightarrow \infty$ к $e^{\psi(t)}$, где $\psi(t)$ выражается по формуле (6). Теорема доказана.

Літаратура

1. Ибрагимов И.А., Линник Ю.В. Независимые и стационарно связанные величины. – М.: Наука, 1965. – 524 с.
2. Юдин М.Д. Об обобщении формулы Колмогорова на суммы зависимых векторов // Изв. вузов. Математика. – 1999, № 4. – С. 61–64.
3. Юдин М.Д. Об обобщении формулы Леви-Хинчина на суммы зависимых векторов // Изв. вузов. Математика. – 1996, № 4. – С. 75–80.
4. Yudin M.D. About limiting distributions of the sums of intermixing random vectors with restricted variances // Buletinul Academiei de stiinte a Republicii Moldova. – 2002, № 1 (38). – P. 104–110.
5. Юдин М. Д. Сходимость распределений сумм случайных величин. – Минск: Университетское, 1990. – 254 с.

Summary

The central limiting problem of probability theory for the sums of random vectors which meeting condition uniformly strong intermixing with are decided is residual by fast decreasing factors.

The canonical representation of a log of characteristic function of limiting distribution of the sums of dependent random vectors is obtained.

Поступила в редакцию 25.11.03.

МГПУ ИМ. И.П. ШАМШКИНА

ФІЗИКА

УДК 542.65:669.87'86

Э.Е. Гречанников

ВЛИЯНИЕ Sn, Al и Zn НА СТРУКТУРУ И ЭЛЕКТРОФИЗИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА БЫСТРОЗАТВЕРДЕВШИХ ФОЛЬГ СПЛАВА $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$

Сплав $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$ является перспективным материалом для разработки п-ветви низкотемпературных ($T < 160 \text{ K}$) термоэлектрических устройств [1]. Легирование сплава элементами II, III, IV и VI групп позволяет целенаправленно модифицировать его электрофизические свойства. Известно, что индий, галлий и германий в сплаве $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$ являются акцепторами [2, 3], сера – донором [4]. Информация об электрической активности Al, Zn и Sn в сплаве $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$ отсутствует. Низкая равновесная растворимость указанных элементов в висмуте и сурьме [5] не позволяет с уверенностью определить их электрическую активность в указанном сплаве, однако методы сверхбыстрой закалки из расплава, успешно развивающиеся в течение последних четырех десятилетий, позволяют значительно расширить пределы взаимной растворимости компонентов сплавов [6]. В данной работе представлены результаты исследования структуры и электрофизических свойств быстрозатвердевших фольг сплава $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$, легированного алюминием, оловом и цинком.

Тройные сплавы на основе $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$, содержащие 0,8 ат.% Al, Zn и 0,25 ат.% Sn, приготовлены сплавлением компонентов в кварцевой ампуле. Чистота висмута и сурьмы составляла 99,9999%, олова, цинка и алюминия – не ниже 99,9999%. Сверхбыстрая закалка осуществлялась инжектированием капли (~0,2 г) расплава на внутреннюю полированную поверхность вращающегося медного цилиндра. В таких условиях скорость охлаждения составляла, согласно расчету [7], $\sim 10^6 \text{ K/s}$. Металлографические исследования проводились с помощью микроскопа "Neophot-21", текстура изучалась на дифрактометре ДРОН-3 в медном излучении. Полусная плотность дифракционных линий определялась по методу Харриса [8]. Рентгеноспектральный микроанализ проводился на установке "Сомеса" с использованием микрозонда МС-46 диаметром 2 мкм. Измерения удельного электросопротивления ρ , дифференциальной термо-э.д.с. α , коэффициента Холла R проводились в интервале температур 77–290 K.

В процессе сверхбыстрой закалки исследуемых сплавов образуются быстрозатвердевшие фольги длиной до 10 см, шириной 0,5–1 см и толщиной 20–40 мкм. Металлографические исследования показывают, что образующиеся фольги имеют микрокристаллическую структуру. Для нелегированного сплава средние размеры сечений зерен составляют 5 мкм.

Легирование сплава $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$ уменьшает размеры зерен, что связано с увеличением количества центров зарождения твердой фазы при кристаллизации сплава. Исследование шлифов продольных и поперечных сечений показывает, что зерна быстрозатвердевших фольг нелегированного сплава $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$ и сплава, легированного оловом, имеют в основном столбчатую форму, в то время как быстрозатвердевшие фольги сплава $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$, легированного алюминием и цинком, состоят преимущественно из равноосных зерен.

При сверхбыстрой закалке из жидкой фазы в сплаве $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$ образуется четко выраженная текстура ($10\bar{1}2$). На долю данной ориентации приходится до 100% объема фольги. Формирование данной текстуры обусловлено ориентацией ковалентных связей в висмуте и сурьме относительно плоскостей $\{10\bar{1}2\}$. Как следует из таблицы, легирование сплава не оказывает заметного влияния на текстуру.

Таблица

Средние размеры зерен и полюсные плотности дифракционных линий

Сплав	Средний размер зерна, мкм	Полюсные плотности дифракционных линий				
		$10\bar{1}2$	$10\bar{1}4$	$11\bar{2}0$	$20\bar{2}0$	0009
$\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$	5,0	10,7	0,2	0,1	0,0	0,0
$\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}-0,25\% \text{ Sn}$	3,6	9,9	0,2	0,1	0,1	0,1
$\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}-0,8\% \text{ Al}$	1,9	10,2	0,1	0,1	0,5	0,0
$\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}-0,8\% \text{ Zn}$	3,9	11,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Результаты рентгеноспектрального микроанализа показывают, что в быстрозатвердевших фольгах сплава $Bi_{0,85}Sb_{0,15}$ сурьма и висмут распределены равномерно, что является следствием бездиффузионной кристаллизации, в процессе которой затвердевание жидкой фазы происходит без перераспределения компонентов сплава.

Зависимости электрофизических свойств исследуемых сплавов от температуры представлены на рис. 1–3.

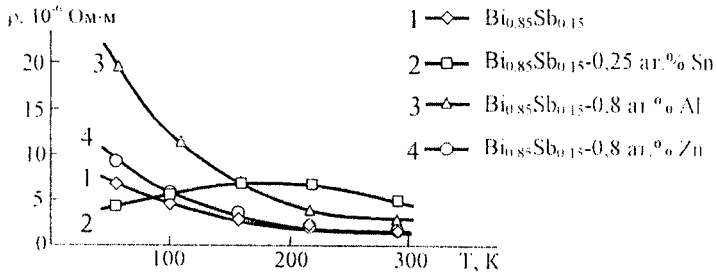


Рис. 1. Температурные зависимости удельного электросопротивления быстрозатвердевших фольг

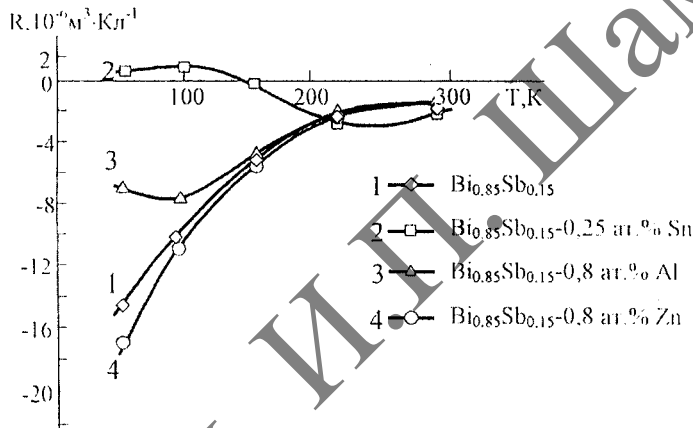


Рис. 2. Температурные зависимости коэффициента Холла быстрозатвердевших фольг

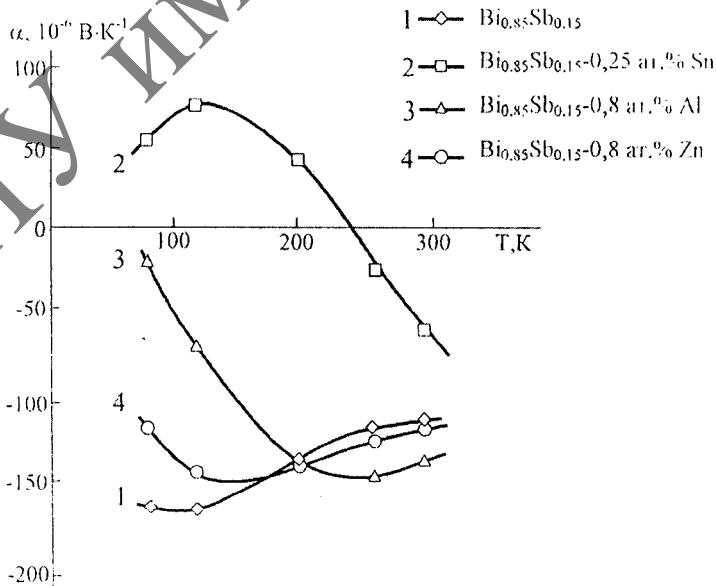


Рис. 3. Температурные зависимости дифференциальной термо-э.д.с. быстрозатвердевших фольг

Наблюдается снижение удельного электросопротивления быстрозатвердевших фольг сплавов $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$, $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}-0,8$ ат.% Al и $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}-0,8$ ат.% Zn с ростом температуры. Для фольг сплава $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}-0,25$ ат.% Sn зависимость $\rho(T)$ имеет максимум при $T = 200$ К (рис. 1). Возрастание проводимости с повышением температуры связано с увеличением концентрации носителей заряда, обусловленным переходами электронов из валентной зоны. Значительная величина удельного электросопротивления фольг сплава $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}-0,8$ ат.% Al в области низких температур связана с малыми размерами зерен (см. таблицу), что обуславливает значительное рассеяние носителей заряда на границах зерен. Максимум на кривой $\rho(T)$ для быстрозатвердевших фольг сплава $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}-0,25$ ат.% Sn (кривая 2, рис. 1) обусловлен взаимодействием двух факторов: снижением подвижности носителей заряда вследствие возрастания их рассеяния на фонах и увеличением концентрации носителей вследствие переходов из валентной зоны. Известно [9], что в сплавах Bi-Sb концентрации электронов и дырок равны, для быстрозатвердевших фольг сплава $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$ они составляют, согласно расчетам, $1,71 \cdot 10^{23} \text{ м}^{-3}$ при 77 К. Поэтому отрицательный знак коэффициента Холла и дифференциальной термо-э.д.с. (кривые 1 на рис. 2 и 3) обусловлен значительно большей подвижностью электронов по сравнению с подвижностью дырок (согласно расчету, 4,025 и $1,789 \text{ м}^2/\text{В}\cdot\text{с}$ соответственно). Для быстрозатвердевших фольг сплава $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}-0,25$ ат.% Sn коэффициент Холла и дифференциальная термо-э.д.с. положительны в области низких температур. Знак R и α свидетельствует о том, что олово в сплаве $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$ является акцептором. Величина коэффициента отдачи для олова в сплаве $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$, как показывает расчет, составляет $\eta = -0,2$.

Коэффициент Холла и дифференциальная термо-э.д.с. быстрозатвердевших фольг сплава $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}-0,8$ ат.% Al отрицательны во всем исследуемом интервале температур, однако наличие минимумов на зависимостях $\alpha(T)$ и $R(T)$ (кривые 3 на рис. 2 и 3) означает, что алюминий в сплаве $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$ также является акцептором, но его эффективность ниже, чем эффективность олова. Зависимости $\rho(T)$, $R(T)$ и $\alpha(T)$ для быстрозатвердевших фольг сплава $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}-0,8$ ат.% Zn (кривые 4, рис. 1–3) очень близки к аналогичным зависимостям для фольг нелегированного сплава $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$. Данное явление означает электрическую нейтральность цинка в сплаве $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$. Незначительные отличия в области низких температур можно объяснить деформацией кристаллической решетки сплава $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$, вызванной атомами цинка, и как следствие – изменением зонной структуры и электрофизических свойств быстрозатвердевших фольг.

Таким образом, быстрозатвердевшие фольги сплавов $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$, $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}-0,25$ ат.% Sn, $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}-0,8$ ат.% Al и $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}-0,8$ ат.% Zn имеют микрокристаллическую структуру и четко выраженную текстуру ($10\bar{1}2$). Олово и алюминий являются акцепторами, цинк – электрически нейтральным элементом в сплаве $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$, коэффициент отдачи олова $\eta = -0,2$.

Литература

1. Тагиев М.М., Агаев З.Ф., Абдинов Д.Ш. Термоэлектрические свойства экструдированных образцов $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$ // Неорганические материалы. 1994, т. 30, № 3. – С. 375–379.
2. Гречанников Э.Е., Шепелевич В.Г. Структура быстрозатвердевших фольг сплавов $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$ // Тезисы докладов Всероссийского симпозиума “Аморфные и микрокристаллические полупроводники.” – С.-Петербург, 1998. – С. 165.
3. Гречанников Э.Е., Шепелевич В.Г. Структура и электрические свойства быстрозатвердевших фольг сплавов $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$ -ЛЭ // Тезисы докладов V межгосударственного семинара “Структурные основы модификации материалов методами нетрадиционных технологий” – Обнинск, 1999. – С. 125–126.
4. Гречанников Э.Е. Шепелевич В.Г. Структура и электрические свойства сплава Bi-15 ат.% Sb, легированного серой и германием // Вестник БГУ. – 2000, сер. 1, № 2. – С. 41–43.
5. Шанк Ф.А. Структура двойных сплавов / Под ред. И.И. Новикова и И.Я. Рогельберга. – М.: Металлургия, 1973. – 760 с.
6. Физическое металловедение / Под ред. Р.У. Кана и П. Хаазена. – М., 1987, т. 2. – С. 411.
7. Мирошниченко И.С. Закалка из жидкого состояния. – М.: Металлургия, 1982. – С. 168.
8. Русаков А.А. Рентгенография металлов. – М.: Атомиздат, 1977. – 480 с.
9. Иванов Г.А., Попов А.М. Электрические свойства сплавов висмут-сурьма // ФТТ. – 1963. – Т. 5, № 9. – С. 2409–2419.

Summary

Rapidly quenched foils of $\text{Bi}_{0,85}\text{Sb}_{0,15}$ alloy have small grain size and texture ($10\bar{1}2$). Doping with Sn, Al and Zn reduces size of grains and does not change texture. Tin and aluminium are acceptors, zinc – is a neutral.

Поступила в редакцию 10.03.04.

БИЯЛОГІЯ

УДК631.52 + 635:581.5

*Г.Г. Гончаренко, А.В. Крук***СТАБИЛИЗАЦИЯ ОВОЩНЫХ КУЛЬТУР ПО НАСЛЕДСТВЕННО ЗАКРЕПЛЕННЫМ ПРИЗНАКАМ УРОЖАЙНОСТИ И НАКОПЛЕНИЯ РАДИОНУКЛИДОВ**

Известно, что различные сорта овощных культур способны накапливать радионуклиды в различных количествах, т.е. по данному признаку установлена сортовая дифференциация [1, 2, 3]. В то же время часть сортов является генетически неустойчивыми как по признакам урожайности, так и по признакам накопления радионуклидов. В зависимости от условий возделывания (почвенные характеристики, климатические условия) значения указанных параметров у таких сортов могут значительно варьироваться. В связи с этим целесообразно провести отбор и внедрить в сельскохозяйственное производство генетически стабильные сортообразцы, сочетающие в себе высокую урожайность и незначительное накопление радионуклидов.

Цель данной работы – выявление наиболее оптимальных сортов, сочетающих эколого-генетическую стабильность по признакам урожайности и накопления радионуклидов.

Материалы и методы исследования. С помощью полевых и лабораторных экспериментов нами было проведено изучение эколого-генетических параметров сортов капусты и моркови по признакам урожайности и накопления радионуклидов. Полевые эксперименты проводились в течение трех лет на опытном участке в зоне отселения (д. Савичи Брагинского района). Опытное поле расположено на дерново-подзолистой супесчаной почве. Обеспеченность почвы питательными веществами средняя. Плотность загрязнения экспериментального участка ^{137}Cs – 10,02 Ки/км²; ^{90}Sr – 1,03 Ки/км².

По каждой культуре исследовалось пять сортов: капуста – №1 Грибовский 147, Белорусская 85, Русиновка, Амагер 611, Тюркиз; морковь – Нантская 4, Лосиноостровская 13, Витаминная 6, НИИОХ 336, Шантене.

В ходе полевых исследований изучались основные признаки урожайности овощных культур.

Изучение особенностей накопления ^{137}Cs проводилось спектрометрическим методом, а ^{90}Sr – радиохимическим. Содержание ^{137}Cs определялось на спектрометрах ADCAM – 300, NOKIA LP – 4900. Радиохимическое выделение ^{90}Sr проводилось по стандартной методике с радиохимическим окончанием на альфа-бета счетчике Canberra – 2404. В качестве параметра, характеризующего миграцию радионуклидов в системе почва–растение, использовали коэффициент накопления (Кн), равный отношению удельной активности радионуклида в единице растительной пробы (Бк/кг) к удельной активности почвы (Бк/кг).

Оценку адаптивной способности и экологической стабильности генотипов проводили на основании результатов многолетних испытаний по методике А.В. Кильчевского и Л.В. Хотылевой [4, 5].

Результаты и их обсуждение. На первом этапе наших исследований было проведено экологическое сортоиспытание овощных культур. В таблице 1 приведены основные показатели урожайности исследуемых образцов. Из таблицы видно, что в одинаковых условиях возделывания различные сорта характеризуются специфической урожайностью. Анализ основных признаков урожайности овощных культур показывает, что в условиях Гомельской области более высокий урожай можно получать, возделывая сорта моркови – Нантская 4; капусты – Белорусская 85 и Амагер 611.

На следующем этапе исследований проводился анализ особенностей накопления радионуклидов овощными культурами. Результаты изучения поступления радионуклидов в различные сорта овощных культур представлены в таблице 2. Исследования показали, что минимальное накопление ^{137}Cs в кочанах капусты характерно для сортов Белорусская 85 (Кн 0,0060) и Амагер 611 (Кн 0,0109). В то же время максимальное накопление отмечено у образцов Грибовский 147 и Тюркиз (Кн 0,0197 и 0,0193 соответственно). Сорт Русиновка по накоплению ^{137}Cs в кочанах занимает промежуточное положение. Установлено, что межсортовые различия в накоплении ^{137}Cs в листьях капусты за период проведения исследований были незначительными. Значения Кн колебались от 0,0083 у образца Тюркиз до 0,0122 у Грибовского 147 ($\text{НСР}_{0,05} = 0,0052$). Сравнение поступления ^{137}Cs в кочаны и листья капусты показало, что в указанных органах данный радионуклид накапливается примерно в одинаковых количествах.

Таблица 1

Показатели урожайности овощных культур

Культура	Сорт	Товарный урожай, ц/га
Капуста	Грибовский 147	411,5
	Белорусская 85	525,3
	Русиновка	365,7
	Амагер 611	526,3
	Тюркиз	321,2
	НСР _{0,05} *	11,1
Морковь	Нантская 4	164,8
	Лосиноостровская 13	154,1
	Витаминная 6	153,4
	НИИОХ 336	143,3
	Шантене	147,8
	НСР _{0,05} *	4,1

Примечание. * НСР_{0,05} – наименьшая существенная разность при уровне значимости 0,05

Коэффициент накопления ⁹⁰Sr в кочанах в 4–11 раз больше, чем ¹³⁷Cs. Высокое накопление изучаемого радионуклида стронция в кочанах капусты оставалось стабильным в течение трех лет исследований. Сортные различия по накоплению данного радионуклида в кочанах выражены достаточно четко. Минимальное накопление ⁹⁰Sr отмечено у образца Грибовский 147 (Кн 0,0863), максимальное – у Тюркиз (Кн 0,2263). Таким образом, по увеличению поступления ⁹⁰Sr в кочаны капусты исследованные сорта можно расположить в следующий ряд: Грибовский 147 < Амагер 611 < Русиновка, Белорусская 85 < Тюркиз. При этом различия в накоплении радионуклида стронция у образцов Грибовский 147 и Тюркиз достигают 2,6 раз.

Результаты проведенных исследований по изучению накопления радионуклидов различными сортами моркови показали, что минимальным накоплением ¹³⁷Cs в корнеплодах характеризуется сорт Нантская 4 (Кн 0,0060), максимальное накопление отмечается у НИИОХ 336 и Шантене (Кн 0,0178 и 0,0181 соответственно). Исследования накопления ⁹⁰Sr в продуктивных органах изученных сортов моркови позволили установить, что Кн данного радионуклида в корнеплодах в 15–29 раз больше, чем ¹³⁷Cs. Значительный переход ⁹⁰Sr в корнеплоды из почвы сохранялся в течение трех лет исследований.

Сортные особенности накопления радиостронция в корнеплодах моркови показали, что минимальным накоплением характеризуются Нантская 4 и Витаминная 6 (Кн 0,1729 и 0,1858 соответственно). Максимально накапливающим данный радионуклид в корнеплодах является сорт Шантене (Кн 0,2640). Таким образом, по увеличению поступления ⁹⁰Sr в корнеплоды моркови исследованные сорта можно расположить в следующий ряд: Нантская 4, Витаминная 6 < Лосиноостровская 13 < НИИОХ 336 < Шантене. Различия по накоплению данного радионуклида между пятью изученными сортами моркови достигают 1,5 раз.

Одной из важнейших задач для минимизации поступления радионуклидов с пищей является выделение генотипов возделываемых культур, обладающих экологической стабильностью по урожайности и накоплению радионуклидов в изменяющихся условиях окружающей среды. Наиболее полную информацию о норме реакции генотипов можно получить при сортоиспытании в течение ряда лет. Подобная работа по оценке параметров среды и стабильности сортообразцов для некоторых сельскохозяйственных культур ранее уже проводилась [5, 6, 7].

Таблица 2

Накопление радионуклидов в продуктивных органах овощных культур

Культура	Сорт	¹³⁷ Cs, Кн	⁹⁰ Sr, Кн
Капуста	Грибовский 147	0,0197	0,0863
	Белорусская 85	0,0060	0,1963
	Русиновка	0,0161	0,1891
	Амагер 611	0,0109	0,1699

	Тюркиз	0,0193	0,2263
	НСР _{0,05}	0,0068	0,0181
Морковь	Нантская 4	0,0060	0,1729
	Лосиноостровская 13	0,0112	0,2066
	Витаминная 6	0,0126	0,1858
	НИИОХ 336	0,0178	0,2450
	Шантене	0,0181	0,2640
	НСР _{0,05}	0,0051	0,0148

В данной работе были определены основные показатели адаптивной способности и стабильности сортов капусты и моркови по признакам урожайности и накопления радионуклидов. Оценка экологической стабильности сортообразцов овощных культур проводилась с расчетом следующих основных параметров: относительная стабильность генотипа (S_{gi}), коэффициент регрессии генотипа на среду (b_i), селекционная ценность генотипа (СЦГ).

Анализ параметров экологической стабильности сортов капусты показал, что к наиболее стабильным по признаку «товарная урожайность» относится Тюркиз, однако он имеет малую продуктивность. По СЦГ выделяется Амагер 611, хотя стабильность у этого сорта ниже средней (таблица 3).

Таблица 3

Показатели адаптивной способности и стабильности генотипов овощных культур по товарной урожайности

Культура	Сорт	x	g_i	S_{gi}	b_i	СЦГ
1	2	3	4	5	6	7
Капуста	№1 Грибовский 147	411,56	-18,47	5,41	1,00	190,82
	Белорусская 85	525,33	95,31	5,41	1,26	143,54
	Русиновка	365,67	-64,36	4,45	0,76	204,23
	Амагер 611	526,33	96,31	5,63	1,32	232,59
	Тюркиз	321,22	-108,80	4,31	0,66	183,84
Морковь	Нантская 4	164,78	12,09	1,33	1,71	-2,96
	Лосиноостровская 13	154,11	1,42	0,00	-0,31	154,11
	Витаминная 6	153,44	0,76	0,00	0,36	153,44
	НИИОХ 336	143,33	-9,36	1,33	1,78	-2,94
	Шантене	147,78	-4,91	0,60	1,47	79,57

Анализ параметров экологической стабильности сортов моркови позволил выявить следующие закономерности. По товарной урожайности выделяются сорта Нантская 4, Лосиноостровская 13 и Витаминная 6. Наиболее стабильными по товарному урожаю были сортообразцы Лосиноостровская 13 и Витаминная 6. Эти же сорта обладали свойством повышенной устойчивости в неблагоприятных условиях возделывания ($b_i < 1$) и отличались высокой СЦГ (таблица 3).

При оценке стабильности генотипов капусты по накоплению радионуклидов установлено, что минимальное содержание ^{137}Cs в кочанах и наибольшая стабильность характерны для сорта Белорусская 85. Минимальное содержание ^{90}Sr отмечено у образца №1 Грибовский 147, а по стабильности выделяется Белорусская 85, Русиновка и Амагер 611, имеющие средние значения по накоплению ^{90}Sr (таблица 4).

У моркови минимальным накоплением ^{137}Cs в корнеплодах характеризуется Нантская 4. Этот же сорт наиболее стабилен по данному признаку. По содержанию ^{90}Sr в корнеплодах минимальными значениями характеризуются Нантская 4 и Витаминная 6. Указанные сорта обладают средней стабильностью по изучаемому признаку. Среди изученных образцов наиболее стабильным по содержанию ^{90}Sr в корнеплодах является Лосиноостровская 13.

Таблица 4

**Показатели адаптивной способности и стабильности генотипов овощных культур
по признакам накопления радионуклидов**

Культура	Сорт	Радиоактивный элемент	x	g _i	S _{g_i}	b _i
1	2	3	4	5	6	7
Капуста	№1 Грибовский 147	¹³⁷ Cs	30,44	8,20	40,85	2,30
		⁹⁰ Sr	13,71	-13,85	3,08	1,41
	Белорусская 85	¹³⁷ Cs	9,22	-13,02	1,43	-0,01
		⁹⁰ Sr	31,18	3,61	0,00	0,36
	Русиновка	¹³⁷ Cs	24,89	2,64	24,11	0,87
		⁹⁰ Sr	30,02	2,46	0,00	1,22
	Амагер 611	¹³⁷ Cs	16,89	-5,36	21,63	0,80
		⁹⁰ Sr	26,98	-0,59	0,00	-0,17
	Тюркиз	¹³⁷ Cs	29,78	7,53	20,58	1,04
		⁹⁰ Sr	35,93	8,37	6,99	2,18
Морковь	Нантская 4	¹³⁷ Cs	9,22	-11,04	0,00	0,12
		⁹⁰ Sr	27,46	-6,64	10,11	0,99
	Лосиноостровская 13	¹³⁷ Cs	17,22	-3,04	19,88	-1,24
		⁹⁰ Sr	32,80	-1,30	0,00	0,44
	Витаминная 6	¹³⁷ Cs	19,44	-0,82	23,41	1,79
		⁹⁰ Sr	29,50	-4,60	9,75	1,02
	НИИОХ 336	¹³⁷ Cs	27,44	7,18	11,10	1,44
		⁹⁰ Sr	38,80	4,70	10,49	1,37
	Шантене	¹³⁷ Cs	28,00	7,73	21,03	2,89
		⁹⁰ Sr	41,92	7,83	8,33	1,17

Выводы

Анализ основных признаков урожайности овощных культур показал, что в условиях Гомельской области более высокий урожай овощей можно получать, возделывая такие сорта капусты, как Белорусская 85 и Амагер 611; моркови – Нантская 4.

Определены сорта овощных культур, отличающиеся высокой селекционной ценностью генотипов по товарной урожайности. Для капусты это Амагер 611, для моркови – Лосиноостровская 13 и Витаминная 6.

Отобраны сорта, совмещающие высокую урожайность, экологическую стабильность и незначительное накопление радионуклидов, использование которых позволит снизить поступление радионуклидов в организм человека: у капусты – Белорусская 85, у моркови – Нантская 4 и Лосиноостровская 13.

Литература

1. Крук А.В. Сортовые особенности накопления ¹³⁷Cs и ⁹⁰Sr овощными культурами // Юбил. сб. научн. трудов «Биоразнообразие, мониторинг экосистем и рациональное природопользование». – Гомель, 1999. – С. 106–110.
2. Сельскохозяйственная радиоэкология /Алексахин Р.М., Васильев А.В., Дикарев В.Г. и др.; Под ред. Алексахина Р.М., Корнеева Н.А. – М.: Экология, 1992. – 400 с.
3. Kilchevsky A., Khotylyava L., Kruk A. e. a. Breeding of vegetables wich minimum pollutant accumulation // Genetiks and breeding for crop quality and resistance: Abstract book. 1998 general congress. September 20–25, 1998, Viterbo, Italy. – P. 61.
4. Кильчевский А.В., Хотыльёва Л.В. Генотип и среда в селекции растений. – Минск: Наука и техника, 1989. – 191 с.
5. Кильчевский А.В., Хотылева Л.В. Экологическая селекция растений. – Минск: Тэхналогія, 1997. – 372 с.
6. Крук А.В. Анализ экологической стабильности некоторых сортов овощных культур, возделываемых в Беларуси // Проблемы экологии Белорусского Полесья: Сборн. научн. трудов

НИИ экологии при Учреждении образования «ГГУ им. Ф. Скорины». – Гомель: ГГУ, 2002. – С. 264–266.

7. Мусаев Ф.Б., Пивоваров В.Ф. Параметры среды как фона для отбора в селекции томата на стабилизацию урожайности // Селекция и семеноводство овощных культур в XXI веке. Матер. межд. научн.-практ. конф. – М.: 2000. – Т. 2. – С. 103–105.

Summary

The selection of the sort vegetable cultures, directed on stabilization the characteristics of the productivities and the radionuclides accumulation was conducted. The analysis of the main sign of productivities of the vegetable cultures has shown that under Gomel conditions is possible to get more rich harvest cultivating sorts of the cabbage - Beloruskaya 85 and Amager 611; the carrot - Nantskaya 4. The certain sorts of the vegetable cultures with high selection value of the genotypes for goods productivity were finded. They are for cabbage - Amager 611, for carrot - Losinoostrovsckaya 13 and Vitaminnaya 6. Such sorts combining high productivity, ecological stability and small accumulation radionuclides as Beloruskaya 85 (cabbages), Nantskaya 4 and Losinoostrovskaya 13 (carrot) were selected. There using will allow to reduce the radionuclides transition into human organism.

Поступила в редакцию 14.04.04.

УДК 639.34

Н.А. Лебедев

ВИДОВОЕ РАЗНООБРАЗИЕ АКВАРИУМНЫХ РЫБ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

В настоящее время рыбоводство распадается на ряд направлений: прудовое рыбоводство, индустриальное, рыбоводство в естественных водоемах и декоративное рыбоводство (аквариумистика). Эти направления отличаются друг от друга целями, объектами и технологиями. Главной целью товарного рыбоводства (первые три направления) является производство пищевой продукции и получение прибыли. Причины, по которым множество людей в различных странах мира занимаются аквариумистикой, крайне разнообразны. Среди них можно выделить следующие: научные, медицинские, познавательные, эстетические, экологические и экономические. В научных целях аквариумных рыб ученые используют в генетических, физиологических, этологических и токсикологических исследованиях [1; 2]. Некоторые рыбы способны достаточно точно предсказать наступление грозы, ненастья [3; 2]. В медицине занятие аквариумистикой считается отличным средством для снятия эмоциональных нагрузок. В педагогической практике аквариум – ценное, а порой просто незаменимое дидактическое пособие, позволяющее доходчиво объяснять многие вопросы биологии [4; 5]. Кроме того, занятия аквариумистикой способствуют формированию у человека таких полезных качеств, как наблюдательность, ответственность и организованность [6]. С эстетической точки зрения, хорошо оборудованный аквариум – это живое произведение искусства, вызывающее положительные эмоции у человека. Вклад аквариумистики в экологию заключается в том, что аквариумное разведение исчезающих видов рыб способствует сохранению их в природе. В настоящее время численность некоторых видов рыб в аквариумах любителей значительно превосходит количество их в природе [7]. В плане экономики торговля аквариумными гидробионтами – это высокодоходный бизнес. По данным Центра выращивания аквариумных рыб в Израиле (1994), только в страны Евросоюза можно ежегодно поставлять аквариумных рыб на сумму 60–70 млн. долларов [8]. Следует учесть, что, помимо аквариумных гидробионтов, фирмы продают все необходимое оборудование для занятия аквариумистикой. Например, известная немецкая фирма “Tetra” производит различные виды аквариумных кормов для пресноводных и морских аквариумных рыб. Помимо кормов, эта фирма выпускает медикаменты для борьбы с заболеваниями рыб, препараты для определения и коррекции гидрохимических параметров воды, стимуляторы роста аквариумных растений, аквариумную технику (Tetra Produkthandbuch).

По различным оценкам, в аквариумах и океанариумах всего мира содержится около 2000 видов рыб. Данные по видовому разнообразию аквариумных рыб в Республике Беларусь отсутствуют. До настоящего времени у нас не издается ни одного специализированного журнала по декоративному рыбоводству, хотя экологические центры созданы и успешно действуют во

многих городах (Минск, Витебск, Орша и др.). Отсутствие собственного журнала по аквариумистике имеет ряд негативных последствий. Во-первых, среди белорусских аквариумистов образуется информационный вакуум в плане получения текущих консультаций и обмена опытом. Во-вторых, сдерживается развитие аквариумистики, что уменьшает спрос на аквариумных рыб. В тоже время только в Великобритании издается несколько журналов («Practical Fishkeeping Magazine», «Fishkeeping Answers Magazine» и др.), в которых на профессиональном уровне рассматриваются вопросы аквариумистики, в том числе и по видовому разнообразию. В этой связи целью наших исследований явилось изучение видового разнообразия и цен на аквариумных рыб в зоомагазинах Беларуси.

Материал и методика

Исследования проведены в течение 2002–2003 гг. в зоомагазинах Минска, Витебска, Бобруйска, Могилева, а также в экологических центрах г. Орши и Минска и на передвижной выставке «Подводный мир аквариума» в г. Орша.

В зоомагазинах определялись видовое разнообразие гидробионтов, длина рыб и цена на них и аквариумные аксессуары. Длина определялась визуально – от кончика рыла до конца чешуйчатого покрова. Поскольку глазомерная оценка довольно субъективна, предварительно в аквариумах на живых рыбах был проведен тренинг: сначала определялась длина рыб обычным способом, затем визуально и наоборот.

Расчет цен проведен в долларах США по курсу Национального банка Республики Беларусь на момент сбора данных.

На основе изучения биологических особенностей аквариумных рыб и анализа рыночной ситуации сделан выбор аквариумных объектов, перспективных для содержания в живом школьном уголке.

Результаты и обсуждение

Как показали наши исследования, в зоомагазинах представлены виды следующих семейств: харациновые, пираньевые, карповые, панцирные, кольчужные, мешкожаберные, пецилиевые, цихлидовые, лабиринтовые. Вместе с тем представители многих других семейств на момент исследования отсутствовали (радужницы, карпозубые, четырехзубые, гудиевые и др.). Полученные данные сведены в табл. 1.

В экологических центрах, кроме названных, встречаются следующие виды рыб: мсттинис, дискус, астронотус, куткутья, тетрагоноптерус, циклозома чернополосая, рыба-бабочка, минор, барбус зеленый, атерина красная и нек. др. В общей сложности в исследованном сегменте видовое разнообразие ограничивается ассортиментом около 45–50 видов. Для полной картины видового разнообразия аквариумных рыб в Республике Беларусь необходимы длительные и систематические исследования как в зоомагазинах, так и на птичьих рынках.

Таблица 1

Видовое разнообразие и цены на аквариумных рыб
в зоомагазинах Республики Беларусь

№	Вид гидробионтов	Латинское название	Размер при продаже, см	Максимальный размер, см	Цена за штуку, \$.
1.	Пиранья Наттерера	<i>Serrasalmus nattereri</i>	20-30	30	25
2.	Гернеция	<i>Gymnocorymbus ternetzi</i>	2-3	6	0,45-0,5
3.	Неон обыкновенный	<i>Paracheirodon innesi</i>	1,5	4	0,6-0,8
4.	Минор	<i>Hyphessobrycon minor</i>	2,5	4	0,8
5.	Золотая рыбка	<i>Carassius auratus auratus</i>	3-4	15	0,9-2,3
6.	Брахиданио рерио	<i>Brachydanio rerio</i>	2,5-3,5	4,5	0,2-0,3
7.	Лабео двухцветный	<i>Labeo bicolor</i>	3	15	0,5
8.	Барбус огненный	<i>Barbus conchonius</i>	1-3	8	0,3-0,6
9.	Б. суматранский	<i>Barbus tetrazona</i>	1,5-3	5	0,3-0,35
	Барбус-альбинос		2	5	0,3-0,45
	Барбус-мутант		1-1,5	5	0,3-0,35
10.	Кардинал	<i>Tanichthys albonubes</i>	2	4-6	0,4
11.	Сомик золотистый	<i>Corydoras aeneus</i>	1-3	7	0,3-0,6
12.	Сомик крапчатый	<i>Corydoras paleatus</i>	2-3	7	0,45-0,6

13.	Хоплостернум торакадум	Hoplosternum thoracatum	2	20	0,4
14.	Анциструс обыкновенный	Ancistrus dolichopterus	1-4	10	0,5-1,9
15.	Сомик мешкожаберный	Heteropneustes fossilus	3-3,5	35	0,4
16.	Мистгус	Mystus vitattus	3	...	0,40
17.	Гуппи	Poecilia reticulata	1-3	6	0,3-0,4
18.	Моллинезия	Poecilia sphenops	2-3,5	9	0,4-0,5
19.	Меченосец обыкновенный	Xiphophorus helleri	2-4	12	0,35-1
20.	Пецилия пятнистая	Xiphophorus maculatus	3	9	0,5
21.	Псевдотрофеус ломбардо	Pseudotropheus lombardoi	3	10	1,8
22.	Йодотрофеус	Iodotropheus sprengere	3	10	1,7
23.	Скалярия	Pterophyllum scalare	2-3	15	0,44-0,5
24.	Макропод обыкновенный	Macropodus opercularis	2-3	11	0,3-0,6
25.	Гурами мраморный	Trichogaster trichopterus sp.	2-3	12	0,3-0,4
26.	Гурами медовый	Colisa chuna	2-2,5	5-6	0,8
27.	Петушок	Betta splendens	2-3	6	0,4-1,1
28.	Лялиус	Colisa lalia	1,5-2	5	0,3-0,4
29.	Макрогнатус глазчатый	Macrogнатus aculeatus	5	25	4,3
30.	Тилапия мозамбикская	Sarotherodon mossambicus	4	12	0,5
31.	Цихлозома Меека	Cichlasoma meeki	4	15	1,3

В качестве рыб для начинающих аквариумистов из представленных в таблице могут быть рекомендованы следующие: гуппи, моллинезия, меченосец обыкновенный, пецилия пятнистая, барбус суматранский, барбус огненный, барбус Шуберта, золотая рыбка, кардинал, брахиданио перио, сомик крапчатый, хоплостернум торакадум, сомик золотистый, макропод обыкновенный, петушок, гурами мраморный, гурами жемчужный.

Следует отметить, что на рынках крупных городов выбор рыб обычно больше, а цены ниже, чем в зоомагазинах.

Из растений в зоомагазинах представлены риччия плавающая, валлиснерия обыкновенная, валлиснерия спиралелистная, роголистник темно-зеленый, гидрофила узорчатая, бакопа моньера, бакопа каролинская, несая красная, ротала индийская, лимонник надводный, лимнофила ароматная, амазонка, элодея канадская, криптокорина, эхидорус, людвигия ползучая, гидрофила иволистная. С учетом экологических центров видовое разнообразие растений исчерпывается ассортиментом в количестве 20–25 видов растений. На наш взгляд, одним из недостатков при продаже аквариумных растений является отсутствие точного видового названия. В основном приводятся названия только рода.

По данным работников зооторговли, спрос на аквариумных рыб имеет выраженную сезонность и существенно снижается в летний период. Эта сезонность, по-видимому, объясняется тем, что летнее время – время отпусков. Одна часть потенциальных покупателей разъезжается на летний отдых, а другая большую часть свободного времени проводит на дачных участках. Выявленная закономерность согласуется с аналогичными данными по аквариумным фирмам в Российской Федерации [6]. В то же время в весенне-летний период видовое разнообразие продаваемых аквариумных рыб выше, чем в другие периоды. Это связано с легкостью обеспечения подрастающей молодежи подходящими по размеру кормами из естественных водоемов. Кроме того, в этот период многие виды рыб легче размножаются, поскольку живые корма являются мощным стимулятором икрометания. Из таблицы видно, что чем старше рыба, тем выше ее цена. Это естественно, поскольку продавец стремится компенсировать затраты на выращивание рыбы.

Учитывая, что половое созревание рыб происходит при длине, примерно равной половине своей максимальной величины, можно утверждать, что в основном продают неполовозрелых рыб, но с уже хорошо выраженной окраской. В целом коммерческие размеры рыб соответствуют правилам транспортировки [9], в соответствии с которыми перевозить и адаптировать к новым условиям лучше молодых особей (мелких видов – 1,5–2,5 см, крупных – 2–4 см). Кроме того, молодые рыбы стоят дешевле, поэтому их покупают охотнее.

Стоимость аквариумных рыб зависит от их вида и размеров, а также от зоомагазина. Практически во всех зоомагазинах имеется хорошо оформленный выставочный аквариум, в котором содержатся крупные и яркие виды рыб (акулий барбус, колибри, астронотусы и др.). Цены на аквариумы колеблются от 0,3 до 1 \$ за 1 л. объема в зависимости от формы и наличия технического оборудования, а также от бренда. В продаже имеются пластиковые растения по цене от 0,8 до 6,4 \$ за штуку, естественные и искусственные грунты разнообразной формы и окраски. Есть все необходимое оборудование для функционирования аквариума.

При анализе оформления аквариумов на выставке “Подводный мир аквариума” (рис. 1) были выявлены некоторые недостатки.

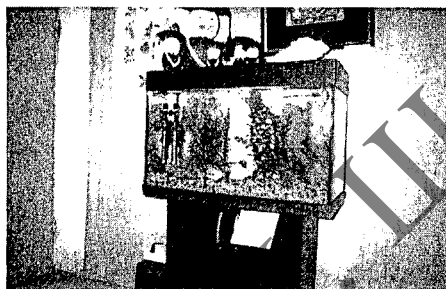


Рис. 1. Выставка “Подводный мир аквариума” (г. Орша)

Как видно на рис. 1, вблизи от аквариумов вывешены картины, а на самих аквариумах находятся посторонние предметы (цветы, игрушки и др.). Это отрицательно сказывается на восприятии аквариумов, в результате чего внимание посетителей переводится с аквариума на окружающие его предметы.

Заключение

1. Разнообразие аквариумных гидробионтов в зоомагазинах и экологических центрах Республики Беларусь исчерпывается ассортиментом около 45–50 видов рыб и 20–25 видов растений. Цены на рыб колеблются в больших пределах – от 0,2\$ до 25\$ за особь – и, в первую очередь, зависят от вида, затем от размера и зоомагазина.

2. По данным работников зооторговли, спрос на аквариумных рыб в летний период значительно снижается. В то же время видовое разнообразие продаваемых рыб достигает максимума в весенне-летний период. Эти данные необходимо учитывать при коммерческом разведении аквариумных гидробионтов.

3. Для живого уголка в школе и начинающих аквариумистов могут быть рекомендованы следующие виды рыб: гуппи, моллинезия, меченосец обыкновенный, пецилия пятнистая, барбус суматранский, барбус огненный, барбус Шуберта, золотая рыбка, кардинал, брахиданио рерио, сомик крапчатый, хоплостернум торакатум, сомик золотистый, макропод обыкновенный, петушок, гурами мраморный, гурами жемчужный. Эти виды отличаются привлекательной окраской, неприхотливостью при содержании, простотой в разведении. Из растений можно рекомендовать следующие: риччия плавающая, валлиснерия обыкновенная, валлиснерия спиралелистная, роголистник темно-зеленый, элодея канадская, некоторые виды криптокорин, лудвигия ползучая, пистия.

Литература

1. Назарова А.В., Креславский А.Г. Сравнение полового поведения самцов гуппи *Poecilia reticulata* разного происхождения // Вопросы ихтиологии. – 2000. – № 2. – С. 263–268.
2. Полонский А.С. Содержание и разведение аквариумных рыб. – М.: Агропромиздат, 1991. – 383 с.

3. Полонский А.С. Живые барометры // Рыболов. – 1991. – № 2. – С. 60.
4. Золотницкий Н.Ф. Аквариум любителя. – М.: Terra, 1993. – 770 с.
5. Лебедев Н.А. Экология и аквариум // Педагогика высшей школы. Сборник статей. – Горки, 2003. – С. 55–58.
6. Милославский В.Ю. Домашний аквариум. – М.: «РИПОЛКЛАССИК», 2000. – 416 с.
7. Редкие и исчезающие животные. Рыбы: Справ. пособие / Д.С. Павлов и др. – М.: Высшая школа, 1994. – 334 с.
8. Центр по выращиванию аквариумных рыб в Израиле / Подгот. Шевцова Э.Б. // Индустриальное рыбоводство. – 1994. – Вып. 1. – С. 12–14.
9. Аквариумистика: Методические указания / Белорусская государственная сельскохозяйственная академия; Сост. Н.А. Лебедев. – Горки, 2003. – 44 с.

Summary

The variety of species of aquarium hydrobionts (hydroorganisms) has been studied in petshops and ecological centres of the Republic of Belarus.

It has been shown that it is exhausted by the assortment of about 45–50 species of fish and 20–25 species of plants. Prices for fish fluctuate from \$ 0,2 to \$ 25 for an individual and depend on the species and size, petshop.

Поступила в редакцию 14.01.04.

УДК 630*577.4

А.Н. Никитин

ФОРМИРОВАНИЕ ЗАПАСОВ УГЛЕРОДА В СОСНОВЫХ БИОГЕОЦЕНОЗАХ

Введение

Одной из проблем, вызывающих сегодня наибольшее беспокойство, является обострение “парникового” эффекта и индуцированное им глобальное изменение климата. Причина потепления – антропогенное накопление в атмосфере оптически активных “парниковых” газов, среди которых ведущее положение занимает углекислый газ [1]. Подписание Рамочной Конвенции ООН по проблемам изменения климата (РКИК/ООН) почти 150 странами, в том числе и Республикой Беларусь, в Рио-де-Жанейро в июне 1992 г. свидетельствует о повсеместном признании того факта, что изменения климата представляют серьезную опасность для мировой экологии и экономики.

Способность лесных биогеоценозов быстро связывать большие количества углерода и долго удерживать его в составе органического вещества вызвала интерес к ним как к потенциальному инструменту преодоления или смягчения парникового эффекта [2]. Большая неопределенность в оценке существующих потоков углерода между лесными биогеоценозами и атмосферой в глобальном и региональном масштабах вызывает насущную необходимость в целенаправленных исследованиях баланса и накопления углерода лесными биогеоценозами.

Объекты и методика исследований

Объектами исследований послужили сосновые насаждения, произрастающие в условиях Полесско-Приднепровского геоботанического округа. Объекты исследования (63 пробные площади) представлены чистыми и с незначительной примесью других пород насаждениями сосны обыкновенной искусственного происхождения. Среди объектов преобладают насаждения смешанного типа леса, также представлены сосняки черничные и орляковые, что отражает типологический состав сосновых культурценозов в регионе исследования. Наиболее представленными оказались насаждения I бонитета. Совокупность заложенных пробных площадей и их распределение по классам бонитета, возрастам, типам леса обеспечивает получение репрезентативных и достоверных данных по динамике накопления углерода и характеру его распределения в компонентах сосновых биогеоценозов искусственного происхождения в регионе исследований.

Работы по определению органической массы вели в период, когда заканчивался прирост надземных частей растений. Определение органической массы и концентрации углерода в компонентах фитоценоза и в почве проводилось с помощью апробированных методик [3, 4, 5, 6, 7].

Математическая и статистическая обработка первичных данных осуществлена с использованием программных пакетов Microsoft Excel и Statistica 5.5 (StatSoft).

Результаты исследований

Углерод, запасенный в органическом веществе минеральной части почвы, является наиболее стабильным пулом: его запасы относительно мало изменяются в процессе развития сосновых культур. Нашими исследованиями выявлена близкая к линейной зависимость запасов углерода в почве от возраста насаждения (уравнения (1) и (2)).

$$M_{0-10} = 3,50 + 0,06 * A; \quad (1)$$

$$M_{10-50} = 3,72 + 0,006 * A, \quad (2)$$

где А – возраст насаждения (лет);

M_{0-10} – запас углерода в слое почвы 0 – 10 см, т*га⁻¹;

M_{10-50} – запас углерода в слое почвы 10 – 50 см, т*га⁻¹.

В соответствии с выявленными закономерностями можно заключить, что более интенсивно накопление углерода происходит в верхнем (0–10 см) слое почвы (см. таблицу). При увеличении возраста насаждения с 20 до 90 лет он возрастает приблизительно в 2 раза. Средняя скорость накопления органического углерода в нем составляет 68,5 кг*га⁻¹*год⁻¹. В более глубоких слоях процесс накопления заторможен. Общий запас органического углерода в почве за период с 20 до 90 лет увеличивается приблизительно в 1,5 раза.

Запасы углерода в лесной подстилке колеблются в пределах 0,86 – 36,59 т/га. Корреляционный анализ позволил выразить зависимость запасов углерода в лесной подстилке от возраста насаждения (уравнение (3)).

$$M_{\text{подст}} = - 41,84 - 0,07 * A * \text{Ln}(A) + 18,50 * \text{Ln}(A), \quad (3)$$

где $M_{\text{подст}}$ – масса углерода подстилки, т*га⁻¹;

Обращает на себя внимание наличие максимума запаса углерода в лесной подстилке, приходящегося на 40–60 лет. Это можно объяснить тем, что запас лесной подстилки определяется, прежде всего, величиной опада, которая, в свою очередь, зависит от массы кроны. Запас же фракций кроны имеет максимум в возрасте 30–40 лет. Отставание максимума запаса углерода в лесной подстилке от максимума запаса биомассы кроны объясняется инерционностью процессов разложения подстилки.

Таблица

Динамика формирования запасов углерода в компонентах соснового биогеоценоза (т*га⁻¹)

Возраст, лет	Минеральные горизонты почвы		Лесная подстилка	Живой напочвенный покров	Подрост и подрост	Древостой	Суммарный запас
	0–10 см	10–50 см					
20	4,7	3,8	9,4	0,9	0,0	22,2	41,1
30	5,3	3,9	13,9	0,9	0,1	55,7	79,8
40	5,9	4,0	16,1	0,9	0,6	94,8	122,2
50	6,5	4,0	16,8	0,9	1,5	124,1	153,9
60	7,1	4,1	16,7	0,9	2,8	138,8	170,4
70	7,7	4,1	15,9	0,9	4,5	142,9	176,1
80	8,3	4,2	14,7	0,9	6,6	141,7	176,4
90	8,9	4,3	13,1	0,9	9,1	138,3	174,5

Запас углерода в живом напочвенном покрове находится в пределах 0,03–3,26 т/га, со средним значением $0,85 \pm 0,25$ т/га.

В результате регрессионного анализа рассчитано уравнение, отражающее зависимость запаса углерода в подпологовой древесной растительности от возраста насаждения (уравнение (4)):

$$M_{\text{подпол.}} = 1,03 - 0,09 * A + 0,002 * A^2, \quad (4)$$

где $M_{\text{подпол.}}$ – масса углерода в подпологовой древесной растительности, т*га⁻¹.

В соответствии с полученной моделью запас углерода в подлеске и подросте в первые годы развития соснового древостоя близок к нулю, но с возрастом он увеличивается. Особенно интенсивное накопление углерода в подпологовой древесной растительности начинается после 40 лет. Средняя скорость накопления углерода в подпологовой древесной растительности составляет $0,132 \text{ т*га}^{-1}\text{год}^{-1}$.

Описание накопления углерода в древостое удобно проводить с использованием функций роста. Их преимуществом по сравнению с любыми другими является то обстоятельство, что они содержат в себе предварительную информацию о закономерностях изменения биологических признаков; в результате выборочные оценки параметров достигают большей эффективности и стабильности. Предварительные испытания показали, что наиболее достоверно процесс накопления углерода фракциями сосновых насаждений описывает функция Хосфелда (5):

$$M_{\text{древ.}} = A^2 / (29,24 - 0,817 * A + 0,0127 * A^2), \quad (5)$$

где $M_{\text{древ.}}$ – масса углерода в древесном ярусе, т*га^{-1} .

Запас углерода в фитомассе древостоя увеличивается за первые 50 лет до 124 т*га^{-1} , а к 80 годам лишь до 143 т*га^{-1} . Фактически после 60 лет накопление углерода в древостое прекращается, и он остается на уровне около $140\text{--}145 \text{ т*га}^{-1}$. Пик интенсивности накопления углерода древостоем приходится на 40 лет.

Анализ динамики суммарного накопления углерода в сосновом биогеоценозе (см. таблицу) показывает, что высокая интенсивность этого процесса наблюдается в возрасте до 50 лет (максимум в 30–40 лет). Затем процессы накопления замедляются и постепенно выходят на плато. За 60 лет (с 20 до 80 лет) запас углерода возрастает более, чем в 4 раза.

В процессе накопления углерода изменяется и структура распределения его запаса по компонентам биогеоценоза. Наиболее динамичным оказывается запас углерода в древостое: в 20 лет доля древостоя в общем запасе углерода составляет 55%, а к 80 годам достигает 80%. В те же возрастные этапы на древесную подпологовую растительность приходится соответственно 0,2% и 0,4%, на лесную подстилку – 21% и 8%, на минеральные горизонты почвы – 20% и 7%. Доля живого напочвенного покрова за весь рассматриваемый период не превышает 2%. Таким образом, основным объектом поглощения атмосферной углекислоты выступает древостой, в котором, в свою очередь, стволовая древесина занимает преобладающее положение.

• Литература

1. Парниковый эффект: проблемы и решения. Информационный бюллетень. – Минск: БелНИЦ «Экология», 1997. – № 6 (13). – 18 с.
2. Brown S. Present and potential roles of forests in the global climate change debate // *Unsylna*. – 1996. – 47, № 185. – P. 3–10.
3. Валетов В.В. Фитомасса и первичная продукция безлесных и лесных болот. Ч. 1. – Минск, 1992. – 218 с.
4. Лакида П.І. Фітомасса лісів України. – Тернопіль: Збруч, 2001. – 256 с.
5. Программа и методика биогеоценологических исследований / Под ред. Н.В. Дылиса. – М.: Наука, 1974. – 404 с.
6. Усольцев В.А. Рост и структура фитомассы древостоев. – Новосибирск: Наука, 1988. – 255 с.
7. Heath L.S., Birdsey R.A., Williams D.W. Methodology for estimating soil carbon for the forest carbon budget model of the United States, 2001 // *Environmental Pollution*. – 2002. – Vol. 116. – P. 373–380.

Summary

The article is devoted to study of carbon stocks formation in man-made pine biogeocenoses of Belarus. It's detected what existing pine plantations accumulate carbon until 60 year age. Later carbon stock almost don't increase and make up $175\text{--}180 \text{ t ha}^{-1}$. Basic object of carbon deposition is pine trees.

Поступила в редакцию 30.01.04.

УДК 631.527 : 634.723 (09)

А.Г. Чернецкая

ИСТОРИЯ СЕЛЕКЦИИ СМОРОДИНЫ ЧЕРНОЙ В БЕЛАРУСИ: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Черная смородина одна из самых распространенных ягодных культур в нашей стране. В приусадебных садах её насаждения занимают более 1000 га (свыше 40% площади ягодных насаждений), превосходя площади под садовой земляникой почти в два раза. Она пользуется большой популярностью не только благодаря высокой продуктивности, скороплодности, неприхотливости, но также благодаря высокой витаминной ценности и целебности плодов. Смородину по праву называют «кладовой витаминов», так как смородина содержит практически все основные группы витаминов (табл. 1).

Таблица 1

Содержание витаминов в черной смородине, (мг на 100 г)

Название витаминов	Черная смородина (<i>Ribes nigrum</i> L.)
В-каротин	0,1
Витамин С	50-400
Витамин В1	0,01
Витамин В2	0,03
Витамин РР	0,3
Витамин К1	1,8
Витамин Е	0,72-0,85

Что бы получить суточную дозу аскорбиновой кислоты достаточно съесть 50 г свежих ягод смородины, и в том же количестве запас витамина Р почти на всю неделю. По содержанию витамина С в плодах она уступает лишь шиповнику и актинидии, в 4-5 раз превосходит землянику и citrusовые, в 8-10 раз – крыжовник и малину, в 15-20 – яблоню, вишню и сливу и в 30-50 раз грушу, абрикос, виноград. По количеству витамина Е черная смородина превосходит почти все плодово-ягодные культуры, уступая лишь облепихе, шиповнику, аронии.

Ягоды черной смородины богаты и другими веществами, важными для нашего организма: сахарами, пектиновыми веществами, кислотами. Содержат кумарины, эфирные масла, дубильные и красящие вещества, каротиноиды, фитонциды, минеральные соли, содержащие калий, натрий, кальций, магний, железо, фосфор, серу [1].

История введения смородины в культуру и создания новых сортов в различных странах, в том числе и в нашей Республике, длительна и многогранна.

Есть мнение, что слово «рибес» происходит от арабского «рибас», что означает кислый. Арабы называли так один из видов вечнозеленого кустарника. В VIII в., проникнув в Испанию, они перенесли это название на произраставший там крыжовник, а затем на смородину. Упоминание о смородине в литературе как о лечебной культуре относится к XIV веку, в основном, в травниках и лечебниках. В то же время смородина как культурное растение появилось в Западной Европе, первое упоминание о ней как о десертном плоде относится к 1671 г. Первоначально культура использовалась в качестве живых изгородей и лечебного сырья. Она произошла от дикой почти в то же время, что и красная. Удивительно то, что за 300 лет плод этой культуры почти не увеличился, тогда как размер крыжовника увеличился в 4-5 раз.

На Руси смородина впервые появилась в подмосковных садах, примерно, в то же время, что и в Европе, причем в культуру были введены отечественные, дикие виды смородины. Хотя существуют сведения, что черную смородину на Руси разводили в монастырских садах Новгорода и Пскова ещё в XI веке. Существует предание, что Москва-река раньше называлась Смородиновкой, потому что по её берегам росло много смородины.

Отечественная селекция смородины черной была начата с 20-х годов текущего столетия. В начале XX века в сорimente были такие сорта, как Кент, Голиаф, Боскопский великан, Восьмая Девисона – все западноевропейского происхождения. В 1912 году в селекции смородины черной

произошел скачок на качественно новую ступень, когда И.Л. Худяковым был создан сорт Приморский чемпион [2].

Основоположником отечественной селекции ягодных культур является доктор биологических наук, профессор А.Г. Волузнев, который основное внимание в своей работе уделял селекции смородины черной, плоды которой стали необходимым продуктом круглогодичного питания человека, обеспечивая организм в первую очередь витамином С (аскорбиновой кислотой) и другими столь же ценными биологически активными веществами, нужными для сбалансированного обмена веществ и определяющими в итоге здоровье, работоспособность и долголетие человека.

Методы, которые использовались при выведении сортов, были следующие: 1) посев семян от свободного опыления (в основном на базе европейских сортов); 2) самоопыление (на базе европейских сортов); 3) межсортовая гибридизация (вначале на базе европейских сортов, затем с использованием местных сортов); 4) межсортовая гибридизация с использованием сортов генетически и географически отдаленных [3].

До середины 30-х гг. сортимент смородины черной в Беларуси в основном состоял из сортов зарубежной селекции. Плановая селекция в Беларуси началась в 1936 г. Исследовательская работа по смородине черной с самого начала строилась на глубоком изучении исходного материала. На первом этапе ставилась задача вывести зимостойкие, урожайные и крупноплодные сорта, устойчивые к антракнозу. В начале изучались европейские сорта. Они были представлены 36 сортами, среди которых наиболее известны Лия плодородная, Коронация, Восьмая Дэвисона, Голиаф, Бредторп, Сандерс, Кент [4]. При детальном изучении этих сортов было выяснено, что они в сильной степени поражаются почковым клещом, неустойчивы к антракнозу, мучнистой росе, а также недостаточно зимостойки. В итоге иностранные сорта не отвечали требованиям товарного производства и поэтому не получили широкого распространения. Тем не менее, до 1946 г. селекция велась в пределах европейских сортов посредством межсортовых скрещиваний. А.Г. Волузнев (1958, 1961, 1965, 1970) установил, что метод межсортовых скрещиваний на основе европейского подвиги смородины черной не мог принести ощутимых успехов в создании новых сортов. Сорта и гибриды, полученные этим методом, характеризовались относительно невысокой урожайностью, неустойчивостью к болезням и вредителям, слабой зимостойкостью. Гибриды были на уровне или ниже исходного материала. А.Г. Волузнев сделал вывод, что работать в пределах *Ribes nigrum* ssp. *europaeum* почти бесперспективно.

Основополагающими в селекционной работе А.Г. Волузнева явились труды Н.И. Вавилова и И.В. Мичурина. Селекционный процесс начал строиться на основе географически и генетически отдаленных форм смородины черной для создания новых зимостойких, крупноплодных, урожайных, устойчивых к антракнозу сортов.

Огромный скачок на совершенно новую ступень произошел в Беларуси в 50-х годах, когда в селекцию был включен сибирский подвид смородины черной. Сибирский подвид был представлен формами, полученными с Минусинской опытной станции (Н.М. Павлова), собранными по берегам реки Лены. Сибирский подвид – растение повышенного рельефа, хорошо освещенных солнцем мест, что способствует более активному фотосинтезу и, соответственно, высокой урожайности. Первые перспективные гибриды были выведены в потомстве *Кент* × *форма сибирского подвиги*, из которых лучшие стали кандидатами в сорта. Среди них сорта Лошицкая, Бархатная, Минская, Белорусская поздняя, Мечта [5]. К ним были подобраны сорта-опылители, что гарантировало неплохую, урожайность, однако она не была стабильной по годам. Эти сорта явились первым этапом к разрешению поставленной задачи и имели много преимуществ по сравнению с существующим сортиментом.

В процессе дальнейшей селекционной работы с этим подвидом выяснилось, что он обладает как положительными, так и отрицательными признаками. Положительными признаками сибирского подвиги были зимостойкость, крупноплодность, устойчивость к антракнозу. Однако он обладал и рядом отрицательных свойств. Формы от сибирского подвиги – перекрестноопыляемые растения и передают эти признаки потомству, а также рано цветут и попадают под действие заморозков, имеют ломкую древесину и раскидистый куст. Около 10 лет сорта Лошицкая, Бархатная, Мечта, Минская, Белорусская поздняя в условиях пчелоопыления хорошо плодоносили, но вследствие низкой самоплодности, при отсутствии благоприятных погодных условий в период цветения, что снижало численность насекомых-опылителей (в первую

очередь пчел), урожайность их резко снизилась. В результате была установлена самостерильность форм сибирского подвида, которая заключалась в доминирующем над пыльниками расположением рылец пестиков в цветках (Волузнев А.Г., 1966, 1971; Раинчикова Г.П., 1971).

Дальнейшая интенсификация и концентрация производства ягод на промышленной основе поставила на повестку дня дополнительные требования к сортам смородины черной: высокая самоплодность, гарантированная ежегодная урожайность, высокое содержание в ягодах биологически активных веществ, пригодность к механизированному возделыванию и уборке урожая. Высокие требования к сортам вызвали необходимость поиска нового исходного материала. Н.И. Вавилов (1966), И.В. Мичурин (1948) видели успех в отдаленной эколого-географической и генетической гибридизации. Н.М. Павлова (1955) рекомендовала также поиск новых видов и подвидов для решения селекционных проблем.

Успешное решение селекционной задачи произошло тогда, когда в качестве исходного материала в гибридизацию были включены сорта и формы, полученные с помощью смородины дикуши (например, сорт Голубка). Включением видов *Ribes dikuscha* в селекционный процесс были устранены недостатки *Ribes nigrum* ssp. *sibiricum*. В результате многолетней селекции на основе эколого-географической и генетической отдаленности с привлечением сибирского подвида смородины дикуши, её потомков и сортов европейского подвида были созданы сорта смородины черной, с высоким уровнем факультативной самоплодности (60–80%), получившие широкое распространение во многих странах мира. В процессе селекционной научно-исследовательской работы выведены трехгеномные сорта, отвечающие требованиям мирового стандарта – Белорусская сладкая, Минай Шмырев, Паулинка, Кантата-50, Минская-2, Золушка. Пилот Александр Мамкин, гарантирующие высокую урожайность, самоплодность, зимостойкость (А.Г. Волузнев, Г.П. Раинчикова, Н.А. Зазулина, Т.И. Шкурко, А.Ф. Радюк). Все они обладают высокой пластичностью [6].

В 1967–1968 гг. они приняты в государственное сортоиспытание и до настоящего времени состоят в районированном сортименте не только в Беларуси, но и в ряде других государств СНГ, прибалтийских странах. Сорта Минай Шмырев и Белорусская сладкая районированы в странах Балтии, СНГ, Болгарии, выращиваются в Польше, США, Швеции и др. Сорта смородины черной Партизанка и Паулинка районированы в Беларуси и Казахстане, сорт Пилот Александр Мамкин – в Армении [7].

Эффективность созданной новой генетической основы на базе *Ribes nigrum* ssp. *sibiricum*, *Ribes nigrum* ssp. *sibiricum*, *Ribes dikuscha* выявилась при оценке наследования признаков урожайности, самоплодности, С-витаминности, устойчивости к болезням, многим морфологическим признакам (Зазулина Н.А., 1982).

В дальнейшей селекции были испытаны созданные трехгеномные сорта в качестве исходного материала и установлено, что они являются уникальными и передают по наследству свои признаки: Белорусская сладкая – высокое содержание аскорбиновой кислоты; Минай Шмырев – высокую урожайность; Паулинка – высокую самоплодность; Кантата-50 – прямостоячий куст, высокое содержание сахаров в ягоде; Пилот А. Мамкин – устойчивость к американской мучнистой росе [4].

Было изучено 3 тыс. семян. Н.А. Зазулина (1982) провела оценку фонда по важнейшим хозяйственно-биологическим признакам смородины черной, были вычислены коэффициенты наследуемости и рассчитаны показатели трансгрессии по признакам самоплодности, урожайности, гетеростилии, С-витаминности, содержанию сахаров и растворимых сухих веществ, а также сферотекоустойчивости в гибридных семьях. Из этого фонда отобрано 288 перспективных гибридов. Дальнейшее исследование перспективных гибридов дало возможность создать новые более продуктивные сорта смородины черной с урожайностью 10–15 т/га, принятых в государственное сортоиспытание: Катюша (Паулинка х Пилот А. Мамкин), Памяти Н.И. Вавилова (Паулинка х Белорусская сладкая) – в 1978 г., Клуссоновская (Паулинка х Пилот А. Мамкин) – в 1980 г., Купалинка (самоопыление сорта Минай Шмырев), Церера (Паулинка х Пилот А. Мамкин), Дар Павловой – в 1986 г., из которых Катюша, Памяти Вавилова и Церера районированы в Беларуси, сорт Катюша районирован в 7 областях России (Волузнев А.Г., Зазулина Н.А., Раинчиков Г.П., Шкурко Т.И., Радюк А.Ф.) [8].

Однако основная масса ранее выведенных сортов тяготела к группе среднего срока созревания, что в производственных условиях лимитировало сроки уборки ягод. Поэтому возникла насущная необходимость решить задачу по выведению сортов раннего и позднего

сроков созревания, что и было сделано в 1994 г. В сеть государственного сортоиспытания Республики Беларусь были переданы два новых сорта смородины черной: Святаянка (раннего срока созревания) и Рагнеда (позднего срока созревания). Они отличаются высокой зимостойкостью, хорошей урожайностью (15–17 т/га), самоплодностью, устойчивостью к основным болезням, десертным вкусом ягод, содержанием 185–205 мг % витамина С (Зазулина Н.А.) [9].

В итоге А.Г. Волузневым и его учениками выведено 20 сортов смородины черной: большинство из них было районировано не только в нашей республике, но и в других государствах.

На сегодняшний день количество сортов в мировом ассортименте выросло до 1200. Использование в гибридизации диких видов смородины моховой (*Ribes procumbens* Pall), смородины канской (*Ribes americanum* Mill.) положительных результатов не принесли. До 1970 года в Великобритании 90% площадей было занято сортами Болдуин, Амос Блэк, выведенными до 1930 года. Выдающийся английский селекционер Э.Кип (1981) провела межвидовую гибридизацию и создала с участием смородины прицветниковой (*Ribes bracteosum* Dougl) в Ист-Моллинге сорт Jeet, имеющий длинную кисть.

Работа по введению в селекционный процесс диких видов проводится Н.М. Бочарниковой на Дальневосточной станции ВИР. Ею открыт и описан новый вид – *Ribes fontaneum* Восток – смородина ключевая.

В Латвии такая работа ведется А.А. Мелехиной с *Ribes petiolare* Dougl – смородиной черешчатой. Одним из методов получения селекционного материала является инбридинг. С помощью этого метода К.В. Кондрашевой были получены сорта Вузовская (Памяти Мичурина х Памяти Мичурина), Сладкоплодная (Ракета х Ракета). Посредством инбридинга в Финляндии был получен новый сорт Верти (Оджебин х Оджебин). Так как инбридинг усиливает уровень гомозиготности и способствует проявлению новых комбинаций неаллельных генов, А.И. Астаховым, Е.П. Куминовым, А.С. Равкиным были отобраны более устойчивые формы у сортов Бредпорт, Жераан musta.

Успешно проводится работа по устойчивости черной смородины к американской мучнистой росе, выведены продуктивные сорта черной смородины: Ажурная, Ершистая, Зуша, Надина, Орловия, Орловская серенада, Экзотика.

Некоторые сорта являются клонами. Так, Н.К. Смольянинова выделила клон смородины черной Новость и назвала его Новость поздняя. Сорт Оджебин – это клон сорта Эрхейкхи (скандинавский подвид смородины черной). С участием смородины малоцветковой создан сорт Амурская, а с участием смородины канадской сорт Вертикаль. С помощью скандинавского подвиды смородины черной создан сорт Бредторп.

Создание высокополиморфного исходного материала является основой эффективной селекции на заданные параметры. Селекционная работа по смородине черной в настоящее время продолжается в направлении эколого-географических скрещиваний, с включением в схему гибридизации выведенных ранее сортов. Создание исходного материала проводится следующими методами:

- ✓ поиск источников хозяйственно ценных признаков;
- ✓ гибридизация подобранных сортов, форм, гибридов посредством насыщенных возвратных скрещиваний;
- ✓ межсортовые скрещивания на сортах, имеющих сложную наследственную основу;
- ✓ самопыление как аналитический метод, представляющий возможность установить генотипическую ценность сорта по тем или иным признакам;
- ✓ введение в селекцию смородины черной диких видов;
- ✓ поиск корреляционных связей морфологических и хозяйственно-биологических признаков [8].

В вопросах биологии цветения уделяется внимание типу цветка (гетеростилии), вопросам самосовместимости и самонесовместимости у сортов, жизнеспособности пыльцы. Чтобы повысить в сортах урожайность и самоплодность, лучшие высокосамоплодные сорта – источники этого признака, изученные ранее, включены в схему скрещиваний. В дальнейшем будет проводиться селекция на качество ягод. Для того, чтобы повысить в будущих новых сортах содержание аскорбиновой кислоты, будут взяты как источники витаминности образцы с максимальным выражением данного признака. Посредством всех вышеперечисленных методов будет сделано

дальнейшее усложнение генетической основы и расширение генного потенциала смородины черной.

Селекционеры нашей республики постоянно работают над улучшением качественных и количественных показателей различных видов смородин. Значительные успехи селекции связаны с увеличением массы плодов: от 0,6–0,8 до 8 г у наиболее крупноплодных. Снижена осыпаемость ягод, т.е. при сборе урожая малый процент потерь. До 80% сортов и форм смородины – самоопыляемые (т.е. снята проблема необходимости насекомых-опылителей). Селекционеры выделили сорта, иммунные к мучнистой росе, столбчатой ржавчине и почковому клещу, высокоустойчивые к антракнозу (т.е. можно отказаться от пестицидов). Предположительно, в дальнейшем ученые пойдут по пути отбора многокистных сортов (до 6 кистей в одном узле) и длиннокистных (до 80 ягод в кисти) [1].

Но существует и ряд до сих пор нерешенных проблем: нет комплексно устойчивого сорта ко всем заболеваниям (хотя получен исходный материал для конструирования генотипов со стабильной устойчивостью). Вряд ли эти проблемы под силу решить одной республике. Необходима кооперация всех коллекционеров, свободный обмен информацией и селекционным материалом, привлечение специалистов из других областей знаний.

Литература

1. Зазулина Н.А. Морфологические признаки сортов черной смородины белорусской селекции / Белорусский НИИ плодоводства, научные труды. Т. 9. Ч. 1. – Минск: Белсад, 1994. – С. 96–104.
2. Князев С.Д., Огольцова Т.П. Итоги и перспективы селекции черной смородины во всероссийском НИИ селекции плодовых культур / Мат. междунауч. конф. «Плодоводство на рубеже XXI века». – Минск: Белсад, 2000. – С. 76–78.
3. Зазулина Н.А. Селекция смородины черной в Беларуси / Плодоводство. Т. 13. – Минск: Белсад, 2000. – С. 112–115.
4. Волузнев А.Г., Зазулина Н.А. Новые сорта черной смородины // Весці АН БССР. Сер. с.-г. навук. – 1990. – № 4. – С. 30–32.
5. Волузнев А.Г. Сибирский подвид – основа создания сортов черной смородины промышленной культуры // Селекция и сортоизучение черной смородины / ВНИИ садоводства им. И.В. Мичурина. – Мичуринск, 1988. – С. 17–20.
6. Волузнев А.Г. Перспективы селекции черной смородины // Сельскохозяйственная биология, 1970. Т. V, 4. – С. 560–563.
7. Волузнев А.Г., Зазулина Н.А. Новые белорусские сорта черной смородины как исходный материал для выведения интенсивных сортов // Весці АН БССР. Сер. с.-г. навук. – 1981. – № 3. – С. 75–78.
8. Зазулина Н.А. Селекционная оценка исходного материала черной смородины / Плодоводство. Т. 12. – Минск: Белсад, 1999. – С. 111–115.
9. Радюк А.Ф. Итоги научных исследований по ягодным культурам в Беларуси / Плодоводство. Т. 10. – Минск: Белсад, 1995. – С. 21–35.

Summary

The Article illuminates the main stages of the development to breedings of the black currant in Belorussians, contains given about the main trends of the breedings of the black currant overseas. Shows the totals and prospects of the development to belorussian breeding of the black currant.

Поступила в редакцию 08.04.04.

ГІСТОРЫЯ

УДК 940.55

Э.В. Русь

ЗАПАДНОГЕРМАНСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
В ОБЛАСТИ ИЗУЧЕНИЯ ГДР

Западногерманские исследования в области изучения ГДР – это мультидисциплинарная рабочая область, в которой общим объектом изучения, связанным с германским вопросом в общем и с разделением Германии и его преодолением в частности, объединялись такие науки, как политология, правоведение, экономика, история, литература, география и социология. Данное направление исторической науки ФРГ зародилось после провозглашения двух немецких государств в 1949 году, хотя несомненный интерес проявлялся еще в первые послевоенные годы. Понятие «германские исследования» (Deutschlandforschung) начало применяться лишь с первой половины семидесятых годов, когда самостоятельность второго немецкого государства была признана официально.

До середины 50-х годов западногерманские историки ставили под сомнение самобытность государственного образования, лежащего между Одером и Эльбой. В своих работах они использовали специфические названия: Советская оккупационная зона (СОЗ), «вторая Германия», «средняя Германия». Восточногерманское государство, характеризующееся монополистической концентрацией политической власти и ее претензиями на господство в экономической и социальной сферах, изучалось в парадигме тоталитарной диктатуры как государство-сателлит Советского Союза. Для научных работ этого времени характерна определенная тенденциозность подхода в связи с необходимостью обоснования претензий Западной Германии на ликвидацию и поглощение своего восточного соседа. В периоде, предшествующем провозглашению ГДР (1945–1949 годы), западногерманские историки искали доказательства искусственности образования, а следовательно, неправомерности существования социалистического немецкого государства. На первом этапе западногерманские исследования в области изучения ГДР велись с целью планомерной подготовки объединения Средней Германии и ФРГ. Ведущим научным учреждением, работающим в этом направлении, был Германский институт изучения экономики в Западном Берлине под руководством Ф. Фриденсбурга.

Эволюцию изучения СОЗ отражает работа научно-исследовательского совета по вопросам объединения Германии, основанного в 1952 году при Министерстве общенемецких вопросов. Эта коллегия, представленная исключительно экономистами, опубликовала за двадцать лет своего существования пять объемных докладов о своей деятельности. Если в первых докладах доминировали рекомендации по наиболее безболезненной интеграции экономики восточных областей в случае воссоединения, то последующие концентрируются на сравнении систем. С середины 60-х годов деятельность исследовательского совета стала подвергаться резкой критике прогрессивно думающих историков за его крайний консерватизм, а в 1975 году он был распущен. Сегодня многие признают, что при проведении объединения Германии было бы уместно принять во внимание результаты работы исследовательского совета. Однако если в 70-е годы его деятельность не уместилась в тогдашний политический ландшафт, то в 1990 году о ней просто забыли.

В конце 60-х годов пришло осознание необходимости изменения отношения к Восточной Германии. Изменился стиль идеологической литературы, стали пересматриваться доктрины и концепции. На смену откровенно антикоммунистическим взглядам пришла более гибкая оценка социалистического германского государства. Господствующие позиции заняли идеи сосуществования и либерализации. Несомненный шаг на пути признания долгосрочности существования немецкого социалистического государства означало переименование в 1968 году важнейшего печатного органа ФРГ, занимающегося проблемами Восточной Германии, – с «Архива Советской оккупационной зоны» на «Германский архив» (SBZ-Archiv – Deutschland Archiv).

По вопросам идеологической стратегии разгорелась бурная научная дискуссия. Представители *неолиберального крыла* западногерманской историографии, к которому причисляются Г. Ротфельс, Т. Шидер, В. Конце, К.-Д. Эрдман, Т. Эшенбург, В. Бесон,

Г. Краусник, отличались довольно реалистичным взглядом на проблему взаимоотношений с ГДР. Политику конфронтации ХДС/ХСС эти исследователи характеризовали отрицательно, считая, что для решения германского вопроса необходимо использовать все дипломатические возможности. Г. Ротфельс, в частности, заявлял, что «только безответственность может свергнуть мир в войну для решения германского вопроса» [1, 239]. Особые надежды возлагались на так называемую «магнитную теорию»: привлекательность западных институтов и идей для восточных немцев. Представители интеллигенции из «Группы 47» и политические деятели СвДП (Т. Делер, Г. Раш, Н.Х. Флах, С. Хаффнер) и историк Голо Манн, критикуя политику Аденауэра, выступали за мирное сосуществование, отказ от доктрины Гольштейна, либерализацию в духе У. Ростоу. То, чего нельзя получить путем агрессии, нужно достичь при помощи системы дифференцированных торговых связей, которая взорвет социалистический лагерь изнутри. Эти исследователи считали, что достижение взаимопонимания между ФРГ и ГДР возможно лишь при условии политических изменений в последней, которые произойдут в результате международной разрядки. Признание больших успехов экономического развития ГДР исследователи из Западной Германии, в частности К.-Д. Эрдманн и В. Конце, сочетали с надеждами на трансформацию социалистического общества в соответствии с теорией «эволюции социализма», разработанной в конце 60-х годов [2].

Явным предпочтением политики с позиции силы отличались историки, относящиеся к *консервативному крылу* западногерманской историографии – Г. фон Раух, Г. фон Римшей, Г. Штекль, Э. Хёльцле, О. Леммберг. Они требовали возврата «времени находящихся под польским владычеством областей» Германии [3, 411] и восстановления немецких границ в рамках 1939 года, претендовали на роль «опекуна» ГДР и на «ответственность» за своих восточных братьев. Генри Риттер призывал правительство ФРГ «прийти на помощь соотечественникам по ту сторону железного занавеса» и в случае необходимости соглашался «умереть, оказывая такую помощь» [4: 6, 17]. Правительство ХДС/ХСС действовало целиком в этом русле.

У сторонников обоих вариантов восточногерманской политики была одна цель – воссоединение Германии. Но в первом случае это была политика «резиновых подошв», в другом – «кованых сапог». Согласие наблюдалось в понимании того, что коммунизм нельзя преодолеть за короткий срок, ГДР должна быть признана как долгосрочный политэкономический порядок, а следовательно, ФРГ необходимо установить официальные отношения с восточногерманским соседом.

За признанием Германской Демократической Республики в науке во второй половине 60-х годов последовало политическое признание этого государства Федеративной Республикой Германии в 1969–1972 годах. Вместо старого аденауэровского принципа «одно государство, одна нация» возник новый – «два государства, одна нация». Правительственный блок СвДП/СДПГ исходил из того, что конфронтация не принесла желаемых результатов, а потому необходимы качественно другие отношения. Акцент германо-германской политики сместился на соревнование с ГДР. В этой связи стали необходимы системные сравнения ФРГ и ГДР, благодаря которым могли быть противопоставлены друг другу общественные, экономические и политические потенциалы обоих германских государств. Этими задачами характеризовался *второй этап* западногерманских исследований в области изучения Демократической Республики. В перспективе германо-германской политики сравнительное изучение двух германских государств со своей консультативной функцией должно было помочь ответить на вопрос о возможности объединения нации не пропагандистки и обобщенно, а объективно и дифференцированно.

Отказ от политики открытого противостояния и внедрение идеи конвергенции привели к выделению исследований ГДР в самостоятельное научное направление, представители которого располагали собственными архивами, кафедрами в университетах и контактами с общественностью. Был образован понятийный аппарат «ГДРологии». Вопросы изучения ГДР ведал специальный отдел в составе западногерманского министерства по внутригерманским отношениям. Он контролировал деятельность различных издательских организаций, институтов, пропагандистских центров, союзов историков. Ежегодно в ФРГ проводились конференции, на которых обсуждались проблемы истории и политики соседнего немецкого государства. В систему западногерманского «остфоршунга» входило около ста различных научных заведений. Согласно Э. Лембергу, свою задачу они видели в «духовном проникновении» в социалистические страны с целью оказания помощи в борьбе против «марксистско-ленинских представлений об обществе и истории» [5, 137], в создании «эрозии коммунистического мировоззрения» [5, 138], в «борьбе с коммунизмом в духовной сфере» [6, 143]. Деятельность исследовательских учреждений

способствовала созданию основ концепции «гуманной политики» западногерманского правительства в отношении Демократической Республики, влияла на принятие политических решений. Однако среди ученых раздавались голоса, требовавшие исключить слишком узкую направленность на сиюминутные политические потребности правящих кругов и выступающие за дальнейшее онаучивание «ГДРологии».

На страницах «Германского архива» в 70-е годы развернулась настоящая дискуссия о целях и задачах исследования ГДР. В ней приняли живое участие такие историки, как Й.Б. Граде, П.Х. Лудц, В. Пфайлер, Г.Липпманн, К. Маттик, В. Бергсдорф, В. Брунс, В. фон Бредов, К. Буррихтер, К. Эрдманн, П. Митцширлинг, Г. Нойбауэр. Авторы призывали к созданию адекватной картины истории ГДР. Резкой критике многих историков подвергался способ формирования самосознания ФРГ посредством противопоставления ГДР. В частности, Г. Циммерманн так высказывался по вопросу отношения к социалистическому германскому государству и последствий его признания для самопонимания западных немцев: «Я исхожу из того, что противопоставление «чужих» общественных основ служит не в последнюю очередь тому, чтобы добыть «доверие» в собственном обществе, однако я нахожу этот путь спорным» [7, 715]. Автор считал, что присущее западногерманскому обществу самосознание типа «Мы живем-в-лучшем-из-всех-миров» нужно считать несомненно фатальным. Германская проблема должна, по его мнению, быть не столько вопросом о противостоянии систем, сколько вопросом о месте Западной Германии в мире без противопоставления ГДР.

Научными предпосылками для наполнения изучения ГДР новым содержанием стало заимствование социально-хозяйственных теорий и методов из интернациональной (особенно американской) практики исследований. Особого упоминания заслуживает в этой связи исследовательская деятельность Петера Христиана Лудца, написавшего ряд статей и книг по истории Германской Демократической Республики. Для изучения ГДР Лудц предложил использовать системный имманентно-критический метод, суть которого в следующем: «социалистическое государство и социалистическое общество нужно понимать из их собственных условий и способа действия, из их структурных и функциональных зависимостей; нужно отказаться от наивно неисторического, нерелективного западного взгляда в качестве эталона для оценки действительности ГДР» [8, 28–29]. Этот подход подвергался нападкам многочисленных академических конкурентов и политических противников ученого как некритический. Представители консервативного крыла западногерманской историографии видели в нем даже одобрение реальности социалистического немецкого государства и господства СЕПГ. Исследователи либерального и социал-реформистского направлений поддерживали этот подход, поскольку считали, что он не в последнюю очередь способствует уничтожению антикоммунистических клише и более трезвому оцениванию ГДР.

Большое значение для научного сравнения двух германских государств представляли собой Материалы о положении нации, опубликованные в 1971, 1972, 1974, 1987 и 1990 годах в качестве приложения к соответствующим правительственным докладам по соответствующей тематике [9]. В 1971 году сравнивались центральные экономические и общественные области жизни, в 1972 году – различные вопросы правовой организации, а в 1974 году наряду с вопросами социальной политики и проблемами охраны окружающей среды затрагивался вопрос противоположного понимания феномена нации в ФРГ и ГДР. В 1987 году вновь были подняты экономические темы, а в 1990 году вышел сборник материалов, посвященный проблемам системы образования. Материалы исполняли определенную консультативную функцию для западногерманского правительства. В ГДР они рассматривались в качестве более утонченных попыток идеологов ФРГ активизировать национализм.

«Материалы по положению нации» определили новые масштабы количественно-эмпирического исследования ГДР и сравнительных германских исследований в исторической науке ФРГ. В отличие от идеологов, западногерманские исследователи не упрекали противника в отклонении от норм оппонента и не выставляли в качестве эталона собственные нормы. Однако появились трудности методологического характера: постоянно возникал вопрос отбора эквивалентных областей и выбора единых критериев для измерения, сравнения и оценки реалий обоих германских государств. Зачастую исследователи, не выдержав сравнительный уровень, начинали противопоставлять эмпирической действительности одного государства нормативно-прагматические претензии другого. Тем самым происходила простая констатация событий при игнорировании отклоняющихся эмпирических характеристик. Эти проблемы особенно

проявлялись при сравнении политических, экономических и общественных систем в целом, поскольку их нельзя редуцировать до простых одномасштабных отношений. Поэтому многие авторы отдавали предпочтение сравнению по секторам. Фактически наиболее содержательные исследовательские работы касались отдельных областей общественной и экономической повседневности разделенной Германии, а не сравнения систем. Трудности такого характера проявились и при создании «Материалов по положению нации». Авторы прибегали к сравнительным суждениям исключительно при обращении с твердыми количественными данными и ограничивались простым противопоставлением реалий в отдельных областях. Это соответствовало методологической позиции инициатора издания «Материалов» П.Х. Лудца, который подходил с позиций критического рационализма, инспирированного Максом Вебером и Карлом Поппером, к тщательному разделению научных знаний и политических оценок.

Большой проблемой была также узость фактической базы. Архивы с документами по восточногерманскому послевоенному развитию оставались для западногерманских исследователей практически полностью закрытыми. Даже историки ГДР имели к ним ограниченный доступ. Историки использовали обходные пути: количественный анализ содержания газет и качественную интерпретацию литературных текстов по общественным вопросам на злобу дня.

До конца 70-х годов интерес западногерманских историков, занимающихся изучением ГДР, концентрировался на проблеме взаимоотношений двух государств, их сопоставлении, на анализе новой ситуации соревнования равноправных государств и поиске ответа на вопрос о единстве немецкой нации. Первостепенное значение придавалось изучению политических, общественных и научных отношений, однако все это не было напрямую связано с германским вопросом. Идентификация ФРГ с Германией была настолько само собой разумеющейся, что ее немецкая идентичность не ставилась под сомнение и она даже не тематизировалась в исследованиях.

Положение изменилось в начале 80-х годов, когда так называемый спор историков по поводу позиции ФРГ в германском вопросе вышел за пределы первоначальных рамок и стал предметом дебатов политиков, публицистов и исследователей. В область изучения ГДР западногерманскими историками на *третьем этапе* включилось изучение проблемы немецкой идентичности – т.е. поиск ответа на вопрос о единстве нации. В литературе этого времени господствовала мысль о том, что, несмотря на государственный раскол Германии, единство немецкой нации сохраняется, следовательно, остается возможность воссоединения Германии под эгидой ФРГ.

Хотя в 80-е годы западногерманская историческая наука стала более дифференцированно подходить к предмету исследования, в представлении многих историков, вынужденных подчиниться изменившимся условиям и отказать от реваншистских требований, ГДР продолжала оставаться «частью Германии» [10, 1043]. Эта позиция создала концептуальные основы для появления такого научного направления, как общегерманские исследования, задачами которого было: 1) сравнение двух общественных систем в обоих государствах тем способом, который способствовал бы повышению достижений Западной Германии в экономической, политической и прочих областях; 2) актуализация германского вопроса. Ученые проводили сравнение обоих государств, выискивали общие черты и утверждали, что социалистическая система все больше и больше сближается с капиталистической.

С момента прекращения существования Германской Демократической Республики и вхождения ее земель в состав ФРГ исследования не прекратились, но стали пониматься прежде всего как изучение процесса срастания старых и новых земель. Появилась возможность реализовать изучение «всей Германии», начатое еще во время разделения. Крах партийной диктатуры в государстве реального социализма способствовал появлению после 1989 года новых возможностей. С открытием архивов в 1990 году начался настоящий бум, было зарегистрировано более тысячи исследовательских проектов. Сегодня изучение ГДР представляет собой преимущественно анализ сорокалетней истории Восточной Германии. При этом в исследовании отдельных периодов наблюдаются существенные диспропорции. Большое внимание уделяется советской оккупации и формированию диктатуры СЕПГ, а также краху государства реального социализма. Прежде всего ставится вопрос, было ли существование ГДР и господство СЕПГ изначально обречено на провал, и если нет, то с какого времени начался путь к краху. Многочисленные публикации девяностых годов строятся на обширном источниковом фундаменте

и по-новому расставляют некоторые акценты. Если до так называемого «поворота» большое место в исследовательских работах занимали вопросы культуры и политики, а наличие оппозиции в ГДР оставалось в тени, то с открытием восточногерманских архивов эта диспропорция была устранена. Однако шестидесятым и семидесятым годам в современных исследованиях уделено мало внимания.

Таким образом, история научного изучения в ФРГ восточной части Германии развивалась параллельно с изменениями политической обстановки внутри страны и отношений между немецкими государствами. Первоначально к области изучения относились вопросы, которые касались разделения Германии на два государства и германо-германской политики, а также анализ политической, экономической и общественной систем ГДР. В 70-е годы к этим темам добавилось сравнительное изучение ФРГ и ГДР, а в 80-е на передний план выдвигается проблема немецкой идентичности. С момента краха ГДР и вхождения ее земель в состав ФРГ германские исследования посвящены прежде всего изучению процесса объединения.

Эта зависимость от германо-германской политики, однако, не означает, что наука была ее служанкой. Определенные параллели находят свое объяснение во взаимовлиянии в условиях политической действительности. Исследователи, в свою очередь, влияли на принятие политических решений. Их задачей было предоставление достоверных данных о другом германском государстве и научно обоснованных прогнозов на дальнейшее развитие ГДР и германского вопроса, структурный анализ комплексных связей во внутренней и внешней политике обоих германских государств. Именно консультативная функция и была официальной причиной основания в 1952 году исследовательского совета по вопросам объединения Германии. Не следует также забывать, что часть специалистов по современным германским проблемам формировалась сначала как чиновничья, а лишь затем как научная элита. Немало видных представителей консервативного направления западногерманской историографии, таких, например, как Б. Мейсснер, К. Гутенберг, К. Тальгейм, пришли на кафедры университетов и в НИИ из министерств и ведомств аденауэровского периода.

История разделения Германии еще долгое время будет проявляться в увеличившейся ФРГ. Германские исследования будут развиваться в гегелевском смысле: отдельные элементы сохраняются, другие уйдут в небытие, однако в общем и целом поднимутся на более высокий уровень научной дискуссии по германскому вопросу.

Литература

1. Rothfels H. Zeitschriftliche Betrachtungen. – Köln, 1971.
2. Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung. – 1959. – № 108. – S. 1076–1080; 1965. – № 104. – S. 835–836.
3. Schnack A. Heimatrecht und Selbstbestimmung // Außenpolitik. – 1963. – № 6. – S. 406–417.
4. Ritter G. Ansprache am 17. Juni 1955 // Die Zeit. – 17 Juni 1955.
5. Lemberg E. Ostkunde. – Hannover, 1964.
6. Koch H. Sowjetkunde als Aufgabe // Jahrbücher für Geschichte Osteuropas. – 1955. – Bd. 5. – S. 137–163.
7. Zimmermann H. Zu einigen innenpolitischen Aspekten der DDR-Forschung // Deutschland Archiv. – Jg. 6. – 1973. – № 7. – S. 713–717.
8. Ludz P.-Ch. Die DDR zwischen Ost und West. Politische Analysen 1961 bis 1976. – München, 1977.
9. Materialien zur Lage der Nation / Hrsg von Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen. – Köln, 1971, 1972, 1974, 1987, 1990.
10. Seffert W. Zur Natur des Konflikts zwischen der SED-führung und Moskau // Deutschland Archiv. – 1984. – № 10. – S. 1040–1053.

Summary

In this article the author examines the investigations of the German Democratic Republic by the Western German historians and politologists, narrates about the changes in realizing the subject of the investigations connected with development of the German Policy by GFR and with amalgamation of two German States in 1990.

Поступила в редакцию 09.07.03.

ФІЛАЛОГІЯ

УДК 882.6.09

Т.Л. Барабанічыкава

НОВЫЯ ТВОРЧЫЯ ДАЛЯГЛЯДЫ ВІКТАРА КАЗЬКО

Сярод беларускіх пісьменнікаў апошніх дзесяцігоддзяў вылучаецца яркі, самабытны талент Віктара Казько, творчасць якога з'яўляецца адным з самых вострых сведчанняў той духоўнай сітуацыі, якую перажывае чалавецтва ў канцы ХХ стагоддзя. Сітуацыя гэтая, калі разглядаць яе ў вялікім радзе сусветнай гісторыі, несумненна, суадносна – у плане і духоўным, і эстэтычным – з іншымі папярэднімі крызіснымі эпохамі. М.І. Конрад пісаў: «Можа быць, такія эпохі як бы складаюць першыя вузлы гісторыі. Мы жывем зараз таксама ў эпоху вялікіх антыномій, іх сутыкненняў. І мы ведаем добра, што наш час – таксама час вялікай вастрывы...» [1, 226–227].

Пры ўсёй суадноснасці нашага часу з папярэднімі эпохамі, яго вастрывы асаблівая, небывалая за ўсю гісторыю чалавецтва. Характар нашай эпохі, які вызначаецца і самымі суровымі выпрабаваннямі, і прынцыпова новымі перспектывамі, параджае імкненне звярнуцца да вытокаў, да душы нацыі, зноў прачытаць і пераасэнсаваць яе гісторыю ад старажытнасці да нашых дзён. Аб гэтым сведчыць творчасць В. Казько, якая выявіла імкненне да шырокага абагульнення гуманістычнай і гістарычнай праблематыкі, матэрыялам для аднаўлення якой служыць багатая культурная спадчына народа.

Раман В. Казько «Бунт незапапрабаванага праху», які ўбачыў свет у 2000 годзе ў часопісе «Полымя», стаў працягам тэмы чалавечай адзіноты ў сённяшнім грамадстве, дамінуючай у творчасці пісьменніка ў апошнія гады. Гэты твор пра духоўную стомленасць чалавека, пра пошукі сябе, свайго «Я» ў гэтым жорсткім, бязладным свеце. Акрамя гэтай тэмы, раман увабраў у сябе, акумуляваў усе тыя тэмы, якія раскрываў В. Казько на працягу ўсяго свайго творчага жыцця. Праца ў Сібіры, быт таёжнага пасёлка, ваеннае ліхалецце, Чарнобыльская навала, пакуты адзінокай чалавечай душы сёння, шлях да сябе, да сваіх каранёў, да сваёй бацькоўскай хаты – усё сплялося, звязалася ў шчыльны вузел у гэтым творы. Складваецца ўражанне, што аўтар уважліва праглядае сваё жыццё і жыццё сваіх равеснікаў ад першага дня нараджэння і да сённяшняга часу. Раман «Бунт незапапрабаванага праху» – своеасаблівае падагульненне чалавечай гісторыі ХХ стагоддзя.

Раман пісаўся доўга, 15 гадоў. Віктару Казько не давалі спакою ўспаміны мінулага: «Калісьці ў Сібіры мяне вельмі ўразілі закінутыя могілкі (былога Сіблага), дзе-нідзе трапіліся шылдачкі: «Прах не востребован» [2, 5]. Незапапрабаванасць памяці аб чалавеку, жыцця чалавечага наогул выклікала справядлівае абурэнне, бунт. Па словах аўтара, «гэты раман пра бунтоўнасць чалавечай натуры... Ніводны бунт не прынёс нічога добрага...» [2, 5]. У цэнтры ўвагі аўтара – жыццё сям'і Говараў. Знаёмства з галоўным героем Германна Гаўрылавічам Говарам і яго жонкай Надзеяй пачынаецца незвычайна. Ноччу мужчына падхопліваецца з ложка ў нейкім безвыходным адчаі: «Адчай быў такі безвыходна халодны, непраглядна чорны, што ён вымушаны быў з усяе моцы, аж да вясёлкавага ззяння, заплюшчыць вочы» [3, 32]. Далейшыя разважання, успаміны, думкі Говара тлумачаць прычыну такога маральнага стану. Галоўны герой адчувае смяротную душэўную стомленасць, непрыкаянасць і пустату. «І гэта была пустэльнасць не пустыні, дзе ўсё ж бачны хаця б далягляд, а мужчынскай самоты, з якой ён ужо даўно звыкся і прыроду якой быў нязвольны ні зразумець, ні перамагчы» [3, 34]. Жыццё Германна Говара ўжо даўно ператварылася ў няспынны бег на месцы без мэты і без сэнсу. Ён не адчувае сапраўднай блізкасці ні з адным чалавекам на зямлі, нават з уласнай жонкай. Ён успомніў пачатак сумеснага жыцця, якое здавалася святам, але паступова яны аддаліся адзін ад аднаго, сталі чужыя. У гэтую ноч ён спрабуе адказаць на пытанні: што ж стала з ім самім, наогул з чалавекам сёння, дзе знайсці той шлях, які прывядзе да Ісціны, «ці не ёсць гэта: ідзі туды, не ведаю куды, прынясі тое, сам не ведаю што. Хутчэй за ўсё – сябе. І чалавек пайшоў і прынёс. І страшны стаў сабе. Зусім жа не па тое хадзіў, зусім не тое шукаў» [3, 54].

Загнаны ў кут разважаннямі аб сэнсе жыцця, жаданнем знайсці, спазнаць самога сябе, Говар едзе да бацькоў, каб па архівах устанавіць хаця б сваё імя, бо ўсе гады яго называлі то Юрыкам, то Жорыкам, а ў апошні час і наогул Германна. Але бацькі называюць яго сапраўднае імя – Макрыян і раскрываюць тайну нараджэння. У гады вайны Гаўрыла, якога Германн усё жыццё лічыў сваім родным бацькам, пад час уцёкаў ад паліцэйскай аблавы на балоце наткнуўся на памерлую парадзіху і народжанае немаўля.

Нешта прывіднае, жудаснае, непадуладнае чалавечаму разуменню назіраецца ў апісанні жывога хлопчыка, які звязаны пупавінай з ужо мёртвай маці. Гэта выразны сімвал. Ён амбівалентны: нараджаючая смерць, забіваючае жыццё. Гаўрыле, якога Германн усё жыццё будзе лічыць сваім бацькам, «наканавана было аддзяліць жывое ад памёрлага, і зрабіць гэта зубамі, перакусіць пупавіну, паспытаць адначасова і тое, і другое, адчуць ротам, языком пах і смак жыцця і смерці» [4, 76].

Нябожчыца і пасля смерці выконвала свой матчын абавязак, працягвала ратаваць свайго народжанага сына: тры дні, пакуль паліцэйская засада заставалася на беразе, паіла ці то жывым, ці то мёртвым малаком, саграла цяплом яшчэ неастылага цела. Гаўрыла не мог без жаху назіраць за гэтым, кожны раз думаў, хто вырасце з гэтага немаўляці: д'ябал ці анёл. А калі нейкая невядомая птушка зацікала, дакранулася да яго галавы, прыпала да грудзі і загаласіла, Гаўрыла зразумеў, што гэта душа памёрлай маці развітваецца са сваім сынам і бласлаўляе Гаўрылу. «Вярнулася яе душа з шчаслівага раю, мо самім Богам бласлаўлёная на гэтае вяртанне, і перасцерагае яго, пракладвае, пратоітпае туды дарогу і яму. Калі ён, зразумела, застанеца чалавекам, застанеца да апошняга тут, не кіне дзіцяці» [4, 79].

Сцэна на балоце скрозь прасякнута біблейскім духам. Аўтар параўноўвае купіну, дзе Гаўрыла ратаваў хлопчыка, з Ноевым каўчэгам, а самога Гаўрылу з маладым Адамам, у якога памерла непазнаная ім Ева. Гаўрыла як сапраўдны хрысціянін добра ведае законы Боскія, імкнецца не адступаць ад іх у сваіх думках і ўчынках, верыць у вечнае жыццё душы, у кару Гасподню. І менавіта гэта святая вера ў Бога дапамагла яму выжыць у гэтых нечалавечых умовах і выратаваць дзіця.

Аўтар надае шмат увагі хрысціянскай маралі. На працягу ўсёй споведзі старога гучыць тэма граху і адплаты за яго. Там, на балоце, гэтымі паняццямі сувымяраліся ўсе развагі і дзеянні Гаўрылы. Ён не мог кінуць маленькага хлопчыка і такім чынам прыгаварыць яго на смерць, бо Бог даручыў яму абараняць Жыццё, але жах кожную хвіліну гнаў яго прэч ад гэтага месца, дзе Смерць і Жыццё стаялі побач. «Быў усё ж грэх на маёй душы. У думках увесь час заставалася – пакінуць цябе ці разам з табой і самому... І Бог пакараў мяне за тва думкі. Не толькі руку, але і цагу – палавіну цела адабраў. За тва тры ночы, за развагі-хістанні мае на ўсё жыццё зрабіў няплодным. Не даў нам з Валяй Бог сваіх дзяцей. Спачатку грашыў на яе, на жонку, а потым раздумаўся і зразумеў: гэта я сухастойны. Бог там, на купіне, чуў мяне, і маці твая чула – вось і пакаралі» [4, 81].

У разважаннях старога Гаўрылы закладзена векавая мудрасць, якая ва ўсе часы дапамагала чалавеку заставацца Чалавекам: «Бог усё чуе і бачыць, а нябожчыкі, дарэмна што маўчаць, яны не толькі ўсё бачаць і чуюць, яны яшчэ і судзіць нашы з заплюшчанымі вачыма і падцягнутымі вуснамі – непадкупныя. Іх суд самы страшны і да дзевятага калена людскога роду... Вось як яно, вось як пад Богам усё адбываецца. За кожны ўчынак чалавека і адплата, і аз ваздам...» [4, 81]. Можна, такім чынам бацька падводзіць сына да думкі, што прычына бездухоўнасці, якая пануе сёння на зямлі, у тым, што чалавек адварнуўся ад Бога, перастаў баяцца Кары Нябеснай, учынкі і думкі яго сталі непажаданымі Стваральніку, душа стала глухой і невідучай, здольнай на самы цяжкі грэх. І Бог пакараў чалавека адзінотай, душэўнымі пакутамі, цяжкім шляхам пазнання сябе.

Гаўрыла, што ведаў, расказаў сыну аб яго сапраўдных бацьках. Бацьку, патомнага пастуха, пасля вайны рэпрэсавалі за тое, што той абразіў калгасную карову. У архіве застаўся сціплы запіс: «Скончался от сердечной недостаточности в пятьдесят четвёртом году. Прах не востребован. Похоронен...» [4, 87] і далей нумар магілы, нумар паштовай скрынкі, вобласць, раён, пасёлак. І тут памяць Германна запрацавала ў жудасным тэмпе. Ён узгадаў сваё жыццё ў Сібілагу, барак у таёжным пасёлку, лепшых сяброў, што загінулі на ўсесаюзнай камсамольскай будоўлі.

Менавіта там, на могілках, дзе знайшлі свой апошні прытулак сябры Германна, яго вельмі ўразілі, разанулі па сэрцы могілкі, дзе на паўгнілых шыльдах было надрапана некалькі горкіх слоў: «Прах не запатрабаваны». Над кожнай з іх мог ляжаць яго родны бацька. Раздзіма, за якую яе сыны пралівалі кроў, адражлася ад іх, убіла ў магілу, як ведзьмаку ў грудзі, асінавы кол, сцерла з памяці, не пакінуўшы, па хрысціянскіх звычаях, нават прозвішча і даты жыцця.

Воблака таёжнага гнусу, што ўзвілося над галоўным героем, джаліла яго, пакідаючы на цэле пухліны і сверб. Гэтая карціна вельмі сімвалічная: «Яму здавалася, што гэта зусім не машкарэча ўеца над ім і могілкамі. То выходзілі з магіл людзі, дачасна супакоеныя тут у жалобе, смутку і невядомасці людскай душы. Гэта іх дух лунаў і трымцеў над уласнымі магіламі. Помсціў усім, у тым ліку і яму, Германну, выяўляў сябе, каб ён ніколі не забываўся, назаўсёды запомніў гэта месца. Не забываў, колькі іх было бязвінна забітых, чый прах і сёння так і застаўся незапатрабаваным» [5, 87].

У рамане «Бунт незапатрабавальнага праху» шмат фактаў суадносіцца з біяграфіяй пісьменніка. Галоўны герой, як калісьці сам В. Казько, разам з сябрамі едзе ў Сібір, туды, дзе ўзводзіўся чарговы гігант айчынай індустрыі. Аўтар паказвае жыццё і быт таёжнага пасёлка, жыхароў, што насяляюць яго. Усё гэта было ўжо апісана ў першых «сібірскіх» аповесцях тады яшчэ маладога празаіка. Зараз, амаль праз паўстагоддзя, аповед аб працы на будоўлях Сібіры пазбаўлены былога рамантычнага натхнення і ўсхваляванасці. Сёння аўтар разумее, што «гэта быў салодкі і агульны падман часу, няроўнага, але шматабяцальнага. Адзін з апошніх падманаў эпохі. Эйфарыя даступасці, дасягальнасці...» [3, 66]. Шмат маладых энтузіястаў – «правафланговых гісторыі і географіі, працы і пяцігодкаў, якія «гісторыю... рабілі самі з дапамогаю тых жа пяцігодкаў, на якія было размеркавана іх прыватнае і грамадска-стваральнае жыццё» [3, 58–59], прынеслі на алтар гіганцкіх праектаў эпохі свае надзеі, мары, спадзяванні, а нехта і сваё жыццё.

З падрабязнай дакладнасцю пісьменнік узнаўляе сцэны з жыцця насельнікаў таёжнага пасёлка. Тут сабраліся прадстаўнікі розных нацыянальнасцей і сацыяльных слаёў: былія

фэзэвушнікі, якія ехалі ў Сібір па рамантыку, былыя зэкі, камсамольцы з вялікіх гарадоў, шахцёры. Яны баяць час у п'янках-пагулянках, сочаць за сусветнымі падзеямі, учыняюць бойкі паміж сабой.

Аўтар з гумарам апісвае самую помную ў акрузе бойку, якую распачаў галоўны герой, тады яшчэ Жорык Говар: «Нашых тут біць ні ў якія часы, улічваючы і ўрачыстасці, не дазвалялася. А паколькі нашымі былі ўсе, то ўсе адначасова і натапырыліся: непарадак, усім жа вядома – біць можна толькі свайму свайго, а нашых, падла, не чапай, бо па хлебарэзцы атрымаеш» [3, 61]. За апісаннем нораваў і натуры рускага чалавека, што спрадвеку адводзіў душу ў кулачных баях, адчуваецца талент В. Казько як майстра сатырычнай прозы: «Лядовае пабоішча набірала моцы. Пасёлак атрасаў з сябе рэшткі зімовага сну. У шэрагі байцоў увіліся новыя сілы. У бойку ўступала баявая сотня распараных пасля змены і мыцця шахцёраў. З боку горада, з правага берага ракі прыджгаў конны нарад міліцыі, які, відаць, таксама прагнуў размяцца ў кулачным баі, але форма ды прысутнасць афіцэраў стрымлівалі. А то гэтыя малайцы паказалі ё, як на Русі бяруцца лядовыя гарадкі» [3, 62]. Дарэчы, жорсткасць і бязлітаснасць, што часта панавалі паміж людзьмі, была ўласцівая і самой сібірскай тайзе. Суровы клімат, складаныя ўмовы жыцця прымушалі чалавека, які апынуўся тут, змагацца за сваё існаванне. Таму багатая на карысныя выкапні зямля Сібіры была ўздоблена прахам тых, хто пасягнуў на яе багацці. Адны з прышэльцаў развіталіся з жыццём у пагоне за рамантыкай, іншыя – за грошы ці ордэны. «І тайга стаяла, не ведаючы спачування кароткаму чалавечаму веку» [5, 73].

У тайзе свае законы, якіх кожны, хто жыве тут, павінен прытрымлівацца. І тайга не даруе таму, хто пераступіў дазволена мяжу, парушыў спрадвечны закон прыроды, замахнуўся на яе. У сібіракоў існавала павер'е пра ракавога саракавога мядзведзя, які нясе смерць таму, хто прыйшоў па яго жыццё. Кожны паляўнічы ведаў аб гэтым і таму імкнуўся спыніцца на трыццаць дзевятым. У рамане ёсць вельмі сімвалічны эпізод барацьбы мядзведзя і паляўнічага. Былы прамыславік-паляўнічы, які забіў ужо трыццаць дзевятага мядзведзя, пайшоў у геалагаразведку, каб не сустрэць свайго пагібельнага саракавога, бо ведаў, прадчуваў: «аднак, нядобры мішка будзе, аднак, смерць мая будзе» [5, 74]. Але ад лёсу не схаваешся, мядзведзь сам знайшоў яго. Саракавы мядзведзь аказаўся ракавым, апошнім. Ён забівае паляўнічага, але і сам гіне ад кулі. У рамане гучыць асуджальны прароцкі голас аўтара: «Надыходзіць час, калі трэба за ўсё разлічвацца, сплочваць: за забойства нават звера, за свае грахі і перамогі. Разлічвацца і трымаць адказ за імгненне поспеху і прызнання, за прагу славалюбства, за імкненне да поўнай падпарадкаванасці сабе дзікай прыроды, стыхіі» [5, 77]. Расплата прыйдзе пазней, праз некалькі дзесяткаў год, калі галоўны герой Говар са сваёй жонкай вернуцца на бацькоўскую зямлю, атручаную попелам Чарнобыля.

В. Казько вяртаецца да тэмы Чарнобыля невыпадкова. Прыходзяць на думку словы В. Казько, які бачыў карані сучасных глабальных праблем у тым недалёкім мінулым, калі знішчаліся і забываліся жыцці бязвінных людзей: «Незапатрабаваны прах мільёнаў загубленых у лагерах і бясэсавых войнах, бацькоў нашых, бунтуе. Унутраны бунт незапатрабаванага праху – гэта страшна. Адсюль усе нашы Чарнобылі і Спітакі...» [6, 4].

Раман пачынаў пісацца ў той чорны для Беларусі 1986 год, калі ноч з 26-га на 27-е красавіка падзяліла час на два адрэзкі розных колераў: дачарнобыльскі – светлы і паслячарнобыльскі – чорны. І сама зямля беларуская падзялілася на зоны ад так званай «чыстай», дзе «глеба – забруджана, прадукты – ужыванне абмежаванае» [4, 95], насельніцтва атрымлівае грошы, празваныя ў народзе «грабавыя», да Зоны адчужэння, чорнай зоны, якая агароджана калючым дротам. Усё гэта Казько бачыў на свае вочы ў час шматлікіх камандзіровак на забруджаную тэрыторыю. Апісанню гэтых зон адведзена шмат старонак рамана. Аўтар зноў выкарыстоўвае біблейскі вобраз Ноевага каўчэга як адзінага выратавальніка, на якім людзі, звяры паплывуць з другога тысячагоддзя ў новае трэцье.

Для ўзмацнення малюнка занядбанасці, запущення ў Зоне, пакінутай людзьмі, аўтар скарыстоўвае прыём персаніфікацыі. У рамане «чалавечваюцца» вада, лес, дарога, якія «былі абьяквыя да чалавека. Яны не пазналі чалавека – ці то паспелі ўжо забыць пра яго, ці то, наадварот, вельмі добра памяталі. Зраду яго памяталі. Як паспешна збягаў чалавек ад гэтай зямлі, усё роўна, што ў тым жахлівым сорака першым. Больш жахлівым, таму што збягаў назаўсёды. Той жа самы папрок быў стоены і ў чорных, змрочных абліччах хат, якія змарнела сохлі без цеплыні чалавечага вока. Вёска не хацела, адмаўлялася прызнаць іх за людзей» [4, 97–98].

Над усім гэтым, як жывая істота, узвышаўся саркафаг Чарнобыльскай АЭС, бязлітасна «глядзеў ім у вочы, стаяў і пасміхаўся...» [4, 103].

І хаця заканчваецца IX раздзел сімвалічнай касьбой па дварах закінутых хат чарнабылю старой іржавай касой, хоць і гучыць над памерлай вёскай гучны вокліч: «Чарнабылу канец!», пісьменнік папярэджвае, што канец уладаранню змрочнага волата-саркафага яшчэ не скоры.

Акрамя цяжкіх наступстваў чарнобыльскай катастрофы, у рамане шмат іншых прыкмет цяперашняга часу. Праз адлюстраванне драмы галоўнага героя аўтар паказвае ўвесь драматызм нашага жыцця, калі «дзеці мруць у матчыным лоне, а народжаныя адмаўляюцца жыць, не прымаюць удыхнуты Богам розум і праклінаюць назаўсёды імгненне ўласнага зачатыя і тых, хто яго ўтварыў, адыходзяць у незваротнае мінулае, без Адама і Евы, без яблыні і яблыка, поўзаюць па зямлі

чарвякамі і смаўжамі, ні за якія даброты не жадаюць станавіцца людзьмі» [3, 107], калі старыя прызнаюцца, што ў гэтай краіне лягчэй быць інвалідам, чым здравым, калі «...у іх краіне ні адно яшчэ пакаленне не адыходзіла на той свет не будучы праклятым. У іх айчыне пракляцце непазбежнае. Жонкі праклінаюць сваіх мужоў, мужы – жонак, дзеці – бацькоў, унукі – эпоху, маладыя – маладосць, старыя – старасць. Жывыя – уласнае жыццё» [5, 70].

Пісьменнік апісвае страшныя рэаліі нашага цяперашняга жыцця, яго парадаксальнасць, абсурднасць і нейкую фантазмагарычнасць: «Перасычаныя чалавечынай, спатолюшы пасля гэтага смагу нечым бесцялесна-эфірным, як пчаліным нектарам, адчуўшы смак боскага напітку і наедку, прарокі таго і гэтага свету набылі сілу і прагнулі авалодання жывымі і мёртвымі душамі. Кожны з іх імкнуўся займець, атрымаць у наложніцы душу вялікую і сапраўдную. Карлікі пажадалі сужыцельства з веліканамі. І плакалі ў тым новаз’яўленым, новаствораным раі – пекле велікані, весяліліся, балявалі карлікі» [3, 108]. Фантазмагорыя разгортваецца і ў сімвалічнай сцэне шэцыя прыхільнікаў зорнага праекта безракетнага засваення космасу на чале з бацькам гэтай ідэі Германам Говарам. На спрэчкі сваіх папленнікаў аб тым, што чалавецтва яшчэ не мае такой пляцоўкі, ад якой можна было б адарвацца і сігануць у Сусвет, аўтар праекта адказвае, што такая пляцоўка, такі апорны пункт для кожнага чалавека – яго бацькоўская хата. «І чалавек, аўтар касмічнага праекта, які ўсяго толькі некалькі гадзін назад так дзёрзка і пераканана сцвярджаў моц духу і розуму, кідаў з трыбуны выклік прыземленай цявразасці, тым, хто не даваў веры яго ідэі і думцы, сядзеў на парозе сваёй бацькоўскай хаты і плакаў. Плакаў таму, што не ведаў, ці сапраўды яго гэта хата. Хаця памяць, што скіравала яго ногі менавіта сюды, гаварыла: не сумнявайся, тваё і тваёй маці гэта селішча... Гэта ж ты пракаў тут след, збіў расу з травы. Крыху вышэй галаву, чалавеча, і ты зазірнеш у вочы самому сабе» [4, 90].

Тэма памяці, што настойліва гучала ў ранейшых творах В. Казько, стала дамінуючай у яго рамане «Бунт незапатрабаванага праху». Аўтар праводзіць думку: чалавеку, які не ведае сваіх каранёў, не памятае гісторыі сваіх дзядоў і бацькоў, наканавана доўгае блуканне ў адзіноце ў пошуках сваёй першасутнасці. Галоўны герой здолеў знайсці месца, дзе ўзяў свой пачатак, знайшоў сваіх сапраўдных бацькоў, аддаў даніну іх светлай памяці і на зыходзе свайго жыцця вярнуўся ў бацькоўскую хату, дзе знайшоў свой страчаны рай. У канцы рамана Герман з жонкай Надзеяй знаходзіць радасць і сэнс жыцця ў апрацоўцы зямлі бацькоў, што апынулася ў «Зоне адчужэння».

Старыя апрацоўваюць забруджаную зямлю, вырошчваюць садавіну і агародніну. Яны нагадваюць чарнобыльскіх Адама і Еву. Гэтыя сімвалічныя вобразы мы ўжо сустракалі ў апавесці «Выратуй і памілуй нас, чорны бусел», напісанай В. Казько ў 90-я гады. Старыя палешукі са ўзгаданага твора таксама па шматгадовай сялянскай звычцы саджаюць у насычаную цэзіем і стронціем зямлю зерне, збіраюць ураджай, які нельга есці. Нейкая безвыходнасць адчуваецца ў гэтай паўсядзённай працы на памёрлай зямлі, калі б не светлы фінал рамана: «Іа старажытнай слышняй зямлі Турава-Пінскага княства ўжо ўбіралася ў сілу трэцяе тысячагоддзе ад нараджэння Хрыстова. Была вербная нядзеля, а праз тыдзень – Вялікдзень» [4, 118]. Ёсць, на думку аўтара, надзея, што ўзваскрэсненя Хрыста над пакутлівай Беларуссю, адраджэння зямлі роднай чакаць ужо нядоўга.

Такім чынам, мы бачым, што В. Казько мастацкую прастору твора арганізуе найперш на падставе ўласнага, вельмі багатага жыццёвага вопыту. Галоўны герой, акрамя развіцця сюжэтнай лініі, забяспечвае рэалістычнасць, тоеснасць праўды факта з мастацкай праўдай пры адлюстраванні шырокага кола падзей, характараў, захоўвае прынцып сувязі мастацкай прасторы з часам. У рамане амаль знікаюць межы паміж рэальным і ірэальным, фантастыка як адна з форм умоўнага выкарыстоўваецца для мастацкага разумення і асэнсавання быцця. Атрымліваюць шырокае выкарыстанне гумар, іронія, сарказм, якія шматгранна перадаюць аўтарскае адчуванне неадпаведнасці мары, ідэалу і рэальнасці. Асобныя моўныя адметнасці рамана дазваляюць з усёй канкрэтнасцю выявіць непаўторнасць мыслення аўтара, яго стылю. Твор багата насычаны сродкамі моўнай вобразнасці, вылучаецца пазытычнасцю выкладання, тонкім раскрыццём псіхалогіі чалавечых пачуццяў і адносін, шматмерным адлюстраваннем рэчаіснасці. У цэлым пазытыка твораў В. Казько развіваецца па лініі ўсё большай і глыбейшай праўдзівасці ад канкрэтнага да агульнага, ад жыццёпадабенства да мастацкай умоўнасці, ад канкрэтна-эмацыянальнага да большай духоўнай каштоўнасці.

Літаратура

1. Конрад Н.И. Избранные труды. История. – М.: Наука, 1974. – 471 с.
2. Літаратура затаілася?..: Гутарка Т. Падаляк з В. Казько // Звезда. – 2001. – 13 студзеня.
3. Казько В. Бунт незапатрабаванага праху // Польша. – 2000. – № 3.
4. Казько В. Бунт незапатрабаванага праху // Польша. – 2000. – № 5.
5. Казько В. Бунт незапатрабаванага праху // Польша. – 2000. – № 4.
6. Что камнем по стеклу, что стеклом по камню: Беседа А. Аврутина с В. Козько // Белоруссия. – 1997. – № 75.

Summary

The novel "Rebellion of unclaimed dust" by a Belorussian prose-writer Victor Koz'ko is analysed. The reseach is made into genre and stylistic; thematic and ideological; moral and ethic features of the piece.

Поступила в редакцію 12.11.03.

УДК 884

А.А. Брусевіч

**БЕЛАРУСКІЯ ГІСТАРЫЧНЫЯ МАТЫВЫ Ў ТВОРЧАСЦІ АДАМА МІЦКЕВІЧА
ВІЛЕНСКА-КОВЕНСКАГА ПЕРЫЯДУ**

Да гэтай пары няма адназначнага адказу на пытанне, кім быў Адам Міцкевіч паводле свядомасці і нацыянальнай прыналежнасці. Доўгі час ягоная творчасць з'яўлялася спадчынай выключна польскага народа – такі пункт гледжання лічыўся агульнапрынятым, таму што мова, якой карыстаўся паэт, ствараючы мастацкія тэксты, польская, аздобленая, праўда, даволі значнай колькасцю беларусізмаў, што стала адной з прычын неадэкватнага стаўлення да паэзіі А. Міцкевіча варшаўскіх рэцэнзентаў, прадстаўнікоў пануючага тады класіцызму.

Мова пісьменніка з'яўляецца несумненна важным фактарам пры вызначэнні яго нацыянальнай прыналежнасці, але не адзіным. На фоне шэрагу фактараў, што вызначаюць поўную ці частковую прыналежнасць да той ці іншай нацыянальнай культуры, адметна вылучаецца патрыятычна-гістарычны фактар, які па сваёй значымасці не саступае моўнаму.

Лічаць сваім А. Міцкевіча і сучасныя літоўцы, таму што ў іхняй сучаснай сталіцы, Вільнюсе, а таксама ў Каўнасе адбылося фармаванне мастацкай і грамадзянскай пазіцыі паэта. Але гэта ўсё, што звязвае А. Міцкевіча з сучаснай Літвой. Паэт не ведаў ні мовы, ні фальклору гэтага краю. Іншых аргументаў на карысць Літвы ў міцкевічнаўстве не знойдзена і да сённяшняга дня.

Сярод прэтэндэнтаў на спадчыну А. Міцкевіча найбольш сціплымі аказаліся беларусы. Першым, хто паспрабаваў звярнуць увагу на "беларускасць" паэта, стаў В. Дунін-Марцінкевіч, які ўпершыню пераклаў "Пана Тадэвуша" на беларускую мову. На жаль, беларускі пераклад паэмы напаткаў марны лёс: царскай цензурай нішчылася ўсё, што было прама ці ўскосна звязана з Беларуссю.

Доўгі час не было вядома і аб перакладзе на беларускую мову "Пана Тадэвуша", зробленага Б. Тарашкевічам у гродзенскай турме. Дарэчы, яго машынапіс амаль 50 гадоў праляжаў у Вільнюскім архіве.

Савецкія літаратуразнаўцы, баючыся "пакрыўдзіць" калегаў з ПНР, цалкам пагаджаліся з імі ў тым, што А. Міцкевіч выключна польскі паэт і патрыёт. Пра сувязь з Беларуссю амаль нічога не гаварылася, акрамя таго, што ў творчасці сваёй паэт выкарыстаў некаторыя матывы беларускага фальклору.

Толькі ў апошняе дзесяцігоддзе, калі наша краіна набыла незалежнасць, а з ёй – магчымасць у поўны голас заявіць свае правы на частку еўрапейскай культурна-гістарычнай спадчыны, намаганнямі такіх вучоных як А. Лойка, А. Мальдзіс і інш., адбыўся перагляд традыцыйных поглядаў на асобу А. Міцкевіча: айчыннае літаратуразнаўства нарэшце звярнула ўвагу на тую значную ролю, якую адыграў у творчасці і лёсе вешчуна беларускі фактар.

Уплыў беларускай культуры на творчую свядомасць А. Міцкевіча сапраўды заўважальны: фальклор, мова, побыт і звычэй народа, сярод якога нарадзіўся і вырас паэт, а таксама непаўторная прыгажосць навагрудскай зямлі, сфармавалі яго талент і эстэтычны густ, сталі першаасновай, падмуркам ягонай рамантычнай паэзіі, абумовіўшы ў будучым сусветную вядомасць.

Каму ж належыць спадчына паэта? Палякам? Літоўцам? Беларусам? Як заўважае А. Мальдзіс, "творчасць А. Міцкевіча не дзеліцца, не дапасоўваецца да гэтых нацыянальных шэфлядаў, бо яны сканструяваны паводле сённяшняга светабачання. І таму – анахранічныя, агістарычныя. Каб зразумець А. Міцкевіча, мы павінны падыходзіць да яго паводле крытэрыяў і катэгорый яго часу" [2, 394].

Будучы паэт нарадзіўся праз тры гады пасля апошняга падзелу Рэчы Паспалітай. Радзіма яго бацькоў Навагрудчына разам з іншымі землямі Вялікага княства Літоўскага адышла да Расійскай імперыі. Вядома, што А. Міцкевіч не мог выходзіць у духу патрыятызму да дзяржавы-захопніцы, тым больш памяць пра Вялікае княства Літоўскае, якое ў межах Рэчы Паспалітай мела пэўную самастойнасць, была жывой і яскравай. Дарэчы, на пачатку XIX ст. адраджэнне Вялікага княства Літоўскага выглядала яшчэ даволі рэальным, "яно ўкладывалася ў асветніцкую канцэпцыю, дзе многае залежала ад адукаванага манарха" [2, 395]. Відавочна, А. Міцкевіч, як і многія яго суайчыннікі, лічыў сябе грамадзянінам Вялікага княства Літоўскага – ідэальнай дзяржавы, якой не было на палітычных мапах, але якая жыла ў сэрцах і думках тысячаў яе патрыётаў.

Любоў да роднай зямлі А. Міцкевіч пранёс праз усё сваё жыццё – пра гэта сведчаць яго лепшыя паэтычныя творы. Менавіта паэзія, асабліва на раннім этапе творчасці А. Міцкевіча, з'яўляецца якраз тым галоўным паказчыкам, які дазваляе сцвярджаць, што радзіму паэт атаясамліваў толькі з Вялікім княствам Літоўскім і ні з якім іншым дзяржаўным утварэннем.

Нездарма звяртаючыся ў сваіх творах да гістарычнага мінулага бацькаўшчыны, А. Міцкевіч зазвычай выбірае той адрэзак часу, калі Вялікае княства Літоўскае яшчэ не знаходзілася ў саюзе з Польскім Каралеўствам. Гэта значыць, што Рэч Паспалітую паэт першапачаткова ўспрымаў даволі абстрактна; у вершах і паэмах, напісаных А. Міцкевічам на гістарычную тэматыку ў віленска-кавенскі перыяд творчасці, цяжка знайсці сцвярджэнне адваротнага.

Паэма А. Міцкевіча “Мешка, князь Навагрудка” стала першым творам, у якім паэт звярнуўся да тэматыкі, звязанай з Вялікім княствам Літоўскім. Праўда, як сцвярджае гісторык Ю. Бохан, “апісаныя тут падзеі ўвогуле больш нагадваюць не старонкі літвінскай гісторыі, а сітуацыю ў Маскоўскай дзяржаве таго ж часу (XIV ст.), што ўзмацняецца ўвядзеннем у змест рэальнай гістарычнай асобы – хана Мамай” [1, 93]. Аднак падыходзіць да паэтычнага твора толькі з гістарычнымі меркамі было б няправільным. Задума аўтара была іншай – абудзіць патрыятычныя пачуцці суайчыннікаў, пазбавіць іх абыякавасці да слаўнага мінулага краю. Дзеля рэалізацыі гэтай задачы А. Міцкевіч звяртаецца да асобных, найбольш яркіх старонак з гісторыі Вялікага княства Літоўскага.

Фактычна, галоўную ролю адыгрывае не сама гісторыя, але дух далёкай мінуўшчыны, своеасаблівай легендарнай эпохі. Так, напрыклад, пры стварэнні вобраза Парая, адважнага воя і патрыёта сваёй бацькаўшчыны, паэт як бы незнарок узгадвае рэальную гістарычную асобу – Альгерда, вялікага князя літоўскага:

Przy dworze mieszkał także Poraj, gycerz stary,
Co jeszcze pod Olgierdem ruskie gromił cary [4, 229].

Князь Альгерд сапраўды праславіўся тым, што больш за іншых ваяваў з Масковіяй; увёў яго А. Міцкевіч у паэму з вядомай мэтай – узяць патрыятычны дух суайчыннікаў ва ўмовах тагачаснай расійскай няволі.

Дарэчы, герой з імем Парай неаднаразова з'яўляецца ў творах А. Міцкевіча, звязаных з гістарычным мінулым Вялікага Княства Літоўскага (акрамя паэмы “Мешка, князь Навагрудка”, гэтае імя сустракаецца ў творы “Жывілія” і ў баладзе аб заклятым юнаку ў 1-й частцы драматычнай паэмы “Дзяды”). Справа ў тым, што Парай – назва герба Міцкевічаў: праслаўляючы сваю айчыну, паэт не забывае ўшанаваць уласны род, гэтым самым падкрэсліваючы, што ён – грамадзянін Вялікага княства Літоўскага.

Для паэта-рамантыка гісторыя – гэта ідэальны свет, які ён супрацьпастаўляе існуючай рэчаіснасці, яднаючы мінулае і сучаснае, рэальнае і ірэальнае. Адна з найпрыгажэйшых баладаў А. Міцкевіча, “Свіцязь”, з'яўляецца якраз такім прыкладам. У ёй гістарычныя падзеі набываюць міфічны характар, затое легенда апрацавана ў шаты праўдападобнасці.

Працуючы над баладай, А. Міцкевіч звярнуўся да вуснай творчасці беларускага народа, які склаў не адно паданне пра возера Свіцязь. Паводле праблемна-тэматычнага вызначэння, якое прапанаваў С. Мусіенка, гэтыя народныя паданні дзеляцца на дзве групы: патрыятычныя і этычныя [3, 209]. У першую групу ўваходзяць паданні, у якіх гаворыцца аб нашэсці ворагаў на Свіцязь, калі ў горадзе засталіся толькі жанчыны і дзеці. Фінал тут бывае заўсёды аднолькавы: горад правальваецца пад зямлю пасля малітвы жанчын, якія не хочуць трапіць у рукі ворага. У другой групе этычных паданняў расказваецца аб знікненні горада пад вадой з прычыны чэрствасці і бяздушнасці людзей. З яе групы А. Міцкевіч выкарыстоўвае тэму знікнення горада пад вадой, але надае баладзе маральна-патрыятычную афарбоўку, характэрную патрыятычна-гістарычным паданням:

Gwałtu! wołają zamykajcie brame.

Tuż, tuż za nami Ruś wali.

Ach! zgińmy lepiej, zabijmy się same,

Śmierć nas od hańby ocali [5, 112].

Жыхары Свіцязі гатовыя абраць смерць, нават ісці на самазабойства, чым быць ганьбаванымі і зняволенымі. Урэшце, дзякуючы малітве дачкі князя Тугана, Бог выратаўвае людзей ад ганьбы, замяняючы горад у возера, а іх – у прыгожыя, але атрутныя кветкі, якія забіваюць ворагаў.

Балада А. Міцкевіча становіцца алегорыяй на найноўшую гісторыю Вялікага княства Літоўскага, нягледзячы на тое, што паэт апісвае падзеі, якія быццам бы адбываліся яшчэ пры Міндоўгу:

Raz niespodzianie obległ tam Mendoga

Potężnym wojskiem car z Rusi;

Na całą Litwę wielka padła trwoga,

Że Mendog poddać się musi [5, 111].

Нагадаем, што ў часы Міндоўга (XIII ст.) ніводны расійскі князь не насіў тытул цара, А. Міцкевіч свядома ўводзіць гэтую недакладнасць, каб правесці празрыстую аналогію з сучаснай яму палітычнай сітуацыяй.

Ствараючы баладу, паэт, акрамя ўслаўлення гераічнага мінулага сваёй краіны, паставіў за мэту ўславіць і род Верашчакаў, выводзячы яго ад валадароў міфічнага горада Свіцязі, князеў Туганаў (імя гэтае з'яўляецца алюзіяй на маёнтак Туганавічы, які належыў Верашчакам). Увёўшы побач з выдуманым князем Туганам рэальную гістарычную асобу вялікага князя Міндоўга, А. Міцкевіч паспяхова рэалізуе пастаўленую задачу: легенда набывае рысы праўдзівасці і гістарычнай даставернасці.

Новым крокам у творчасці А. Міцкевіча, звязанай з гістарычнай тэматыкай, стала паэма “Гражына”. Гэта быў яшчэ і новы крок у літаратуры рамантызму, першы ўзор так званай “паэтычнай аповесці”, аднасьць лірычнага і эпічнага пачаткаў. А. Міцкевіч выступае ў дадзеным выпадку не толькі як тонкі, чуйны лірык, але і як дасведчаны гісторык, што “праявілася як у веданні асобных дэталяў, так і ў агульных тэндэнцыях і нават у некаторых даўніх ацэнках канкрэтных асоб” [1, 93]. Напрыклад, апісанне вялікакняскага двара, пададзенае ў паэме, вельмі блізкае да рэчаіснасці:

Widziałem pysznych Krzyżaków warownie,
Na ktore Prusak nie spojrzy bez strachu,
A przecież mniejsze od Witolda gmachu,
Co jest na Wilnie lub Trockim jeziorze!

Takim podłoga kobiercem osuta.
Takie po ścianach rozwiesie bisiory,
Z liściem ze srebra i kwieciami ze złota;
Nad dzieło bogiń, nad smug różnowzory
Cudniejsza branek lechickich robota [4, 19].

Двор Вітаўта на самой справе па сваёй пышнасці і багачцю не саступаў, а часамі і пераўзыходзіў двары тагачасных еўрапейскіх манархаў, пра гэта можна судзіць, зыходзячы з рэальных даносаў крыжацкіх шпіёнаў, што знаходзіліся пры асобе князя. Падобнае апісанне двара Вітаўта прысутнічае таксама і ў славутай “Песні пра зубра” Міколы Гусоўскага.

У адрозненне ад паэмы “Мешка, князь Навагрудка” і балады “Свіцязь”, паэма “Гражына” дакладна перадае цэлы адрэзак гісторыі Вялікага Княства Літоўскага (перыяд з канца XIV па першую палову XV ст., калі ў краіне вяліся міжусобныя войны, выкліканыя палітычнымі і дынастычнымі прычынамі). Разам з тым, як і папярэднія творы, гэтую паэму А. Міцкевіч скіраваў да сучаснікаў, маючы аднак за мэту не толькі ўзняць іх патрыятычны дух, але і зацікавіць сваіх сучаснікаў гісторыі радзімы, падштурхнуць іх да ўсведамлення сябе як грамадзянаў Вялікага Княства Літоўскага, якое неўзабаве мусіць адраджыцца.

Толькі напрыканцы 1827 года, з напісаннем балады “Тры Будрысы”, заўважаюцца змены ў свядомасці паэта: А. Міцкевіч пачынае разумець, што яго радзіму, Вялікае княства Літоўскае, можна адраджыць толькі ў адным выпадку – уваскрасіўшы Рэч Паспалітую. Сюжэт верша сімвалічна адностроўвае гістарычную наканаванасць аб'яднання дзвюх дзяржаў у адну: тры сыны старога Будрыса, які мае жонку польку, таксама прывозяць сабе з паходу жонак-полек. Дарэчы і тут А. Міцкевіч застаецца верным Літве – Будрысы бяруць за муж полек, а гэта значыць, што ўтварэнне Рэчы Паспалітай паэту бачылася як волевыяўленне перш за ўсё Вялікага княства Літоўскага, а не Каралеўства Польскага.

На падставе сказанага можна зрабіць наступныя высновы:

- Беларускія гістарычныя матывы ў творчасці А. Міцкевіча віленска-ковенскага перыяду з'яўляюцца галоўнымі паказчыкам “беларускасці” паэта.
- Для А. Міцкевіча ў віленска-ковенскі перыяд яго творчасці толькі Вялікае княства Літоўскае з'яўляецца дзяржавай, грамадзянінам і патрыётам якой ён сябе ўсведамляў; аўтар балады “Свіцязь”, паэм “Мешка, князь Навагрудка” і “Гражына” Рэч Паспалітую ўспрымаў на той час даволі абстрактна.
- Паступова ў творчай свядомасці А. Міцкевіча адбываецца пераход ад “вузкага” разумення патрыятызму да больш “шырокага”: патрыёт Вялікага княства Літоўскага становіцца патрыётам Рэчы Паспалітай у яе драматычны час, сваёй творчасцю паэт заклікае да яе вызвалення і аб'яднання.
- Творчая спадчына А. Міцкевіча належыць аднолькава ўсім народам колішняй Рэчы Паспалітай, у склад якой уваходзіла радзіма паэта – Вялікае княства Літоўскае.

Літаратура

1. Бохан Ю. Гістарычныя матывы ў творчасці Адама Міцкевіча // Адам Міцкевіч і нацыянальная культура: Матэрыялы міжнароднай навуковай канферэнцыі, Мінск, 7–11 верасня 1998. – Мінск, 1998. – С. 92–96.
2. Мальдзіс А. “Малая”, “сярэдня” і “вялікая” радзімы Адама Міцкевіча // Адам Міцкевіч і нацыянальная культура. – С. 391–396.
3. Мусіенко С. Белорусский фольклор в творчестве Адама Мицкевича // Адам Міцкевіч і нацыянальная культура. – С. 199–216.
4. Mickiewicz A. Dzieła. – Warszawa, 1955. – Т. 2.
5. Mickiewicz A. Wybor poezyj. – Wrocław, 1974. – Т. 1.

Summary

The article touches upon the problem of deliberation of the legacy of Adam Mitskevich in the legacy national cultures of the people of former *Rech Rospolitaya* and the influence of the patriotic-historic factor of the Belorussian culture on the creative and aesthetic sense of the poet.

Поступила в редакцію 17.10.03.

УДК 882. 6

А.В. Ваньковіч

ПРАБЛЕМНЫ АБСЯГ САТЫРЫЧНАЙ ПРОЗЫ У. ВЕРАМЕЙЧЫКА

Беларускае Палессе – радзіма многіх нацыянальных пісьменнікаў, творчасць якіх у вялікай ступені адлюстравала асаблівасці прыроднага ландшафту, народнай псіхалогіі, быту, этнаграфіі, мовы, культуры гэтага рэгіёна Беларусі. У розных аспектах рэгіянальны асаблівасці палескага краю закранаюць творы І. Навуменкі, М. Лынькова, І. Мележа, В. Палтара, А. Дударова, Г. Марчук, В. Казько, Б. Пятровіча і іншых. Захапленне характэрна Палесся, улік і ўжыванне рэгіянальных элементаў, апора на традыцыі народнай філасофіі, маралі, этыкі, этнаграфіі, абраднасці – адзнакі сучаснай беларускай літаратуры, паэзіі ў прыватнасці. Адных пісьменнікаў жыццё назаўсёды звязала з палескай зямлёй, для другіх сустрэчы з Палессем былі выпадковымі, але лёсавызначальнымі.

У 70-я гг. у беларускую літаратуру прыйшоў паэт, празаік, публіцыст У. Верамейчык. На Палессі прайшло ўсё яго жыццё, выйшлі ў свет кнігі “Прыпяць”, “Яснасьць”, “Люблю!”, “Клянуся Прыпяццю”, “Ліхаўня”, “Магарыч”, “Гарызонты сельскіх педагогаў”, “Жыву школаю” і іншыя. З творчай спадчыны пісьменніка найбольш вядомымі, бадай, сталі яго паэтычныя творы. А вось з гумарэскамі, аповяданнямі і фельетонамі У. Верамейчыка, якія склалі яго зборнікі “Карчы Гіменей” (1991), “Местачковы секс” (1994), а таксама друкаваліся ў “Вожыку”, “Чырвонай змене”, “Вячэрнім Гомелі”, “Калінкавіцкіх навінах”, знаёмых хутчэй за ўсё не многія. Дарчы, зборнікі сатырычнай прозы У. Верамейчыка таксама былі выдадзены ў серыі “Бібліятэка Вожыка”. “А калі да гэтай справы далучыўся сам браце “Вожык” – то, вядома, тут без сатыры і гумару не абыздзецца”, – пісаў В. Ткачоў [15, 4]. Сам У. Верамейчык свой зварот да сатырычнай прозы тлумачыў так: “З радасцю адчуваю, што паціху скідаю з плячэй набітыя воўнаю лірыкі клункі і з натугай падымаю мякі з камянямі сатыры і вострым шчэбнем гумару. Як, адкуль на мяне гэта звалілася? Многія гумарысты, дэманструючы свае вытокі, ківаюць на Гоголя, Крылова, Салтыкова-Шчадрына, Крапіву. Мне, які толькі-толькі яшчэ стаў адной нагою на вясёлую сцежку, няма на каго ківаць, акрамя вясковага выгану, дзе я ў маленстве з сябрамі пасвіў цялят і свіней і рагатаў на галодны жывот гучней, чым хто іншы на сыты. Праўда, той наўны мой гумар, мае першыя спробы высмеяць далей выгану так і не пайшлі” [1, 3]. У. Верамейчык “расхрабрыўся” пасля прачытання ў беларускім варыянце “Прыгод бравага салдата Швейка” Я. Гашака, якія сталі яго любімым літаратурным творам, і зразумеў ужо тады, што “для гумару няма болей прыдатнага, болей трапага, болей вобразнага і ёмкага слова, чым беларускае слова” [1, 3]. Так пачалі з’яўляцца на суд чытачоў яго гумарэскі і сатырычныя аповяданні – невялікія літаратурна-мастацкія творы жартоўнага, гумарыстычнага ці сатырычнага характару.

Гумарэска (ням. *Humoreske* ад *Humor* – гумар) у літаратуры – невялікі вершаваны або празаічны твор жартаўлівага зместу [16, 231]. Карані гэтага жанру – у фальклорных сацыяльна-бытавых гумарыстычных аповяданнях. Сваім эмацыянальна-стыльным ладам гумарэскі набліжаецца да анекдотаў, жартаў, камедыйных сцэнак, фаназі. Сюжэтную аснову гумарэсак складае камічнае бытавое здарэнне, смешная прыгода. Напісаныя на мясцовым палескім матэрыяле, гумарэскі У. Верамейчыка ўзнікаюць і вырашаюць праблемы нацыянальнага і агульначалавечага характару. “Той, хто ведае У. Верамейчыка ў першую чаргу як паэта, можа пераканацца, што і проза – мускулістая, трывала пераплеценая карэньчыкамі сатыры і гумару! – з-пад яго піра вылятае даволі арыгінальная, зграбная, шыкоўная”, бо творы яго “як нельга лепш адлюстроўваюць сённяшняе наша жыццё – з усімі ягонымі хібамаі, заганамі, калдобінамі і г.д.” [15, 4].

Гумарэскі У. Верамейчыка разнастайныя па сваёй тэматыцы і праблематыцы. Пад намалёваным у зборніку “Местачковы SEX” партрэтамі пісьменніка чытаем: “Уладзімір Верамейчык – наш даўні аўтар, сапраўдны паслядоўнік Ведымака Лысагорскага, задыл гумарыст, якога не змаглі запужаць ні цэзіі, ні разнамасныя пачвары нашага грамадства. Смеючыся прылюдна, ён магутна паўставаў і паўстае ў сваіх гумарыстычных творах над няпраўдаю жыцця, скрыжоўваючы меч гумарыста з усялякім адроддзем” [2, 3]. А “адроддзя” гэтага ў нашым жыцці хапае. Умоўна гумарэскі У. Верамейчыка па іх праблематыцы можна падзяліць на некалькі груп: *грамадскія* і *сацыяльна-палітычныя*, *сямейна-бытавыя*, *маральна-этычныя*, *літаратурныя* і іншыя. Але класіфікацыя гэтая ўмоўная, бо пісьменніка хвалявала абсалютна ўсё, што выходзіла за межы нармальнага чалавечага існавання.

Грамадскія, сацыяльна-палітычныя праблемы ўзнямае У. Верамейчык у гумарэсках “Аўтааматар”, “Выпадак”, “Тайнае галасаванне”, “Шашлыкі па-дэпутацку”, “Упаўнаважаны па бартэры”, “Дыван з факсімілье” і інш. Письменнік выкрывае лжэкіраўнікоў, дрэнных старшын калгасаў і саўгасаў, якія прыкрываюцца простымі людзьмі-працаўнікамі, за кошт якіх жывуць: “Старшыня калгаса Мітрафан Гулыга, які ад гарэлки і гультайства так распух, што быў падобны на афрыканскага гіпапатама, з гордасцю вадзіў райкомаўцаў па Іванавым двары і гаварыў:

– Вось ён, наш сямейны падрод у дзеянні!

На калгасную ферму Гулыга весці райкомаўцаў баяўся, бо тыя маглі прама ў хляве адабраць у Мітрафана партбілет і пячатку” [1, 38], – чытаем у гумарэсцы “Аўтааматар”. Таксама У. Верамейчык выступае супраць бесчалавечных, помслівых кіраўнікоў, якія жывуць па прыніпу падману, махлярства, абдурвання дзяржавы, якім ўсё даруецца па вядомай прычыне: Халімон Біклага (“Выпадак”) нікога не баяўся, усім пагражаў турмою, крыўдзіў людзей “шматпавярховымі матамі”, яго “непасрэднае начальства разумела, што трэба здымаць старшыню-няўмеку, але ж... Справа ў тым, што кожны другі эскалоп і кожны трэці шніцэль на сталі ў гэтай начальства нараджаліся з мяса, дастаўленага кемлівым Халімонам...” [1, 14].

Старшыня прафкома саўгаса Гаўрыла Бязмен (“Тайнае галасаванне”) рабіў з рабочых паборы, абдурваючы людзей і нажываючыся на іх горы: “Просіць, напрыклад, удава дапамагу, каб хлём падрамантаваць, Бязмен піша ў графе “100 рублёў”, а пасля адзінку лоўка выпраўляе на “4”. Вось табе і трыста рублёў навару! ...З тых грошай і ладзіліся вячэрнія пасаджэнні” [1, 19]. Бязмену дапамагалі ў гэтым калегі-сабутэльнікі – дырэктар саўгаса Халімон Біклага і былы завуч школы Кандрат Баклажан.

Апантаная прага да ўлады кіруе паводзінамі кандыдатаў у дэпутаты, якія абяцаюць народу, што “кожную суботу ...з водаправодных кранаў будзе ліцца ніва, а ў нядзелю з 13 да 14 гадзін – гарэлка... Другі кандыдат абяцаў кожнаму пятаму па “Жыгудзінку”, а кожнаму трэцяму – халадзільнік” [2, 6]. А вось Кузьма Пашпарцок (“Шашлыкі па-дэпутацку”), які праўдамі і няпраўдамі лез у дэпутаты, ды яшчэ ў сталіцу, у парламент, дабіўся свайго. Кар’ерыст, невуц, нікчэмны чалавек заслугоўвае шкадавання. Ён ледзь закончыў школу, дзякуючы бацькавым пчолам і мёду, і “нейкі сельгасінстытут”, але лічыў сябе “тонкім гумарыстам” і разумнікам. Вельмі жывы партрэт стварыў У. Верамейчык. У якое ж балота заводзіць народ такія кіраўнікі? Крыўдна, але факт тое, што такія кузьмы дамагаюцца свайго. “Шашлыкі (не забыліся пра мёд?) яму дапамаглі, выпісаная для выбаршчыкаў за Каўказа, ці мы з вамі? Давайце, як кажучы, падзенне пытанне без адказу, а самі лепш паслухаем радыё, дзе на сесіі спрачаюцца іншы раз такія вось Пашпарцокі”, – раіць В. Ткачоў [15, 4]. Як бачна, імя ўжо стала агульным.

Сапраўды палітычнае гучанне мае гумарэска “Суліко”. Праблема ўзаемаадносін кіраўніцтва з падначаленымі, уяўная дэмакратыя, а на самай справе неабмежавана ўлада і бессмяротнасць “валасатай рукі”, жорсткасць і помслівасць тых, хто стаіць на чале бюракратычнай машыны, бяскондэя пакаранні і вымовы (“суліко”) – такую карціну малое письменнік. Баран рабіў тайныя загады кадэбэшнікам, міліцыянерам лавіць няўгодных яму людзей, каб рабіць з іх “кішміш на бюро”, “доўгімі начамі ён распрацоўваў меры пакарання за розныя парушэнні”. Жыў Баран, як цар: “Пасля шматгадзінных бюро, на якіх рабілася дзясць-дванаццаць “суліко”, знясілены Баран ехаў прама ў палаяўнічы домік на бераг Дняпра. Гэта быў двухпавярховы гмах з ліфтам на другі паверх, саўна, басейнам, барам і шматлікай абслугой. Там Баран ларыўся і ў кампаніі з мясцовай Празерпнай асвойваў тонкасці сексу і стыль батэрфляй у басейне з падагрэтай вадой. Аднаму з абслугі, які рыхтаваў сауну, Баран зрабіў “суліко” за тое, што той забыўся пакласці на палок сасновую галінку. Баран любіў хваёвы водар: ён супакойваў нервовую сістэму” [3, 11]. Але і на такога “цара” знайшлася ўправа: пакрыўджаны ім некалі аднакурснік зрабіў запіс гаворкі Барана, які “лаяў” Леніна, і Баран атрымаў “гроссуліко” – быў выключаны з партыі.

Сямейна-бытавая праблематыка найбольш пашырана ў гумарэсках У. Верамейчыка, якога хвалявалі адносіны паміж мужам і жонкай, тэма здрадніцтва, распаду сям’і і інш. Так, рэвізор цягніка Васіль Шукайла (“Гроза” зайцоў”) – чалавек амаральны: “Ці трэба казаць, што ў Шукайлы на кожнай станцыі, на кожным паўстанку было па каханцы. У іх ён адпачываў душой і целам пасля баталій з “зайцамі” ...Адначасова Шукайла “выхоўваў” сваю Рамуальду, якая ншыцём пра норкавае футра даводзіла рэвізора ледзь не да шаленства” [2, 30]. Жонка выявіла здраду, калі муж вярнуўся дадому без сподняй блізіны, і Шукайла вымушаны быў купіць футра, якое можна назваць “зачым”, бо яно “поўнасцю акуплена грашыма і слязьмі няшчасных “зайцоў”. Жонка “карыфея акравершаў” Мацея Басэтлі выкрыла нявернасць мужа па яго акравершах, у якіх першыя літары радкоў утваралі жаночыя імёны. Адзіны вывад, які зрабіў Мацей, быў такі: “Можна і трэба ўжываць вітамін сексу [сала – А.В.], але неабавязкова пісаць акравершы” [4, 8]. Карасіку Івану (“Талон папярэджаннаў”) жонка выдала самаробны талон папярэджаннаў, каб трымаць мужа ў дысцыпліне. За прыход дадому ў неўвярозным стане, утойванне зарплаты, спазненне яна рабіла праколы, што магло пагражаць разводам, таму муж быў, як “шаўковы”: “Як на рамонце затрымаюся – загадчыка гаража валаку

дахаты, а з далёкага рэйса вяртаюся – дыспетчара ў кабіне цягну” [1, 8]. Такому выхаванню пазайздросціў нават інспектар міліцыі.

Галоўным жа віноўнікам разладу ў сям’і, на думку пісьменніка, з’яўляецца алкаголь. Адаць ідзе на хітрыкі, абдурвае жонку, што ў яго баліць жывот, а сам у паліто і сподніках бяжыць на вяселле, каб апахмяліцца, “і праз якой паўхвіліны Адаць маркотна забялеў сярод аслупянелага вяселля” (“Пахмяліўся”). Іван Кумеська (“Аўтааматар”) гадамі батрачыў на ўласнай ферме, каб купіць машыну, а потым з-за сваёй фанабэрыстасці ў нецвярозым стане, ставячы машыну ў гараж, разбіў яе (“Аўтааматар”). А Карбідзюк (“Таварыскі суд”) б’е жонку, якая, вырашыўшы самастойна пракарміць сям’ю, “стала ўступачь у кантакты з асобамі каўказскай нацыянальнасці” [11, 8].

На цэнтральным месцы ў сатырычных творах У. Верамейчыка стаяць *маральна-этычныя* праблемы. Пісьменнік выкрывае адмоўныя чалавечыя якасці і рысы характару: сквапнасць, прагу да нажывы, двудушнасць: інспектар Ахрэм Бамбечкі (“Карчавік”) з “ліпавым” знакам “карчававу грошы ў шафёрскіх кішнях”, падманваў людзей, спойваючы і сам жа штрафуючы, але “пагарэў, Бамбечкі вельмі проста. Спыніў на трасе начальніка абласнога ДАІ і стаў вымагаць даляры...” [5, 11]. Асуджэння сатырыка заслугоўваюць помслівасць, вымагацельства (Шукайла лавіў “зайцоў” у цягніку, “кляцаў, як воук, зубамі-“шчыпцамі” і бязлітасна штрафваў”, помсцячы тым, хто яго некалі пакрыўдзіў); разумовая абмежаванасць, невуцтва (за Пашпарцока, які меціў у дэпутаты, уся група хадзіла да рэктара прасіць, каб сябру паставілі “тройку”); махлярства, узятчыніцтва, магарычы і бартэры (“Упаўнаважаны па бартэры”).

Балюча чытаць радкі, у якіх сатырыкам паказана цемната і забабоннасць вёскі (за Бога прынялі дэпутата “нешматлікі абарыгены, палічылі сталёвую пушку за НДА і пабеглі хутчэй у паніцы да сваіх самагонных апаратаў, каб закончыць гнаць гарэлку хаця б за дзень да сканчэння свету”, а прасілі ў Пашпарцока (як мала трэба чалавеку для шчасця!) дражджэй, сядзёлку ці хамут, “хаця б адзін аднаразовы шпрыц” для вясковага доктара); нізкі ўзровень медыцыны і адукацыі ўрачоў (мясцовы фельчар Апанас Мамоля ніколі не стэрылізуваў шпрыц і іголку і рабіў укол цераз фуфайку, “мог абслужыць восемсот жыхароў вёскі за паўтары гадзіны”, “у нецвярозым стане ...рабіў свяшчэнны абрад іголкаўколвання”, сядзячы на бярозавым цурбаку); выраджэнне вясковай моладзі (“моладзі заставалася адно з двух: ці піць гарэлку, ці днямі глядзець тэлевізар. Кемлівая моладзь удала сумяшчала першае з другім. Моладзь пацху співалася...” [2, 14]); сексуальны бум (у гарадах “сексуальныя цунамі”, “трыумфальнае шэсце сексу”, вось і ў вёсцы Навінкі сексолог Матрацаў вырашыў “арганізаваць лікбез па эротыцы”, чытаў лекцыі пра секс, эрагенныя зоны, СНІД, у выніку чаго і народныя дэпутаты праводзілі сесію пра “здабыткі і выдаткі” сексуальнай рэвалюцыі ў вёсцы, а вясковыя дзяўчаты “сталі дэманструваць замежным турыстам секс вышэйшага пішатажу”).

Па сутнасці, апошняе з пералічаных праблем і яе раскрыццё ў творах У. Верамейчыка маглі б стаць асобным аб’ектам даследавання. Ніколі не пужае чытача ўжыванне аўтарам эўфемізмаў, фрывольных прыпевак, поштых тостаў і арго сексуальна заклапочаных людзей, бо гэта ўсё ўзята з рэальнага жыцця, адлюстроўвае агульны стан нашага грамадства і асаблівасці мастацкай свядомасці ХХ ст. “Наша краіна не распешчана разнастайнасцю чаго б там ні было і да таго ж вельмі доўгі час была скавана шматлікімі забаронамі і псіхалагічнымі комплексамі. Хіба дзіўна, што нечаканае і маланкавае распаўсюджванне эратычнага мастацтва ў краіне знянацку абрынула і на ўлады, і на вучоных, і на мастакоў, і на журналістаў, і на публіку? Эротыка ў народа, прывучанага да таго, што “секса ў нас няма,” – гэта, па-праўдзе, штосьці рамантычнае і нават фантастычнае, якіясьці экзатычныя плод” [14, 100]. Эрас у яго высокім значэнні – гэта неад’емная частка літаратуры. Іншая справа, калі адлюстраванне яго скажонае, як таго патрабуе сатырычная задума твора...

Гумарэскі У. Верамейчыка – моцная зброя супраць выцягвання грошай з людзей лжэлекарамі (экстрасенс Гулёнак “крутануў пару разоў рукою над рахункаводавым жывотам і паказаў Гарвасю на нястомную касірку”; едучы з Мінска дадому, Гарвась падумаў: “Прыеду ў Кньюроўку, збегаю да Марфы. У яе сродак мацнейшы” [6, 4]); супраць сумных нарад-“пазяхайлавак”, якія нічога не змянялі ў жыцці (“удзельнікі нарады праз дзесьць мінут узляліся за часопісы і газеты, бо даклад Самога быў сумны, які жыццё ўдавы пасля пяцідзесяці гадоў”); неапраўчанасці дзяржавы ўзроўнем жыцця і станам культуры ў вёсцы (“культура фінансуецца па рэшткаваму прынцыпу”, “Грошай даюць многа, але яны не пападаюць у вёску, а асядаюць у гарадах”, вясковая “самадзейнасць” ездзіць выступаць на “атамаходзе” – старым ЗІЛе, прывезеным з атамных машынных могілак, кіруе ім Барабан, бо толькі ён іграе на баяне, падпісваючы на клавідытуры назвы нот алоўкам, а дапамагае яму “мясцовы паэт Парфен Аўдоля, работнік штучнага асемнення фермы буйной рагатай жывёлы”).

Іншыя самыя разнастайныя праблемы ўзняе пісьменнік у творах: супрацьстаянне горада і вёскі (Хведар Барулік любіў пасмяяцца з вяскоўцаў, здзекваўся з іх: “Гармазі лапцем – дзярэўня блізка!”, а калі прыйшлося цётцы кабана забіць, Хведар толавай шашкай “знявечыў, змяшаў з зямлёй кабана” [8, 12]); алкагольная залежнасць чалавека (у вёсцы Медрычы ніколі не было “гарэлачнай нішчымыніцы”, бо кожны рабіў “жыватворную вільгаць”, але “флагманам самагонаварэння” лічылі Гапулю Дроньку, якая на самагонных грахах разкылася так, што “ела такія далікатэсы, якія не

сніліся і дэпутатам Палаты прадстаўнікоў, апранала такія апараты, што дырэктар школы...выглядала бамжыхай” насяла пярсцёнкі з алмазамі, уладкавала бяздарных дзяцей у ВНУ [9, 12]; без “ключа пяць на сто” (“пяшкі”) на станцыі рамонту машын лянуюцца і гайку адкруціць [10, 9]).

З тонкім гумарам піша У. Верамейчык пра звычку шафёра Івана Гургулькі, які 40 гадоў “круціў “баранку”, асабліва любіў “МАЗы”. Ад бяссонніцы яго выратавалі толькі сябры, якія прывезлі старую мазаўскую шыну. На яе Іван “смачна справіў малую патрэбу і ...праваліўся ў сон, як у бездань... Во што значыць сіла звычкі!” [12, 7]. Старшы пракурор “Віндук Шалупайка” (“Дыван з факсімілье”) бараніў сваіх аднавяскоўцаў ад здэкаў начальства, пужаючы апошнія ААН, таму выклікае павагу. Але сэнсам яго жыцця стала “тэорыя пабудовы камунізму ў адной, асобна ўзятай, вёсцы”: калгас “Сізіфава праца” аддзяліўся ад раёна, улагоджваў правяраючых вясковымі дарамі і прыгажуняй Мар’яй. Вёска аддзячыла Вішчука дываном з факсімілье яго подпісу. “Але сціплы Шалупайка назаўтра затарачыў дыван у Музей перабудовы” [2, 21].

Гумарыстычна апісана праца тэатральнай трупы ў гумарэсцы “Карчы Гіменяя”. Венік, які “ў Сібіры працаваў у народным тэатры і ледзьве не задушў Дзэдэману”, уладкоўваецца рабочым сцэны і “шчыруе” над “сюітай для плоту”, эксперыментуе над гучным вырываннем 54-х дошак на сцэне, настойвае цвікі ва ўрыне розных жывёл. П’еса мела вялікі поспех, а “Венік, лянўва цалуючы пяцідзесіцігадовую прымадонну, думаў аб новых спосабах загатоўкі цвікоў для свайго музыкальнага плота. І больш ні аб чым...” [1, 34].

Не пакінуў без увагі У. Верамейчык і літаратурныя праблемы. З іроніяй пісаў ён пра бяздарных пісьменнікаў, якім не месца на Парнасе (Мацей Басэтля, Каралец, Тодар Бараболя, Сямён Дзедаў і інш.). Так, Мацей Басэтля падаўся ў пазты на пенсіі, адправаўшы загалчыкам складаў калгасе, і пісаў у крадзеных “Кнігах складскога ўліку” бязглуздыя вершы, бо ў яго пачаўся “пазтычны сверб”. Паэт Каралец “пісаў доўгім і нудным гексаметрам”, а пасля Басэтлевай крытыкі “пераключыўся на пастаянную дэгустаную прадукцыі мясцовага лікёра-гарэлачнага завода” [4, 8]. Дзедаў (“Брат Грым”) напісаў “звышсучасную паэму на сексуальную тэму” з 45-цю рэфрэнамі без сэнсу, а калі яе не надрукавалі, хуценька перайшоў на беларускую мову і напісаў бязглуздіцу пра дэпутата: “Не здолеўшы прабіцца ў друк, непрызнаны геній з’ехаў у Ізраіль, дзе цудоўна шые ў кібуцы абутак і папісвае эпіграмы на сваіх новых сяброў” [2, 23].

“Рэчыцкая, але не лірычная гісторыя” адрозніваецца ад астатніх праявічых твораў У. Верамейчыка сваёй жанравай прыналежнасцю. Гэта *фельетон* (франц. feuilleton – “аркуш”) – жанр мастацкай публіцыстыкі, кароткі артыкул на надзённую тэму, у якім высмейваюцца заганы грамадскага жыцця. У фельетоне У. Верамейчык узнімае балючую праблему (драматычны лёс Рэчыцкай раённай бібліятэкі) і характарызуецца адкрытай аўтарскай пазіцыяй, эмацыянальнай страснасцю. Пісьменнік абвінавачвае ва ўсім начальства, “хворае на абскурантызм”, якое “пачало размнажацца ў геаметрычнай прагрэсіі”. А лёс бібліятэкі ў Нафтаградзе, як называюць Рэчыцу, незайздросны: была ў прымах на керамікатрубным заводзе (“хлеб жа прымацкі – хлеб сабаккі”), туліліся ў трох пакойчыках пяць работнікаў, “згіналіся ў крук” перад начальствам завода, “вытрымалі доўгатэрміновую асаду” камсамольцаў, якія хацелі на месцы бібліятэкі зрабіць бар (!). Сатырык абвінавачвае дэпутатаў, якія не дапамаглі чытачам зберагчы бібліятэку: “Нейкая дзікая алагічнасць: чатыры дэпутаты кілапоцяцца яшчэ пра аднаго дэпутата, а пра тры тысячы чытачоў ...ім думаць сорамна” [13, 5], бо чытачы – “шэранькая маса”, а за дэпутата можна “дыфірамб зацягнуць дэпутацкім барытонам”. З публіцыстычным пафасам фельетон сароміць людзей, якія не дапамаглі вырашыць гэтае пытанне. І балюча пісьменніку, што пра яго родны горад прыезджыя расказваюць анекдоты, а рэчычане смяюцца “гамерычным рогатам...” Фельетон У. Верамейчыка, як таго і патрабуе жанр, дае значнае абагульненне з’яў жыцця, яму ўласцівы крытычны пачатак, надзённасць, канкрэтнасць фактаў і дэталей, гумар і сатыра.

Узнімаючы і вырашаючы ў сваіх гумарэсках на рэгіянальным (палескім) матэрыяле праблемы агульнанацыянальнага і ўсечалавечага маштабу, У. Верамейчык тым самым выводзіць беларускую сатырычную прозу на агульначалавечы ўзровень асэнсавання жыцця.

Літаратура

1. Верамейчык У. Карчы Гіменяя: Гумарэскі // Бібліятэка “Вожыка”. – Мінск: Выд-ва ЦК КПБ, 1991. – № 3 (207). – 48 с.
2. Верамейчык У. Местачковы SEX: Гумарэскі // Бібліятэка “Вожыка”. – Мінск: Выд-ва ЦК КПБ, 1994. – № 1 (223). – 30 с.
3. Верамейчык У. “Суліко”: Гумарэска // Вожык. – 1994. – № 15. – С. 11.
4. Верамейчык У. Карыфей араверша: Гумарэска // Вожык. – 1996. – № 11. – С. 8.
5. Верамейчык У. Карчавік: Гумарэска // Вожык. – 1995. – № 9. – С. 11.
6. Верамейчык У. У экстрасенса: Гумарэска // Вожык. – 1997. – № 8. – С. 4.
7. Верамейчык У. “Паненкі, улева...”: Гумарыстычнае апавяданне // Вячэрні Гомель. – 1994. – 2 верас. – С. 3.
8. Верамейчык У. “Дзярэўня горад вучыць”: Гумарэска // Вожык. – 1999. – № 10. – С. 12.

9. Верамейчык У. Флагман самага наварэння: Гумарэска // Вожык. – 2000. – № 2. – С. 12.
10. Верамейчык У. Ключ пляч на сто: Гумарэска // Вожык. – 1997. – № 11. – С. 9.
11. Верамейчык У. Таварыскі суд: Гумарэска // Вожык. – 1998. – № 5. – С. 8.
12. Верамейчык У. Сіла звычкі: Гумарэска // Вожык. – 1995. – № 7. – С. 7.
13. Верамейчык У. Рэчышкая, але не лірычная гісторыя: Фельетон // Чырв. змена. – 1991. – № 44. – С. 5.
14. Кантор А. Фантастыка, романтика, экзотыка, эротыка... // Лит. обозрение. – 1991. – № 11. – С. 100–103.
15. Ткачоў В. “Не толькі пра секс...” // Гомельская праўда. – 1994. – 20 красав. – С. 4.
16. Энцыклапедыя літаратуры і мастацтва Беларусі: У 5 т. – Мінск: БелСЭ, 1985. – Т. 2. – С. 702.

Summary

In article are analysed main problem-thematic directions of humoresques and satirical tales V. Veremeichik, appears their urgency and social value for present-day belorussian lifes.

Поступила в редакцию 13.11.03.

УДК 808.26-561.1

А.А. Гапонова

ПРОСТЫ РАЗВІТЫ НАЗОЎНІКАВЫ ЗАГАЛОВАК ПУБЛІЦЫСТЫЧНАГА ТЭКСТУ

Простыя развітыя загаловкі структурна разнастайныя: у іх пры галоўным слове могуць быць дапасаваныя і недапасаваныя азначэнні, прыдаткі, дапаўненні і акалічнасці. Загаловкі з дапасаванымі і недапасаванымі азначэннямі займаюць даволі значнае месца ў публіцыстыцы і шырока выкарыстоўваюцца ва ўсіх яе жанрах. Па сваёй канструкцыі такія загаловкі нагадваюць словазлучэнне: яны маюць галоўнае і залежнае словы. Паводле выражэння галоўнага слова іх можна падзяліць на некалькі груп: назоўнікавыя, дзеяслоўныя, прыметнікавыя і інш.

У публіцыстыцы шырока выкарыстоўваюцца назоўнікавыя загаловкі. Прадуктыўную групу складаюць загаловкі, у канструкцыю якіх уваходзіць назоўнік і якасны прыметнік, які выступае ў прэпазіцыі да галоўнага слова: “Дакладны разлік” [Зв., 02.02.02]; “Дарагія пальмяныці!” [ЛіМ, 20.12.02]; “Каляровыя лекі” [НГ, 19.02.02]; “Каштоўны падарунак” [НГ, 02.03.02]; “Любімыя мелодыі” [ЛіМ, 22.11.02]; “Магутны трышцік” [ЛіМ, 06.12.02]; “Маленькія хітрыкі” [НГ, 21.03.02]; “Малява разбойнікі” [Зв., 20.02.02]; “Незвычайны падарунак” [НГ, 05.02.02]; “Незвычайны сад” [НГ, 12.02.02]; “Новыя лідэры” [ЛіМ, 29.11.02]; “Новыя назначэнні” [Зв., 11.01.02]; “Новая парадыгма” [П. – 1996. – № 7. – С. 172]; “Паспяховае супрацоўніцтва” [ЛіМ, 11.10.02]; “Прыгожыя зубы” [Зв., 02.02.02]; “Сіні крыж” [Зв., 09.03.02]; “Старыя знаёмыя” [НГ, 01.02.02]; “Сусьлянае свінства” [Зв., 05.01.02]; “Чароўная купюра” [Зв., 14.03.02]; “Эрудзіраваныя чамучкі” [НГ, 07.03.02]. Іншы раз якасны прыметнік выступае ў форме вышэйшай ступені параўнання: “Вышэйшая ўзнагарода” [НГ, 26.03.02].

Якасныя прыметнікі ўжываюцца ў прамым і ў пераносным значэнні. Выкарыстанне якаснага прыметніка ў незвычайным для яго, пераносным значэнні дае магчымасць аўтарам заінтрыгаваць чытача, выклікаць у яго інтарэс да публікацыі. Метафарычныя загаловкі “Мужны талент” [ЛіМ, 29.11.02]; “Усемагутны саксафон” [ЛіМ, 22.11.02]; “Шыкоўнае выступленне!” [Зв., 24.01.03] утварыліся за кошт пераносу якасцей жывых людзей на неадушаўлёныя прадметы. Незвычайнасць ужывання некаторых прыметнікаў падкрэсліваецца самімі аўтарамі, калі яны бяруць іх у дужоссе. У загаловку “Дзікі” горад” [Зв., 19.01.02] прыметнік узяты ў дужоссе, таму што зялёныя насаджэнні ў Мінску нагадваюць некртанутую “дзікую” прыроду.

Вялікую групу ўтвараюць канструкцыі назоўніка з адносным прыметнікам. Такія канструкцыі будуць на падставе дапасавання, а залежны кампанент знаходзіцца ў прэпазіцыі галоўнага. Яны выражаюць азначальныя адносіны з рознымі адценнямі:

а) суб’ектным: “Аграномаўскія ядахімікаты” [Зв., 30.03.02]; “Беларуская ўпартасць” [Зв., 26.03.02]; “Выдавецкая рада” [ЛіМ, 01.11.02]; “Дзіцячыя “трыколы” [НГ, 30.03.02]; “Жаночыя хітрасці” [Зв., 19.01.02]; “Махлярскі медаліст” [Зв., 06.02.02]; “Міжнародная канферэнцыя” [НГ, 16.02.02]; “Сабахая акадэмія” [Зв., 14.01.03]; “Сваяцкае студэнцтва” [ЧЗ, 31.01.03];

б) аб’ектным: “Аліментныя пытанні” [Зв., 19.03.02]; “Выратавальная інтэграцыя” [НГ, 26.02.02]; “Выратавальны круг” [НГ, 26.02.02]; “Геаграфічны сінквейн” [НГ, 05.03.02]; “Зваротная сувязь” [Зв., 07.02.02]; “Малочны маршрут” [Зв., 21.02.02]; “Няшкодныя парады” [Зв., 21.08.03]; “Памідорныя фантазіі” [Зв., 28.08.03]; “Прадметныя гульні” [НГ, 28.02.02]; “Прыёмны экзамен” [Зв., 11.09.02]; “Прафесійная прыстойнасць” [ЛіМ, 20.12.02]; “Рытуальная карупцыя” [Зв., 26.02.02]; “Шлюбны бум” [Зв., 22.02.02];

в) акалічнасным: “Валеўскія музыкі” [ЛіМ, 15.11.02]; “Валожынскія вундэркінды” [Зв., 22.02.02]; “Вераснёўская зорка” [Зв., 11.09.03]; “Віцебская мадонна” [П. – 1992. – №7. – С.129]; “Заслаўская трываласць” [Зв., 28.02.02]; “Іўеўскія татары” [Зв., 20.02.02]; “Калядныя фантазіі” [НГ, 12.01.02]; “Міёрскі эшод” [Зв., 28.08.03]; “Наваполацкія метамарфозы” [НГ, 16.03.02]; “Пагранічная талака” [Зв., 14.08.03]; “Прыпяцкія вандроўкі” [М. – 1996. – №2. – С.185]; “Руская венера” [Зв., 13.03.03]; “Сталічныя гонкі” [Зв., 28.02.02]; “Сустрэчны рух” [НГ, 19.01.02]; “Французская свабода” [НГ, 07.02.02]; “Чэрвеньская капуста” [Зв., 27.02.02];

г) прыналежным: “Макавыя пакуты” [Зв., 14.08.03.]; “Народны пісьменнік” [Зв., 08.02.01].

Разам з тым, у загалюках шырока выкарыстоўваюцца прыметнікі з якасна-адносным значэннем, што надае загалюкам эмацыянальна-экспрэсіўнае адценне, пэўную двухсэнсоўнасць і метафарычнасць. Дадатковыя каментарыі або тлумачэнні да такіх загалюкаў чытач можа атрымаць са зместу публікацыі. “Залаты голас” – так называецца прыз за лепшае выкананне песні [НГ, 05.03.02]; “Залатое сячэнне” – афарызм, які абазначае высокую ступень дакладнасці [ЛіМ, 22.11.02]; “Залатая шайба” – назва серыі хакейных гульняў [НГ, 19.03.02]; “Залатое яечка” – фотарэпартаж пра Беларускую занальную станцыю птушкагадоўлі [Зв., 30.01.02]. Ва ўсіх прыведзеных загалюках прыметнік ‘залаты’ ўказвае на адметную якасць азначаемых назоўнікаў. “Асенняя элегія” – нарыс-успамін пра Я. Коласа, які выйшаў у друк першага лістапада і таму прасякнуты элегічнымі асеннімі матывамі [ЛіМ, 01.11.02]. “Магічнае зелле” – парады касметолога па выкарыстанні звычайных лекавых раслін [Зв., 27.08.03]; “Нецвярозы соцыум” – наркалагічныя нататкі пра гісторыі дарослых і малых алкаголікаў, якія ўтвараюць своеасаблівы соцыум і жывуць па сваіх правілах [Зв., 17.01.02].

У некаторых загалюках гэтай групы адзін з кампанентаў узяты ў двукоссе. Такі прыём дазваляе пазбегнуць дадатковай сэнсавай нарузкі, якая прыпадае на слова з пераносным значэннем. Двукоссе засяроджвае ўвагу чытача на нестандартным спалучэнні слоў у загалюку. У такіх спалучэннях метафарызуецца, як правіла, паняцці, важныя ў сацыяльных, эканамічных і іншых адносінах: “Алеевы” лабіст” – заметка пра спадара К., які лабіраваў інтарэсы фірмы, што выпускае алеі [Зв., 06.03.02]; “Апошнія “гастролі” – пра затрыманне злчынцаў з Гомеля супрацоўнікамі Гродненскай міліцыі (у крымінальных колах злчынцаў з іншых абласцей называюць гастралёрамі) [Зв., 23.02.02]; “Атручаны дом” – пра дом пенсіянеркі, у якім норма ртуці перавышана ў 150 разоў [Зв., 24.01.03]; “Брыльянтавая фальшыўка” – пра гандляра, які збываў падобленыя чорныя брыльянты [Зв., 05.01.02]; “Геранавы” тамбур” – заметка пра затрыманне вялікай партыі герану ў тамбуры цягніка “Масква – Калінінград” [Зв., 29.01.03]; “Залатая” гамяльчанка” – пра гамяльчанку, у якой канфіскавалі 236 залатых вырабаў [Зв., 22.01.03]; “Кордны” тупік” – праблемны артыкул пра аб’яднанне “Хімвалакно”, якое не можа збыць выпушчаны шыны корд [Зв., 23.03.02]; “Левае” паліва” – пра нелегальныя нафтапрадукты [Зв., 29.01.03]; “Няправільныя сабакі” – даецца апісанне рэдкай пароды сабак [Зв., 02.02.02]; “Паркетная” спрэчка” – пра жыхароў Польшчы, якія не разлічыліся за пастаўлены з Беларусі тавар [Зв., 06.03.02]; “Пякельная” пара” – пра спякоту ў час жніва [Зв., 19.08.03]; “Хворыя” нататкі” – праблемны артыкул пра недахоп фінансавання ў медыцыне [Зв., 20.08.03]; “Элітны” здэк” – аб якасці бульбы ў магазіне [Зв., 12.04.03]. Загалоўак “Мёртвыя душы” паўтарае вядомаму назву мастацкага твора і таму бярэцца ў двукоссе. Змест артыкула падобны на сюжэт класічнага твора М.В. Гоголя з аднайменнай назвай [Зв., 23.03.02].

Некаторыя загалюкі з якасна-адносным значэннем утвараюць устойлівыя фразеалагічныя адзінкі, што на працягу свайго існавання набылі адносна стандартызаванасць і універсальнасць. Такія загалюкі на працягу свайго функцыянавання губляюць намінатыўную дакладнасць, выразнасць, здольнасць уздзейнічаць на чытача і ператвараюцца ў моўныя клішэ са сцёртай экспрэсіяй: “Любоўны трохвугольнік” [Зв., 05.07.01]; “Надзвычайнае становішча” [Зв., 27.06.01].

Невялікую групу простых развітых загалюкаў утвараюць канструкцыі назоўніка з прыналежным прыметнікам, якія будуюцца на падставе прэпазіцыйнага залежнага кампанента і перадаюць азначальна-прыналежныя значэнні: “Барысавы камяні” – пра музей камянёў у Барысаве [НГ, 16.02.02]; “Дзядзькава навука” – заметка пра сямейныя традыцыі ў гарбарскай справе [Зв., 19.04.03]; “Бўклідавы паралелі” – нататкі аб жыццёвых праблемах простых людзей [П. – 2000. – № 9. – С. 139]; “Кошыкавы ганак” – фотарэпартаж пра майстра, які пляце кошыкі [Зв., 03.04.03]; “Матчына сэрца” – праблемны артыкул пра маці, якая адна выхоўвае сваіх дзяцей [Зв., 15.01.03]; “Саламонава рашэнне?” – афарыстычны загаловак, які абазначае мудрае рашэнне. У артыкуле ідзе гаворка пра кіраўніка гаспадаркі і яго метады работы [Зв., 12.03.03]. У публіцыстыцы яны сустракаюцца даволі рэдка, таму што патрабуюць ад аўтара дэталёвага раскрыцця асобы, прадмета або паняцця, якія ўзгадваюцца ў загалюку.

Значная частка простых развітых загалюкаў пабудавана па мадэлі назоўнік у назоўным склоне + назоўнік ва ўскосным склоне. Самая разнастайная па характары семантычных значэнняў група загалюкаў, у якой голаўны кампанент кіруе родным склонам залежнага кампанента. У гэтай групе выдзяляюцца загалюкі з наступнымі значэннямі:

а) суб’ектным: “Гібель Альбатроса” – пра беларускага лётчыка, які служыў у эскадрылі “Русь” [Зв., 27.06.01]; “Лёс чалавека” [М. – 1996. – № 3. – С. 204]; “Кінаспадарожнік глядача”

[ЛіМ, 20.12.02]; “Маналог паэта” [НГ, 14.02.02]; “Плач вады” – метафарычны загаловак аб шкодзе меліярацыі [П. – 1993. – № 3. – С. 104]; “Саюз рыцараў” [НГ, 29.01.02]; “Свята сяброў” [НГ, 05.03.02]; “Скарачэнне штатаў” [Зв., 30.01.02]; “Спавядальнікі спавядальнікаў” [ЛіМ, 20. 12.02]; “Удзячнасць чытача” [ЛіМ, 01.11.02].

Асобную падгрупу складаюць загаловкі, у якіх адным з кампанентаў з’яўляецца ўласны назоўнік або ўласныя назоўнікі: “Аднатомнік Алеся Гаруна” [Зв., 23.08.03]; “Даследчыкі Тараса Шаўчэнкі” – агляд жыцця і творчасці А. Ахрыменкі, які даследаваў творчасць Т. Шаўчэнкі [ЛіМ, 25.10.02]; “Дзённікі Іосіфа Голубева” [ЛіМ, 25.10.02]; “Імя Салярцінскага” [ЛіМ, 20.12.02]; “Карта Тамаша Макоўскага” [Зв., 21.08.03]; “Клуб Пятра Машэрава” [НГ, 29.01.02]; “Кніга Дубоўкі” [ЛіМ, 06.12.02]; “Свет Міхася Стральцова” [НГ, 21.02.02]; “Стыхія Ігара Засімовіча” [Зв., 01.03.02]; “Фокус Мюнхгаўзена” [Зв., 15.08.03];

б) аб’ектным: “Выганка зялёнкі” – заметка з парадамі садоодам наконт вырошчвання зялёнага кропу і пяташкі [Зв., 16.01.02]; “Выстава вышнанкі” [ЛіМ, 18.10.02]; “Вяртанне праўды” [Зв., 10.09.03]; “Гісторыя палаца” [ЛіМ, 29.11.02]; “Дзень літэра” – заметка пра 10-годдзе Нацыянальнага дзяржаўнага гуманітарнага літэра імя Я. Коласа [НГ, 24.01.02]; “Наступствы скарачэнняў” [Зв., 27.03.02]; “Парад тэхналогій” [НГ, 21.02.02]; “Права язды” [Зв., 01.01.02]; “Ранак панядзелка” [Зв., 30.08.03]; “Расада цыбулі” [Зв., 13.02.02]; “Смак бульбы” [Зв., 19.01.02]; “Сітуацыя поспеху” [НГ, 12.03.02]; “Фарміраванне душы” [НГ, 09.02.02]; “Элементы самастойнасці” [НГ, 19.01.02]; “Юбілей газеты” [ЛіМ, 20.12.02]; “Юбілей школы” [НГ, 24.01.02];

в) азначальным: “Аблічча любові” [ЛіМ, 06.12.02]; “Абнаўленне духу” [ЛіМ, 25.10.02]; “Адбіткі вечнасці” [НГ, 02.02.02]; “Атмасфера добра” [НГ, 26.02.02]; “Пачатак сяброўства” [НГ, 02.02.02]; “Прага любові” [Зв., 19.08.03]; “Слова развітання” [Зв., 22.01.03]; “Суквецце бяды” [М. – 1996. – № 10. – С. 191];

г) азначальна-прыналежным: “Гаспадар “Сасновага бору” [ЛіМ, 16.08.02]; “Група рызык” [Зв., 18.03.03]; “Дзеці стагоддзя” [Зв., 01.01.01]; “Дзеці Эўтэрпы” – фотарэпартаж да 70-годдзя Беларускай акадэміі музыкі. Эўтэрпа або Еўропа – муза Старажытнай Грэцыі – апяжунка музычных традыцый старасвецкай Еўропы [ЛіМ, 29.11.02]; “Золата арміі” – так М. Дзябела ў сваім артыкуле называе лепшыя армейскія кадры [Зв., 24.01.02]; “Кароль” карняплодаў” – метафарычны загаловак заметкі пра цукровыя буракі [Зв., 21.02.02]; “Лісты часу” – назва выставы, прысвечанай 130-годдзю з дня нараджэння Вітольда Бялініцкага-Бірулі [НГ, 14.03.02]; “Салдаты правапарадку” – пра будні міліцыянераў [Зв., 14.02.02]; “Свет Сям’і” – артыкул пра ток-шоў “Бацькі і дзеці”, якое прысвечана хыхарам інтэрнатаў горада Мінска [НГ, 05.03.02]; “Спякота Жэневы” [Зв., 30.08.03];

д) колькасным: загаловак “Мора лішын” [ЛіМ, 25.10.02] мае колькаснае значэнне з адценнем меры.

Нязначную па прадуктыўнасці групу складаюць загаловкі канструкцыі назоўнік + назоўнік, дапасаваны ў склоне. Такія канструкцыі перадаюць азначальныя адносіны. Парадак кампанентаў у іх адносна адвольны: “Аўтары-настаўнікі” [НГ, 23.03.02]; “Дзяўчынка-планета” [НГ, 05.02.02]; “Педагагі-лаўрэаты” [НГ, 26.03.02].

У загаловках канструкцыі назоўнік + прыназоўнік + назоўнік у родным склоне важнае значэнне мае прыназоўнікавае кіраванне, а парадак слоў характарызуецца постпазіцыяй залежнага кампанента. Загаловкі такой канструкцыі перадаюць азначальныя адносіны з рознымі адценнямі:

а) аб’ектным: “Прывітання ад паліцыі” [Зв., 23.01.02]; “Эпілог да спрэчкі” [Зв., 13.03.02];

б) мэтавым: “Вудсток для мясцовых” [ЧЗ, 08.08.03]; “Прыстанак для рамантыкаў” [ЧЗ, 22.08.03]; “Цыганка для цыгана?” – праблемны артыкул пра сумяшчальнасць людзей па крыві [Зв., 02.03.02];

в) прасторавым: “Дыпламантка з Гомеля” [НГ, 26.03.02]; “Махляр з Нігеры” [Зв., 12.08.03]; “Шлях да Святла” – метафарычны загаловак рэпартажу з выставы жывапісу А. Вадуры, які ўсё жыццё імкнуўся намаляваць Святло [Зв., 02.03.02].

Загаловкі канструкцыі назоўнік + прыназоўнік + назоўнік у інавальным склоне маюць прыназоўнікавае кіраванне. Залежны кампанент знаходзіцца ў постпазіцыі ў адносінах да галоўнага. Загаловкі ўжываюцца з наступнымі значэннямі:

а) аб’ектным: “Альбом пра радзіму” [ЛіМ, 29.11.02]; “Інвестыцыі ў зямлю” [Зв., 19.02.02]; “Паляванне на дублёнкі” [Зв., 13.03.02] – метафарычны загаловак пра выпадкі крадзяжу дублёнак з мэтай далейшага перапродажу; “Права на крэдыт” [Зв., 13.03.02]; “Стаўка на выратаванне” [Зв., 19.01.02];

б) азначальна-акалічнасным: “Абразы на вываз” [Зв., 12.08.03]; “Крок у неба” [НГ, 28.03.02]; “Позірк за Буг” [Зв., 30.06.01].

Значная група прастых развітых загаловаў прадстаўлена канструкцыяй назоўнік + прыназоўнік + назоўнік у месным склоне. Такім загаловакам уласцівы наступныя значэнні:

а) аб’ектныя: “Аварыя на газатраводзе” [Зв., 06.02.02]; “Бураціна ў цэлафана” – заметка пра спектакль пад аднайменнай назвай [ЛіМ, 20.12.02]; “Выбух на дыскацецы” [Зв., 26.06.01]; “Дзеці на дарозе” [Зв., 26.08.03]; “Замарозкі на глебе” [Зв., 06.09.03]; “Мама па кантракце” – назва праблемнага

артыкула пра новую форму выхаваўчай работы, якая атрымала назву “Прыёмная сям’я” [НГ, 26.03.02]; “Мінулае ў постах” [ЛіМ, 29.11.02]; “Навучанне на адлегласці” [НГ, 28.03.02]; “Прэс-канферэнцыя па кнізе” [ЛіМ, 20.12.02]; у загаловку “Урок па СМГ” ў ролі залежнага кампанента ўжываецца нескланяльная абрэвіятура, ‘сродкі масавай інфармацыі’ [НГ, 26.03.02]. У ролі залежнага кампанента гэтай канструкцыі можа ўжывацца перыфраза, што ўносіць дадатковую экспрэсіўную нагрузку ў заглавак: “Жанчыны на “железных конях” [Зв., 01.03.01] і “Свята на “железных конях” [Зв., 30.08.03]. Перыфраза “железныя коні” ўжываецца для пераноснага абазначэння назвы транспартных сродкаў. Пад першым заглаўкам змешчана інтэрв’ю з жанчынамі, якія працуюць вадзіцелямі таксі, другі – прадстаўляе заметку пра свята байкераў у Мінску;

б) азначальна-акалічнасныя: “Вечарына ў Маскве” [ЛіМ, 20.12.02]; “Вішня на Беларусі” [Зв., 21.03.02]; “Восень у Парыжы” [П. – 1993. – № 9. – С. 146]; “Выстаўка на радзіме” [ЛіМ, 29.11.02]; “Госці з Украіны” [ЛіМ, 06.12.02]; “Дажынкі ў Матрыне” [Зв., 27.08.03]; “Маянкоў у Беларусі” [Зв., 21.08.03]; “Наваселле на Садовай” [Зв., 12.02.02]; “Пенсіі ў ліпені” [Зв., 05.07.01]; “Свята ў Лелікаве” [Зв., 29.08.03]; “Сустрэча ў гімназіі” [ЛіМ, 06.12.02].

У мове газет выкарыстоўваюцца канструкцыі назоўнік + лічэбнік у назоўным склоне. Пропуск лішніх у інфарматыўных адносінах слоў дазваляе перадаць думку аўтара ў максімальна сціслай форме: “Вожыку – 60!” – інтэрв’ю з галоўным рэдактарам гумарыстычнага часопіса “Вожык” М. Пазняковым з нагоды юбілею выдання [Зв., 07.07.01]; “Доўнар-Запольскаму – 135” – агляд жыцця і творчасці славутага навукоўца [ЛіМ, 06.12.02]; “Рэйгану – 90” – записка аб жыцці былога прэзідэнта Амерыкі, які дасягнуў 90-гадовага ўзросту [Зв., 08.02.01]. Далезныя канструкцыі нагадваюць па сваёй будове эліптычныя сказы, лаканічнасць якіх дасягаецца за кошт скарачэння дзеяслова ‘споўнілася’.

Асобную падгрупу ўтвараюць заглаўкі, якія з’яўляюцца скарачэннем складаных словазлучэнняў: “Мальвы – 2002” (Мальвы дзве тысячы другога года або Мальвы ў дзве тысячы другім годзе) – назва традыцыйнага рэспубліканскага конкурсу эстраднай польскай песні [НГ, 25.06.02]; “Птушкі – 2002” – записка з выставы птушак у Мінску [НГ, 29.01.02].

У канструкцыях назоўнік + парадкавы лічэбнік парадкавы лічэбнік займае прэпазіцыйнае становішча і дапасуецца да назоўніка ў родзе, склоне і ліку: “Першыя манты” [ЛіМ, 20.12.02].

У загаловку “Дзве згадкі” [П. – 2002. – № 11. – С. 212] колькасны лічэбнік дапасуецца да назоўніка ў родзе і склоне і знаходзіцца ў прэпазіцыйна адносна галоўнага кампанента канструкцыі.

Канструкцыі назоўнік + дзеепрыметнік залежнага стану будуюцца на падставе поўнага дапасавання дзеепрыметніка, які знаходзіцца ў прэпазіцыі да назоўніка. У заглаўках гэтай канструкцыі назіраецца некаторая двухпланавасць, якая праяўляецца ў наяўнасці прэдыкатыўнай і іменнай функцыі дзеяслоўных форм. Але прэдыкатыўнасць заглаўка праяўляецца толькі ў сувязі з тэкстам публікацыі, таму на першы план выходзіць намінацыйная функцыя. “Гарантаваны мінімум” [Зв., 27.08.03]; “Закратаванае сэрца” – метафарычны заглавак на кнігу вершаў А.Сыса “Сыс” [ЛіМ, 15.11.02]; “Затрыманы вымагальнік” [Зв., 21.03.02]; “Згубленыя ўрокі?!” [НГ, 16.05.02]; “Канфіскаваны метадон” [Зв., 15.03.02]; “Падпісаны мемарандум” [Зв., 22.01.03].

Невялікую групу складаюць заглаўкі, пабудаваныя на аснове спалучэння назоўніка і прыслоўя, дзе залежны кампанент прымыкае да галоўнага слова і знаходзіцца ў постпазіцыі да яго: “Вяртанне дамоў” [ЛіМ, 11.10.02]; “І тэхніка напаватове” [Зв., 05.08.03]; “Настальгія па-беларуску” [ЛіМ, 29.11.02]. Для іх уласцівы азначальныя адносіны.

У заглаўках назоўнік + аб’ектна-якасны займеннік залежны кампанент дапасуецца да галоўнага і знаходзіцца ў прэпазіцыі. Такія канструкцыі паўтараюць структуру спалучэнняў назоўніка з дапасаваным прыметнікам: “Ваша здароўе” [Зв., 26.02.02]; “Наша расада” [Зв., 30.01.02]; “Нашы землякі” [П. – 2002. – № 1. – С. 216].

Такім чынам, простыя развіты назоўнікавы заглавак складаецца, як правіла, з двух кампанентаў, звязаных падпарадкавальнымі адносінамі. Паміж кампанентамі канструкцыі існуюць розныя віды семантыка-сінтаксічных адносін: азначальныя, акалічнасныя, прыналежныя, суб’ектныя, аб’ектныя і інш.

Большасць простых развітых назоўнікавых заглаўкаў публіцыстычнага тэксту ўтворана па мадэлі назоўнік + прыметнік, назоўнік + назоўнік у родным склоне, назоўнік + прыназоўнік + назоўнік ва ўскосным склоне. Структурна-семантычныя ўласцівасці гэтых заглаўкаў даюць магчымасць шырока прымяняць іх ва ўсіх жанрах публіцыстыкі.

Прынятыя скарачэнні

- Зв. – “Звязда”
- ЛіМ – “Літаратура і мастацтва”
- М. – “Малодосць”
- НГ – “Настаўніцкая газета”
- П. – “Полымя”
- ЧЗ – “Чырвоная змена”

Summary

In article "Forgiven developed noun a title in publication" is considered structured-semantic particularities of most typical models forgiven developed nouns of titles. The Particularities of titles are considered on actual material belorussian publication.

Поступила в редакцію 03.11.03.

УДК 881.6-1

Г.М. Дашкевіч

МАСТАЦКІЯ ПОШУКІ МІКОЛЫ АРОЧКІ Ў ПАЭЗІІ АПОШНІХ ГАДОЎ

М. Арочка адносіцца да пасляваеннай генерацыі беларускіх пісьменнікаў. Яго паэзія ўласціва шчырасць, пранікнёнасць, багацце вобразнай палітры. Асноўныя рысы, характэрныя яго лірычнаму герою, – пачуццё найвялікшай адказнасці перад часам і сабой, змаганне за сваю Беларусь, яе мову, культуру, будучыню нацыі. Тонкае адчуванне драматызму спалучаецца ў творчасці паэта з інтэлектуальна-філасафічным зместам.

Чалавек і сусвет, адказнасць за ўсё жывое на зямлі, выразнае праяўленне філасафічнасці – асноўныя рысы паэтычнага зборніка М. Арочкі “Матчына жыта”, які, на думку А. Лойкі, гранічна “ўвыпукляе сучасны асэнсавальны пафас беларускай паэзіі”.

Пачуццём адказнасці перад людзьмі, перад пушчамі і барамі, якія пакінуў, “як вецер бяспутны”, каб “біцца ў пытаннях адвечнапакутных”, прагай перадаць спасцігнутую на горкім вопыце “мудрасць сталення” жыве лірычны герой М. Арочкі. Ён з тымі, хто адчувае “жывую вільгаць пад каранямі”, упартасць травы, што “лезе са шчыліні апаленых камяніц”, паэзію працавітых рук, якія вымешваюць “хлеба прыпёк прысмужаны”.

Непрымальныя для лірычнага героя М. Арочкі тыя, хто “сцяблом зялёным выплыў ледзь з насення – а ўжо за свет, здаецца, разумней”, калі ў бацькаўскай хаце “валасаты маладзён на бацьку пазірае, як на продка...” Як супрацьпастаўленне гэтаму, як прыклад выхаванасці, высокай культуры гучыць паважлівы, мудры зварот паэта да бацькі: “Як сёння дораг, ойча, твой парог!” (“Да каранёў прыходзім мы паэзій...”), да прыроды: “Да цябе я на споведзь, маці-прырода, да цябе за парадаю, ойча-лес” (“Антытэзы”), да Зямлі: “Чаму ж твой закон не адзіны для ўсіх нас, матуля-Зямля?” (“Маланка спаліла арэх”). Прага самаачышчэння ўзмацняе патрабавальнасць лірычнага героя М. Арочкі да іншых, прыводзіць да рашучага адмаўлення антыдухоўнага: “Чаму ж часам родзіш, Зямля, ты нас, як арэхі пустыя” [1, 74].

Многія вершы М. Арочкі пранізаны прадчуваннем катастрофы, якая можа ў лобы момаўт абрынуцца на чалавецтва (“Антытэзы”, “Камознс”, “Відавочцы...”, “Ад сябе не ўцячэш”, “Мне дадзена глядзець на зорны спеў”). У вершы “Народжаны ў свеце машын” паўстае вобраз вогненнага акіянаў, якія так “раскруцілі на востры старой Зямлю, што за яе зялёны борт з трывогай ухапілася ўсё чалавецтва”.

Вобразы ўпар-травы і параненай яблыні ў аднайменных вершах успрымаюцца як супрацьлеглыя, варажыя адзін аднаму. Упар-трава ўвасабляе ўсё непатрэбнае, наноснае, шкоднае. Параненая яблыня – сімвал Беларусі, якая “гоніць – не згоніць чорны след”, але, насуперак усім нягодам, “чырванее ядрана”:

Я абмажу глінай – мо яшчэ направіцца!

Як сваё калена – шалем абвяжу.

А кара ўсё вышэй жабіцца, каравіцца,

А з галіны кожнай – яблык па кашу! [1, 111]

[2, 4] – піша А. Лойка ў рэцэнзіі на кнігу “Матчына жыта”, высока ацэньваючы яе мастацкія вартасці. Гэтай жа думкі прытрымліваецца Я. Саламевіч у артыкуле “З’яднаны з роднаю зямлёю”, напісаным да 60-годдзя паэта.

Сапраўды, лексічнае багацце, раскаванасць, нюансавасць мовы вершаў і паэм М. Арочкі выцякае з народных першакрыніц, якія фарміруюць, выкрышталізуюць, узабагачаюць паэтычны густ мастака.

Трэба адзначыць і другое – высокі свет філасафічнасці праламляецца ў творах паэта лёгка і ўдала. Яго імкненне да скрупулёзнай канкрэтыкі, падрабязнасці фактаў часам прыводзіць да таўталогіі, спрошчанасці, шаблону. Верш “Я – сучаснік...” месцамі нагадвае спрошчаны пераказ багдановічаўскага “Я хацеў бы сустрэцца з Вамі...”:

Падумайце – хіба гэта не важна? –

Мы ўсе ў адзін час

разам жывем на зямлі,

глядзім у вочы трапяткіх зор,

*спяваем і жалімся ветру і веку,
уздыхаем пад ношай трывог...
О, як даражыць павінны
мы ўсе на зямлі*

крэўнасьцю гэтай... [1, 109]

Тым не менш М. Арочка не пакідае свайго паэтычнага даследавання верлібра, упарта асвойвае грунт іншых вершаваных формаў. Вялікі патэнцыял творчых пошукаў паэта ў плане мастацкай формы адбіўся на вершах як лірычнага, так і сюжэтнага, прытчава-баладнага складу, у якіх эпічная запаволенасць, уласцівыя тэмпературу М. Арочкі-паэта, абуджаецца высокім напалам гуманістычнага пафасу, ярасцо дэталі, ёмістасцю вобразаў, “узбуйненай пульсаванай думкі” (А. Лойка). Найбольш выразна ў апошнія гады гэтая стыльвая асаблівасць адбілася на баладах “Ваўчыца”, “Выбар”, “Балада пра сабаку”, “Балада бульбянога поля”, “Начная балада салдаткі”, прытчы “Як бацька спаборнічаў з сонцам”.

Глыбокае ўсведамленне значнасці аб’ектыўна-гістарычнай заканамернасці адраджэння беларусаў як нацыі, боль за распятую мову, культуру, імкненне да высокамастацкага, інтэлектуальнага паяднання асабістага і агульначалавечага ўласцівы лірычнаму герою паэтычнага зборніка М. Арочкі “Падземныя замкі” (1986). Беражліва, удумліва, шчыра, узнесла дакранаецца паэт да “вялікага эпасу памяці”. “Падземныя замкі” – працяг усхваляванага маналага лірычнага героя аб прыналежнасці да сваёй трываласці, непакіснасці духоўных сіл народа, угадаваўшага Скарыну, Гусоўскага, Купалу, Коласа і іншых выдатных дзеячаў беларускай і сусветнай культуры. Высокім гуманізмам прасякнуты творы, прысвечаныя слаўнай кагорце іх паслядоўнікаў: С. Дзяргягу, У. Караткевічу, Г. Леўчыку, В. Таўлаю, У. Хадыку. “У многіх вершах мы як бы прысутнічаем у працэсе самога высвятлення знітанасці часоў, пазнання ў іх кантэксте саміх сябе, сваіх назапашаных каштоўнасцей, выпакутаваных ідэалаў і надзей”, – піша А. Гурская ў рэцэнзіі на кнігу “Падземныя замкі”, адзначаючы канцэптуальную значнасць такіх твораў, як “Заклінанне Чыжыка беларускага”, прысвечанага Г. Леўчыку, “Замак Уладзіміра”, прысвечанага У. Караткевічу, а таксама тых, якія, на думку крытыка, напісаны “самім лёсам аўтара кнігі, нягэгімі перажываннем уласных драматычных і трагічных жыццёвых акалічнасцей” [3, 169] (“Далучэнне да зямлі”, “Зямны розум паэта”).

Рэха Вялікай Айчыннай вайны прагучала ў зборніку “Падземныя замкі” трывожна і надрыўна, як набат (“Грымеў у кузні за сямом”, “Стары сад”). Плённа працягвае распрацоўваць паэт у сваёй творчасці жанр ваеннай балады (“Балада бацькоўскага краю”, “Балада блакады”). У гэтых творах мацней, чым у іншых апошніх гадоў, адчуваецца сугучнасць паэзіі М. Арочкі з народна-песеннымі традыцыямі.

Салдат спяшаецца пагаліцца, каб дастойна прыняць смерць на вачах у ворагаў, выконваючы рытуал, завешчаны продкамі. Ён адыходзіць у вечнасць.

*Непераможаны, пекны,
Голены, памаладзелы...
Чэрці з блакаднага пекла
Доўга ў здзіўленні глядзелі. [4, 31]*

“Балада блакады”

Не дайшоў салдат да родных стрэх, згас на снезе (“Балада бацькоўскага краю”), але жыватворны агонь яго душы праступіў праз “цела ўсё ў векавых рубцах”, праз шрамы “ад куль – ад мячоў, ад кліноў, ад дзідаў” сышоў не ў неба, а “падаўся ў свой край, да зямлі радзінай”.

Традыцыйнае эпічнае разгортванне сюжэта, такім чынам, убірае ў сябе элементы гратэскавасці, алегарычна-фантастычную форму.

Тое ж назіраецца і ў “Начной баладзе салдаткі”, у якой рэальна-бытавая аснова пераплятаецца з неверагодным, таямнічым, што ўласціва баладзе “жахаў”. Уся сям’я пазнала ў заснежаным вобліку мужчыны пад акном свайго Антося – мужа, бацьку, сына. Але ён не зайшоў у хату, “пайшоў ён... Мяноч на плячах. Абмоткі... А ўслед – завіруха”.

*Мы ноч прахадзілі ў двары.
Завяя ўзвывала, як жонка...
Назаўтра ж ліхія вятры
Прынеслі з вайны пахаронку. [4, 35]*

У “Баладзе бульбянога поля” зноў звяртаецца паэт да знявечанага жахам вайны вобраза дзяцінства, за якім “сочыць пагрозна вочка чорнае сталі”. Чалавечая годнасць, нянавісць да ворага нараджаюць у душы падлетка “вялікае супраціўленне”. Паэт дакладна паказвае гэты працэс далучэння дзіцяці да вялікага ўсенароднага пратэсту ў вершы “Грымеў у кузні за сямом”. Строгасць, адточанасць, ашчаднасць кожнага радка адпавядаюць унутранаму стану лірычнага героя – дарослага чалавека, у якім жыве памяць вайны.

Кніга “Падземныя замкі” завяршаецца драматычнай паэмай “Мелодыі Таўлая” (“Шляхі і краты”). Жыццё і творчасць В. Таўлая – паэта-рэвалюцыянера, слыннага свайго земляка – М. Арочка

даследаваў плённа і глыбока. Таму заканамерна, што вобраз Таўлая атрымаўся індывідуалізаваным, яркім. На цяжкім шляху падпольнай барацьбы сярод болю, кратаў, крыві гартаваліся вершы паэта-змагара. Супярэчлівасць часу і лёсу героя паказана ў творы праз умоўна-алегарычныя вобразы Паззіі – сімвала жыцця, Падстудзіцы – сімвала смерці. Яны прыходзяць да паэта ў апошнія моманты жыцця. Яго душа патрабуе спавядання, і таму з нетраў памяці выплываюць твары загінулага бацькі (“Бацькаў завет” і “Працяг спаткання з бацькам”), каханых жанчын (“Шыпшына і палын”, “Працяг спаткання з каханнем”), карціны “спазнанага ў катойнях тлуму” (“У Дэфе”, “З’яўленне пракурора”), воблікі палігкатаржан, паэтаў-змагараў (“Сустрэча з таварышамі”).

Важкім наватарскім укладам у скарбніцу беларускай паэзіі з’явіліся творы, да якіх М. Арочка ішоў усё сваё жыццё – драматычныя паэмы “Курганне” (1979), “Крэва” (1982), “Судны дзень Скарыны” (1991). Яны сталі значным здыбыткам нашай літаратуры. “Арганічнае спалучэнне ў яго таленце крытычнага і паэтычнага мыслення садзейнічала творчай рэалізацыі М. Ароцкі як паэта эпічнага, філасофскага складу” [5, 4], – слухна адзначае Н. Аксёчык.

У аснове паэмы “Курганне” – тэма беларускіх Хатыняў, полымя вогненнага вёска. Вайна, спаленая вёска Курганне, жыццё і смерць, пекла і рай увасоблены ў творы праз прызму светабачання юнака Янкі – героя рэальнага і сімвалічнага. Янка рэальны – звычайны ўражлівы сялянскі хлопчык, чуйны да дабрыйні. Янка-сімвал – гэта вогненны прывід паэта, які мог прадоўжыць справу Скарыны, Купалы, мог стаць паэтам, але не паспеў, загінуў у пажарышчы вайны.

Душа Янкі мёртвага і пасля апошняга вырыва забыцця не змірылася з драпежнымі носьбітамі цемры і зла – воблікамі “хіжадубых”, “глогастахіжых”, “хіжакрывых”. Разам з душой загінуўшага бацькі яна шукае супакоення каля продкаў, што “пад каранямі страдрэвін сядзяць каля кастроў”, Скарыны, Праметэя, каб разам з імі “разважыць беды свету”.

Бог адварнуўся ад людзей. І яны змагаюцца за жыццё самі. Іх найвышэйшы Бог, сумленне і спадзяванне – хлеб, вырашчаны, аблашчаны іх працавітымі рукамі.

З даром ідзеш

Да кожнага ты, хлеб.

Табе даўно б не шкодзіла –

Стаць богам

У свеце тым,

Што ад злабы аслеп, [6, 15] –

гаворыць Янка, вогненны прывід паэта. Вобраз хлеба вайны, замешаны на слязах і попеле, – сімвалічны вобраз народнай памяці і веры, супрацьпастаўлены мёртвай рацэ, берагу смерці.

Антыподам Янкі курганнага, яго каханай Тані, яго бацькоў Спяпана і Усціны, старога Каляды, вуснамі якога прамаўляе хлеб, іх аднавяскоўцаў з’яўляюцца ідаласлужыцелі – вялікі інквізітар Нарквемада, нямецкі паслугач Турац, які ўчыняе допыт хлеба, і карнікі.

І. Багдановіч адносіць “Курганне” да жанру філасофска-сімвалічнай паэмы-прытчы, выдзяляючы дзве асноўныя лініі: лінію Хлеба як увасаблення памяці аб усіх беларускіх Хатыняў, якая “павінна стаць бар’ерам перад магчымай новай катастрофай”, лінію Скарыны і Праметэя, якая сцвярджае “першародны стан душы як субстанцыі ўсяго самага добрага, светлага і святога” [7, 169]. Сапраўды, спакоўная ідэя дабрыйні і чалавечнасці ў творы М. Ароцкі дасягае агульначалавечага гучання праз ракурс нацыянальнага светабачання мастака (трагічны маналог Праметэя, спавядальна-малітоўныя сказы Янкі, Скарыны, Хлеба з элементамі прытчы, драматызаваныя дыялогі). Глыбіны сэнсу народнай філасофіі па-майстэрску прадстаўлены паэтам праз песню-плач удавы-салдаткі з элементамі народнага галашэння, малітоўнымі зваротамі да Хлеба (“прачысты”, “збавіцелько”, “благаславлены”, песню дубовага лісця, якая змешчана ў зборніку “Падземныя замкі” як асобны твор.

У цэнтры паэмы “Крэва” – складаны падзеі 1385 г., заключэнне Крэўскай уніі паміж Вялікім княствам Літоўскім і Польшчай. Перад чытачом – складаныя характары канкрэтных гістарычных асоб – Ягайлы, Вітаўта, князя Альшанскага, крыжацкага пробашча Зігбера. Ад іх залежыць лёс Бацькаўшчыны, але ўсе яны па-рознаму адносяцца да яе. Ландуг канфіктаў спараджаецца барацьбой за ўладу. Мара Ягайлы завалодаць каронай ажыццяўляецца праз кроў і смерць: забойства Кейстута, падкуп інтрыгі. Маці Ульяна прагне ўлады для сына, падштурхоўвае яго да злачынства. Вітаўт – прапачы праціўнік уніі, навязвання каталіцтва, для яго аднолькава непрымальныя як насілле польскае, так і крыжацкае. Мір для дзяржавы, яё моц, на думку Вітаўта, у незалежнасці.

Праз маналогі-рэфлексіі герояў, іх споведзі перадаецца духоўная энергія часу, узнаўляюцца падзеі, ідзе складаная праца ўнутранага самааналізу, маральнага самаачышчэння. Праз пакутлівае асэнсаванне сваіх памылак прыходзяць бацька і сын – Кейстут і Вітаўт – да высокай ісціны быцця аб асноўным сваім прызначэнні – захаванні дзяржаўнасці, спыненні братзабойства, самавынішчэння. Душа Вітаўта, яго розум і воля кіпяць пратэстам, упэўненасцю, што “невывішчальны дух супраціўлення” не дазволіць праглынуць зямлі яго Айчыны “паквапнай пашчай уній”.

Паэме ўласціва багацце лексікі, напружанасць, унутраны дынамізм, яркасць вобразнай структуры. Вобраз народа, яго рэакцыя на падзеі, радасць, абурэнне пададзены эскізна, найбольш выразная сцэна – “На жэглішчы”, калі ідзе барацьба за вызваленне Вітаўта з турмы.

Важкім дасягненнем сучаснай беларускай літаратуры стала драматызаваная паэма М. Ароцкі “Судны дзень Скарыны”. З глыбін XVI ст. паэт выводзіць светлы воблік беларускага першадрукара. У прадпева-зычыне лірычны герой выклікае дух мудрага настаўніка з’явіцца на сваю пакутную зямлю, дзе і праз пяць стагоддзяў ідзе заятае змаганне “за родны край, за мову і за душу”. Гістарычны дом Скарыны – набытак усяго славянства, Еўропы, чалавецтва:

Я – родам з Адраджэння,

Ды цяпер

Усім часам, прасторам я належу:

Прадонню – прахам,

А душой – бязмежска,

Іншабыццю разумна-чуйныў сфер! [8, 7]

Прамаўленне Духу Скарыны, матыў яго малітвы аб родным краі – своеасаблівая падсветка твора, той промень духоўнасці, які, праходзячы праз стагоддзі, западае ў сэрца нашага сучасніка. Аўтар даследуе ў гістарычным і ў эстэтычным мастацкім планах самы драматычны час у жыцці першадрукара, калі пасля выдання яго кніг на роднай мове, з якой Бог “на свет пусціў”, ён не знайшоў падтрымкі і разумення на радзіме. Пад уплывам вярхоўных правіцеляў і царкоўных іерархаў, паўстаўшых супраць Скарыны і яго сям’і, пачынаюцца траўля, ганенне, абвінавачванні. У вышкі – турэмнае зняволенне і смерць жонкі Маргарыты.

Усе сюжэтныя калізій твора (рэальныя, бытавыя, сацыяльна-палітычныя падзеі) так ці інакш закранаюць самую істотную праблему, у якой сканцэнтравана сутнасць жыцця Скарыны – ідэю Асветы, культуры, нацыянальнага Адраджэння. Неадрыўны ад вобраза Скарыны вобраз багіні духоўнасці – Кнігі, божага дару, здабытку вышынёў розуму чалавецтва. Гэта з-за яе ён ахвяраваў сабой, з-за яе ідзе напружаная барацьба Святла і Цьмы. Яна, кніга на роднай мове беларусінаў, прымушае іншаземцаў схіліць галовы. Іх сэрцы шчымяць ад зайздрасці і жадання папоўніць прагалы сваёй культуры за кошт таленту славутага доктара і кніжніка. Але Скарыну не ўсё роўна, дзе служыць Асвеце. Сярод бруду, павуціны і плесені халодных сцен цяміцца ён чужы галасы Яна Гуса, Міколы Гусоўскага, святога Іова-праведніка, нябожчыцы-маці, Маргарыты. Ідзе вялікая праца душы і розуму, пазнанне самога сябе:

Ты для мяне ўсявышні – гэта кніга,

Ты для мяне ўсявышні – гэта край

Радзінны, паспаліты мой,

Зямля.

Якую я і тут, за бруднай кратай,

Прачыстаю сню і ўспалымнелым зрокам

І сэрцам клічу з цемры да Асветы. [8, 82]

Дух Асветы нараджае ў чалавеку дух свабоды. Вось чаму з аднолькавым адчужэннем адносяцца да Скарыны і ў княскім палацы ў Вільні, і ў Маскве, дзе Скарына шукае падтрымкі ў справе кнігадрукавання. На радзіме ні князь Астрожскі, ні Радзівіл яго не падтрымалі. Магнаты і рэлігійныя вяльможы называюць яго ерэтыком, чарнакніжнікам. Ён жа самаахвярна нясе крыж верацярпення нават пасля таго, калі ад яго адварнуліся аднадумцы – Багдан Онкаў і Якуб Бабіч. М. Ароцка тонка, псіхалагічна загляблена перадае стан душы свайго героя, даведзенага да распачы, да слёз.

Няма ў творы звычайнай статычнасці, запраграмаванасці, якой амаль немагчыма пазбегнуць пры абмалёўцы асобы значнай, велічнай. Аўтар глыбока раскрывае характар Скарыны-генія і звычайнага чалавека, непахіснасць яго духу, швёрдасць у дыскусіях з палітычнымі і рэлігійнымі дзеячамі Альбрэхтам Прускім, Бонай, астрожскім, мітрапалітам Данілам. Побач з Маргарытай і маці ён мяккі, пяшчотны, спавядальна-шчыры. Як і ў іншых паэмах, М. Ароцка спалучае элементы рэалістычных і умоўна-сімвалічных. Рамантычна-ўзвышаны пафас мовы Скарыны, які ў сваіх разважаннях, дыялектычных роздумах, спрэчках раскрываецца як філосаф, вучоны, бліскучы прамоўца.

Зборнікі вершаў М. Ароцкі апошніх гадоў (“Бяздоннае”, 1985; “Колас на ржышчы”, 1980; “Памяць зярнятаў”, 1991; “Голос аиста”, 1975; “Лістая памяці страницы”, 1990), у якіх змешчаны выбраныя творы паэта, высокая ацэнены крытыкай.

Вельмі высока ацэнены літаратуразнаўчыя кнігі М. Ароцкі “Валянцін Таўлай” (1989), “Галоўная служба паэзіі” (1974), “Сучасная беларуская паэзія” (1976), “Беларуская савецкая паэма” (1979), “Саюз часу і майстэрства” (1981), “Максім Танк: Жыццё ў паэзіі” (1984), “Поэзия и война” (1987), а таксама яго пераклады з рускай, латышкай, польскай і англійскай моў.

Літаратура

1. Ароцка М. Матчына жыта. – Мн., 1978.
2. Лойка А. Зямлі патрэбна жыта // Літ. і мастацтва. – 1978. – 15 верас.
3. Гурская А. Пазнанне родных глыбінёў // Маладосць. – 1987. – № 8.
4. Ароцка М. Падземныя замкі. – Мн., 1986.
5. Аксёнчык Н. Памяць спелых зярнятаў // Літ. і мастацтва. – 1993. – 21 мая.

6. Арочка М. Курганне. Крэва. – Мн., 1982.
7. Богданович И. Отсветы огня // Нёман. – 1984. – № 3.
8. Арочка М. Судны дзень Скарыны. – Мн., 1991.

Summary

The article concerns the artistic search of M. Arocnka in his last years poetry.

Поступила в редакцію 03.11.03.

УДК 808.26.87

Л.І. Лаціцкая

НАЗВЫ НЕКАТОРЫХ ЖНІВЕНЬСКІХ КАЛЯНДАРНЫХ СВЯТ І АБРАДАЎ УСХОДНЯГА ПАЛЕССЯ

Жнівеньскія святы і абрады – сапраўдная скарбніца беларускай культуры. Адным з вядомых жнівеньскіх свят з’яўляецца свята Іллі.

Ілля – хрысціянскае свята, якое адзначаецца 2 жніўня ў гонар хрысціянскага апекуна земляробства і абаронцы ад “нячыстай сілы”. Ілля ўвабраў у сябе рысы язычніцкага бога Перуна. Свята звязваецца з дажджамі і навальніцамі, якія пачынаюцца ў гэты час пасля летняга спёкі: *Ілля наробиць гнілля* [1, 40]. Дзень Іллі ўспрымаўся як мяжа паміж летам і восенню: *На Іллю да абеду лета, а па абедзе восень; Да Іллі поп просіць Бога пра дождж, а з Іллі і баба хвартуком яго нагоніць; Прышоў Ілля і ўкінуў у ваду алядня; Ілля пытае, ці гатова ралля, а Успенне, ці гатова насенне* [1, 40].

Для абазначэння гэтага свята на тэрыторыі беларускіх дыялектных рэгіёнаў існуе найменне *Ілля* і яго варыянты *Ілья, Лья, Лля*.

Лексема *Ілля* (арфаграфічны варыянт *Ільля*) ужываецца ў моўным асяроддзі Усходняга Палесся: *На Іллю пойдзе дождж* [Букча, Лельчыцкі]; *На Іллю напекла хрушчыкаў поўна рэштата* [Хвойнае, Хойніцкі]; *Поба, ужэ дождж збіраецца на Іллю* [Ляскавічы, Петрыкаўскі]; *У етум годзі на Іллю не было дажджу* [Замошна, Лельчыцкі]; *Да Іллі зрабі ўсё даладу, тады ідзі гуляць* [Юркавічы, Брагінскі]; *Така погода стоіць на Іллю, і старыя, і малыя п’юць* [Верасніца, Жыткавіцкі]; *Пойдем заўтра на Іллю* [Карма, Ельскі]; *На Петра баба хлеб спекла, а на Іллю хлебом печ заллю* (прыказка) [2, 66]; *Ілля лето кончае* [Слабада, Мазырскі]; *На Іллю суседка частавала* [Крушнікі, Мазырскі]; *Мой сусед помёр на Іллю* [Ляскавічы, Петрыкаўскі]; *На Іллю адзеўся Іван, сарочку патперазуў, тай пашоў на вуліцы* [Карчовае, Хойніцкі]; *Хай дачка ідзе замуж на Іллю, кеб толькі добра было ўсё* [Каманоў, Брагінскі].

Яна сустракаецца ў мове насельнікаў палескай групы брэсцка-пінскіх гаворак: *Ілля па полю хадзіў, пашаньку радзіў* [3, 140].

Назва *Ілля* ‘тс’ атрымала распаўсюджанне на тэрыторыі сярэднебеларускіх гаворак: *Да Ільлі купаюцца, а пасля Ільлі ўжо не* [4, т. 1, 172]; *Пасля Ільлі ўжо ня купаліся ў рэцы: вада становіцца халодная* [4, т. 1, 172]; *Ільля наробиць гнілля* [4, т. 1, 172]; *На Ільлю перапечку налью, а прыдзе Спажса – ўжо хлеба дзяжа* [4, т. 1, 172]; *Прышоў Ільля – прынес гнілля* [4, т. 1, 172].

У моўнай плыні носыбітаў названага дыялектнага арэалу назоўнік *Ільля* пад уплывам назоўнікаў 1-га скланення іншы раз набывае форму жаночага роду, выступаючы ў ролі дзейніка і адпаведна каардынуючыся з выказнікам: *Прышла Ільля – ўжо я блін наліла. А прышла Спажса – ўжо хлеба дзяжа!* [5, т. 2, 342]; *Прышоў Пятрок – апаў лісток, прышла Ільля – апала два* [4, т. 1, 172]; *Прышла Ільля – нарабіла гнілля* [4, т. 1, 172]; *Прышла Ільля – уваравала дня* [4, т. 1, 172]; *Ільля поўну печ хлеба наліла* [4, т. 1, 172].

Найменне *Ілля* як назва хрысціянскага свята ўласціва заходняй групе полацкіх гаворак паўночна-ўсходняга дыялекту: *Ілля надзелаў гнілля* [6, т. 2, 342]; *Прышоў Ільля – нарабіў гнілля* [4, т. 1, 172].

Лексема *Ілля* з гэтым жа значэннем шырока ўжываецца ва ўкраінскай народна-дыялектнай мове: *Пішов Ілля водою і тепло повів за собою; У серпні сонце серпи гріе, а Ілля воду холодить; На Іллі новий хліб на столі; До Іллі мужик купатъся, а після Іллі й на куці не сохне; Хто на Іллі парить, той з торбою шарить; До Іллі хмари ходять за вітром, а по Іллі – проти вітру; До Іллі дощ ходить за і проти вітру – як накаже пророк, а після Іллі тільки за вітром* [7, 186–187].

Назоўнік *Ілля* фіксуецца таксама ў складзе двухкампанентнай назвы, дзе ён выконвае функцыю недапасаванага азначэння: *Іллі барада* ‘няжкаты касмык жыта, які пакідалі на полі’. У рускай мове яму адпавядае словазлучэнне *волосу на бородку*, у серба-харвацкай – *божја брада* [2, т. 3, 378].

Варыянт *Ільля* ‘тс’, у якім адсутнічае падаўжэнне зычных, пад уплывам беларускай літаратурнай мовы таксама ўжываецца ў гаворках Усходняга Палесся: *Да Ільі трэбо сено звозіць*

[Дуброўнае, Брагінскі]; *На Лью прыходзіла вятроўка* [Смятанічы, Петрыкаўскі]; *Вецер зломаў дзве яблуні на Лью* [Зімовая Буда, Лельчыцкі]; *І ўчора ходзілі да суседа на Лью, і сегонні зноў пойдзем* [Казловічы, Кацінкавіцкі]; *Колісь до нас прыходзілі й хлопцы на Лью гуляць* [Куршычы, Петрыкаўскі].

З гэтым жа значэннем ён выступае ў слоўніку-мазырскай групе паўднёва-заходняга дыялекту: *Прышоў Лья, то й лета нема* (прымаўка) [8, т. 2, 173]; *Прыдзе Лья, нанесе дашча* [Крушнікі, Мазырскі]; *Да Льы пад калодаю сена сохне, а пасля Льы на сонцы намокне* (прыказка) [9, 65].

У сярэднебеларускіх гаворках лексема *Лля* ўспрымаецца як назойнік ніякага роду: *Прышло Лля – чалавек пад’есць усякага сыр’я* [4, т. 1, 172]. Гэту моўную з’яву можна, відаць, растлумачыць уплывам агульнага назойніка ніякага роду *свята*, з якім ужываецца побач уласны назойнік *Лля*.

Лексічная адзінка *Лля* ўласціва заходняй групе полацкіх гаворак паўночна-ўсходняга дыялекту: *Прыдзець Пятрок – ападзець лісток, прыдзець Лля – ападзець два, прыдзець Прачыста – усе будзе чыста* [4, т. 1, 172].

У гаворках Усходняга Палесся побач з назвай *Лля* функцыянуюць фанетычныя варыянты *Лья, Лля* ‘тс’: *На Лью поўну печ налью* (прыказка) [10, т. 2, 173]; *На Лью дзень убаўляецца* [Хвойнае, Хойніцкі]; *Лья – як жыто жнуць* [11, 126]; *На Ллю мекіны нагрэбу* [Кротаў, Кацінкавіцкі]; *На Петра хлеба з макатра, а на Ллю поўну печ наллю* [11, 126]. Страта галоснага [i] ў гэтых варыянтах, на нашу думку, тлумачыцца сэнсава-фанетычнай асацыяцыяй з дзеясловам *ліць*: *Лля – ліць* (пра дождж). Ужыванне іх носіць лакальны характар.

Нягледзячы на пашырэнне ў беларускім народна-дыялектным асяроддзі, аналізуемая лексема *Лля* і яе варыянты не ўвайшлі ў састаў сучаснай беларускай літаратурнай мовы.

У складзе двухкампанентнай назвы *Лллёў воз* ‘сузор’е Вялікай Мядзведзіцы’ зафіксаваны вытворны прыналежны прыметнік *Лллёў* [2, т. 3, 378].

Пасля *Ллі* пачыналася жніво: *Святая Лля – слаўная жняя, Свята Лля коты лічыць; Да Ллі хоць-адным зубам зямлі парні* [1, 40].

Для абзначэння свята пачатку жніва ў гаворках Усходняга Палесся выкарыстоўваецца лексічная адзінка *зажынкi* – суфіксальнае ўтварэнне ад асновы дзеяслова *зажынаць*: *У той дзень гулялі зажынкi* [Зімовішчы, Мазырскі]; *На зажынках була, горэлку піла* [Вялікія Аўшоўкі, Кацінкавіцкі]; *У нас свята – зажынкi* [Дабрынь, Ельскі]; *Гармоніст не буў на зажынках* [Буйнавічы, Лельчыцкі]; *У тым месці будуць робіць зажынкi* [Скрыгалаў, Мазырскі]; *Ну й спевае сусед на зажынках, не падведзеш сваім голасам, ему* [Каманоў, Брагінскі]; *Наш бацько любіць ходзіць на зажынкi* [Дзёрнавічы, Нараўлянскі]; *Мое дзеці гулялі на зажынках* [Данілевічы, Лельчыцкі].

На тэрыторыі заходняй групы полацкіх гаворак паўночна-ўсходняга дыялекту назва *зажынкi* ўжываецца з некалькі іншым семантычным адценнем ‘пачатак жніва’: *Зажынкi – калі пачынаюць жаць* [5, т. 2, 210].

Лексема *зажынкi* ‘тс’ фіксуецца ў слоўніку І.І. Насовіча: *Сёні ў сосьда зажынкi* [12, 168]. Найменне *зажынкi* ‘зажын, пачатак жніва’ падаецца ў “Беларуска-расійскім слоўніку” М. Байкова і С. Некрашэвіча [6, 108].

Гаворкам рускай мовы таксама вядома назва *зажынкi* ‘зажынкi’ [13, 49]. У “Толковом словаре” У. Даля *зажынкi* – ‘пачатак жніва’ [14, 578]. Назва *зажынкi* ‘славянскі абрад пачатку жніва’ фіксуецца ў СЭС [15, 450].

Найменне *зажынкi* ўжываецца ва ўкраінскай мове ў значэнні ‘пачатак жніва’ [16, т. 2, 38].

Лексема *зажынкi* ‘пачатак жніва і яго святкаванне’ кадыфікавана сучаснай літаратурнай мовай: *Страўляць зажынкi* [8, 211].

На тэрыторыі іншых дыялектных зон шырока выкарыстоўваецца фанетыка-марфалагічныя варыянты *зажынкы, зажонкі, зажон, абжынкi*.

Рэгіяналізм *зажынкы* функцыянуе ў брэска-пінскіх гаворках паўднёва-заходняга дыялектнага рэгіёну: *Як пачыналы зажынкы, то мольлыс’а богу*. [Беражцы, Столінскі]; *На зажынкы выночка крут’ат’* [Азарычы, Пінскі]. Цвёрды [к] – вынік уплыву на беларускія гаворкі фанетычных асаблівасцей украінскай мовы.

Назва *зажонкі* ‘зажынкi’ ўласціва ўсходняй групе віцебска-магілёўскіх гаворак паўночна-ўсходняга дыялекту: *А во ўжэ усюды пачаліся зажонкі* [17, т. 4, 156].

У сярэднебеларускіх гаворках бытуе слова *зажон* ‘зажынкi (пачатак жніва)’: *Девушкі ідуць туды в зажон – ідуць у зарабаткі* [18, 55] і як назва сезоннай працы: *Я тры леты хадзіла ў зажон на Украіну* [17, т. 4, 156]. Галосны [о], як і ў словаўтваральным варыянце *зажонкі*, на нашу думку, узнік пад уплывам дзеяслова закончанага трывання *зажаць*.

Паралельна ў названым моўным арэале функцыянуе лексема *абжынкi* ‘святкаванне пачатку жніва’, якая матывуецца дзеясловам *абжынаць*: *Сабіраімся, бяром сярты, ідзем жаць. Тады абжынкi зробім; І абжынкi гулялі. Жнём жыта, вянок саўём, прынясём у кантору, дзе нашы гаспадары, рукавадзіцелі. І п’ём абжынкi* [4, 16]. Слова *абжынкi* ‘зажын, пачатак жніва’ адзначаецца ў слоўніку І.І. Насовіча: *На абжынках гулялі у сусьда* [12, 347].

Для назвы першага пучка або снапа зжатага жыта насельнікі паўднёва-заходніх, цэнтральных, паўночна-ўсходніх гаворак карыстаюцца найменнямі *зжынак, зжынок, зжын, зжэтак*.

На тэрыторыі заходняй групы гродзенска-баранавіцкіх гаворак паўднёва-заходняга дыялектнага рэгіёну бытуе назва *зжынак* 'першы снапок новага ўраджаю', утвораная ад асновы дзеяслова *зжынаць* пры дапамозе суфікса *-ак*: *У нас была завядзёнка: зжынак ставіць на покуць* [4, т. 1, 145]; *Зжынак насілі свяціць* [Альхоўка, Навагрудскі].

Лексема *зжынак* са значэннямі 'першы снапок новага ўраджаю', 'першы нажаты ў час зажынак сноп', 'тое, што і зажын' мае значнае распаўсюджанне ў сярэднебеларускіх гаворках: *Нажынаюць зжынак, прыносяць у хату, ставяць на покуце, або за ікону затыкаюць, калі невялічкі ён* [4, т. 1, 145]; *Жыта зажсала, зжынак нажсала і паставіла на куце* [19, 58]; *Прыдуць з зжынкам да пратсядацця, песні спяваюць* [5, т. 2, 209–210].

Рэгіяналізм *зжынак* 'тое, што і зажын' функцыянуе ў мове насельнікаў заходняй групы полацкіх гаворак паўночна-ўсходняга дыялекту: *Зжынак ставіць, пакуль жыта вазіць, а як возюць, бяруць яго як хазяіна і ставяць у застаронак* [5, т. 2, 209–210]; *Першы зжаты сноп жыта называюць зжынак* [Беразіно, Докшыцкі].

У палескай групе брэсцка-пінскіх гаворак паўднёва-заходняга дыялекту ўжываецца фанетычны варыянт *зжынок* іншай семантыкі – 'першая жменя зжатага жыта': *Зжынок часта до хаты беруць, то першая жменя жыта* [20, 70]; *Зжынок не кідаюць на полі* [Дзмітравічы, Камянецкі].

Слова *зжын* 'першы пучок або невялікі снапок зжатага жыта' – нульсуфіксальнае ўтварэнне ад асновы дзеяслова *зжынаць* – пашырана ў заходняй групе полацкіх гаворак паўночна-ўсходняга дыялекту: *Зжын – першая жменька – за ікону паторніш* [5, т. 2, 209]; *Зжын ставілі на кут* [13, т. 3, 209]; *Зжын прынеслі у хату* [Мярэцкія, Глыбоцкі].

У Даль падае лексему *зжын* з іншым лексічным значэннем 'заработная выручка жныца' [14, т. 2, 578].

Украінскай мове слова *зжын* уласціва ў значэнні 'пачатак жніва' [16, т. 2, 38].

На тэрыторыі заходняй гродзенска-баранавіцкай групы паўднёва-заходняга дыялектнага рэгіёну распаўсюджана назва *зжэтак* 'першы сноп', утвораная ад асновы дзеяслова закончанага трывання *зжаць* суфіксальнымі спосабам: *Учора пачалі жаць, зжэтак прынеслі ў хату* [21, 149]; *Прын'если зжэтак і сп'аваюць* [Галубы, Мастоўскі].

У сярэднебеларускіх гаворках сустракаецца назва *зжэтак* 'сноп (першы зжаты)': *Зжэтак прынесла і паставіла на прызьбе. "Няхай, кажа, усе бачаць, што жаць пачалі!"* [17, т. 4, 155]. З гэтым значэннем паралельна бытуе слова *зжынак*: *Я сягодні такі вялікі зжынак здзела, цуць падняла* [17, т. 4, 155].

Аналізуемы лексемы *зжынак, зжынок, зжын, зжэтак* не сталі здабыткам сучаснай літаратурнай мовы.

На характар дзеяння ўказвае аднакаранёвы дзеяслоў незакончанага трывання *зжынаць* 'зажынаць': *Ёк зжынае, то будзе дзве жмені, да накрэст покладзе, да поседзіць, да не будзе спіна болей* [10, т. 2, 96]; *зжынаць* 'зажынаць' [13, 19]; *зжынаць* 'пачынаць жаць' [6, 6]; *зжынаць* 'пачынаць жаць' [14, т. 1, 578].

Дзеяслоў закончанага трывання *зжаць* выкарыстоўваецца з наступнымі значэннямі: 'зжаць першы сноп пры зажынках': *Як пачыналі жаць, зжнеш сноп, называўся аспадар* [5, т. 2, 208]; *Зжашаць накрыш, зжэнуць кругом* [5, т. 2, 208]; *Зжэнуць снапок і паставяць на покуць* [5, т. 2, 208]; 'пачаць жаць': *Зжсала п – жсала п да вечара* [5, т. 2, 208]; 'пашкодзіць, натрудзіць': *Зжсала руку, натта велькія жмені брала, аш спохла* [5, т. 2, 208]; *Зжсала руку, баліць* [5, т. 2, 208]; *Руку зжсала ад вялікай жмені* [5, т. 2, 208]; *Зжсала руку: жыта грубая, жмені велькі брала* [5, т. 2, 208]; 'пачынаць знімаць жніво сярпом': *Много ли зжсала?* [14, т. 2, 578].

Дзеяслоў *зжэменіць* 'намазоліць, натрудзіць руку сярпом у час жніва' функцыянуе ва ўсходняй групе слуцка-мазырскіх гаворак паўднёва-заходняга дыялекту: *Зжэменіш, бывала, рукі за жэзень, баяць, ды яшчэ і мазолі* [17, т. 4, 155]; у заходняй гродзенска-баранавіцкай групе названага дыялектнага рэгіёну: *Натта руку зжэмен'ен'ила, йак жыто жсала* [21, 149]. Утвораны ён прэфіксальна-суфіксальным спосабам ад асновы назоўніка *жменя*: *за- + жмен(я) + -і(ць) зжэменіць*. У палескай групе брэсцка-пінскіх гаворак пад уплывам вымаўлення ўкраінскай мовы выкарыстоўваецца фанетычны варыянт *зжэмэныты*: *Зжэмэныла руку, жэмэню набрала вэліку* [20, 70].

Пасля заканчэння жніва пачыналася святкаванне дажынак. Для абазначэння гэтага свята ў гаворках дыялектных рэгіёнаў выкарыстоўваецца лексічная адзінка *дажынкi* і яе варыянты з фанетычнымі і марфалагічнымі асаблівасцямі *дажынка, дожынкi, дожынкы, дажон, абжынкi*.

У гаворках даследуемай моўнай тэрыторыі ўжываецца найменне *дажынкi* 'свята заканчэння жніва' – суфіксальнае вытворнае ад асновы дзеяслова *зжынаць*: *Етыя дажынкi булі багатыя* [Скалодзін, Мазырскі]; *З дажынак ішлі з песнямі* [Хвойнае, Хойніцкі]; *Сені цэлы дзень спраўляюць дажынкi* [Кашэвічы, Петрыкаўскі]; *На дажынкi неслі каравай* [Каманоў, Брагінскі]; *Вольго, ходзем*

да *Васіля на дажынкi* [Хобнае, Калінкавіцкі]; *Ось надзену красіваю сарочку і пойдз на дажынкi* [Санюкі, Ельскі]; *На дажынкi прышло мо з пяць баб* [Чамярысы, Брагінскі]; *На дажынкi будзе кермаш* [Астражанка, Лельчыцкі]; *На етых днях будуць дажынкi* [Сяменча, Жыткіўскі].

Заходняй групе гродзенска-баранавіцкіх гаворак паўднёва-заходняга дыялекта ўласціва лексема *дажынкi* як назва свята ў дзень заканчэння жніва: *Як дажыналі, с каласкоў, кветак і гарабіны саўём вянок, і гэта называецца дажынкi, у хату ўнясём, павесім на цвічку і вісіць* [5, т. 2, 14]; *Дажынкi доўга гулялі* [Смаляніца, Пружанскі].

Назва *дажынкi* 'дажынкi, сканчэнне жніва' мае распаўсюджанне на тэрыторыі ўсходняй групы віцебска-магілёўскіх гаворак паўночна-ўсходняга дыялектнага рэгіёну: *Ік дажнём жыта, дык дажынкi спраўляць будзім* [22, 147]; 'свята заканчэння жніва': *У нас сёння дажынкi* [23, 91]; 'свята ў дзень заканчэння жніва': *На дажынкi гаспадара падвязвалі, і гаспадар мусіць паставіць паўлітра* [13, т. 2, 14].

У названым моўным арэале занатавана форма дзеяслова *дажынаць* 'дажынаць': *Мы дажыналі пустаць, дык прыпазьніліся троху* [22, 147].

Фанетычны варыянт *дожынкi* 'дзень (свята) заканчэння жніва' функцыянуе ў палескай групе брэсцка-пінскіх гаворак паўднёва-заходняга дыялекта: *На дожынкi робілі бороду* [10, т. 2, 27]; *Булi людзi колiшнiе, шо к дожынкам пеўня рэзалi* [10, т. 2, 27]. Паралельна з гэтым словам у названым моўным рэгіёне бытуе варыянт *дожынкы* са значэннем 'канец жніва і звязаныя з ім абрады' [24, 31], вымаўленне якога звязана з уплывам украінскай мовы.

У сярэднебеларускіх гаворках сустракаецца форма адзіночнага ліку *дажынка* як назва свята ў дзень заканчэння жніва: *У нас дажынку так правілі: паследні снапок паставіш, паложыш хлел і круга хлеба ходзіш і прыгаварываеш: "Зямелька, ты дала мне хлеба і я табе дам". А патам хлел закапаеш. Калі мурашачкі ў зямлі, то к багаціцу* [5, 214].

Аналізуемая лексема *дожынкi* са значэннем 'звычай упрыгожвання кветкамі або пераапраанання ў жаночую сукенку апошняга снапа ў канцы жніва' зафіксавана ў СЭС [15, 407].

Найменне *дожынкi* 'канец жніва; пачастунак суседзяў і жней з прычыны заканчэння жніва' занатавана ў слоўніку І.І. Насовіча: *На дожынкахъ и скрипка была* [12, 138].

Назвы *дожынкi, дожны, обжынкi, спожынкi, в스포жынкi* з тым жа значэннем падаюцца ў слоўніку У.Даля [14, т. 1, 581].

Лексема *дажынкi* 'святкаванне заканчэння жніва' фіксуецца ў ТСБЛМ-99: *Спраўляць дажынкi* [8, 165].

Фактычны матэрыял сведчыць, што ў сістэме беларускіх гаворак семантычны аб'ём слова *дажынкi* значна шырэйшы, чым у літаратурнай мове.

У сярэднебеларускіх гаворках зафіксавана назва *дажон* 'свята ў дзень заканчэння жніва': *У нас сёння дажон, дажон, Вып'юць бабкі ражон* [18, 42]. Паралельна ўжываецца слова *абжынкi* з тым жа значэннем: *Пакідалі на абжынкi каласкі, кругом тры разы абходзілі, тады высока зжыналі, у снапок увязвалі і хлел закопалі* [5, т. 1, 33].

Лексема *абжынкi* сустракаецца ў мове насельнікаў заходняй полацкай групы паўночна-ўсходняга дыялекта: *Абжынкi — ета кагда пакідалі халмачок каласоў, кінуць хлел пасярод, потым ідуць с сярном кругом тры разы, патрошачку беруць і пьюць* [5, т. 1, 33].

У рускіх народных гаворках сустракаецца форма *абжынкi* 'заканчэнне жніва, апошні дзень жніва і гулянка, якая рабілася з гэтай прычыны': *Сяні ў нас абжынкi* [13, 27]. Слова *обжынкi* 'канец жніва' зафіксавана ў слоўніку У.Даля [14, т. 1, 581].

На большасці тэрыторыі Украіны свята Іллі супадае з заканчэннем жніва. Назва *обжынкi* шырока бытуе ва украінскіх народных песнях: *Ой обжынкi, наш господарю, обжынкi, дай нам меду і горілки!* [7, 186].

Найменне *обжынкi* ўласціва ўкраінскай мове ў якасці назвы свята заканчэння жніва (памяніш обжыночки) [16, т. 3, 8].

Аналіз геаграфіі пашырэння разгледжаных у артыкуле каляндарна-абрадавых лексем і іх варыянтаў паказвае, што яны шырока выкарыстоўваюцца за межамі даследаванага моўнага рэгіёна; *Ілля, Ільля, Ілья; зажынкi, зажынкы, зажын, зажынак, зажынок, зажонкі, зажон, абжынкi; дажынкi, дожынкi, дожынкы, дажон*, а частка прааналізаваных лексем уваходзіць у вузкарэгіянальную лексічную сістэму: *Лья, Лля, дажынка*. Варыянтнасць лексем звязана з уплывамі народнай этымалогіі, нормаў беларускай літаратурнай мовы, мясцовых асаблівасцей, а таксама фанетычных рыс украінскай мовы.

Літаратура

1. Васілевіч У. А. Беларускі народны каляндар. — Мн.: Ураджай, 1993. — 80 с.
2. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы: У 8 т. / АН БССР. Ін-т мовазнаўства; Рэд. В.У. Мартынаў. — Мн.: Навука і тэхніка, 1978–1993. — Т. 3. — 407 с.
3. Беларускі народны каляндар / Аўт.-уклад. А. Ю. Лозка. — Мн.: Полымя, 1992. — 205 с.
4. Слоўнік гаворак цэнтральных раёнаў Беларусі: У 2 т. / Пад рэд. Е.С. Мяцельскай. — Мн.: Універсітэцкае, 1990. — Т. 1. — 287 с.

5. Слоўнік беларускіх гаворак паўночна-заходняй Беларусі і яе пагранічча: У 5 т. – Мн.: Навука і тэхніка, 1979–1986. – Т. 2. – 728 с.
6. Байкоў М., Некрашэвіч С. Беларуска-расійскі слоўнік. – Мн.: Дзярж. выд-ва Беларусі, 1925. – 356 с.
7. Скуративський В.Т. Дідух: Свята україньского народу. – К.: Освіта, 1995. – 272 с.
8. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы: Больш за 65000 слоў / Пад рэд. М.Р. Судніка, М.Н. Крыўко. – 2-е выд. – Мн.: БелЭн, 1999. – 784 с.
9. Купрыенка В.В., Шур В.В. Матэрыялы да слоўніка гаворак Мазырскага Палесься: Вучэбны дапам. па беларус. дыялекталогіі для студ. філал. факультэта беларус. аддзялення. – Мазыры: Мазырскі дзярж. пед. ін-т, 1996. – 70 с.
10. Тураўскі слоўнік: У 5 т. – Мн.: Навука і тэхніка, 1982–1987. – Т. 2. – 270 с.
11. Толстая С.М. Полесский народный календарь: Материалы к этнодиалектному словарю // Славянское и балканское языкознание. – М.: Наука, 1986. – 248 с.
12. Насовіч І.І. Слоўнік беларускай мовы. – Мн.: БелСЭ, 1983. – 792 с.
13. Расторгуев П.А. Словарь народных говоров Западной Брянщины: Материалы для истории словарного состава говоров / Ред. Е.М. Романович. – Мн.: Наука и техника, 1973. – 296 с.
14. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. – М.: Гос. из-во иностр. и национ. словарей, 1953. – Т. 1. – 699 с.; Т. 2. – 779 с.
15. Советский энциклопедический словарь / Научно-редакционный совет: А.М. Прохоров (пред.). – М.: Советская Энциклопедия, 1981. – 1600 с.
16. Гринченка Б. Словарь української мови: У 4-х т. – Київ, 1907–1909. – Т. 2. – 573 с.; Т. 3. – 506 с.
17. Беларуская мова і мовазнаўства: Міжвуз. зборнік. – Мн.: БДУ, 1976. – Вып. 4. – 276 с.
18. Народная лексика Гомельшчыны ў фальклору і мастацкай літаратуры / Пад рэд. У.В. Анічэнкі. – Мн.: БДУ імя У.І. Леніна, 1983. – 174 с.
19. Шаталава Л.Ф. Беларускае дыялектнае слова / Рэд. Г.У. Арашонкава. – Мн.: Навука і тэхніка, 1975. – 208 с.
20. Дыялектны слоўнік Брэстчыны / Склад. Аляхновіч М.М. і інш. – Мн.: Навука і тэхніка, 1989. – 294 с.
21. Сцяшковіч Т.Ф. Слоўнік Гродзенскай вобласці. – Мн.: Навука і тэхніка, 1983. – 671 с.
22. Бялькевіч І.К. Краёвы слоўнік Усходняй Магілёўшчыны. – Мн.: Навука і тэхніка, 1970. – 508 с.
23. Каспяровіч М.І. Віцебскі краёвы слоўнік: матар’ялы / Пад рэд. М.Я. Байкова й праф. Б. І. Эпімаха-Шыпілы. – Віцебск, 1927. – 371 с.
24. Лексика Полесья: Материалы для полесского диалектного словаря. – М.: Наука, 1968. – 476 с.

Summary

The article analyses the lexical and semantic peculiarities of the names of some August calendar holidays and rites of Eastern Pollessye, reveals the peculiarities of the functioning of the names of August holidays and rites in folk proverbs and in the literary language.

Поступила в редакцию 03.11.03.

УДК 882.6.09

А.М. Мельнікава

РЭЦЭПЦЫЯ ТВОРАЎ К. ЧОРНАГА БЕЛАРУСКІМ ЛІТАРАТУРАЗНАЎСТВАМ І КРЫТКАЙ

К. Чорны – знакавая постаць у беларускім прыгожым нісьменстве, творца, што прадвызначыў многія мастацкія з’явы, значна паглыбіў псіхалагічны змест беларускай літаратуры, яе філасофскае гучанне. Асэнсаванне твораў К. Чорнага крытыкай і літаратуразнаўствам досыць паказальнае, адлюстроўвае працэс станаўлення і сталення самога айчыннага літаратуразнаўства. Крытычны разгляд твораў К. Чорнага бярэ пачатак яшчэ ў 20-х гг. ХХ стагоддзя, пасля з’яўлення першых апавяданняў і раманаў пісьменніка. Да гэтага часу адносяцца работы А. Бабарэкі “Зямля” Кузьмы Чорнага” (“Узвышша”, 1929, № 4), Ф. Купшэвіча “Пра “Вераснёвыя ночы” Чорнага” (“Узвышша”, 1929, № 5), А. Гародні “Фармалістычны факстрот і “самабытна лявоніха” (“Маладняк”, 1929, № 9), Р. Мурашкі “Дзе ж зямля?” (“Маладняк”, 1929, № 3), Я. Пляшчынскага “К. Чорны. “Зямля. Кнігапіс” (“Узвышша”, 1929, № 5). Вядома, самым таленавітым, падрыхтаваным крытыкам у Беларусі тых часоў быў А. Бабарэка, якога называлі “Беларускім Бялінскім”. А. Бабарэка вызначыў не толькі асноўныя напрамкі творчасці і пазыкі К. Чорнага, крытык быў першым, хто

паставіў праблему “К. Чорны і сусветная літаратура”. Асэнсоўваючы раман “Зямля”, даследчык падкрэсліў: “Ён дае падставу на тое, каб быць вызначаным за нацыянальны формай рамана. У дачыненні да папярэдніх прэзэнтантаў на такі раман “Зямлі” па праву мусіць быць адведзена першае месца. Яна ўносіць свой змест у паняцце рамана і творыць свой уласны адменнік яго ў шэрагу тых паняццяў, што ўтварыліся былі на падставе раманічных узораў у іншакраёвых літаратурах і іх эпохах у беларускай” [1, 68]. Высока ацэньвалася творчасць К. Чорнага і “Беларускім Бялінскім № 2”, Ф. Купцэвічам. Крытыку належашь каштоўныя назіранні адносна творчай манеры, светапогляду К. Чорнага. У артыкулах жа А. Гародні і Р. Мурашкі крытыкавалася як ідэйная пазіцыя пісьменніка, так і яго фармальныя пошукі.

У 30-х гг. пабачылі свет артыкулы М. Пятуховіча “Творчасць К. Чорнага” (“Запіскі Інстытута літаратуры і мастацтва Беларускай Акадэміі навук”, 1934, № 2), Я. Ліманаўскага “Аб творчасці К. Чорнага” (“Літаратура і мастацтва”, 1933, 13 чэрвеня), А. Кучара “Тра адну рэакцыйную аповесць” (“Маладняк”, 1930, № 1). У М. Пятуховіча пры аналізе твораў К. Чорнага на першы план выступае сацыяльная праблематыка. Нягледзячы на гэта, крытыкам зроблены шэраг істотных заўваг адносна мастацкай спецыфікі апавяданняў пісьменніка. Я. Ліманаўскі быў першым, хто адзначыў падабенства паміж творамі К. Чорнага і К. Гамсуна. Крытык пісаў: “Найбольш характэрнае, што наглядаецца ў гэтым рамане (“Сястра” – А.М.) К. Чорнага, як і ў іншых яго творах таго часу, гэта ўплыў на пісьменніка твораў К. Гамсуна. К. Чорны ўспрымаў ад К. Гамсуна псіхалагізм, біялагізм у буржуазным, ідэалістычным асвятленні...” [2, 6]. Праўда, у той час падобнае параўнанне гучала як абвінавачванне, сведчанне ўпадніцтва і буржуазных уплываў.

Не атрымаў сур’ёзнага разгляду ў работах крытыкаў 20–30-х гг. першы раман К. Чорнага “Сястра”. Калі пра твор і ўзгадвалася (Я. Ліманаўскім, А. Кучарам (“Вялікая перабудова”, Мн., 1933), то, як правіла, у адмоўным плане.

Больш пашанцавала раманаў “Зямля”. Ён асэнсоўваўся ў названых работах А. Бабарэкі, А. Гародні, Р. Мурашкі, М. Пятуховіча, Я. Плашчынскага, Я. Ліманаўскага. Аднак, калі ў артыкуле А. Бабарэкі сур’ёзна і грунтоўна аналізавалася паэтыка твора, цікавыя назіранні зроблены ў рабоце Я. Плашчынскага, то ў артыкулах А. Гародні, Р. Мурашкі, Я. Ліманаўскага, М. Пятуховіча ў асноўным разглядалася ідэйная скіраванасць твора пісьменніка.

Такім чынам, аналітычныя распрацоўкі 20–30-х гг. – гэта, па сутнасці, першаснае прачытанне твораў К. Чорнага. У іх, за выключэннем работ А. Бабарэкі, Ф. Купцэвіча, адсутнічае грунтоўнае, пазбаўленае сацыялагітарства, асэнсаванне паэтыкі і зместу апавяданняў і раманаў К. Чорнага.

Прычыны гэтаму мы бачым у наступным: па-першае, беларуская крытыка была яшчэ адносна маладой, недастаткова распрацаваны бгў яе паняццыйны арсенал. Па-другое, выступленні крытыкаў часта насілі палемічны характар, неслі на сабе адбітак тагачаснай літаратурна-мастацкай дыскусіі. Асабліва моцны ўплыў сацыялагітарства ў работах Я. Ліманаўскага, А. Кучара.

Усебаковы аналіз атрымала творчасць К. Чорнага ў работах А. Адамовіча (“Шлях да майстэрства” (Мн., 1958), “Беларускі раман” (Мн., 1961), “Маштабнасць прозы” (Мн., 1972). Даследчыка належыць вылікаць заслуга ў вызначэнні ідэйных адметнасцей твораў К. Чорнага, жанрава-стыльвых асаблівасцей. А. Адамовіч вылучыў такія асаблівасці паэтыкі твораў пісьменніка, як імкненне да скрупулёзнага апісання самых тонкіх чалавечых пачуццяў, “лагізацыю” чалавечых перажыванняў. Аднак у першай манаграфіі вучонага “Шлях да майстэрства”, па вядомых прычынах, у негатыўным плане ацэньваецца творчасць К. Чорнага 1926–1927 гг., раман “Сястра”. Слушныя і глыбокія заўвагі зроблены даследчыкам адносна мастацкай структуры рамана “Зямля”. Аднак пры вызначэнні ідэйнага пафасу твора адчуваецца ўплыў ідэалагічнага фактару.

Аналагічныя ацэнкі гучаць і ў манаграфіі “Беларускі раман”. Нягледзячы на гэта, вучоны пераканаўча даводзіць натуральнасць звароту К. Чорнага да раманнай формы. А. Адамовіч слушна сцвярджае, што паказальная адметнасць мастацкага почырку пісьменніка – спалучэнне “высокай творчай, псіхалагічнай культуры з сапраўднай народнасцю” [3, 151].

Глыбокія меркаванні адносна ідэйнага гучання рамана “Сястра” выказвае А. Адамовіч у артыкуле “У імя чалавека” (“Літаратура і мастацтва”, 1968, 17 мая). Вучоны адыходзіць ад негатыўнай ацэнкі твора, даводзіць яго гуманістычную скіраванасць.

У манаграфіі “Маштабнасць прозы” А. Адамовіч асэнсоўвае пераемнасць паміж творчасцю К. Чорнага і Я. Коласа, Ф. Дастаеўскага, прасочвае традыцыі К. Чорнага ў сучаснай літаратуры, уплыў пісьменніка на сучасны літаратурны працэс. Даследчык падкрэслівае гуманістычны пафас рамана “Сястра”, адзначае эксперыментальны характар апавяданняў “Вечар”, “Парфір Кіяцкі”, указвае на паглыблены псіхалагізм твораў празаіка П. Паловы 20-х гг., філасофскую скіраванасць думкі К. Чорнага. А. Адамовіч піша пра лірычны характар рамана “Зямля”, “незавершанасць” многіх твораў пісьменніка, генетычную сувязь паміж імі. Паколькі даследчык ставіў сабе за мэту вывучэнне спадчыны К. Чорнага з пункту погляду развіцця беларускай прозы 60–70-х гг., то асноўны акцэнт у рабоце зроблены на асэнсаванні “ўрокаў творчасці” К. Чорнага, яго ролі ў станаўленні і развіцці эпічных жанраў.

А. Адамовіч быў першым, хто, пасля М. Багдановіча, В. Ластоўскага, А. Лупкевіча, загарварыў пра неабходнасць разгляду беларускай літаратуры ў кантэксце развіцця сусветнай мастацкай думкі. У манаграфіі “Здалёк і зблізку” вучоны пісаў: “Праблема: нацыянальная літаратура ў кантэксце сусветнай перастала быць толькі тэарэтычнай, вузкая літаратуразнаўчай. Можна сказаць, што для нас такой яна і не была ніколі. З таго часу, як яе ўзнямае Максім Багдановіч, – гэта практычнае пісьменніцкае пытанне для самога сябе: як нам пісаць? куды расці? на каго абапірацца? ад чаго адмаўляцца, а за што трымацца?” [4, 11] Творчасць К. Чорнага – надзвычай удзячны матэрыял у гэтым плане, на што і звярнуў увагу даследчык: “...ніхто з сённяшніх празаікаў не “замахваецца” на тое, на што распыўся Чорны: “пераварыць”, “пераплавіць” самых вялікіх (пісьменнікаў – А.М.)” [4, 53]. Сам даследчык бліскуча разгледзеў пераемнасць паміж творчасцю Ф. Дастаеўскага і К. Чорнага, Л. Талстога і К. Чорнага. У далейшым распрацоўкай гэтай праблемы плённа займаўся М. Тычына, пра што гаворка пойдзе ніжэй.

У даследаваннях М. Луферава “Проза Кузьмы Чорнага” (Мн., 1961), І. Кудраўцава “Кузьма Чорны” (Мн., 1962) на першае месца выступае аналіз ідэалагічнага зместу твораў пісьменніка. Вывучэнне мастацкай формы займае нязначнае месца ў названых работах. Як крок назад, спад у творчасці празаіка ацэньваецца дзейнасць К. Чорнага ў 1926–1927 гг., што карэнным чынам супярэчыць сучаснаму разуменню.

Глыбокія разважанні адносна пераемнасці і адрозненняў у пазіцыях Ф. Дастаеўскага і К. Чорнага зроблены ў артыкуле М. Стральцова “Шырокасць” (“Літаратура і мастацтва”, 1970, 3 ліпеня). М. Стральцоў адзначаў “прарочыя моманты” творчасці К. Чорнага “для ўсёй нашай прозы” [5]. Менавіта М. Стральцоў першым загарварыў пра магчымасць супастаўлення творчасці К. Чорнага з творчасцю класіка сусветнай літаратуры У. Фолкнера: “Але не трэба баяцца падобных супастаўленняў. Духоўны свет інтэграваны не менш, калі не больш, чым свет сацыяльны, і ў ягоным глыбінным “космасе” сапраўды “зорка зоршчы голас падае” [5].

“Вывучэнне мастацкага мыслення Чорнага ад узнікнення агульнай задумы яго літаратурных твораў і да канчатковай яе рэалізацыі” [6, 9] — у цэнтры даследавання М. Тычыны “Кузьма Чорны: Эвалюцыя мастацкага мыслення” (Мн., 1973). У рабоце вызначаны істотныя адметнасці мастацкай манеры пісьменніка. Асноўная ўвага даследчыка скіравана на асэнсаванне твораў К. Чорнага ваеннага перыяду.

Слушныя заўвагі адносна ідэйнай скіраванасці і паэтыкі твораў К. Чорнага зроблены ў артыкуле В. Каваленкі “У працэсе станаўлення” // Каваленка В., Мушынскі М., Яскевіч А. Шляхі развіцця беларускай савецкай прозы (Мн., 1972).

Адметнасці псіхалагічнага аналізу твораў беларускіх пісьменнікаў, у тым ліку і К. Чорнага, сталі аб’ектам даследавання А.П. Матруненка “Псіхалагічны аналіз і станаўленне беларускага рамана” (Мн., 1975).

Цікавыя назіранні над мастацкім стылем К. Чорнага зроблены ў рабоце Я. Казекі “Кузьма Чорны: Старонкі творчасці” (Мн., 1980). Аднак яна мае эскізны характар і не пазбаўлена ідэалагічнага ўплыву.

Вывучэнне сюжэтна-кампазіцыйных асаблівасцей прозы К. Чорнага – у цэнтры ўвагі А. Пяткевіча (манаграфія “Сюжэт. Кампазіцыя. Характар”) (Мн., 1981). Даследаванне вылучаецца ўзважанасцю ацэнак і меркаванняў.

Выяўленню “асноўных рыс фарміравання беларускай літаратуры як нацыянальна-пэўнай з’явы” [7, 10] прысвяціў сваё даследаванне “Карані і крона” М. Тычына (Мн., 1991). Адным з аспектаў работы было вывучэнне падыходаў К. Чорнага да “праблемы народа і яго культуры, яго гістарычнага лёсу і яго месца сярод брацкіх народаў...” [7, 107].

На неабходнасць новага, пазбаўленага сацыялагітарскага ўплыву, прачытання твораў беларускіх пісьменнікаў, і К. Чорнага ў тым ліку, звярнуў увагу М. Мушынскі ў рабоце “І нічога, апроч праўды” (Мн., 1990). Менавіта ў гэты час і пачынаецца пераасэнсаванне творчасці К. Чорнага з пазіцыі сучаснасці, з улікам дасягненняў навуковай і культуралагічнай думкі.

Даследаванне мастацкіх пошукаў К. Чорнага ўзвышаўца — адзін з аспектаў манаграфіі І.П. Чыгрына “Крокі: Проза “Узвышша” (Мн., 1989). З іменем І. Чыгрына, на нашу думку, звязаны своеасаблівы паворот у даследаванні праблемы “К. Чорны і сусветны мастацкі вопыт”. Вучоны першым загарварыў пра плённасць звароту нашай літаратуры да мадэрнісцкага вопыту: “Каб паспяхова развівацца, беларуская проза... вымушана была ў 20-я гады хоць часткова дакрануцца да мастацкага вопыту, набытага мадэрнісцкімі плынямі сусветнай літаратуры” [8, 78–79]. І.П. Чыгрын адзначаў, што творчы пошук К. Чорнага “адбываўся ў рэчышчы агульнасусветнага мастацкага працэсу” [8, 75]. У гэтым кантэксце вучоны называе імёны Э. Хэмінгвэя, Ф. Кафкі, М. Пруста, Дж. Джойса. Прычым І.П. Чыгрын слухна адзначае наватарскі характар пошукаў беларускага празаіка ў параўнанні з Л. Талстым, сусветна прызнаным мэтрам літаратуры: “...К. Чорны куды ў большай ступені дазваляе сабе адыходзіць ад класічных форм пісьма, у яго куды больш размытай здаецца асноўная думка. Кузьма Чорны – пісьменнік другога часу і другой мастацкай традыцыі” [8, 77].

Цікава аналізуе раннія раманы К. Чорнага Дз. Бугаёў у артыкуле “Дасягнутае і страчанае” (“Польмя”, 1993. № 4). Даследчык, адзначаючы блізкасць паэтыкі рамана “Сястра” да паэтыкі раманаў У. Фолкнера і Дж. Джойса, падкрэслівае: “...пэўнае падабенства чорнаўскай паэтыкі ў рамане “Сястра” з манерай пісьма Фолкнера і нават Джойса толькі тыпалагічнае, не звязанае з непасрэднымі ўплывамі. А гэта азначае, што беларускі пісьменнік яшчэ ў пару сваёй маладосці самастойна намацваў тыя шляхі, на якіх здабылі сусветную славу і Фолкнер, і Джойс. Мы ж свайго класіка некалі найбольш ушчувалі якраз за спробу наблізіцца да гэтых, як цяпер стала ясна, павойму вельмі перспектывіўных шляхоў” [9, 239].

М. Тычына ў адным з раздзелаў “Нарысаў па гісторыі беларуска-рускіх літаратурных узаемасувязей” (Мн., 1994) асэнсоўвае творы К. Чорнага 20-х гг. у суадносінах з развіццём рускай мастацкай думкі, выяўляе блізкасць і адметнасць светапоглядных пазіцый беларускага празаіка і Л. Талстога, Ф. Дастаеўскага, Л. Ляонава, Ус. Іванава, М. Шолахава, А. Платонава.

Вывучэнню маральна-філасофскага зместу твораў беларускіх пісьменнікаў 20-х гг. прысвечана работа В.П. Жураўлёва “На шляху духоўнага самастварджэння” (Мн., 1995). Даследчык аналізуе сутнасць духоўных пошукаў герояў рамана “Сястра”, даводзіць прагрэсіўнасць пазіцыі К. Чорнага, “першапраходчыцкую, першаадкрывальніцкую ролю” беларускага празаіка ва ўсесаюзным літаратурным працэсе. В.П. Жураўлёў, маючы на ўвазе праблематыку рамана “Сястра”, робіць выснову: “...маладая беларуская літаратура ў асобе сваіх найбольш яркіх і таленавітых пісьменнікаў здольна была не толькі ўбіраць у сабе плённы вопыт іншых літаратур, але валодала магчымасцю самастойна “выпрацоўваць” такі вопыт...” [10, 141].

Па-новаму асэнсоўваецца творчасць К. Чорнага 20-х гг. у рабоце І.П. Навуменкі “Ранні Кузьма Чорны (1923–1929)” (Мн., 2000). Даследчык падрабязна спыняецца на фактах біяграфіі пісьменніка, паказвае, як падзеі з асабістага жыцця ўплывалі на творчасць К. Чорнага. Таксама І.П. Навуменка аналізуе ранейшыя ацэнкі творчасці пісьменніка 20-х гадоў, даводзіць перспектывіўнасць і прадуктывіўнасць мастацкіх пошукаў празаіка.

М. Тычына ў “Гісторыі беларускай літаратуры ХХ ст” (Мн., 1999) гаворыць пра наватарскі характар здзейсненага К. Чорным, пра прарочыя моманты яго творчасці як для нашай прозы, так і для нацыі ў цэлым.

В. Локун у артыкуле “Вайна і мір” Л. Талстога і развіццё беларускай і ўкраінскай ваеннай прозы першай паловы ХХ стагоддзя: канцэпцыя гісторыі і чалавека” з “Нарысаў беларуска-ўкраінскіх літаратурных сувязей” (Мн., 2002) параўноўвае творы М. Гарэцкага, К. Чорнага, В. Быкава з творами А. Ганчара, М. Стэльмаха, І. Мікіценкі, Б. Васільева, В. Астаф’ева, І. Стаднюка, В. Кандрацьева, Л. Первамайскага.

Такім чынам, аналіз работ А. Адамовіча, В. Жураўлёва, В. Каваленкі, І. Кудраўцава, М. Луферава, А. Матрунёнкі, М. Мушынскага, М. Тычыны, І. Чыгрына дазволіў нам зрабіць выснову, што творчасць К. Чорнага даследавалася даволі шырока. Асэнсоўваліся светапоглядныя, мастацкія асаблівасці прозы пісьменніка. Аднак некаторыя моманты спадчыны К. Чорнага патрабуюць далейшага вывучэння. Так, у некаторых даследаваннях пры аналізе ідэйнага пафасу твораў пісьменніка адчуваецца ідэалагічны прэс. У нашу задачу не ўваходзіць крытыка падобных меркаванняў. Аднак неабходна адысці ад сацыялагітарскіх напластаванняў у асэнсаванні ідэйнага зместу твораў К. Чорнага.

Творчасць К. Чорнага асвятлялася ў суаднясенні яе з творчасцю Л. Талстога, Ф. Дастаеўскага, А. Платонава, Ус. Іванава, М. Шолахава. Цікавым і перспектывіўным уяўляецца вывучэнне спадчыны празаіка ў параўнанні з мастацкай практыкай не толькі айчынных і ўсходнеславянскіх, але і заходніх пісьменнікаў (Дж. Джойс, М. Пруст, У. Фолкнер), якім сусветная літаратура абавязана значнымі пераўтварэннямі ў галіне формы. Разважаючы над праблемай “К. Чорны і сусветная літаратура”, нашы даследчыкі часцей называюць імёны Ф. Дастаеўскага, Л. Талстога, Э. Заля, А. Бальзака, К. Гамсуна. Так, М. Тычына ў адным з раздзелаў “Гісторыі беларускай літаратуры ХХ стагоддзя” (Мн., 1999. Т. 2) падкрэслівае: “У сваіх творчых памкненнях Чорны пры гэтым арыентаваўся на сусветную класіку – ад Бальзака і Талстога да Дастаеўскага і Коласа” [11, 351].

І.П. Чыгрын, Дз. Бугаёў, М. Стральцоў, М. Тычына пашырылі кантэкст даследавання, паставіўшы К. Чорнага поруч з М. Прустам, Дж. Джойсам, У. Фолкнерам, Ф. Кафкам, Э. Хэмінгвэем, Т. Манам, І. Андрычам, А. Камю. М. Тычына называе пісьменнікаў “Узвышша” “талентамі еўрапейскага маштабу”, адзначаючы ж творы К. Чорнага ваенных гадоў, адзначае: “Гэта быў унікальны ў нашай культуры выпадак, калі пісьменнік ішоў паралельна, а то і апырэджваў у мастацкім асэнсаванні ХХ ст. сваіх замежных калег, пра многіх з якіх ён нічога не чуў і не ведаў (А. Камю, Т. Ман, І. Андрыч). Асобныя старонкі чорнаўскай прозы, вобразы, малюнкi, думкі ўспрымаюцца як мастацкае адкрыццё, як “успамін пра будучыню” [12, 22]. Л. Корань адзначае наватарскі характар творчасці К. Чорнага: “Каб быць сучаснікам ХХ стагоддзя, трэба было быць інтэлектуалам. І Чорны быў ім. Быў інтэлектуалам у сваёй мастацкай мове, у выяўленчых формах, часта яшчэ грувасткіх, каструбуватых звонку” [13, 78]. Даследчыца выказвае цікавае меркаванне,

што “ідэйная блізкасць К. Чорнага з класікаю іншых культур больш пэўная, чым з традыцыямі ўласна нацыянальнымі, і гэта не ў апошняю чаргу тлумачыцца якраз дыскрэтнасцю ў развіцці культуры беларускай” [13, 20].

Такім чынам, сёння надыйшоў час даследаваць не проста і не толькі ўплывы сусветнай літаратуры на беларускую, але і тое, што давала ці магла даць наша літаратура сусветнай, развівайся яна натуральным чынам. А творчасць К. Чорнага – надзвычай удзячны матэрыял у гэтым плане. Бадай, няма другога такога беларускага пісьменніка, які б здолеў настолькі выразна выявіць нацыянальную ментальнасць і адначасова ўвабраць іншанацыянальны мастацкі і культурны вопыт, адгукнуцца на яго і нават у нечым прадбачыць, апырэдзіць развіццё еўрапейскай творчай думкі.

Літаратура

1. Бабарэка А. “Зямля” Кузьмы Чорнага // Узвышша. – 1929. – № 4. – С. 67–79.
2. Ліманоўскі Я. Аб творчасці К. Чорнага // Літаратура і мастацтва. – 1933. – 13 чэрвеня.
3. Адамовіч А. Беларускі раман: Станаўленне жанра. – Мн.: Выд-ва АН БССР, 1961. – 292 с.
4. Адамовіч А. Здалёк і зблізку. – Мн.: Мастацкая літаратура, 1976. – 624 с.
5. Стральцоў М. Шырокасць // Літаратура і мастацтва. — 1970. – 3 ліпеня.
6. Тычына М. Кузьма Чорны: Эвалюцыя мастацкага мыслення. – Мн.: Навука і тэхніка, 1973. – 168 с.
7. Тычына М. Карані і крона: Фальклор і нацыянальная спецыфіка літаратуры. – Мн.: Навука і тэхніка, 1991. – 208 с.
8. Чыгрын І.П. Крокі: Проза “Узвышша”. – Мн.: Навука і тэхніка, 1989. – 144 с.
9. Бугаёў Дз. Дасягнутае і страчанае // Польшча. – 1993. – № 4. – С. 226–251.
10. Жураўлёў В.П. На шляху духоўнага самасцвярджэння. – Мн.: Навука і тэхніка, 1995. – 160 с.
11. Тычына М. Гісторыя беларускай літаратуры ХХ стагоддзя. – Мн.: Беларуская навука, 1999. – Т. 2. – С. 330–370.
12. Тычына М. Цана прароцтваў // Беларускі кнігазбор. Кузьма Чорны. Выбраныя творы. – Мн.: Беллітфонд, 2000. – С. 5–24.
13. Корань Л. Цукровы пеўнік. – Мн.: Мастацкая літаратура, 1996. – 286 с.

Summary

In clause is considered the reception of products of K. Chorny by the Byelorussian literary criticism and criticism, that illustrates of process of development Byelorussian is scientific-critical idea. Mark of a task of the further study of a creative heritage of the writer.

Поступила в редакцию 26.11.03.

УДК 882. 6

А.У. Сузько

АНТЫЧНЫ МАТЫЎ ВАНДРОЎНІЦТВА І АСАБЛІВАСЦІ ЯГО МАСТАЦКАГА ВЯЯЎЛЕННЯ Ў ПАЭЗІІ МАКСІМА ТАНКА

Менавіта ў антычнай літаратуры ўпершыню загучалі на поўную сілу матывы вандроўніцтва, беспрытульнасці і кроўнай паяднанасці чалавека з роднай зямлёй. Матывы жыццёвай адысеі і неабходнасці вяртання да спрадвечнага, роднага былі запатрабаваны сусветнай літаратурай. Сапраўды, крыжовымі дарогамі пазначаны гістарычны лёс Беларусі і яе народа. Ужо на самым пачатку жыцця разам з бацькамі-бежанцамі вымушаны быў пакінуць радзіму М. Танк, бо пачалася першая сусветная вайна і Беларусь стала арэнай крывавай трагедыі. Дарэчы, у пошуках шчасця, волі дзядзька паэта Фадзей апынуўся ў Аргенціне. Матывы жыццёвай адысеі сталі вызначальнымі для паэзіі М. Танка на самым пачатку яго творчасці. Прычыны такога настойлівага, дынамічнага імкнення да пераадолення замкнутай прасторы трэба шукаць у драматычным лёсе маладога паэта. Вядома, што ў 1932 годзе М. Танк апынуўся ў Лукішскай турме за рэвалюцыйна-падпольчыцкія дзейнасць. І, як распавядае М. Ароўка, пасля заканчэння следства, «свой выхад на волю да суда акупіў грашовым закладам у 200 злотых» [1, 41]. Кіруючыся элементарным чалавечым інстынктам ратавання, паэт-рэвалюцыянер не з’яўляецца на суд і вымушаны бадзязіцца па краіне, хаваючыся ад паліцыі. Выпрабаваннем на пазбаўленне волі было тройчы пазначана жыццё маладога паэта. Нават за спробу пераадолення польска-савецкую мяжу паэт апынуўся ў мінскім астразе. Невыпадка адзін са зборнікаў М. Танка атрымаў сімвалічную назву «На этапах». Паводле М. Баярына, «вандруюць толькі лёзныя. Лёзны, найперш, губляе ілюзіі стаўлення да свету. Ён пачынае ўспрымаць свет. Гэта і дае магчымасць вандравання, стварае перспектыву незнаёмага. Застаецца «Я» і «Сусвет». Для лёзнага Танка Сусвет – Беларусь. Гэта ўсё, што ў яго засталася. Яго гоняць «па этапах», і

ён сплывае ў вандраванне. Гэта стан няспыннасці руху, хаця той, хто вандруе, застаецца на месцы...» [2, 35]. «Круча, на якой шумеў бор векавы, сасновы» ператвараецца ў сне лірычнага героя з верша «Сон над Нёмнам» (1945) у карабель Хрыстафора Калумба. Ёсць у творы відавочная алюзія на краіну латафагаў з паэмы Гамера «Адyseя». Паводле яе, Адyseй са сваімі сябрамі апынуўся на таямнічым востраве. З мэтай разведкі ён накіраваў трох чалавек углыб вострава. Іх радасна сустрэлі і гасцінна пачаставалі стравой з пладоў лотаса, паспрабаваўшы якую, няшчасныя назаўсёды забылі пра радзіму.

Як вядома, сытасць спараджае нацыянальны нігілізм. Толькі лірычнаму герою сасновая галінка, выпадкова прынесена хвалямі, нагадала пра родны край. Яго адзінокі човен з сасновай галінай на мачце разбіваецца на кручы, з якой і пачаўся сон. У кантэксце палярэдняй танкаўскай творчасці верш вызначаецца думкай аб неабходнасці адкрыцця і матэрыяльных, і духоўных скарбаў на бацькоўскай зямлі. Упершыню набыла канкрэтныя абрысы міфалагема вечнага вяртання, вяртання да сваёй сутнасці, «спадзяванне на вечнае вяртанне да родных каранёў і крыніц без якіх чалавек зачарсцее, завяне, згубіцца для творчай справы» [5, 244]. Дарэчы, да філасофскага і эстэтычнага асэнсавання міфалагема вечнага Вяртання звярталіся ў свой час антычны філосаф Прокл, сучасныя мысляры М. Эліадэ, М. Хайдэгер і інш.

Агульнавядома, што, пачынаючы з другой паловы 50-х гадоў, геаграфічная прастора вандраванняў М. Танка пашыраецца за кошт шматлікіх яго паездак за мяжу. Своеасаблівай канкрэтнай рэалізацыяй сну лірычнага героя верша «Сон над Нёмнам» сталі шматлікія сучасныя падарожжы да самых розных кантынентаў і земляў планеты. Напэўна, так распарадзіўся лёс, каб паэт кожнай часцінкай свайго цела і душы ўсвядоміў ісціну сваёй фатальнай прывязанасці да роднага краю. Лірычны герой верша «Капры» да болю выразна адчуў прыгажосць і магічнае прыцягненне чужой земляў, аднак вершу бракуе глыбіні асэнсавання гэтай праблемы:

Недзе песня чуваць...

О, цяпер толькі я разумею:

Як прывабна міжземныя

Могучь сірэны спяваць,

Як нялёгка было

Каля іх берагоў праплываць

Нат да мачты прывязанаму

Адyseю [6, 133].

Невыпадкава ўзнікае вобраз Адyseя, трагічнага вандроўніка, што здолеў супрацьстаяць боскаму наканаванню. Бо «вяртанне сусветнага маятніка да нейкага зыходнага пункту непазбежна. У старажытных грэкаў гэта непазбежнасць паэтызуецца ў вандраваннях Адyseя. Перажыўшы ўсе падкопы і спакусы, антычны «блудны сын» вяртаецца ўсё ж такі да роднага парога» [7, 11]. Па сутнасці, прарыў спрадвечнага кола, часавага цыклу, шчыры воджук на прызыў сірэнаў азначаў бы для антычнага героя смерць, дарэчы, як і для лірычнага героя паэзіі М. Танка. Як лічыў Р. Грэйвс, «краіна лотаса, пяхора цыклопа, Бухта Тэлепіла, Эя, гай Персефоны, востраў сірэнаў, Сцыла і Харыбда, Агігія, глыбіні мора, нават заліў Форкія – усё гэта розныя метафары смерці, якой пашанцавала пазбегчы Адyseю» [8, 539]. Смерцю для іх абодвух было б і вечнае расстанне з роднай зямлёй:

Он одиноко сидел на утёсистом бреге, и очи

Были в слезах, утекала медлительно капля за каплей

Жизнь для него в непрестанной тоске по отчизне... [9, 70].

Аказваецца, адкрыць Сусвет можна ў такіх простых, звычайных рэаліях роднага наваколля, што толькі, на першы погляд, маюць вузканациональнае значэнне. Аб гэтай асаблівасці народнай міфатворчасці гаварыў У. Конан: «Касмічную маштабнасць можна ўбачыць у кроплі дажджу, у коласе, у прыдарожнай бярозе... Гэта добра ведалі паэты, пачынаючы ад старадаўняй Грэцыі. І пасвойму адчувалі ўсе народы-міфатворцы» [5, 239]. Напэўна, таму з такім захапленнем і адказнасцю збіраецца ў падарожжа па роднай мове лірычны герой вершаў «Я гэта люблю падарожжа» (1956) і «Перад вандроўкай» (1967).

Аднак складанасць душэўнай арганізацыі лірычнага героя М. Танка трымаецца на арганічным адзінстве прыцягнення зямных, родных асноў і прагі новых ведаў. Важнымі кампанентамі шчасця, духоўнай асалоды жыцця з'яўляюцца элементы «поту, дарожнага пылу, роднага небасхілу» («Шчасце»). Звычайны кавалак сала, пакладзены ў дарогу маці лірычнага героя верша «Смаленне кабана», стаў адзнакай жыццёвай далучанасці яго да свету народнага быцця. У вышэйшай прыродзе апантанасці вандроўкамі, паходамі прызнаецца лірычны герой верша «Перад дарогай»:

Відаць, я пад сонцам цыганскім радзіўся

Ці мо акрапілі бягучыя воды,

Што ўсе адпачынкi, пагожыя дні ўсе

У жыцці размяняў на вандроўкі, паходы.

*І ўсё гэта дзеля таго, каб
...Нібыта яшчэ раз*

*Я пераканацца хачу, як мне дораг
Пакінуты край, дзе зацеліўся верас
У засені наднарочанскага бору [6, 101].*

Аднак бязмежнасць душы прагне пошуку новых ведаў і ўражанняў. Недарэмна занатаваў на старонках «Дзённікаў» паэт наступнае выказванне Геракліта: «Колькі ні вандраваў бы, граніцы душы не знойдзеш». Такім чынам, іменна душа прымушае чалавека імкнуцца да разгадкі таямніц мікра- і макракосмасу.

Традыцыйны вандроўніцкай танкаўскай паэзіі працягваў Л. Дранько-Майсюк. Так напачатку творчай дзейнасці мастака ў зборніку «Вандроўнік» назіраецца амбівалентная сімволіка вобраза дома. З аднаго боку, гэта «прытулак, родны асяродак, з другога – увасабляе трываласць сувязяў, што імкнецца пазбавіцца паэт вандроўнік» («Гэта цень мой вярнуўся дамоў», «Бераг»). Адзнакай гэтай прывязанасці даследчыца Г. Кісліцына лічыць вобраз іржавага ланцуга. У наступнай кнізе «Над пляцам» паэт марыць пра трывалае жылло для сябе і сваіх родных і блізкіх. Прагу вандроўніцтва лірычнага героя Л. Дранько-Майсюка Г. Кісліцына тлумачыць наступным чынам: «Аднак дом, нават самы дасканалы, цёплы і ўтульны, не можа стаць на доўга адзіным вытокаў, што жывіць творчасць. Паэтычнаму духу відавочна замянаюць, здавалася б, пажадання для ўсіх нязручнасць, трываласць, пэўнасць» [10, 24]. Беларусі, нягледзячы на рэаліі і ідэі жыцця і культуры розных народаў, адводзіцца вызначальнае месца і роля.

Адкрыццё новых даяглядаў, вечнае вандроўніцтва спрыяе духоўнаму сталенню лірычнага героя, але і пагражае стратай духоўных арыенціраў. Так, пачынаючы з 60-х гадоў, у паэзіі М. Танка моцна загучалі матывы віны, пакаяння, глыбока звязаныя з вобразамі пакінутых, асуджаных на вечнае чаканне, блізкіх людзей («Бразнула клямка», «У парэпанай раме дзвярэй», «Апусцелі хаты і ў маёй Пількаўшчыне», «Вяртанне» і інш.). Таму вяртанне – своеасаблівая кампенсацыя за падмануты давер («Вяртанне»):

*Калі ў сваёй вандроўцы
Я адлучаюся далёка
Ад радзімы
І ўжо не чую яе
Пеўняў на зары,
Не адчуваю паху яе хлеба,
Не бачу прызыўных яе агнёў,
А ў мае песні пачынаюць залятаць
Чужыя птушкі, воблакі, вятры, –
Як блудны сын, вяртаюся дамоў [6, 342].*

Лірычны герой чакае даравання бацькоў, і ў той жа час «аб новай марыць Адысеі», бо атрыманы ў маладыя гады сурок стаў лёсам, як і творчасць. Заканамерна, што неаднойчы М. Танк параўноўвае сябе з валацугам Адысеям. За гады доўгіх вандраванняў Адысей стаў родным для мора, па першаму закліку якога ён гатовы аддаць сябе на волю хваляў. Пагэтану яго цяжка ўявіць ва ўмовах спакойнага хатняга жыцця. Аселае жыццё было б для яго самаадмаўленнем.

Феномен Вяртання – свайго роду праява агульначалавечага пакаяння, магчыма, і спозненага, але выпакутаванага адказу на выклік гісторыі. Мудрацы ўсіх часоў і культур не спыняліся папярэджваць пра неабходнасць шчырага пакаяння, прызнання ганебных памылак. Гэта і ёсць перадумова «страснай, амаль што ненармальнай цікавасці сучаснага чалавека да гісторыі» (М. Эліада). Лагічным бачыцца і параўнанне лірычнага героя самога сябе з блудным сынам, вечным увасабленнем пакаяння. Ідэяна-мастацкі свет паэзіі М. Танка кантактуе і з адвечнай мудрасцю, закладзенай у Бібліі. Як тут не згадаць выказванне Ісуса Хрыста: «Якая карысць чалавеку, калі ён набывае ўсё свет, страціць душу сваю».

Матыў дакору сабе гучыць і ў вершах «Недзе закінуўшы...» і «Калісьці легкадумна заглыбіўшыся...». Згубіўшы клубок Арыядны, што набывае семантыку сімвала вяртання, заблукаў у лабірынце дзён і пошукаў праўды лірычны герой:

*Недзе закінуўшы
Клубок матчыных нітак,
Плача малы.
Спачуваю яму.
Бо і я, калісьці згубіўшы
Клубок Арыядны,
Ніяк з лабірынта дзён
Не магу вярнуцца
Да свайго юнацтва [11, 392].*

Трагічная метамарфоза здарылася з лірычным героем верша «Вяртанне». Ён стаў чужым дома:

*Знаёмыя аблогі
Над зямлёй,
Знаёмыя чуваць
Раскаты грому,
Знаёмы дым
Над хатаю старой,
І толькі я*

Адзін ім – незнаёмы [12, 106].

Самотна і холадна пачувацца ў родным свеце чужым, аднак жыве ў душы вечнае спадзяванне на тое, «мо раптам выбяжыць з дварышча пёс, пазнаўшы валацугу Адысея». Як вядома толькі верны пёс Адысея, Аргус, адразу пазнаў свайго гаспадара пасля доўгай адсутнасці.

Пенелопа, жонка Адысея, перажыўшы стагоддзі, стала сімвалам жаночай вернасці, вечнага чакання. Такой уяўляецца М. Танку яго жонка, што чакала яго і непакоілася ў часы бурнай і драматычнай маладосці, стала верным сябрам на ўсё жыццё («Як рэстаўратар», «Прасвет»). Паэт з настальгіяй і светлым сумам звяртаецца да часоў маладосці. Пенелопай, у руках якой ажываюць пруткі, «якімі днём вязала сваю пражу, а ўначы – распускала, верачы ў вяртанне свайго Адысея», уяўляецца паэту то каханая, то яе маці, «што ў мерзлым віленскім пакойчыку // Сядзіць ля грубка // Са сваім неадлучным коцікам і пераматвае пражу», не даючы закаханым як след памілавацца.

Такім чынам, вандроўніцкія матывы і міфалагема Вечнага Вяртання з'яўляюцца сродкамі выяўлення глыбока патрыятычнай і духоўна цэласнай жыццёвай пазіцыі аўтара.

Літаратура

1. Арочка М. Максім Танк: Жыццё ў паэзіі. – Мінск: Навука і тэхніка, 1984. – 272 с.
2. Баярын М. Паэзія лёзнага чалавека (Максіма Танка) // Крыніца. – 1995. – № 10. – С. 34–35.
3. Танк М. Збор твораў: У 6 т. Т. 1. – Мінск: Маст. літ., 1978. – 526 с.
4. Калеснік У. Максім Танк: Нарыс жыцця і творчасці. – Мінск: Маст. літ., 1981. – 189 с.
5. Конан У. На прасветлым алтары Радзімы: Да 70-годдзя Народнага паэта Беларусі Ніла Гілевіча // Польша. – 2001. – № 9. – С. 232–260.
6. Танк М. Збор твораў: У 6 т. Т. 3. – Мінск: Маст. літ., 1978. – 604 с.
7. Морозов И. Основы культурологии: Архетипы культуры. – Минск: «Тетрасистемс», 2001. – 608 с.
8. Грейвс Р. Мифы древней Греции: [Пер. с англ.] / Роберт Грейвз. – М.: Прогресс, 1991. – 619 с.
9. Гомер. Одиссея. Пер с древнегреч. Н. Гнедича. – М.: Худож. лит., 1986. – 270 с.
10. Кісліцына Г. Арфей, распяты на струнах ліры: Штрыхі да творчасці Леаніда Дранько-Майсюка // Роднае слова. – 1997. – № 10. – С. 15–28.
11. Танк М. Збор твораў: У 6 т. Т. 4. – Мінск: Маст. літ., 1978. – 718 с.
12. Танк М. Мой каўчэг: Вершы, 1989 – 1992. – Мінск: Маст. літ., 1994. – 207 с.

Summary

In this article the attempt of analysis of literary criticism is made, describing the artistic interpretation of wandering motive, which was worked out in antique literature, in picturesque and aesthetic M Tank's system for the first time.

Поступила в редакцию 04.12.03.

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

УДК 372,880.82

*В.А. Антохина***ВАРИАТИВНОЕ РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ
И ПРОБЛЕМЫ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ РОССИИ**

Одним из самых значительных явлений последнего десятилетия в образовании России стало распространение идей развивающего обучения, т.е. системы образовательных технологий нового поколения, приоритетной целью которых является психическое и личностное развитие ребенка в процессе обучения. Прошло более десяти лет со времени перехода дидактических систем развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, Л.В. Занкова в новое качество: от широкомасштабного педагогического эксперимента к массовой школьной практике. За прошедшее десятилетие в образовательной системе России (как и в политической, экономической, правовой и др. системах) произошли кардинальные изменения: на смену унифицированному монолиту советской школы пришло вариативное образование: школы, учителя, родители получили реальное и закрепленное законом право на выбор программ, учебников, образовательных технологий. Существует настоятельная потребность в содержательном анализе процесса реализации вариативного развивающего обучения в изменившейся социальной и образовательной ситуации: в осмыслении позитивных и негативных тенденций, достижений, проблем, противоречий и перспектив.

Одним из существенных результатов научной разработки и реализации в школьной практике систем Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова является то обстоятельство, что идеи развивающего обучения утвердились в педагогическом и общественном сознании и оказывают влияние на всю систему российского образования. При любых педагогических инновациях стало хорошим тоном ссылаться на Л.С. Выготского, подчеркивать проблемную структуру учебных материалов, направленность на организацию учебно-поисковой деятельности детей в атмосфере сотрудничества и сотворчества учителя и детей. Еще недавно административная оценка успешности педагогической деятельности школьного учителя включала прежде всего сведения о проценте успеваемости. Сейчас в официальных документах декларируется, что смысл профессиональной деятельности учителя видится в создании условий, благоприятных для проявления и развития личностного потенциала учащихся. Другое дело, что в действительности имеется в виду под этими понятиями. Но, несомненно, что в общественном и педагогическом сознании происходит смена приоритетов, что идеи развивающего обучения вошли в российское образование.

В современных концепциях начального образования [1, 2, 3, 4], в том числе в «Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)», в качестве основной, главной и определяющей его цели называется развитие личности младших школьников. Усвоение детьми знаний, умений и навыков рассматривается как средство достижения этой цели. Анализ научных данных о перспективах развития образования, о тенденциях развития отечественной и зарубежной образовательных систем, изучение прогнозов экспертов свидетельствуют о том, что в третьем тысячелетии именно личностно развивающие педагогические системы будут занимать доминирующие позиции в мировом контексте [5, 137]. Таким образом, ведущей тенденцией современного начального образования как в нашей стране, так и за рубежом является ориентация на психическое и личностное развитие ребенка в процессе обучения.

Главным результатом систем развивающего обучения, на наш взгляд, является их приход в массовую школу. В настоящее время в российской начальной школе представлены три целостные системы начального образования: традиционная и две педагогические системы развивающего обучения: Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. В решении коллегии Министерства общего и профессионального образования «О проблемах и перспективах развития начального образования в российской федерации» от 11.12.96 № 3/2 системам Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова придан статус государственных наряду с традиционной системой обучения. Кроме того, в последние годы в традиционной системе начального обучения наметился поворот к вариативному развивающему образованию, что выражается во введении вариативных

направлений в обучении (например, «Школа 2100», «Школы России» и т.д.), реализующих идею развития личности ребенка в процессе обучения. Отмечая вариативность современного начального образования, не будем забывать, что у истоков преодоления единообразия советской школы стояли системы развивающего обучения Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

При анализе вариативного начального образования официально подчеркивается, что обучение и по системам Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, и по традиционной системе, и по вариативным направлениям в ее рамках направлено на развитие ребенка, поскольку известно, что обучение – это форма психического развития человека, необходимый элемент развития. Почему же тогда и в психолого-педагогической науке, и в школьной практике утвердилось и активно эксплуатируется понятие «развивающее обучение»?

Известно, что и на страницах педагогической печати, и в устных дискуссиях периодически появляются высказывания, ставящие под сомнение правомерность понятия «развивающего обучения» как принципиально нового типа обучения. При всех внешних различиях суть этих возражений общая и сводится к следующему: понятие «развивающее обучение» бессмысленно, поскольку любое обучение развивает, неразвивающего обучения не существует. Развивающее обучение ничего нового не несет, т.к. необходимость развития ребенка всегда признавалась в истории педагогики. Следует признать, что неоднозначные суждения о сути развивающего обучения, как и любые другие взгляды, отражающие научные убеждения, научную позицию авторов, вполне допустимы при анализе такого сложного явления, как развивающее обучение. И совсем другое дело, когда в негативных оценках развивающего обучения вместо убедительной аргументации по существу проблемы, к сожалению, присутствует этакий барский, поверхностный взгляд, сводящийся к пренебрежительному: «Что там особенного в этих системах развивающего обучения? *Теперь* все системы развивают. *Теперь* уже не говорят о развивающем обучении». Для авторов подобных оценок проблема развивающего обучения всегда была данью моде. Несколькими годами раньше из конъюнктурных соображений они причисляли себя к сторонникам дидактической системы Л.В. Занкова или Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, сегодня из конъюнктурных же соображений объявляют, что теперь *не принято* говорить о развивающем обучении. Представляется, что содержательное обсуждение этой непростой проблемы невозможно без ясного определения научной позиции в понимании соотношения обучения и развития.

Одно из основных положений современной педагогической психологии состоит в том, что обучение является не только условием, но и основой и средством психического и в целом личностного развития человека. Однако признание ведущей роли обучения для развития не означает игнорирования того обстоятельства, что возможности разных типов обучения для осуществления психического и личностного развития ребенка неодинаковы в зависимости от того, в какой мере они ориентированы на закономерности развития ребенка [6, 24]. Многочисленные психологические и педагогические исследования, проведенные в последние десятилетия в нашей стране, свидетельствуют о том, что система народного образования не обеспечивает должного развития детей, подростков и юношей [7, 57; 8, 24].

Сам по себе факт возникновения в истории образования идеи развивающего обучения свидетельствует о том, что обучение может с разной степенью эффективности влиять на развитие детей. Идея обучения, направленного на создание условий для развития личности ребенка, берет свое начало с древних времен и связана с именами великих педагогов (И. Песталоцци, Ф. Дистервег, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский и др.). В истории образования известны примеры плодотворной практической реализации этой гуманистической идеи, всегда связанные с именами действительно талантливых педагогов. Значимости труда разработчиков систем развивающего обучения состоит не в изобретении идеи развивающего типа обучения, а в том, что впервые на научной основе системно разработаны два основных направления развивающего обучения Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, в которых содержание, методы, организация, средства обучения прямо ориентированы на психическое и личностное развитие детей, и этим были созданы реальные педагогические условия для воплощения идеи развивающего обучения в массовой школьной практике грамотными, думающими учителями, а не отдельными выдающимися педагогическими талантами.

Кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах Калужского государственного педагогического университета имени К.Э. Циолковского более десяти лет осуществляет специальное исследование процесса реализации систем Л.В. Занкова,

Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и других технологий развивающего обучения в школах города Калуги и области (на материале преподавания русского языка). Проведенный анализ дает основание для двух, по крайней мере, позитивных утверждений. 1. В регионе накоплен значительный опыт методической реализации концептуальных положений систем развивающего обучения (например, опыт учителей школ № 17, № 12, № 6, № 46 и др. г. Калуги: Н.В. Кожушко, Н.А. Матвеевой, Н.И. Тереховой, Р.А. Астаховой, С.И. Серовой и др.; школы № 2 г. Балабанова – Л.А. Коротун; Ермолинской средней школы Боровского района – Т.В. Малининой и многих других учителей). 2. В классах, где действительно реализуются принципы развивающего обучения, лингвистическая подготовка детей отличается осознанностью и глубиной. Ответы младших школьников свидетельствуют о понимании ими лингвистического содержания изучаемых понятий, об осознании и установлении существенных межпонятийных связей, об умении применить изученные лингвистические знания в новых условиях при выполнении нестандартных заданий. Очевидными оказываются преимущества обучения русскому языку по системам Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и Л.В. Занкова (в сравнении с классами, реализующими традиционные программы) в результатах развития познавательных процессов, и прежде всего в темпах продвижения психического развития детей.

Однако наши наблюдения показывают, что самый значительный результат обучения в рамках систем развивающего обучения связан с развитием личности ребенка. В классах с лучшими образцами развивающего обучения утверждается система отношений между учителем и детьми, между детьми класса, основанная на принципах гуманистической педагогики. В этих классах не кричат на детей, не унижают их достоинство, создаются условия для выработки у детей позитивного отношения к себе и другим людям. На уроках родного языка в этих классах не транслируются готовые знания в соответствии с объяснительно-иллюстративными методами обучения, не подавляется самостоятельность и инициатива ребенка, обреченного на слушание, запоминание и воспроизведение сообщенных учителем знаний. Организация учебно-поисковой деятельности детей по добытию новых знаний и способов действий, отвечающая деятельной, любознательной природе ребенка, создает основу для формирования самостоятельной и инициативной личности, способной жить и принимать решения в изменяющемся мире. В процессе учебно-поисковой деятельности школьники учатся понимать, слышать и убеждать другого человека, будь то учитель или одноклассник, уважать право другого человека на собственную точку зрения. При обсуждении учебных вопросов русского языка дети учатся культуре ведения спора, культуре отстаивания своих взглядов, исключая агрессивное неприятие иной точки зрения, что способствует формированию установок толерантного сознания. Дети не боятся высказывать свою точку зрения, опасаясь агрессивной внешней реакции одноклассников, нетерпимости учителя, у них есть право на ошибку. Младшие школьники, познавая родной язык, учатся мыслить, а не только запоминать и воспроизводить: в обстановке страха невозможно рождение мысли. Следовательно, в классах с лучшими образцами развивающего обучения создаются психолого-педагогические и социально-педагогические условия для удовлетворения важнейших жизненных потребностей личности в безопасности, общении, познании (А. Маслоу), для доминирования ценностей познания, уважения к людям, толерантности.

Однако процесс реализации систем развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, как и других образовательных технологий развивающего обучения, в российских школах характеризуется не только позитивными результатами и очевидными достижениями, но и серьезными противоречиями и проблемами.

Анализ научной литературы, проведенное нами специальное исследование (анализ уроков учителей школ г. Калуги, анкетирование, работа с учителями на курсах ОИУУ, рецензирование учебно-методических материалов, подготовленных учителями, беседы, консультации) свидетельствуют о том, что значительная часть учителей начальных классов не осознает развивающее обучение как принципиально новый тип педагогической деятельности. У таких учителей начального звена доминирует одностороннее и искаженное понимание развития личности как наращивание знаний и умений, как формирование у школьников внешних поведенческих правил, приемов, навыков дисциплинированности, организованности, в котором зачастую нет места возможности проявления самостоятельной детской позиции, развитию активности и самостоятельности мышления ребенка, но превалирует стремление к выработке стандартизованных нормативных моделей образа мыслей.

У учителів в системі професійних цінностей явно не сформована цінність розвитку особистості дитини. Пріоритетними залишаються знання, вміння, навички дітей поза залежності від того, якими методами і засобами вони отримані. Внаслідок цього в ряді класів відбулася проста зміна підручників на столах учителів і дітей, без серйозного осмислення нової ідеології освіти. Таке положення підтримується системою адміністративного контролю і оцінки якості підготовки дітей і роботи учителів, орієнтованою на перевірку знань, умінь і навичок і при цьому залишає невостребованими показники результатів психічного і особистісного розвитку дітей. Залишається незмінним – імперативним – стиль взаємовідносин вчителя з дітьми. В реальній шкільній практиці серед учителів, перейшлих на роботу за програмами розвиваючого навчання, зустрілися і вчителі з авторитарним стилем педагогічної діяльності, професійна поведінка яких менше всього можна кваліфікувати як особистісно розвиваюче. В умовах авторитарного стилю спілкування вчителя з дітьми неможливо організувати навчально-пошукову діяльність дітей, оскільки неможливо змусити думати, можна лише створити сприятливі психологічно-педагогічні умови для розвитку мислительної активності дітей.

Частина учителів початкового ланцюга, заявивши про роботу за програмами розвиваючого навчання, виявилася не готовою до осмислення і реалізації їх лінгвістичного змісту, в багатьох відмінюючись від мовного змісту традиційних програм. Недостатня лінгводидактична і психологічно-педагогічна підготовленість певної кількості учителів виявилася однією з причин вульгарного трактування істини дидактичних принципів Л.В. Занкова. Принцип вільної ролі теоретичних знань розуміється як просте розширення кола вивчаємих правил і визначень за рахунок переміщення частини знань з російської мови з середнього ланцюга в початковий. Принцип навчання на високому рівні складності трактується як нарощування кількості вправ, завдань, виконуваних дітьми на уроці і навіть на канікулах. При цьому джерелом вправ слугують як підручники російської мови А.В. Полякової (система Л.В. Занкова), так і підручники традиційної системи навчання. Принцип проходження матеріалу в швидкому темпі розуміється як основа для механічного збільшення кількості навчального матеріалу, вивчаємого на одному уроці: програмний матеріал двох-трьох уроків «проходить» за один урок. В цій ситуації стає зрозумілим, чому частини учителів з початку року весь річний матеріал з російської мови буває вже вивчений. Така «реалізація» дидактичних принципів системи навчання в поєднанні з системою адміністративного контролю, спрямованого на перевірку тільки знань, умінь, навичок, в певній мірі сприяла виникненню розповсюдженого думки: розвиваюче навчання веде до перевантаження дітей, шкідливо впливає на їх здоров'я.

У більшості учителів, заявивши про роботу за програмами систем Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова, Л.В. Занкова, переважає рецептурне мислення, відсутнє концептуальне мислення. Часто у них не виникає потреби проникнути в глибинний зміст, в істину концепцій, ідей, закладених в них, а є прагматична потреба в навчальних розробках. В результаті при реалізації розвиваючих програм у учителів нерідко спостерігається прагнення застосувати окремі прийоми, види завдань без осмислення істини концепції. Наше дослідження показує, що вчителі в своїй більшості розглядають як якість психологічних особливостей уроків розвиваючого навчання російської мови застосування окремих видів завдань (наприклад, вправ на класифікацію; «ловушки» і т.п.), використання окремих прийомів (наприклад, обговорення, дискусія, діалог); збільшення кількості вправ, виконаних дітьми самостійно.

В шкільній практиці фіксуються технологічні порушення розвиваючого навчання. На уроках по-прежнему переважають пояснювально-ілюстративні методи навчання. Технологічні процедури, пов'язані з постановкою навчальної проблеми, з організацією навчально-пошукової діяльності дітей, виявляються невостребованими в практиці шкільних уроків. Майстерство вчителя розвиваючого навчання полягає не в тому, щоб доступно і наочно пояснити учню той чи інший матеріал, а в умінні створити таку навчальну ситуацію, коли у школяра виникає потреба в знанні цього матеріалу, і в цих умовах організувати діяльність дітей за самостійним отриманням знань. За свідченням самих учителів, істотні труднощі в організації навчально-пошукової діяльності молодших школярів

связаны с тем, что педагогам нередко недостаёт глубокого понимания сущности научно-теоретических понятий, лежащих в основе предметного содержания.

Помимо рассмотренного противоречия, в дидактической организации учебного процесса в школьной практике отмечается и противоречие между необходимостью организовывать учебный процесс в логике учебно-поисковой деятельности и ограниченностью учебного времени, отводимого на изучение программного материала. Организация освоения предметного содержания в форме учебно-поисковой деятельности требует больших временных затрат, чем при объяснении материала самим учителем. И учитель заменяет постановку проблемы и её решение объяснением темы. Помимо проблем психолого-педагогического, методического, предметного характера, процесс реализации дидактической системы развивающего обучения характеризуется проблемами и противоречиями социально-педагогического и социально-психологического характера.

Анализируя проблемы внедрения и реализации новых образовательных технологий в современной социально-образовательной ситуации, нельзя не отметить, что увеличивается разрыв между возрастающими требованиями к уровню профессиональной подготовленности учителя, его педагогической деятельности и скудным материально-финансовым обеспечением учителя, его социальным статусом.

Завершая рассмотрение трудностей и проблем внедрения идей развивающего обучения, обозначим и противоречие между закреплённым законом правом школы, учителей, родителей на выбор программ, учебников и реальной практикой снабжения школ учебниками, которая зависит от решения чиновников в сфере образования, нередко определяемого конъюнктурными соображениями.

Таким образом, реализация развивающих систем обучения, как и других развивающих технологий нового поколения наряду с очевидными существенными позитивными достижениями и результатами характеризуется целым комплексом проблем и противоречий. Трудности и проблемы возникают в любом действительно новом и сложном деле, каким является развивающее обучение. При этом следует признать бесперспективность попыток найти простые решения сложных проблем. Представляется, что преодоление рассмотренных трудностей и противоречий требует комплексного подхода. С одной стороны, необходимы усилия общества и государства по созданию социально-педагогических, социально-психологических, материально-финансовых условий для реализации в школьной практике современных вариативных образовательных систем, ориентированных на психологическое и личностное развитие детей. С другой стороны, необходим пересмотр традиционных представлений о профессиональной подготовке учителей начального звена и научная разработка новых подходов к ее организации.

Литература

1. Виноградова Н.Ф. Построение модели шестилетней начальной школы // Нач. школа, 1995. – № 1.
2. Давыдов В.В., Пышкало А.М. и др. Концепция четырехлетнего начального образования // Нач. школа. – 1992. – № 7–8.
3. Кривошеев В.Ф. Роль и место начальной школы в системе базового и профессионального образования // Нач. школа. – 1992. – № 7–8.
4. Федосова Н.А. Новая структура начальной школы // Нач. школа. – 1995. – № 1.
5. Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. Научно-педагогические парадигмы: история и современность // Современные проблемы истории образования и педагогической науки / Под. ред. чл.-корр. РАО З.И. Равкина. – М., 1994. – Т. 1.
6. Эльконин Д.Б. Обучение и умственное развитие в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 4.
7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996.
8. Занков Л.В. К вопросу о соотношении обучения и развития // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 4.

Summary

The article produces the analysis of the present state of the primary school education in Russia.

Поступила в редакцию 14.10.03.

УДК 371.671.1 + 37.016:808.26

Л.С. Васюковіч

ТЭКСТЫ ПЕЙЗАЖНАЙ ТЭМАТЫКІ Ў ШКОЛЬНЫМ ПАДРУЧНІКУ ПА МОВЕ

На сённяшні дзень у школьных падручніках па мове пейзажная тэматыка сярод тэкстаў мастацкага стылю складае $\approx 28\%$. Аналіз умоў заданняў да падобных тэкстаў (уключаючы і паэтычныя) выяўляе паслядоўнае (хутчэй за ўсё неўсвядомленае) ігнараванне мастацкіх асаблівасцей твораў. Нават радкі лірычных вершаў служаць, як правіла, толькі ілюстрацыяй, фонам да арфаграфічна-пунктуацыйных задач урока. Толькі малаколькасныя заданні ўтрымліваюць першасны ўстановачны этап, які нагадвае вучням, што перад імі – твор мастацтва: “Перад вамі ўзор партытуры выразнага чытання. Выразна прачытайце верш, пастарайцеся перадаць характэрнае зімовага вечара”; “выразна прачытайце тэкст. Паразважайце, з якой мэтай ужываюцца ў ім формы назоўнікаў з суфіксамі ацэнкі” (10 б., пр. 186; “выразна прачытайце тэкст. Прааналізуйце ўрывак з рамана І. Мелёжа “Завеі. Снежань” з пункту гледжання багацця маўлення (лексічнага, марфалагічнага, сінтаксічнага)”[1].

Аднак устаноўкі на эстэтычна-вартаснае ўспрыманне тэксту малалікія. Абсалютная большасць умоў практыкаванняў арыентавана на фарміраванне лінгвістычнай кампетэнцыі на матэрыяле мастацкіх тэкстаў. Багаты маральны, каштоўнасны патэнцыял тэкстаў пейзажнай тэматыкі не задзейнічаны. Нават прыродапісальныя ўрывкі з класічнай спадчыны Я. Коласа, К. Чорнага, Ул. Караткевіча, І. Мележа, Б. Сачанкі, Я. Брыля, М. Стральцова, вылушчаныя з мастацкага кантэксту, выступаюць у ланцужку дыдактычных адзінак як шараговыя, аднастайна-звыклія. Прычына гэтай нівеліроўкі, на нашу думку, заключаецца ў традыцыйным прымаце лінгвацэнтрычнага падыходу пры выкладанні мовы.

У дыдактычнай рэальнасці, якую і фіксуюць школьныя падручнікі, пануе прырытэт утылітарных, практычных ведаў над каштоўнасцямі маральнага кшталту. Праілюструем гэтае палажэнне на канкрэтным прыкладзе. Так, знакаміты коласаўскі пейзаж з трылогіі “На ростанях” (“Эх, і пагодка ж стаіць на Палессі!”) скарыстаны складальнікамі падручніка выключна з моўна-вучкімі, прыкладнымі мэтамі: “Вызначце стыль і прааналізуйце інтанацыйнае афармленне тэксту ў параўнанні з папярэднім урывкам” [1, 20]. У выніку тэкст “не працуе”, слова таленавітага мастака не напаяняецца жывымі гукамі і фарбамі, а пейзажная замалёўка выглядае статычным, невыразным энзіодам. У сувязі з гэтым развіваецца дастаткова парадаксальная “штатная” сітуацыя. Магчыма, на ўроках літаратуры настаўнік натхнёна расказаў вучням пра коласаўскія краявіды як узор мастакоўскага, самабытнага бачання прыроды. У падручніку ж па мове той жа тэкст з тымі ж выяўленчымі магчымасцямі аказваецца толькі бязлікай дэкарацыяй, прыдатнай выключна для вызначэння стылю. Узнікае пытанне: ці мае права складальнік падручніка па мове ігнараваць мастацкі патэнцыял тэксту, закрэсліваючы пейзажную замалёўку як “уражанне, адчуванне, музыку” (Бялінскі В.Г.)?

Сапраўды, адна справа – абазначыць словам настрой, пачуццё, другая – выявіць, данесці гэтую атмасферу, не разгубіць падчас моўных разбораў, захаваць і перадаць яе сваім выхаванцам. Як зазначае Патабня А.А., “наш душэўны стан становіцца зразумелым нам толькі ў той меры, у якой мы яго ўсведамляем, прызнаём як бы самастойнае існаванне, заўважаючы яго, напрыклад, у іншых або выказваючы ў слове. Назаўсёды няяснымі, неасэнсаванымі застаюцца для нас тыя асаблівасці нашага душэўнага жыцця, якіх мы не выяўляем ніякімі сродкамі і якіх не бачым ні ў каго іншага, апроч сябе” [2, 113].

Праведзеныя назіранні пераконваюць: мастацкае слова на ўроках мовы (адпаведна ў падручніку па мове) не павінна траціць сваіх эстэтычных, вобразна-выяўленчых якасцей. Яго прызначэнне, эстэтычная сутнасць нязменныя, не залежныя ад асаблівасцей функцыянавання ў дыдактычным кантэксце.

Частотнасць пейзажных тэкстаў у падручніках па мове ($\approx 28\%$) патрабуе належнай арганізацыі метадычнага апарату з улікам спецыфікі прыродапісальных твораў. Перш за ўсё адзначым, што іх актыўнае бытаванне заканамернае і лагічнае. Чалавек і прырода – традыцыйны аб’ект увагі прыгожага пісьменства. Сугучнасць прыродных з’яў з падзеямі чалавечага быцця, ненадуманая паралелі ў эмацыянальных праяўленнях сілы і бяссілля, дабрны і гняўлівасці,

нараджэння і смерці, прыгожага і агіднага – усё гэта лучыць жыццё людзей і жывой прыроды. Адносіны чалавека да “ўсяго таго, што “не чалавек” (А.Н. Бенуа), – гэта паказчык яго гуманістычнай сутнасці і прызначэння.

Самавызначэнне асобы немажлівае без узаемаадносін паміж людзьмі, без узаемадачыненняў чалавека і прыроды! Гэта той культурны знак, што вылучае і ўзвышае чалавёка над іншымі арганізмамі. “Межы культуры праходзяць менавіта там, дзе чалавек, вылучаючы сябе з прыроды, наладжвае свядомыя адносіны да яе прадстаўнікоў, параўноўвае сябе з найбліжэйшымі сваімі суседзямі і суродзічамі ў сусвеце” [3, 88]. Невыпадкова Я. Колас як пісьменнік-філосаф разважае: “Ёсць важныя дзве часціны, з якіх складаецца жыццё і яго глыбокі сэнс і характэр – чалавек і прырода. Бо ніколі не страціць для нас цікавасці чалавек, бо дарогі яго не вызначаны, бо формы яго жыцця і яго адносін да другіх людзей бясконца разнастайныя, канчаткова не выяўлены і ніколі не могуць стаць канчатковымі. А прырода! Колькі вялікага задавальнення дае нам яна! Бо прырода – найцікавейшая кніга, якая разгорнута перад вачамі кожнага з нас. Чытаць гэту кнігу, умець адгадаць яе мнагалучныя напісы – хіба ж гэта не ёсць шчасце?” [4, 284–285]

Пейзаж – адзін з істотных элементаў любога мастацкага твора, ён у значнай ступені акрэслівае яго вобразна-выяўленчыя сродкі. Пейзаж як спосаб светаспазнання і эстэтычная праграма пісьменніка патрабуе асаблівай увагі ў працы над мовай мастацкага твора. Прыродаапісальны тэкст дасягае свайго ўздзеяння на чытача, “дзякуючы жывапісна-слоўнаму эфекту, які абумоўлены суб’ектыўнай яркасцю назірання, глыбінёй унутранага перажывання, нязвычайнасцю ўмоўна-асацыятыўнай ці сэнсавай паралелі” [5, 5].

Аднак самыя натхнёныя словы пра эстэтычную каштоўнасць прыродных замалёвак застаюцца толькі дэкларацыяй, калі складальнікі падручніка не ўлічаць “мову пейзажу”, не дапамогуць “расчытаць” тыя знакі, што ілюструюць арганічную сувязь паміж семантычнай прасторай краявіду і светапоглядам, жыццёвай філасофіяй аўтара, зместам усяго твора. У працэсе навучання надзвычай важна прадэманстраваць “рэальнасць асацыятыўна-тэматычных сувязяў паміж партрэтамі і пейзажам як асноўнымі выяўленчымі адзінкамі мастацкага тэксту” [6, 80].

Пры эстэтычных ацэнках прыродаапісальных замалёвак павінны быць улічаны зыходныя палажэнні, выпрацаваныя даследчыкамі: “Задачы пейзажу ў мастацкім творы не вычэрпваюцца... адгалоскам душэўных уражанняў, адлюстраваннем змены настрою галоўнага героя, хоць гэта роля сапраўды даволі вялікая. Прырода ў творы – гэта і аб’ект для засяроджаных лірычных і філасофскіх роздумаў. Гэта і адна з формаў быцця на зямлі, якая жыве па ўласных законах незалежна ад чалавека, але, бяспрэчна, уплывае на яго” [7, 158]. Несумненна, прадэманстраваць моўна-стылёвае багацце пісьменніка-пейзажыста, абудзіць эстэтычныя ўражанні чытача – справа нялёгкая. Аднак і не паспрабаваць зрабіць гэта – значыць загадзя змірыцца з тым, што вучні раўнадушна прабягуць вачыма па тэксце альбо нават прапусцяць старонкі апісання прыроднай красы як нязначныя для разумення сюжэтных ліній. Не сакрэт, што некаторыя школьнікі лічаць чытанне пейзажных замалёвак заняткам сумным і неабавязковым. Аднак, калі верыць даследчыкам, “не бывае нейтральных партрэтаў, не бывае выпадковых падрабязнасцей (па меншай меры, у добрай кнізе). І нейтральных пейзажаў таксама няма” [8, 192].

Важна навучыць школьнікаў усведамляць антрапацэнтрычны характар пейзажу. Прырода ў творы ачалавечваецца ў сваіх мнагалучных праяўленнях. Яна радуецца і смуткуе, супакойваецца і гневаецца. Эмацыянальнае ўспрыманне краявідаў пераважае над іх фактаграфічна-дакладным узнаўленнем. Здольнасць чалавека ўспрымаць прыроду як жывое тварэнне выступае своеасаблівым паказчыкам душэўнай чуласці, а часам і маралі героя. Адчуваць красу прыроды можа толькі чалавек з развітай фантазіяй, багатым эстэтычным густам. Умець чытаць, асэнсоўваць, “бачыць” пейзаж – гэта прымета ўвагі да жыцця матэрыяльнага свету, прымета высокай культуры чытання і пачуццяў.

Якой, на нашу думку, павінна быць сістэма заданняў, праз якую закладваецца эстэтычная цікавасць да пейзажных тэкстаў у школьным падручніку мовы? Як ад бяздзейснага, пасіўнага сузіральніцтва вучняў перайсці да фарміравання пераканання ў тым, што пейзаж ёсць “знак культуры” – чалавечай і нацыянальнай? Паспрабуем прадэманстраваць гэта праз сістэму пытанняў да таго ж тэксту, які першасна спатрэбіўся складальнікам падручніка для рэалізацыі традыцыйнай моўна-утылітарнай умовы: “Прачытайце і вызначце стыль, прааналізуйце інтанацыйнае афармленне тэксту” [1, 20]. Нагадаем Коласаў тэкст:

Эх, і пагодка ж стаіць на Палессі!

Толькі старыя людзі памятаюць такія прыгожыя дні. Цеплыня, цішыня, яснасць. У сіняй смузе песцяцца далі. Залатая чырвань лістоў нерухліва звісае на купчастых галінах высокіх вязаў. Цёмныя ночы тояць нейкі ўрачысты спакой, і неба ніжэй нахіляецца да зямлі, каб падслухаць яе адвечную скаргу. А квяцістыя зоры, бы даяменты, усыпаюць усё неба, дрыжаць, пераліваюцца колерамі вясёлкі, аб чымся бязмежна вялікім гамонаць тваёй душы, клічуць шырэй разняць крылле і ляцець у сусвет, каб пабачыць яго веліч і пачуць сваю нязначнасць, рассунуць песныя граніцы гэтага жыцця-клопату на зямлі і пазнаць яшчэ нязведаную радасць.

Эх, пагодка, пагодка!

Сістэма заданняў да прыведзенага мастацкага тэксту можа ахопліваць наступнае кола пытанняў:

– Уважліва прачытайце пейзажную замалёўку Якуба Коласа. Вызначце яе асноўную эмацыянальную танальнасць. Вядома, што прырода, як і чалавек, мае свой настрой. Якой настраёвацца “зараджае” вас гэтае апісанне восені? Перадайце гэты настрой праз адпаведны сінанімічны рад.

– Дакладна акрэсліце лексічнае значэнне слоў з тэксту *прыгожыя* (дні), *песцяцца* (далі), *урачысты* (спакой), *адвечная* (скарга), *пераліваецца* (колерамі вясёлкі), *нязведаная* (радасць). Ці можна толькі з дапамогай “Тлумачальнага слоўніка беларускай мовы” выканаць гэтае заданне. Чаму?

– Выпішыце з тэксту колераабзначальныя прыметнікі. Як праз іх выкарыстанне выяўляецца настрой мастака-жыванісца, яго жыццьялюбства, любоў да усяго жывога? Ці ўносіць дысгармонію ў аптымістычнае бачанне свету прыметнік *цёмныя* (ночы)?

– З дапамогай якіх слоў, словазлучэнняў пейзажная замалёўка выяўляе жыццёвую філасофію пісьменніка? Якая лексіка раскрывае аўтарскую канцэпцыю жыцця, яго сэнсу?

– Які мастацкі прыём выкарыстоўвае аўтар для пераходу ад апісання прыгажосці начнога неба да выяўлення настрою, выкліканага ім?

– Ці згодны вы з пазіцыяй даследчыцы Драздовай З.Ул. у тым, што “эмацыянальнае ўспрыняцце пейзажу, канешне ж, пераважае над усякім іншым – утылітарным, філасофскім”?

– З якой мастацкай мэтай, на вашу думку, выкарыстоўвае пісьменнік супрацьстаянне святла і цемры?

– Выпішыце лексіку тэматычнай групы “Святло”, выкарыстаную ў пейзажнай замалёўцы. Якая эстэтычная нагрузка светлавых слоў? Як з дапамогай святлаценняў перадаецца душэўны стан пісьменніка?

– Вядома, што пісьменнік, валодаючы мовай мастацтва, не пераказвае прыроду, а перадае праз прыродаапісанне сваё ўспрыманне свету, жыцця, людзей. Часта гэта адбываецца праз выкарыстанне колераабзначальнай лексікі. Дакажыце, што праз лексічныя сродкі мовы Коласава ўспрыманне прыроды пазначана яго асобаснымі, эмацыянальнымі адносінамі.

– Паразважайце, чаму менавіта азначэнні выступаюць асноўным носьбітам настраёваці пісьменніка. Чым можна вытлумачыць актыўнасць ужывання дзеяслоўных формаў у пейзажных замалёўках?

– Чаму ў коласаўскіх пейзажах адлюстроўваюцца народныя адносіны да прыроды, што праяўляецца праз арганічнае спалучэнне паэтычнага і практычнага?

– Якая роля гукаў, гукавых асацыяцый ва ўспрыманні прыроды Я. Коласам? Якія асацыяцыі – зрокавыя або гукавыя – пераважаюць у пейзажных апісаннях? Чаму?

Такім чынам, падручнік па мове не можа ігнараваць якасці прыродаапісальнага тэксту як факта мастацтва. Умовы да такіх тэкстаў павінны акрэслівацца не толькі заданнямі арфаграфічна-пунктуацыйнага характару, але павінны быць скіраваны на разуменне эстэтычнай значнасці зместу, на ўвагу да тых дробязей, што і раскрываюць індывідуальнасць мастакоўскага бачання. Надзвычай важна, каб вучні асэнсоўвалі ролю выяўленчых сродкаў паэтычнага адлюстравання прыроды, якая выступае не як абязлічанае дэкарацыя, а як форма духоўнага быцця чалавека на зямлі.

Менавіта праз апісанні расліннага і жывёльнага свету фарміруецца найважнейшая рыса творчага чалавека – уменне бачыць наваколнае вобразна, неаднастайна, мнагалучна. Разам з тым пейзаж, яго семантычная колерава-светлавая, зрокава-слыхавая палітра падкрэслівае значнасць мастацкіх дэталей ва ўспрыманні прыроднага характа. Пейзажныя замалёўкі даюць магчымаць засяродзіцца не на знешняй змене падзей, а выявіць і асэнсаваць сапраўдную “ўнутрысюжэтнасць” мастацкага твора, адчуць, “якая сіла тоіцца ў слове таленавітага мастака, які ўмее з ім

абыходзіцца" (Драздова З.У.). Уменне бачыць у прыродзе аб'ект мастацкага адлюстравання дэманструе належны ўзровень культуры падрыхтаванага чытача.

Літаратура

1. Беларуская мова: Падручнік для 10-11-х кл. агульнаадукац. школы з рускай мовай навуч. / Несцяровіч В.І., Васюковіч Л.С., Арцыменак Г.А., Злобін Л.І., Марозава Я.Н. – Мінск: Нар. асвета, 1999. – 271 с.
2. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976. – 614 с.
3. Эпштейн М.Н. Природа, мир, тайник вселенной. – М.: Высшая школа, 1990. – 303 с.
4. Колас Я. На ростанях // Зб. твораў: У 14 т. – Мінск, 1975. – Т. 9. – С. 284–285.
5. Бельскі А.І. Жывая мова краявідаў: Пейзаж у беларускай паэзіі. – Мінск: Белар. гуманітарна-адукацыйны цэнтр, 1997. – 136 с.
6. Иванова Н.Д. Содержание и принципы филологического изучения пейзажа // Филологические науки. – 1994. – № 5–6. – С. 76–83.
7. Драздова З.У. Моўна-стылёвыя праблемы эпічнага жанра. – Мінск: Беларуская навука, 2001. – 237 с.
8. Галанов Б. Живопись словом. – М.: Советский писатель, 1974. – 344 с.

Summary

The article deals with the peculiarities of language descriptive texts as the components of a school text-book in the Belarussia language.

The author offers a system of assignments with the help of which the role of language means in the representation of art details of a literary work is clarified.

Поступила в редакцию 12.11.03.

УДК 5.1: 371.3: 373.3

Т.Л. Дикун

ЭЛЕМЕНТЫ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

Реформа общеобразовательной школы в Республике Беларусь способствовала введению в математику средней школы такого важного раздела, как «Теория вероятностей». Изучение данного раздела будет более продуктивным, если его элементы включить в преподавание математики в современной начальной школе.

Несмотря на то, что идея введения вероятностной линии в начальный курс математики встречает практически полную поддержку в среде математиков и педагогов-практиков (Л.О. Бычкова, В.Д. Селютин, Е.Е. Белокурова, О. Боброва), в практику начальной школы элементы теории вероятностей введены минимальным количеством задач. Основными причинами такого положения дел являются новизна материала, отсутствие прочных методических традиций его преподавания, неподготовленность части учителей к изложению материала в духе прикладной математики.

В наши дни человек постоянно сталкивается с вероятностной терминологией в политических и научных текстах, широко использует ее в повседневной речи. Она звучит в прогнозе погоды, когда речь заходит о вероятности дождя, в выступлении политика, когда он оценивает шансы и анализирует данные, в разговоре экономиста, организатора производства, ученого. При обучении теории вероятностей возникает возможность привить учащимся умения, которые пригодятся им в жизни (обработка экспериментальных данных, выборочный метод, принятие решений и т.д.). Так, например, Л.О. Бычкова, Е.Е. Белокурова считают, что материал по теории вероятностей является необходимым для преподавания, он более доступен для начинающих, может заинтересовать учащегося и вызвать меньше трудностей, поэтому больше подходит для преподавания на ранних стадиях обучения. Особенности используемого в теории вероятностей аппарата дают возможность ознакомить с некоторыми элементами этой теории учеников даже в раннем школьном возрасте (на уровне конкретных операций, в процессе игры, при решении несложных заданий). Эта линия требует своеобразных форм, средств и приемов обучения, соответствующих возрасту и интересам учащихся: дидактических игр и экспериментов,

живых наблюдений и предметной деятельности. Разноцветные жетоны, фишки, шарики, волчки, разного рода клетчатые доски, коробочки, игральные кости, монеты, шашки, детская мозаика – весь этот обширный методический материал позволит учителю ввести ребенка в мир увлекательных игр, цель которых – не только развлечения.

При использовании теоретико-вероятностного материала на уроках математики учащиеся активны, довольны, не остаются в стороне даже те ученики, которые обычно пассивны или не уверены в своих знаниях. Такие уроки вносят разнообразие в ход учебных занятий, повышают интерес учащихся к математике. Рассмотрим одну из задач, предложенную ученикам начальных классов г. Мозыря (общеобразовательная школа № 1, гимназия № 1) для решения на уроке математики:

В коробке лежат 3 шара: красный, желтый и зеленый. Вынимая по очереди шары из коробки, мальчик зарисовал их. Какие варианты у него получились?

Ученики методом подбора пытались найти все варианты вытягивания шаров из коробки. В результате из всех испытуемых только 48,04 % учащихся выполнили задание абсолютно правильно, 8,59 % – не справились с заданием вообще и 43,37 % учащихся выполнили задание частично.

Данную задачу можно решать и при помощи игры. Учитель вызывает по очереди учеников, которые около доски должны зарисовать один из вариантов вытягивания шаров из коробки. Ученик, нарисовавший вариант, который уже есть на доске, выходит из игры. Выигрывает тот, кто найдет последний способ и т. д. (рис. 1).

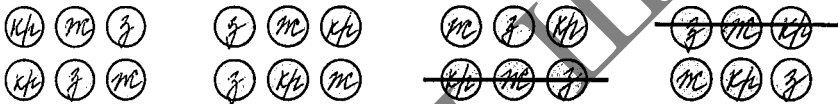


Рис. 1

Такие игры развивают детский интеллект, открывают ребенку новые точки зрения на окружающий мир. Изучение вероятностно-статистической линии должно быть направлено на развитие личности школьника, на расширение возможности его общения с современными источниками информации, на совершенствование коммуникативных способностей и умений ориентироваться в общественных процессах, анализировать ситуации и принимать обоснованные решения.

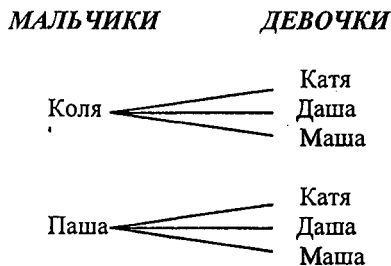
Большинство задач по комбинаторике решаются при помощи дерева (графа).

Предсказания вероятностей обычно основаны на некоторой форме подсчета прошедших опытов и сравнения числа благоприятных результатов с общим количеством результатов. Вообще **вероятность случая** – это число, обычно выражаемое как отношение числа благоприятных результатов к общему количеству возможных результатов.

Задача подсчета – необходимая часть изучения теории вероятностей. Рассмотрим решение следующей задачи:

Сформируем группу, используя множество $M = \{Катя, Даша, Маша, Коля, Паша\}$, которая должна состоять из одного мальчика и одной девочки, отобранных из множества M . Сколько таких групп может получиться?

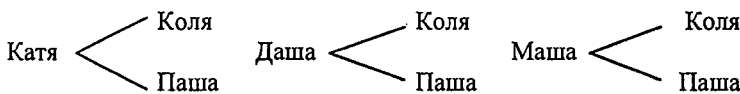
Один способ, чтобы найти ответ на этот вопрос, – построить диаграмму дерева:



Для каждого из двух возможных выборов мальчика имеются три возможных выбора девочки. Таким образом, могут быть сформированы шесть различных групп, и это можно проследить на диаграмме дерева.

1. Коля, Катя.
2. Коля, Даша.
3. Коля, Маша.
4. Паша, Катя.
5. Паша, Даша.
6. Паша, Маша.

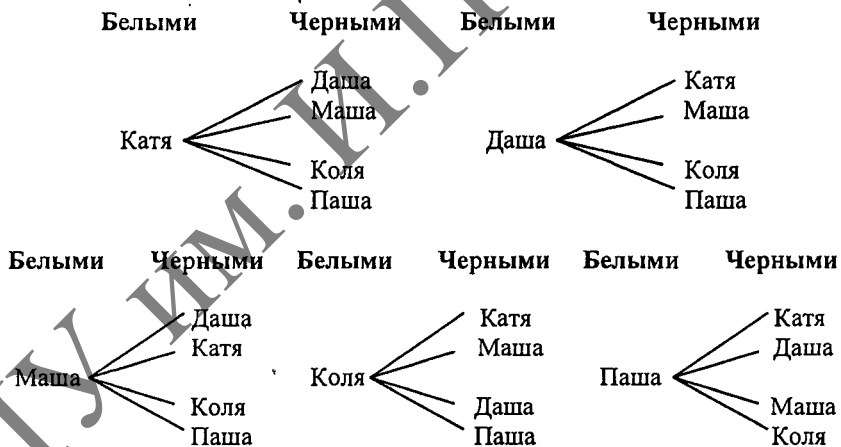
Предположим, что мы выбрали сначала девочку. Тогда диаграмма дерева будет иметь те же шесть групп, как и прежде.



Рассмотрим несколько примеров, которые можно использовать в методике преподавания математики современной начальной школы.

Пример 1: Перечисли различные пары выбора двух человек для игры в шашки из множества M (один из которых будет играть белыми, а другой – черными шашками)?

Решение: Мы можем выбрать двух человек в два этапа. Имеется пять возможных выборов ребят для игры белыми шашками. Каждый из этих пяти человек может играть с любым из остальных четырех человек. Таким образом, имеются 20 возможных выборов. Их можно показать на следующих диаграммах.



Вообще, если один выбор может быть выполнен m различными способами, а второй выбор может быть выполнен n различными способами, то принцип подсчета количества выборов может быть выполнен $m \times n$ различными способами. Этот общий принцип подсчета может быть расширен, если имеются дополнительные случаи выбора.

Пример 2: Группа, состоящая из 5 человек, должна послать одного человека на соревнование завтра, а также одного человека на другое соревнование на следующей неделе. Сколько различных выборов этих человек могут быть сделаны, если любой из них может быть участником как первого, так и второго соревнований?

Решение: Есть пять возможных выборов для первой встречи. Так как никакого ограничения не сделано, мы предполагаем, что тот же самый человек может посетить каждое из этих двух соревнований. Таким образом, имеется пять выборов спортсменов на соревнование на следующей неделе. Всего имеется 5×5 , то есть 25 выборов.

Вероятность успеха мы определяем как отношение числа успешных случаев к числу возможных результатов этого случая. Когда обычная монета брошена, мы знаем, что имеется два

отличных и одинаково вероятных исхода того, как она может приземлиться, то есть орлом или решкой. Мы говорим, что вероятность получения орла – один к двум, или просто 1/2.

При бросании кубика имеется шесть одинаково вероятных исходов в зависимости от того, как он может приземлиться. Мы говорим, что вероятность выпадения числа 5 при одном броске равна одному к шести, или 1/6.

В каждом из этих двух примеров события, которые могут происходить, – равновозможные. То есть одно и только одно событие может происходить в любое данное время. Когда монета брошена, имеются два возможных события (орел и решка); одно и только одно из них может произойти. Когда брошен кубик, имеются шесть событий {1, 2, 3, 4, 5, 6}; одно и только одно из них может произойти. Вероятность $P(A)$ можно найти по формуле:

$$P(A) = m/n,$$

где m – количество благоприятных исходов,

n – количество всех возможных исходов.

Вероятность m/n удовлетворяет отношению $0 < m/n < 1$, так как m и n – целые числа и $m < n$. Когда успех неизбежен и $m = n$, то вероятность равна 1. Когда событие не может иметь успешного результата и $m = 0$, то и вероятность равна 0.

Например, вероятность получения орла или решки при одном броске монеты равна 1 при условии, что монета не приземляется на ребро. Вероятность получения суммы 13 при одном броске пары обычных костей равна 0.

Пример 4: *Группа из двух человек должна быть отобрана произвольным образом из множества $M = \{Катя, Даша, Маша, Коля, Паша\}$ путем вытягивания имен из шляпы. Какова вероятность, что оба человека, которые вошли в эту группу, будут девочки?*

Решение: Мы сразу составляем возможные группы, которые могут быть сформированы из множества M :

Катя – Даша Даша – Коля

Катя – Маша Даша – Паша

Катя – Коля Маша – Коля
Катя – Паша Маша – Паша

Даша – Маша Коля – Паша

Составление списка является важным условием для решения проблемы. Из десяти возможных групп имеются три, которые состоят из двух девочек. Таким образом, вероятность выбора двух девочек равна 3/10.

Более прочное усвоение вопросов теории вероятностей на раннем этапе обучения математике формирует наблюдательность, логическое мышление, расширяет математический кругозор учащихся, создает положительную мотивацию для изучения математики, развивает комбинаторно-вероятностное чутье, интуицию и другие психологические компоненты. Систематические знания в этой области помогут ребенку развиваться в условиях современной жизни.

Внедрение теоретико-вероятностной линии в обучение требует особенно тщательной подготовки, поскольку всякая методическая ошибка в определении содержания и методики обучения умножается на число учащихся, а их – миллионы.

Summary

The article deals with the problem of introducing the notions of the theory of probability in the course of mathematics at primary school.

Поступила в редакцию 06.10.03.

УДК 378.04

В.Ф. Изумнов, С.Н. Шур

СИСТЕМА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Традиционно используемые подходы к отбору и структурированию содержания высшего образования, формы его представления, сложившиеся несколько десятилетий назад, были ориентированы на средний образовательный уровень будущих специалистов. Это в ряде случаев сдерживает инициативу учреждений образования в реагировании на изменяющиеся потребности и требования рынка образовательных услуг и запросы личности студентов.

Обновление существующей системы высшего образования возможно путем ее дополнения методами и формами, обеспечивающими организацию познавательного процесса с учетом значительного колебания уровня индивидуальных способностей студентов.

Это связано с тем, что в последние десятилетия прослеживается расширение возрастного параметра абитуриентов. Все чаще наблюдаются ситуации, когда поступлению в вуз предшествует служба в армии, учеба в среднем специальном заведении или работа. Такой студент, как объект обучения, имеет существенные отличия от студента, поступившего в вуз после окончания средней школы. Эти отличия определяются различным уровнем общеобразовательных и специальных знаний, жизненного опыта, обоснованности выбора профессии и мотиваций получения высшего образования.

Перечисленные факторы и высокая ответственность вузов за качество подготовки специалистов создают обстановку, когда при наличии значительных расхождений в уровне индивидуальных качеств студента необходимо обеспечить выпуск специалистов, отвечающих по уровню подготовки требованиям единых действующих стандартов. Успешное решение этой задачи возможно путем совершенствования учебного процесса за счет оптимизации индивидуальной работы педагогов со студентами. Для реализации этого направления необходимо изучение индивидуальных особенностей студентов, использование полученной информации для разработки и внедрения различных форм и методов воздействия, обеспечивающих активизацию познавательного процесса. Последовательность и содержание этапов такой работы приведены на рис. 1.

Выявление индивидуальных качеств на начальной стадии обучения является обязательным условием интенсификации учебно-познавательной деятельности студентов и успешного достижения конечной цели. Решение этой задачи требует применения форм учебных занятий, обеспечивающих интенсивный индивидуальный контакт преподавателя со студентом. Наиболее успешно такие контакты достигаются на семинарах, практических занятиях, при проведении деловых и интеллектуальных игр в ходе текущего контроля знаний.

Из большого числа индивидуальных качеств студента, определяющих его потенциальные познавательные возможности, наиболее существенными, на наш взгляд, являются:

- объем и качество общеобразовательных знаний;
- наличие специальных способностей к познанию конкретного предмета;
- целенаправленность как сочетание трудолюбия, настойчивости, системности в работе,

мотивации, оптимизма и самоконтроля.

Из приведенных соображений следует необходимость оценки не только общеобразовательных, но и специальных знаний и способностей, определяющих потенциальные возможности студента в освоении конкретного предмета.

Индивидуальные потенциальные возможности нельзя достоверно оценить без учета уровня целенаправленности студента в процессе обучения и его реализации через трудоспособность, настойчивость, системность в работе. Важнейшим фактором, обеспечивающим стабильность познавательного процесса, является мотивация, которая определяет цель получения высшего образования.

Наличие оптимизма и объективной системы самоконтроля определяют способность студента преодолевать трудности и своевременно исправлять ошибки.

Приведенные выше индивидуальные качества могут использоваться как критерии формирования из числа студентов учебной группы трех подгрупп, имеющих разный уровень потенциальных познавательных возможностей освоения знаний, приобретения навыков и умений по конкретному предмету:

- группа высоких потенциальных возможностей;
- группа удовлетворительных потенциальных возможностей;
- группа низких потенциальных возможностей.

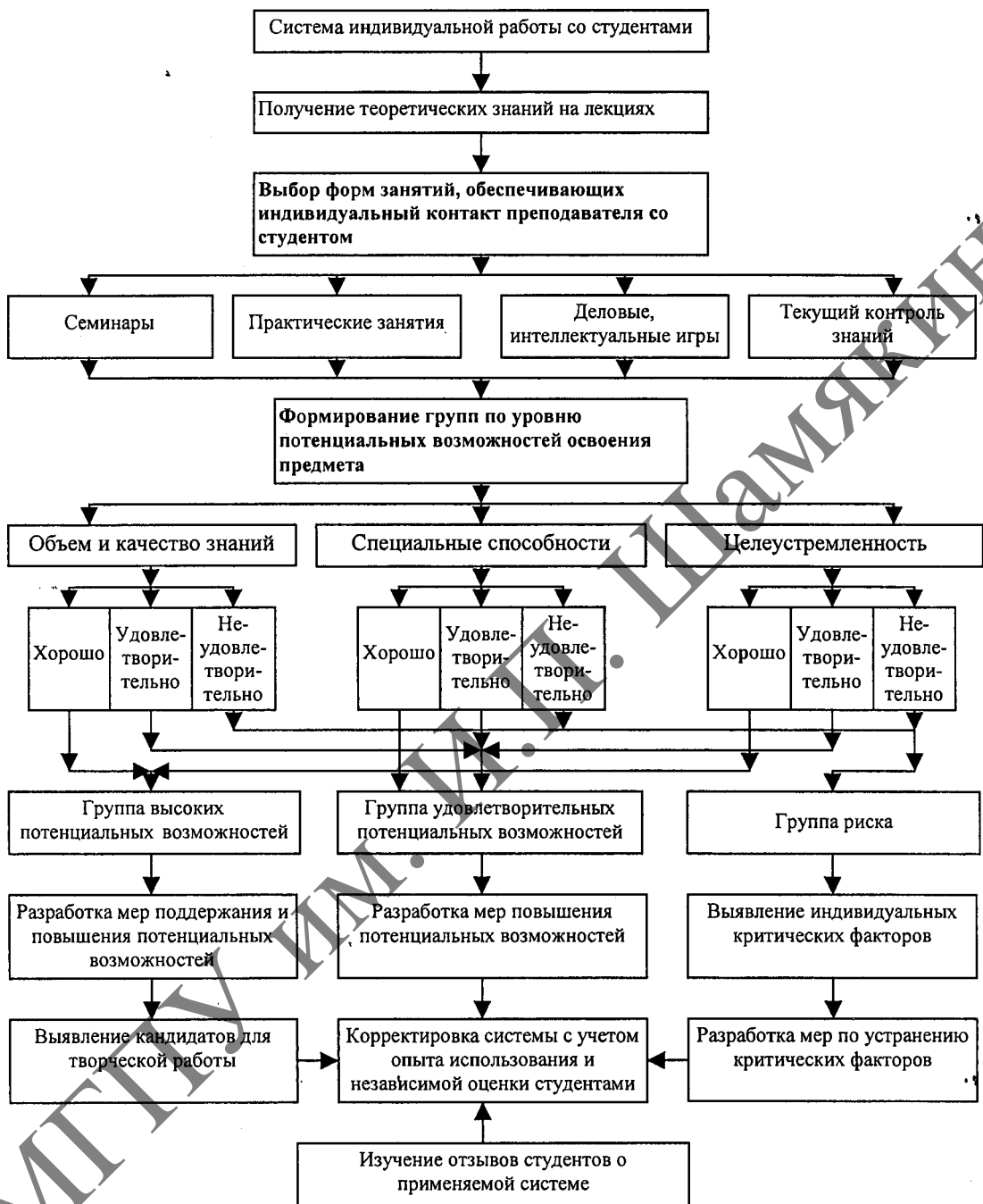


Рис. 1. Оптимизация системы индивидуальной работы педагогов со студентами

Наиболее сложным этапом дальнейшей работы является разработка индивидуальных методик повышения уровня потенциальных познавательных возможностей студентов, входящих в третью группу.

Прежде всего необходимо определить индивидуальные критические факторы, которые снижают познавательную способность студента, и выбрать из них наиболее значимые. Такими факторами могут быть слабая память, низкая работоспособность, неразвитая речь, недостаточные знания, отсутствие творческого начала.

Уровень индивидуальных качеств студентов определяется по 3-балльной системе.

При двух неудовлетворительных оценках обучающийся условно включается в группу низких потенциальных возможностей. Представители этой группы не обладают достаточными потенциальными возможностями для освоения изучаемого курса и требуют особого подхода.

Для каждого студента этой группы разрабатываются рекомендации по повышению уровня критических факторов. Основной объем работы по выполнению рекомендаций студент должен выполнить самостоятельно. Роль преподавателя заключается в контроле выполнения и корректировке рекомендаций.

На каждого студента третьей группы рекомендуется оформить карту индивидуальной работы, которая может быть использована в дальнейшем процессе обучения автором, а также другими преподавателями.

Факт отнесения конкретного студента к группе студентов с неудовлетворительными потенциальными познавательными возможностями не следует афишировать, так как это может вызвать эффект нарастания неуверенности.

Каждого студента этой группы следует убедить в необходимости устранения выявленных пробелов и предложить помощь.

Индивидуальный план работы должен разрабатываться при активном участии студента.

Представителей наиболее способной части студентов должны знать все, что будет способствовать формированию положительного авторитета.

В индивидуальной работе со студентами групп удовлетворительного и высокого уровней потенциальных возможностей необходимо предусмотреть меры по устранению или снижению влияния факторов, сдерживающих рост общей познавательной способности.

Очень важно выявить студентов, имеющих предпосылки к творческой деятельности и обеспечить их развитие путем привлечения к научно-исследовательской работе или выполнению заданий, требующих активного самостоятельного поиска.

Выбор наиболее эффективных форм практических занятий, обеспечивающих интенсивный индивидуальный контакт преподавателя со студентом, должен производиться с учетом следующих факторов:

- принадлежность предмета к дисциплинам гуманитарного или технического цикла;
- возможность использования на практических занятиях наиболее эффективных способов представления информации по предмету;
- обеспечение достаточной информированности преподавателя о глубине освоения аудиторией изучаемого предмета.

Одной из особенностей предмета является роль в его познании логического (теоретического) и образного (практического) мышления. Представляется достаточно обоснованным утверждать, что наиболее успешное освоение гуманитарных предметов достигается теоретиками, а технических – практиками. Выбранная форма практического занятия должна обеспечить включение в работу требуемого типа мышления.

К специфическим особенностям преподавания любой дисциплины относятся возможность и эффективность применения различных видов наглядных пособий, что должно учитываться как на лекционных, так и на практических занятиях.

Для развития навыков и умений будущих инженеров больше подходят практические занятия, на которых предусматривается решение задач и деловые игры. Для будущих специалистов гуманитарного профиля более эффективно применение семинаров и интеллектуальных игр.

Одним из недостатков сложившейся системы обучения в вузах, по сравнению со школьной, является недостаточная информированность преподавателя об уровне знаний, приобретаемых студентами, что исключает возможность установления эффективной обратной связи в системе «преподаватель – студент». Известно, что наличие такой связи между воздействующим фактором (преподаватель и его метод обучения) и результатом воздействия на объект (знания студента) является необходимым условием способности системы к саморегулированию и обеспечению стабильного поддержания выходных параметров на заданном уровне.

В рассматриваемой нами системе преподаватель, убедившись в неудовлетворительном освоении студентами какого-либо раздела, устраняет возникшие барьеры путем применения более совершенных методов и приемов обучения.

Одним из эффективных способов установления гибкой обратной связи является применение семинарских занятий, обеспечивающих двусторонний регулируемый контакт между преподавателем и студентом. Такой вид занятия позволяет при необходимости углубить или расширить рассматриваемый вопрос, вскрыть и устранить пробелы в знаниях. Особая роль

семинаров заключається в тому, що вони дозволяють удосконалювати мистецтво усної мови, являючись одним з головних факторів, визначаючих професіоналізм спеціаліста.

Слід особливо відзначити роль ділових (ролевих) і інтелектуальних ігор в індивідуальній роботі зі студентами.

Цей вид занять сприяє розвитку умінь застосовувати знання в умовах, максимально наближених до практичної професійної діяльності.

Застосування практичних занять у вигляді ігор має ряд переваг з точки зору углублення індивідуального підходу до кожного студента. До числа найбільш суттєвих переваг цього виду занять належать:

- формування у студента образу майбутньої професійної діяльності;
- можливість виконання студентом ролі з урахуванням індивідуальних якостей;
- усвідомлення співвідношення особистості і колективу при прийнятті рішень;
- самооцінка індивідуальних якостей як факторів, визначаючих місце особистості в колективі;
- розкриття значення творчості при виборі рішення;
- можливість порівняння альтернативних підходів і вибору оптимального з урахуванням кінцевих результатів.

Проведення ділових ігор дозволяє оцінити співвідношення рівня знань, умінь і здатності їх застосовувати з урахуванням всіх взаємозв'язків, що є найважливішим параметром ділової кваліфікації спеціалістів.

Розглядаючи проблеми індивідуальності навчання, необхідно відзначити особливу роль самостійної роботи студента (СРС).

Виховання у студентів усвідомленої необхідності самостійної роботи при оволодінні теоретичними і практичними знаннями є важливою задачею навчання. СРС є постійно діючою формою набуття нових знань і умінь як в процесі навчання, так і в подальшій діяльності спеціаліста.

Особливу роль вищої школи складає в методичній підготовці студента до неперервної самостійної роботи з урахуванням індивідуальних здібностей.

На цьому етапі завданнями СРС є:

- усунення прогалин в знаннях, появившихся на попередніх етапах освіти;
- оволодіння методикою самостійного пошуку і використання інформації;
- якісне перетворення самостійної роботи студента в систему неперервного самоосвіти на основі внутрішньої мотивації.

На стадії становлення СРС особливо важливо навчати студента прийомам систематизації отриманої інформації, умінь виявляти причинно-наслідкові зв'язки розглядаємих подій і класифікувати їх за значимістю. Без цих початкових умінь неможливо реалізувати ефективну самостійну роботу і її розвиток в систему неперервного самоосвіти.

Розвиток творчості студентів в пізнавальному процесі також потребує індивідуального підходу.

Розглядаючи творчість як особливий вид пізнавальної діяльності, зумовленої внутрішньою мотивацією і забезпечуючою досягнення знань і умінь, що перевершують загальнодоступний рівень, слід відзначити етапи становлення творчої діяльності студентів:

- виявлення і оцінка рівня творчих здібностей;
- розробка індивідуальних програм розвитку творчості;
- вибір методів і форм реалізації програм;
- виконання і корекція індивідуальних програм з аналізом проміжних результатів.

Представлена система урахування індивідуальних здібностей студентів розглядається нами як засіб удосконалення системи вищої освіти.

Summary

Methodical maintenance of studying and perfection of individual qualities of the students determining potential cognitive opportunities at development of concrete subjects of the curriculum is developed.

The concept of creativity is specified and recommendations for its development and formation of constant need for self-education of specific features of students are offered.

Поступила в редакцію 29.01.04.

УДК 378.14

*Н.В. Казачихина***РОЛЬ ИДЕАЛА
КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ
В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

На рубеже нового тысячелетия человеческой истории ведущей целью образования становится не объем усвоенных знаний и умений, а развитие личности, реализация уникальных человеческих возможностей, подготовка к сложностям жизни. Многие ученые отводят центральное место личности, индивидуальности, развитие которой является мерилем прогресса. Так, В.М. Бехтерев писал, что “прогресс народов, их цивилизация и культура зависят от степени развития личностей, его составляющих” [1, 101]. Н.К. Михайловский утверждает, что личность “никогда не должна быть принесена в жертву, она свята и неприкосновенна. Любое событие и явление, любая социальная структура могут быть поняты и познаны через оценку их полезности и желательности с точки зрения этических ценностей, нравственного идеала, выработанного людьми” [2, 48].

В силу этого все большее распространение в диагностике и развитии личности получают такие подходы, как психосемантический, гуманистический, деятельностный, системный, интегральный.

Развитие личности предполагает развитие всех сторон индивида как совокупности частей (подсистем): физической, умственной, социальной, эмоциональной. Личность есть целостное существо в разных ее проявлениях, отношениях к окружающему миру (к семье, друзьям, учебному заведению и другим социальным институтам). Успех личности зависит от системности деятельности и устойчивого ее развития. При этом следует учитывать такие свойства данной социальной системы, как адаптивность, целеустремленность, наличие индивидуальных систем ценностей, гибкость, которые видоизменяются под воздействием осознанных действий организаторов систем, и неизменяемые свойства, которые имманентно присущи системе в силу их природы, – сложность, неприводимость, эмергентность.

Особое внимание следует уделить целеустремленному поведению социального индивида в процессе его жизнедеятельности, которое определяется как последовательный ряд выборов, приводящих к достижению поставленной цели. Каждый выбор индивид осуществляет, находясь в одном из трех функциональных состояний: “стремление”, “знание” или “привычность”. Соответственно он выбирает цель деятельности, осуществляет выбор способа достижения данной цели и средств для решения задач, в процессе чего приобретаются необходимые практические навыки [3, 71–125].

Важнейший путь формирования личности – самосовершенствование, к которому ее побуждают следующие обстоятельства: наличие потребности в самоуважении и одобрении другими, в социальном престиже; рассогласование в образах своего “Я идеальное” и “Я реальное”; возникающие на этой основе самооценки и самоотношения. Здесь фактором самосовершенствования выступает идеал. Е.П. Ильин утверждает, что “устойчивость мотивации саморазвития зависит от устойчивости идеала (образов идеальных личностей, идеального “Я”) и устойчивости самооценки.

В результате самооценки субъект выявляет у себя недостатки, которые могут иметь разную природу. С одной стороны, под недостатком он может понимать отставание от нормы развития положительного качества, с другой – уровень развития положительного качества по сравнению с имеющимся у него идеалом. В этом случае недостаток не заметен для окружающих, и поэтому решающая роль в побуждении к саморазвитию будет принадлежать собственной инициативе субъекта [4].

Оптимальным вариантом развития личности, по мнению А.А. Бодалева, является сформированность у человека постоянного стремления к отражению действительности непременно в соответствии с усвоенными им научными принципами, высококачественными идеалами и стойкое стремление выбирать в каждом случае поведение, отвечающее этим принципам и идеалам [5; 16].

Авторы гуманистической психологии (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс) считают, что человек – уникальная открытая, устремленная в будущее система. Он стремится свободно реализовать свои потенции к творчеству, личностному росту в направлении своего идеала [2, 49].

Исходя из вышесказанного и различных подходов к вопросу психологической структуры личности (Б.Г. Ананьев, Р. Атаханов, В.И. Загвязинский, А.А. Зарудная, А.Г. Ковалев, А.И. Леонтьев, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Н.И. Шевандрин), мы определили, что центральным ее элементом является направленность, определяющая избирательное отношение человека к миру и степень его общественной трудовой активности, выражающая характерную для личности жизненную позицию. Н.И. Шевандрин рассматривает направленность как “систему устойчивых предпочтений и мотивов личности, ориентирующих динамику ее развития, задающую главные тенденции ее поведения, позволяющую прогнозировать будущее личности, обуславливающую смысловое единство активного и целенаправленного поведения личности” [6, 8]. Направленность реализуется в таких психологических формах, как влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, взгляды, убеждения, мировоззрение, особенности характера, самооценки. Раскрыть стержневую линию жизни человека – это изучить его направленность, формирование которой происходит в процессе индивидуального развития.

В настоящее время в силу актуальности идеологического воспитания возрастает роль такой психологической формы, как идеалы личности. Наличие общих идеалов (общественных, нравственных, эстетических) предполагает существование индивидуальных (личных) идеалов, которые носят и конкретный, и обобщенный характер. Личным (конкретным) идеалом становится образ конкретного человека, который является образцом для подражания. Но это не значит, что человек должен слепо подражать своему идеалу. Здесь речь идет о первостепенном достижении уровня своего идеала, далее следует предвосхищение существующих результатов. Активное, деятельное отношение к идеалу, таким образом, способствует прогрессу в различных областях деятельности. В противном случае при пассивном отношении к идеалу он останется недостижимым, созерцательным, иллюзорным. Из этого следует критика, неприязнь идеалов. Идеалы играют важную роль в жизнедеятельности людей: выступают как осознанный образец будущего. Большое значение имеет идеал в образовании и воспитании личности. Следуя идеалу, человек стремится к преодолению недостатков, у него развивается способность анализировать уровень собственного развития и сознательно сопоставлять свои поступки с поступками других людей, он работает над собой, развивает ум, способности, волю, характер.

Идеалы развиваются в процессе формирования личности. Уже у дошкольника и младшего школьника возникает семейный идеал, к которому он стремится. В этом возрасте ребенок может избрать своим идеалом кого-нибудь из членов семьи (отца, мать, бабушку и т.д.). Дальнейшее развитие идеалов связано с появлением местных идеалов. В этом случае идеалом может быть учитель, врач и т. д.

При увеличении объема знаний, расширении кругозора развиваются нравственные конкретные и обобщенные идеалы. Это происходит в подростковом возрасте. В роли идеала выступает образ конкретного человека (политика, ученого, артиста, поэта), которому подросток стремится подражать. В младшем школьном и подростковом возрасте идеалы малоустойчивы: их можно изменить и направить развитие по правильному пути. Поэтому необходимо следить за тем, чтобы идеал не был наделен отрицательными качествами. Для этого следует контролировать, чем увлекаются дети, что они читают, какие смотрят кинофильмы, с кем общаются, где проводят свободное время. Одни младшие школьники и подростки быстро “воспламеняются” от той или иной личности, желая во всем походить на нее, а затем столь же быстро разочаровываются в ней и переключаются на другого кумира. Это ведет к сумбурности и неуправляемости процесса самосовершенствования. Другие, наоборот, не склонны расставаться с раз найденным эталоном, даже существенно повзрослев. Вследствие этого они, физически перерастая эталон детства, продолжают “ходить в коротких штанишках”, не ставят перед собой более высокие цели. Тогда идеал становится тормозом [4, 226].

Идеалы юношеского возраста характеризуются большей устойчивостью и содержательностью. Они неразрывно связаны с мировоззрением и убеждением юношей. Устойчивые, осознанные идеалы могут стать основой самовоспитания и определить жизненный путь юноши [7, 405–408]. Как отмечает И.С. Кон, юношеская “социальная активность нередко принимает прежде всего форму социальной критики: рассматривая общественные отношения как бы со стороны и забывая, что сам он тоже продукт этого общества, юноша склонен фиксировать внимание главным образом на том, что его не удовлетворяет, что не соответствует его идеалу”. Он рассматривает жизнь с точки зрения сложившегося у него общественно-политического и нравственного идеала, обнаруживая несоответствие идеала действительности, ему кажется, что и

его идеал, и его собственная личность не признаны миром. Но любые человеческие идеалы являются продуктом общественного развития [8, 172–174].

В студенческом возрасте, когда формируются навыки и умения рациональной умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности, развиваются профессиональные идеалы. Они характеризуются положительной внутренней позицией по отношению к избранной профессии и воплощают в себе систему ценностных ориентаций и эталонных представлений о ней, осознание и принятие ее социальной роли и ответственности. Возникшие и сформированные профессиональные идеалы способствуют актуализации у будущих специалистов мотивов учебной, трудовой и общественной деятельности, определяют их поведение в соответствии с будущей профессией, вызывают стремление как можно больше узнать о ней и овладеть ею. Процесс профессионального самоопределения связан с социальным эталоном человека, с его ценностными ориентациями, самопроектированием “Я – реального” в “Я – идеальное”. Он будет происходить наиболее успешно, если личность не ощущает давления на себя. В образовательном процессе это выражается в чувстве полного восприятия индивидуальности обучаемого со стороны педагога. Следовательно, наличие идеала свидетельствует о готовности к выбору определенной траектории поведения и сформированности уровня жизненной позиции, об устойчивых ориентирах, система которых должна проявляться в любом конкретном виде жизнедеятельности.

Идеал относится к аксиологическому потенциалу личности. Он определяется приобретенной личностью в процессе социализации системой ценностных ориентаций в нравственной, политической, религиозной, эстетической сферах. Идеал определяет мотивационно-потребностную сферу и общую направленность личности, систему ее установок, устремлений, интересов, всех побудительных сил, отражая внутреннюю цель деятельности. В нем отражается объективная реальность, преобразованная деятельностью активного творческого воображения человека.

Таким образом, согласно интегральному подходу, идеал можно представить в двух плоскостях: во-первых, как типическое проявление личности, во-вторых, как сверхличность. В первом случае идеал есть обобщенная ипостась субстанциальной модальности проявления личности. Это то, что дает возможность выделять различные типы людей. Во втором случае обоснования идеала мы выходим за рамки данной системы в метасистему, где человек – это абсолют.

Литература

1. Бехтерев В.М. Проблемы развития и воспитания человека / Под ред. А.В. Брушлинского и В.А. Кольцовой. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1997. – 416 с.
2. Киселев И.Е. Основы социальной психологии: Учеб. пособие. – Мн.: “Экоперспектива”, 2000. – 214 с.
3. Демчук М.И., Юркевич А.Т. Республика Беларусь: системные принципы устойчивого развития / М.И. Демчук, А.Т. Юркевич. – Минск.: РИВШ БГУ, 2003. – 342 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
5. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
6. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 512 с.
7. Психология / Под общ. ред. А.А. Зарудной. – Мн.: “Вышэйш. школа”, 1970. – 472 с.
8. Кон И.С. Социология личности. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.

Summary

The author of this article considers that the person is an integrated entity. A system approach is basis for it. He gives attention to structure and trend of the person. The ideal is the psychological form of trend of the person. The ideals develop during creation of the person. There are common (public, moral, aesthetic), individual, local ideals. Further the author says that the ideal reflects the insid purpose of activity of the person.

Поступила в редакцию 22.12.03.

УДК 371.016:882

*М.Г. Лобан***ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕРЕСА
ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ
(НА МАТЕРИАЛЕ ЛИРИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ XIX ВЕКА)**

В педагогическом дискурсе понятие «технология» трактуется многообразно: как «совокупность приемов» [1]; как организационно-методический инструментарий педагогического процесса [2]; как искусство, мастерство, умение, совокупность методов [3]; как описание процесса достижения планируемых результатов; составная процессуальная часть дидактической системы [4]; как модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса [5] и др. Опираясь на исследования В.П. Беспалько, Г.Ю. Ксензовой, Г.К. Селевки и др., мы, вслед за Г.Ю. Ксензовой, определили педагогическую технологию «как особое построение деятельности педагога, в котором все входящие в него действия представлены в определенной целостности и последовательности, а ее выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет вероятно прогнозируемый характер» [6, 6].

Использование понятия «технология развития литературно-художественного интереса школьников» (ПТ ЛХИ) в теории и практике преподавания литературы может быть обусловлено рядом причин [4; 3; 6]. Во-первых, в ходе ее применения педагогический эксперимент будет сведен к минимуму, учебно-воспитательный процесс перейдет на путь «предварительного проектирования» и последующего воспроизведения данной педагогической системы в любом детском коллективе каждым словесником. Во-вторых, данная педагогическая технология ориентируется, прежде всего, на «структуру и содержание учебно-познавательной деятельности ученика, а не учителя». В-третьих, целеобразование технологии развития ЛХИ диагностично и подвергается объективному контролю, что в целом способствует развитию личности читателя-школьника. В-четвертых, педтехнология ЛХИ строится по принципу целостности, где все элементы гармонично взаимосвязаны, а внешнее изменение в одном из них влечет трансформацию и модификацию других ее составляющих [7, 13].

ПТ ЛХИ может быть признана технологией, поскольку обладает еще одним важным качеством – интегративностью. Цель данной педагогической системы опирается на формирование литературно-художественного интереса – комплексное качество, включающее читательские, литературные, теоретико- и историко-литературные интересы и пр. Только целостно-интегративное развитие всех составляющих элементов (микроструктур) придаст глубоко личностный смысл процессу познания литературы, сообщит ему интенсивность, быстроту, снимет всяческие перегрузки со школьников.

В образовательной практике термин «педагогическая технология» употребляется на трех иерархически подчиненных уровнях: общепедагогическом (общедидактическом) (1); частнометодическом (предметном) (2); локальном (модульном) (3) [4, 15–16]. Функционирование технологии литературно-художественного интереса происходит на локальном уровне, т.к. данная педтехнология подчинена глобальной цели литературного образования школьников (формированию всесторонне развитой личности) и включена в частнометодическую цель (приобщение учащихся к искусству слова в контексте движения духовной и социально-исторической жизни народа). поэтапная реализация технологии ЛХИ происходит на всех параллелях изучения произведений словесного искусства в школе (1–3 кл.; 4–7 кл.; 8–9 кл.; 10–11 кл.) с учетом индивидуальных особенностей развития читателей-школьников [8, 3]. Ограничение оперативного действия технологии ЛХИ происходит из-за жанрово-родовой специфики изучаемого предмета – лирики, с одной стороны, и монопольности монографической темы (Н.А. Некрасов), с другой. Формирование литературно-художественного интереса старшеклассников к лирической поэзии опирается на общий интерес к искусству слова (к лирике как одному из составляющих его элементов) и проявляется в эмоционально-познавательном ее освоении, в стремлении через выразительное чтение, литературное творчество, анализ выразить свои ценностные ориентации и свое внутреннее «я».

Основные методологические требования (критерии технологичности) уже выдвинуты и обоснованы в ряде работ [9; 4; 3; 6; 2; 10]. Чаще всего исследователи упоминают о концептуальности, системности, управляемости, эффективности и воспроизводимости, которые в своей совокупности программируют структуру любой педагогической технологии.

Целевые ориентации данной технологии могут быть определены, как 1) эмоционально-познавательное, нравственно-эстетическое развитие личности учащегося, в процессе которого осуществляется необходимое обучение, 2) преподавание литературы как искусства слова.

Концептуальные положения технологии формирования литературно-художественного интереса школьников к лирической поэзии XIX:

- принцип гуманизации: нравственный потенциал лирической поэзии XIX века порождает особую систему гуманистических знаний – убеждений;
- принцип обучающего воспитания: в процессе постижения лирики у школьников могут быть воспитаны такие важнейшие качества личности, как эстетические вкусы, нравственные основы, познавательная потребность, стремление к самообразованию и саморазвитию;
- законы искусства слова (художественность, образность, историзм, единство содержания и формы), которые воплощаются во всех видах деятельности читателя-школьника;
- общение через знание и знание через общение;
- демократизм: коммуникация с учеником как с личностью, духовно равной учителю;
- использование мемуарных и эпистолярных источников при изучении биографии поэта и его лирического наследия;
- разнообразие методов и приемов работы с поэтическим текстом: увеличение доли исследовательских заданий, самостоятельной работы;
- частичное обновление содержательного компонента изучаемых авторов (привлечение прозы, стихов, ранее не включенных в программу);
- применение литературно-творческих заданий как на уроке, так и во внеурочное время [4, 48].

Особенности содержания. Изучение лирического наследия XIX века посредством ПТ ЛХИ связывается с поиском и открытием новых литературных тем в творчестве давно известных авторов и «перепрочтением» классических произведений. Достигается это двумя путями: средствами отбора информации и средствами включения школьников в познавательно-творческую деятельность. Характер ЗУНов в рамках монографической темы определяется государственным стандартом и программой по предмету.

К каждому уроку используется опережающее задание обобщающего исследовательского характера (индивидуально) и обязательное выполнение литературно-творческих работ (для всего класса).

Особенности методики. Взяв за основу рекомендуемую Г.К. Селевко и В.П. Беспалько структуру ПТ [4; 5], можно представить следующую технологическую схему формирования литературно-художественного интереса школьников старших классов к лирической поэзии (см. рис. 1.3).

В педтехнологии ЛХИ представлены четыре блока, охватывающие урочные занятия и внеклассную работу по монографической теме. В блоке № 1 (художественно-текстуальном) представлено поэтическое наследие поэта. Прием «обновления содержания» изучаемого материала осуществляется за счет привлечения прозы (поэзии), ранее в школе не изучаемой. Блок № 2 (биографический) включает историко-литературные источники (школьные учебники, монографии, статьи), выдержки из мемуарной и эпистолярной литературы. Использование подобного рода материала увеличивает долю научности в преподавании литературы и будет способствовать переходу учеников от репродуктивно-исполнительской деятельности к поисково-творческой. Блок № 3 (учебно-практический) определяет характер работы учителя и учеников на уроке. Помимо традиционных методов (творческого чтения, эвристического, исследовательского, репродуктивного), отдельно выделены приемы, активизирующие познавательную деятельность школьников: различного рода сопоставления, проблемное обучение. Важная роль отводится самостоятельной работе школьников, которая носит, чаще всего, творческий характер и выполняется всем детским коллективом. В конце изучения темы может быть проведено тестирование с целью выявления усвоения материала. Блок № 4 (литературно-творческий) раскрывает специфику внеклассной работы по предмету.

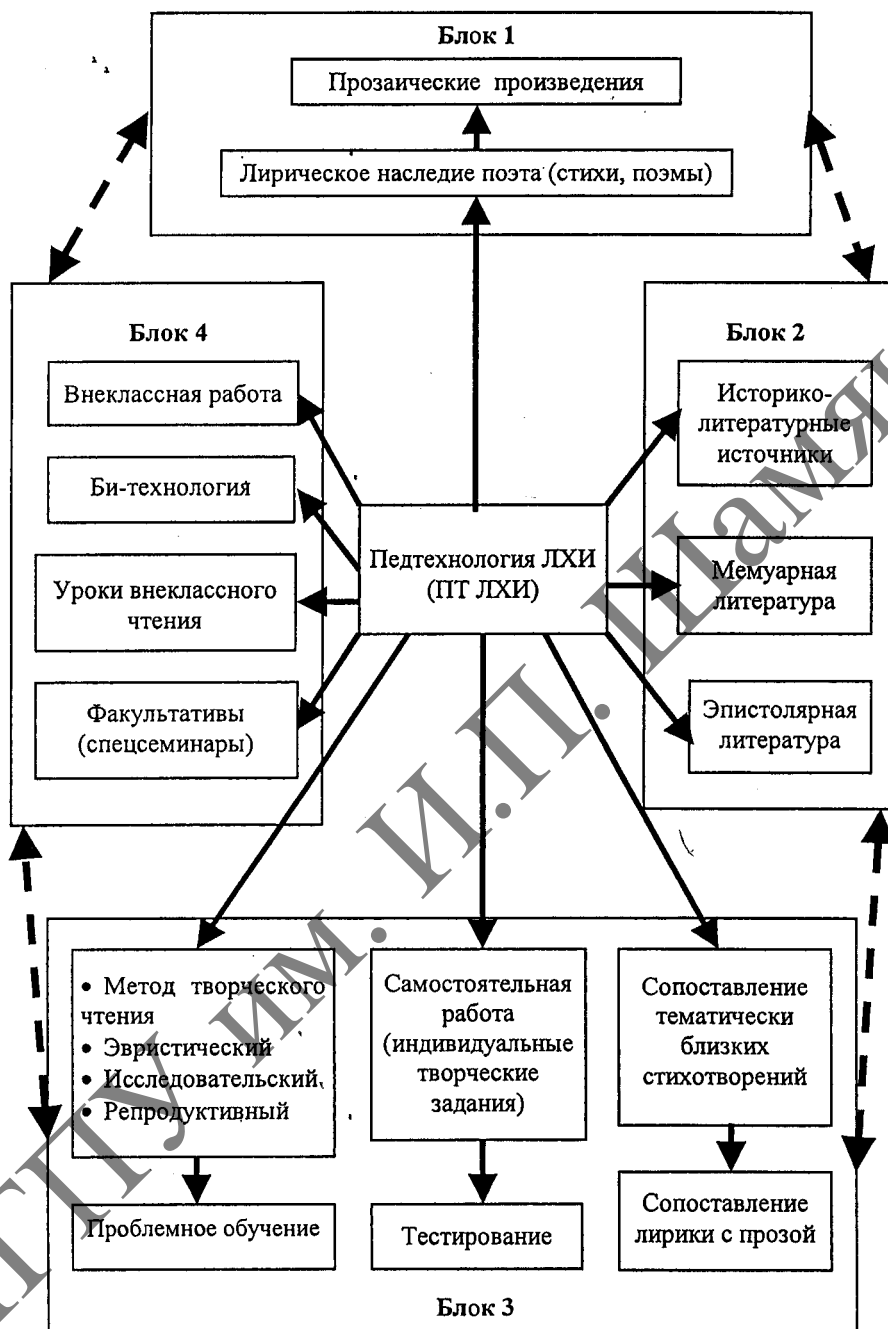


Рис. 1. Технология формирования литературно-художественного интереса старшеклассников к лирической поэзии

- Блок 1 – художественно-текстуальный;
 - Блок 2 – биографический;
 - Блок 3 – учебно-практический;
 - Блок 4 – литературно-творческий (внеклассная работа).
- ←--→ – диагностика

Факультативы, уроки внеклассного чтения позволяют «выйти» за рамки программы изучаемого материала, с одной стороны, и использовать нетрадиционные формы работы с учащимися, с другой. Очень часто могут применяться игровые формы («Что? Где? Когда?», «Умники и умницы», «Слабое звено» и пр.).

«Би-технология», как одна из микроструктур, использовалась нами в ходе заочной экскурсии для совершенствования коммуникативной компетенции школьников, для создания особых условий овладения старшеклассниками приемами творческого труда, исследовательской поисковой работы, связанной с умениями решать сложные проблемы критико-оценочного характера, с умениями извлекать нужную для коммуникации информацию и соответствующим образом готовить ее к процессу общения. На подготовительном этапе старшеклассники совершенствовали умения поиска, сбора и интерпретации историко-литературных источников. Необходим расчет не только на простое изложение материала, но и на специфику языковой ситуации, складывающейся между экскурсоводами-школьниками и классом. Каждый из докладчиков, воспроизводя свою часть заочной экскурсии, вступал в своеобразный диалог с другим (конструировались речевые ситуации типа писатель–критик–современник, экскурсовод–писатель–современник и т.п.). Формирование речевых умений школьников осуществлялось в процессе диалогического общения. Заочная экскурсия позволяла совместить в содержании урока два разноплановых по своему характеру материала: ретроспективного (для нынешнего школьника поэтическая лирика XIX века – уже свершившийся факт истории русской литературы) и современного (личностного восприятия наследия поэта сегодняшними читателями и оценку творчества классика исследователями-литературоведами и другими поэтами XIX и XX веков).

Художественно-биографический рассказ имеет огромное воспитательное, развивающее и образовательное значение для учащихся старших классов. Этому могут способствовать нетрадиционные приемы подачи учебного материала. Во-первых, потому, что учитель сам конструирует будущий урок (отбирает материал, определяет степень самостоятельности поисково-исследовательской деятельности школьников, «примеряет» ведущий прием подачи новой темы в зависимости от собственных пристрастий, а также от уровня литературного развития детского коллектива и т.д.). Во-вторых, потому, что при изучении биографии писателя возникают речевые ситуации, связанные с гипотетическим изменением социальной функции ученика. Межличностное, или функционально-ролевое, общение на интеллектуально-эстетические темы поднимают школьника до уровня взрослого человека. Элементы профессионального общения, возникающие между учениками, учениками и учителем, позволяют педагогу включить в общий ход урока школьника-консультанта, что приводит к перераспределению коммуникативных функций на уроке литературы. И третий, не менее важный фактор, который следует иметь в виду учителю, – это обращение к элементам художественности (образности и эмоциональности), которые сформируют установку на положительную аттракцию (в современной педагогике этот термин означает привлечение, притяжение одного человека к другому).

Заочная экскурсия, выстроенная в форме «непринужденного доверительного общения автора и читателя» (как бы «на равных») формирует приемы речевого поведения учащихся старших классов средних школ, совершенствует их личностные качества, позволяет квалифицированно работать не только с историко-литературным материалом, но и с критическими источниками.

На основе теоретического анализа психолого-педагогических исследований и нашего собственного опыта мы заключили, что диагностика формирования литературно-художественного интереса должна осуществляться между условными блоками (микроструктурами), коррекция технологических операций может проводиться с учетом полученных результатов. Исходными диагностическими свойствами могут быть признаны эстетическое восприятие, литературно-художественный вкус, эстетические чувства, литературно-творческая деятельность, познавательная активность и самостоятельность школьников, качество специальных умений и навыков по анализу и интерпретации художественного текста [3, 41].

Как показывает педагогическая практика, обновление содержания и методов изучения монографических тем, посвященных творчеству поэтов XIX века, сегодня идет весьма медленно. Стереотипность сознания педагогов-словесников порождает литературные штампы в

восприятию лирического наследия классических поэтов. Так, изучение творчества Н.А. Некрасова как поэта русской демократии во многих школах республики проходит по традиционной схеме: вступительное занятие (биографический очерк) – выразительное чтение стихотворения – краткая эвристическая беседа по тексту. Домашнее задание всегда носит репродуктивный характер и связано с работой по учебнику, по записям лекции учителя в тетрадях по литературе. «Актуализация проблемы обусловлена прежде всего обеспокоенностью, вызванной трудностями, которые претерпевает изучение лирического произведения в школе. И тому есть множество причин», – пишет Н.П. Капшай [11, 12]. Невостребованными до сих пор остаются новейшие достижения в области литературоведения, изучение многих авторов идет однообразно, без учета ценностных ориентаций современных школьников, не используются в полной мере возможности внеклассной работы по литературе. Формирование интереса школьников к лирической поэзии проводилось одноаспектно и до сих пор отличается традиционализмом.

Таким образом, на необходимость разработки новых технологий изучения лирического наследия XIX века указывают не только ученые-литературоведы, но и самостоятельные поиски учителей-словесников, сама школьная практика. Пространство гуманитарного поиска расширяет «возможности усиления читательской функции» на уроке литературы [10, 14].

Технология развития литературно-художественного интереса школьников старших классов к лирическому наследию XIX века может быть применена в школьной практике, если будет отвечать своим классификационным параметрам: гуманистическая, обучающе-воспитательная, общеобразовательная; частнопредметная, традиционная классно-урочная, групповая с элементами индивидуального подхода; лично-ориентированная; объяснительно-иллюстрированная с элементами диалога, проблемности и творчества [4, 47–48].

Литература

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1990. – 920 с.
2. Лихачев Б.Т. Педагогика. – М.: Прометей, 1996. – 464 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
6. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.
7. Методика преподавания литературы: Учеб. для студентов пед. институтов / Р.Д. Брандесов, Т.В. Зверс, М.Г. Качурин и др.; Под ред. З.Я. Рез. – М.: Просвещение, 1985. – 368 с.
8. Программа базовой и средней общеобразовательных школ с белорусским и русским языками обучения. Русская литература. V–XI классы. – Мн.: НМЦентр, 1998. – 280 с.
9. Шукина Г.И. Внешние и внутренние ресурсы интересного обучения // Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся (Актуальные вопросы теории и практики обучения): Меж. вуз. сборник научных трудов. – Ленинград, 1981. – 164 с.
10. Ромашенко С.А. Жанровая рецепция стихотворных произведений Н.А. Некрасова («Поэт и гражданин», «Мороз, Красный нос»): Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 2000. – 14 с.
11. Капшай Н.М. Работа над поэтическим текстом в школе: Пособие для учителей общеобразовательных школ. – Мн.: «Жасскон», 2001. – 196 с.

Summary

The aim understanding, the methodological requirements, the content peculiarities and the microstructure of the development of literary interest of senior pupils have been defined. The author presented technological scheme of the formation of literary interest of pupils to the creative work of N.A. Nekrasov, worked out the innovative approaches to the study of lyrical heritage of the XIX century.

Поступила в редакцию 08.01.04.

УДК 37.037.1

И.М. Масло, М.Г. Кошман

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Развитие современного постиндустриального общества немислимо без проектирования и применения различных наукоемких технологий в человекоразмерных системах. Очень четко данное движение обозначилось в начале третьего тысячелетия, где процесс парадигмальных сдвигов в организационных типах современной культуры направлен на технологический ее тип. По мнению В.А. Никитина [1], в данном типе культуры основным способом ее нормирования и трансляции выступают проекты и программы, что позволяет создавать такую форму общественного устройства, как технологическое общество.

Сегодня образовательная сфера социума немислива без использования различного рода технологий. Отметим, что технологизация образования – это одно из ведущих направлений модернизации современной реформы школы. В пространстве физической культуры и спорта учеными разрабатываются подходы к созданию образовательных, спортивных, оздоровительных, физкультурных, реабилитационных, рекреационных технологий, технологий олимпийского образования; технологий спортизации физического воспитания и др. (В.К. Бальсевич, В.Н. Кряж, Л.И. Лубышева, Л.П. Матвеев, В.А. Медведев, В.Н. Селуянов, А.Д. Скрипко, В.И. Столяров, Т.П. Юшкевич и др.) [2; 3; 4; 5; 6].

Рассмотрим основные направления использования образовательных технологий в физкультурном пространстве.

Первое направление связано с подготовкой физкультурных кадров, владеющих проектно-технологической культурой. В настоящее время в педагогической действительности очень интенсивно развиваются процессы инновационной, научно-исследовательской и критериально нормированной педагогической деятельности. Зачастую опытному учителю сложно отрефлексировать бурно развивающееся образовательное пространство, определить что-то полезное, нужное для совершенствования своей профессиональной деятельности. Под воздействием этих изменений должно обновляться и содержание профессионального физкультурного образования. Для более эффективной его трансляции в субъективный мир формирующейся личности будущего учителя физической культуры необходимо использовать разработанные для системы высшего профессионального образования педагогические технологии (программированное обучение, активное обучение, развивающее обучение, игровое обучение и т. д.) [3; 4; 6].

Второе направление связано с укреплением здоровья подрастающего поколения. Физическая культура занимает одно из важнейших мест в системе воспитания и образования подрастающего поколения, а также в деятельностном и жизнедеятельностном бытии человека и общества. Она ответственна за нравственно-моральные ценности, сформированные в ходе физического воспитания соответствующими специфическими средствами и методами; подготовку к будущей жизнедеятельности и деятельностному бытию; формирование способности ориентироваться и проектировать индивидуальную образовательную программу в сфере физической культуры и спорта; за психофизическое благополучие (здоровье) подрастающего поколения.

Более полно, комплексно и системно оздоровительная направленность физической культуры в настоящее время может реализоваться с помощью оздоровительных технологий, которые должны иметь своим основанием соответствующую теоретико-концептуальную базу, а также надлежащее стратегическое и тактическое планирование и ресурсное обеспечение. Данные технологии должны состоять из следующих этапов: диагностический, информационно-организационный, содержательно-операционный, диагностико-коррекционный и результативный. Каждый этап характеризуется определенным промежуточным продуктом, технологическими характеристиками и конкретным ресурсным обеспечением в соответствии с означенными линиями физкультурного развития учащихся.

В зависимости от исходного психофизического состояния человека стратегически важными могут выступать образовательные, оздоровительные и/или оздоровительно-

образовательные технологии. Их системогенез определяется сущностью физической культуры личности, становление и развитие которой осуществляется в ходе управляемого физического воспитания человека в различных образовательных учреждениях.

Третье направление связано с технологизацией физического воспитания школьников, проживающих в эколого-неблагоприятных условиях. Исходя из социокультурных тенденций и онтологии профессиональной деятельности, современный учитель физической культуры должен владеть основными теоретико-методологическими знаниями по технологизации своей профессиональной деятельности. Однако, как показывает анализ педагогической действительности в нашей стране (и на Гомельщине в частности), педагогические технологии очень медленно разрабатываются и внедряются в практическую деятельность учителя физической культуры.

Несмотря на огромные сложности в освоении образовательных технологий, повышение педагогического профессионализма в сфере физической культуры сегодня практически невозможно без освоения учителями различных типов и видов данных технологий. К ведущим образовательным технологиям, которые достаточно хорошо зарекомендовали себя в педагогической практике и транслируемы в педагогической культуре, можно отнести следующие: технологию проблемного обучения, технологию программированного обучения, технологии развивающего обучения, информационные технологии, технологии активного и модульного обучения, технологии игрового обучения, управленческие и воспитательные технологии, технологии личности ориентированного образования, системномыследеятельностные технологии [1–12].

Перечисленные выше технологии (при определенной адаптации) вполне возможно использовать в практике физического воспитания учащихся. При этом, осуществляя технологизацию физического воспитания детей и учащейся молодежи, необходимо руководствоваться проектно-программным подходом [3; 1]. Сущность данного подхода заключается в том, что вначале необходимо определить (разработать) концептуальные основы образовательной технологии, а затем на этой основе – этапы, характеристики и ресурсное обеспечение. Зачастую в описанных в литературе технологиях это явно не представлено, поэтому учителю необходимо самостоятельно осуществить данную работу для того, чтобы применение технологии(й) было осмысленным, а не данью педагогической моде. При использовании таких технологий необходимо обратить особое внимание на их научно-методологическое обеспечение и сопровождение. Хорошо отстроенные технологии требуют адаптации к конкретным педагогическим условиям, а более правильно – это адаптация образовательной среды к сущностным характеристикам данных педагогических средств.

В заключение отметим, что исследование позиционного поля учителей физической культуры и студентов-выпускников по отношению к сущности и значению образовательных технологий в педагогической реальности показало следующие результаты. По мнению 47,6% учителей физической культуры и 55,2% студентов-выпускников факультета физической культуры Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины и Мозырского государственного педагогического университета, образовательные технологии должны разрабатывать сами педагоги. Мнения, что образовательные технологии должны проектироваться педагогической наукой, а учитель должен только правильно их применять на практике, придерживается 18,5% учителей физической культуры и 14,3% будущих педагогов. Как видно, подавляющее большинство педагогов желают самостоятельно разрабатывать технологию преподавания предмета «Физическая культура». Данные результаты социологического исследования свидетельствуют о том, что технологический подход в физическом воспитании учащихся – это веление времени и онтологии педагогического профессионализма нового типа (мыследеятельностного) и учителю физической культуры в этом процессе отводится центральная роль. Поэтому система подготовки и повышения квалификации педагогических кадров должна быть сориентирована на становление и развитие технологической компетентности педагога.

Литература

1. Никитин В.А. Организационные типы современной культуры: Автореферат дисс. ... д-ра культурологии: 24.00.01 / Негос. образоват. учреждение «Междунар. акад. бизнеса и банковского дела» г. Тольятти. – М., 1998. – 49 с.
2. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. – Мн.: Университетское, 2000. – 95с.

3. Неверкович С.Д. Игровые методы подготовки кадров / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Высшая школа, 1995. – 205 с.
4. Программированное обучение в теории и практике физической культуры / Ж.К. Холодов, В.П. Попов, Т.П. Юшкевич, В.С. Кузнецов, Л.Н. Данилина. – Мн.: Полымя, 1990. – 130 с.
5. Петровский Г.Н. Современные образовательные технологии. Основные понятия и обзор. – Мн.: НИО, 2000. – 92 с.
6. Селуянов В.Н. Технология оздоровительной физической культуры. – М.: СпортАкадемПресс, 2001. – 172 с.
7. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995. – 568 с.
8. Бершадский М.Е., Гузев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.
9. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 257 с.
10. Гузев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. – М., 1996. – 116 с.
11. Селевко Т.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.
12. Шуркова Н.Е. Педагогическая технология. – М.: МиПКРО, 1992.

Summary

The problem of physical education at schools is examined in this article. The main directions of the development of physical education at schools are defined. And they are based on the a usage of modern educational technologies.

Поступила в редакцию 18.02.04.

УДК 373.2

Л.М. Подолинская

К ПРОБЛЕМЕ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИКИ ВОСПИТАНИЯ ГУМАННОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Современное общество ставит перед научными и практическими работниками системы образования задачи, которые стимулируют поиск новых путей решения проблемы воспитания гуманности у детей дошкольного возраста. Решение данной проблемы обеспечит воспитание духовно-нравственных потребностей и таких качеств личности, как доброта, милосердие, совестливость, порядочность, уважение; ускорит процесс социализации дошкольников; будет содействовать их нравственному становлению и развитию.

Анализ психолого-педагогической литературы и опыта работы педагогов дошкольных учреждений позволил сформулировать проблему нашего исследования, которая определяется противоречием между возрастающей потребностью общества в совершенствовании воспитания гуманности и недостаточной разработанностью теоретических, методических и практических вопросов содержательной стороны процесса воспитания гуманности у детей дошкольного возраста.

В исследовании приняли участие 180 старших дошкольников, 30 педагогов дошкольных учреждений, 90 родителей.

Главными задачами констатирующего этапа эксперимента стали следующие:

1. Изучить исходные уровни деятельности педагогов дошкольных учреждений в воспитании гуманности у дошкольников.
2. Выявить исходные уровни воспитанности гуманности детей старшего дошкольного возраста.

С целью решения первой задачи нами была разработана серия оценочных шкал [1].

Уровень деятельности каждого педагога в воспитании у дошкольников гуманности оценивался по 10-ти шкалам. На основании полученных данных было сделано заключение об общем уровне деятельности каждого педагога в воспитании гуманности: у 42% педагогов

экспериментальной группы и 43% педагогов контрольной группы был диагностирован низкий уровень, у 43% педагогов экспериментальной группы и 42% педагогов контрольной группы – средний, только для 15% педагогов обеих групп был характерен высокий уровень деятельности в воспитании гуманности.

С целью решения второй задачи констатирующего этапа эксперимента был разработан комплексный критерий оценки уровня воспитанности гуманности, включающий в себя следующие показатели:

- 1) уровень развития интеллектуально-чувственного компонента,
- 2) уровень развития потребностно-мотивационного компонента,
- 3) уровень развития поведенческо-волевого компонента (табл. 1).

Таблица 1

Комплексный критерий оценки уровня воспитанности гуманности

Уровень развития компонента гуманности	Оценка	Балл
Интеллектуально-чувственный:		
низкий		2
средний	+	4
высокий		6
Потребностно-мотивационный:		
низкий	+	2
средний		4
высокий		6
Поведенческо-волевой:		
низкий		2
средний	+	4
высокий		6

Примечание. 0–6 баллов – низкий уровень воспитанности гуманности, 6–12 баллов – средний уровень воспитанности гуманности, 12–18 баллов – высокий уровень воспитанности гуманности.

Для выявления уровня развития интеллектуально-чувственного компонента гуманности (т.е. гуманных знаний, представлений, эмоций и чувств) были использованы модифицированные методики «Сюжетные картинки» и Цветовой тест отношений.

Для выявления уровня развития потребностно-мотивационного компонента гуманности (т.е. гуманных потребностей и мотивов) была использована модифицированная методика «Закончи историю».

Для изучения поведенческо-волевого компонента гуманности (т.е. гуманных умений, навыков, привычек) была использована методика Р.Р. Калининой «Сделаем вместе» [2, 127].

Анализ полученных результатов позволил распределить дошкольников по уровням воспитанности гуманности и показал, что к началу исследования у дошкольников экспериментальной и контрольной групп эти уровни были примерно одинаковыми и недостаточно высокими: для 37,8–38,3% дошкольников был характерен средний, а для 38,4–39,7% – низкий уровень воспитанности гуманности.

Главной целью формирующего этапа нашего исследования стала разработка и экспериментальная апробация методики, обеспечивающей повышение исходного уровня воспитанности гуманности у дошкольников.

Исходя из гипотезы, что процесс воспитания гуманности направлен на формирование интеллектуально-чувственного, потребностно-мотивационного и поведенческо-волевого компонентов гуманности на основе активного участия старших дошкольников в организуемых педагогом деятельности и общении, были выделены и экспериментально обоснованы следующие этапы воспитания у дошкольников гуманности:

1. Формирование у дошкольников устойчивой системы знаний о сущности гуманности, гуманных нормах и правилах и развитие на этой основе интеллектуально-чувственного компонента гуманности.

2. Стимулирование активности старших дошкольников и формирование потребностно-мотивационного компонента гуманности.

3. Включение старших дошкольников в разные виды деятельности и общение и формирование поведенческо-волевого компонента гуманности.

Задача, формирования интеллектуально-чувственного компонента гуманности, основу которого составляют знания, была конкретизирована и включала в себя формирование у дошкольников представлений и понятий о гуманных и противоположных им качествах личности (доброта–злость, альтруизм–эгоизм, щедрость–жадность, трудолюбие–лень, правдивость–лживость), о нравственных основах жизни, правилах и нормах поведения человека в быту, семье, общественных местах, учебных заведениях, природе. Основными формами работы с детьми стали организация специальных занятий (уроков гуманности), проведение этических бесед, игр и экскурсий [1].

Необходимо отметить, что формирование знаний и представлений дошкольников о гуманности способствовало, в свою очередь, формированию адекватного эмоционального отношения к понятиям и нормам гуманности (понятия «добрый», «щедрый» и др. вызывали у детей положительные эмоциональные реакции; «злой», «жадный» и др. – отрицательные).

При решении задачи формирования потребностно-мотивационного компонента гуманности мы опирались на диалектическое положение о внутренних противоречиях между достигнутым и необходимым уровнями развития как движущих силах любого развития.

В нашем исследовании способами возбуждения внутренних противоречий и формирования у дошкольников гуманных потребностей и мотивов стали следующие: предъявление конкретных требований к поведению дошкольников; контроль за выполнением требований; использование примеров гуманных поступков. Все эти действия педагога направляли поведение воспитанников, вынуждали их поступать и действовать правильно, позволяли обнаружить собственные недостатки. Это способствовало возникновению у них внутренних противоречий, т.е. выступало движущей силой их дальнейшего совершенствования.

Формирование поведенческо-волевого компонента гуманности осуществлялось в процессе организации и включения старших дошкольников в разные виды деятельности и общение.

Развитие поведенческих навыков дошкольников, способности осуществлять волевую регуляцию поведения происходило в процессе организации и проведения сюжетно-ролевых игр («Семья», «Парикмахерская», «Магазин» и др.), социально-позиционных тренингов.

Чтобы выработать навыки гуманного поведения по отношению к сверстникам и взрослым, в игровую, учебную, бытовую деятельность дошкольников также включались проблемные ситуации («Игра в мяч», «Как бы ты поступил», «Чужая заколка», «Когда Даша упала» и др.), в которых воспитанники должны были определить свое поведение [1].

С целью выработки у дошкольников привычки к соблюдению правил этикета с детьми инсценировались различные ситуации: знакомство, разговор по телефону, оказание помощи младшему ребенку или пожилому человеку и т.д.

Полученные умения и навыки дошкольников постоянно закреплялись в процессе непосредственного общения со взрослыми и сверстниками в их повседневной деятельности, в быту, в ходе прогулок, экскурсий.

Таким образом, предложенная нами методика воспитания у дошкольников гуманности базируется на построении такой системы организуемой педагогами детской деятельности и общения, которая обеспечивает формирование интеллектуально-чувственного, потребностно-мотивационного и поведенческо-волевого компонентов гуманности.

Важным методическим условием, повышающим действенность работы педагога по воспитанию у дошкольников гуманности, в нашем исследовании выступало *осуществление комплексного и индивидуально-дифференцированного подходов*.

Комплексный подход предполагал *сочетание* процесса формирования у дошкольников знаний о гуманности с формированием у них гуманных мотивов и с организацией практической деятельности старших дошкольников, способствовавшей формированию гуманного поведения.

Индивидуально-дифференцированный подход к воспитанию у дошкольников гуманности в силу разных исходных уровней ее воспитанности (низкого, среднего, высокого) предполагал использование *индивидуальных и специфических* средств, форм и методов педагогических воздействий.

Проведенное исследование показало также, что уровень воспитанности гуманности детей во многом зависит от характера отношений, культуры поведения находящихся рядом воспитателей, родителей. Поэтому, воспитывая у дошкольников гуманность, необходимо одновременно совершенствовать гуманные знания и умения у педагогов, родителей. Таким

образом, воспитание гуманности предполагает работу не только с детьми, но и со взрослыми (педагогами, родителями).

Так как на констатирующем этапе нашего исследования был установлен недостаточный уровень деятельности педагогов в воспитании у дошкольников гуманности, то второй важной задачей формирующего этапа эксперимента стала задача повышения уровня деятельности педагогов в воспитании у дошкольников гуманности.

Для решения этой задачи был разработан курс теоретико-методических занятий для педагогов дошкольных учреждений (занятия также могли посещать и родители воспитанников) под общим названием «Педагогические основы воспитания гуманности у детей дошкольного возраста», который отличался рядом особенностей: во-первых, это относилось к содержанию материала, который имел выраженную гуманистическую направленность; во-вторых, материал каждого занятия предполагал проведение семинарского занятия и его дальнейшее закрепление практикой; в-третьих, изложение теоретического материала осуществлялось в форме диалога лектора со слушателями, что повышало их заинтересованность и активность в учебной работе; в-четвертых, с целью активизации слушателей использовались специальные методы и приемы (решение проблемных ситуаций, педагогических задач, составление педагогических кроссвордов, микропреподавание и др.) [3].

Основными задачами данного курса стали следующие:

- оказание помощи педагогам дошкольных учреждений в решении сложных и актуальных проблем организации процесса воспитания гуманности у детей дошкольного возраста;
- раскрытие специфических особенностей педагогической работы по воспитанию гуманности у дошкольников;
- знакомство педагогов с формами, средствами и методами работы по формированию гуманных качеств личности ребенка-дошкольника.

С целью проверки эффективности проведенной нами работы по воспитанию у старших дошкольников гуманности на заключительном этапе исследования были организованы контрольные срезы.

Их организация была связана с необходимостью решения двух основных задач:

1. Выявить динамику уровней воспитанности у дошкольников гуманности.
2. Выявить динамику уровней деятельности педагогов дошкольных учреждений в воспитании у детей гуманности.

На контрольном этапе эксперимента были использованы те же диагностические материалы, что и на констатирующем этапе.

Используемые нами диагностические задания позволили выявить положительные изменения, произошедшие в сознании и поведении детей (табл. 2).

Таблица 2

Динамика уровней воспитанности у дошкольников гуманности

Уровни воспитанности	Количественные показатели (%)			
	экспериментальная группа		контрольная группа	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Низкий	38,4	2,2	39,7	26,3
Средний	37,8	51,4	38,3	46,3
Высокий	23,8	46,4	22,0	27,4

Таким образом, анализ данных, полученных к концу экспериментальной работы, а также их сравнение с данными начала экспериментальной работы выявили положительные результаты в экспериментальной группе дошкольников как относительно исходного уровня, так и по отношению к контрольной группе, где изменения были менее значительны.

Более высокие результаты в экспериментальной группе были достигнуты за счет создания педагогических условий, включающих определенные формы, методы и содержание специально организованных разных видов детской деятельности и общения, и свидетельствуют об эффективности апробируемой методики воспитания гуманности.

На контрольном этапе эксперимента была также выявлена положительная динамика уровней деятельности педагогов в воспитании у дошкольников гуманности (табл. 3).

Таблица 3

Динамика уровней деятельности педагогов в воспитании гуманности

Уровни деятельности педагогов	Количественные показатели (%)			
	экспериментальная группа		контрольная группа	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Низкий	42	3	43	36
Средний	43	38	42	45
Высокий	15	59	15	19

Из табл. 3 видно, что в экспериментальной группе педагогов, посещавших занятия курса «Педагогические основы воспитания гуманности у детей дошкольного возраста», динамика уровней деятельности была гораздо выше, чем в контрольной группе. Таким образом, специальные знания о сущности воспитания гуманности, сообщенные педагогам экспериментальной группы в ходе курса теоретико-методических занятий, явились причиной и важнейшим условием повышения уровня деятельности педагогов в воспитании у дошкольников гуманности.

Педагоги же контрольной группы, не получившие специальных знаний о сущности воспитания гуманности, не смогли достичь должного уровня деятельности в воспитании гуманности, что, в свою очередь, стало причиной незначительного (по сравнению с экспериментальной группой) повышения у дошкольников контрольной группы уровня воспитанности гуманности.

Таким образом, предложенная нами методика воспитания гуманности реализуется сразу в двух направлениях: *в работе с детьми*, которая направлена непосредственно на формирование интеллектуально-чувственного, потребностно-мотивационного и поведенческо-волевого компонентов гуманности, и *в работе со взрослыми*, которая направлена на формирование у них необходимых для организации процесса воспитания гуманности знаний, умений, навыков.

Литература

1. Подолинская Л.М. Воспитание гуманности у детей старшего дошкольного возраста: Программа организации научного исследования / Кафедра педагогики начального обучения Мозырского государственного педагогического университета; Под научн. ред. канд. пед. наук, доц. Н.В. Зайцевой. – Минск: Бестпринт, 2003. – 166 с.
2. Калинина Р.Р. Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: «Речь», 2002. – 160 с.
3. Педагогические основы воспитания гуманности детей дошкольного возраста: Программа спецкурса / Л.М. Подолинская. – Минск: Бестпринт, 2003. – 26 с.

Summary

The article describes a research in the sphere of instilling humaneness in the children of senior preschool age.

The purpose of this research: to work out theoretically and to ground experimentally methods of instilling humaneness in the children of senior preschool age.

Поступила в редакцию 02.12.03.

УДК 681.142(07):378

М.И. Полоз

КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ИНФОРМАТИКЕ С ПОЗИЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

К числу постоянно меняющихся и нерешенных в полной мере вопросов методики преподавания информатики можно отнести вопросы организации обучения и методики контроля и оценки его результатов.

Известно, что контроль и оценка знаний занимают важное место в учебном процессе, от их содержания и правильной организации в значительной степени зависит эффективность

обучения. Роль контроля и оценки результатов обучения, их функции и значение для учебного процесса раскрыты в ряде психолого-педагогических, дидактических и методических исследований (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин, И.И. Кулибаба, И.Я. Лернер, А.М. Радьков, В.Л. Рысс, Н.Ф. Талызина и др.). Однако значительный научный потенциал этих работ явно недостаточно использован в методике преподавания информатики, а найденные психолого-педагогические и методические решения вопросов проверки знаний не в полной мере перенесены в практику обучения информатике, недостаточно адаптированы к специфике курса, организационных форм и средств обучения.

В методических пособиях к учебникам по информатике вопросы контроля результатов обучения не получили должного отражения. Среди методических работ можно назвать лишь несколько статей и докладов на семинарах и конференциях (А.Ю. Колягин, А.А. Кузнецов, Д.О. Смекалин и др.), затрагивающих проблемы содержания контроля знаний, средств и организации контроля по информатике. Большинство же исследований посвящено использованию автоматизированных средств контроля знаний (Н.П. Брусенцов, Г.А. Буяев, А.М. Довгяло, А.Ю. Колягин, А.Я. Савельев, Г.А. Шадрин, В.А. Черняк и др.).

Контроль и оценка знаний рассматриваются в современной дидактике и как один из методов, и как важное звено (компонент) процесса обучения [1]. В качестве метода контроль и оценка служат формированию у студентов умений самоконтроля и самооценки. Как составное звено процесса обучения контроль и оценка тесно связаны со всеми его этапами: восприятием студентами нового учебного материала, формированием знаний и умений, повторением и систематизацией. С помощью контроля получают информацию о качестве реализации отдельного этапа обучения, об уровнях учебной деятельности студентов на каждом из этапов, позволяющих судить о степени усвоения учебного материала.

В дидактике (И.Я. Лернер и др.) рассматриваются следующие уровни учебной деятельности [2]:

- по прямому воспроизведению знаний, умений и навыков;
- по вариативному воспроизведению этих элементов содержания обучения;
- по применению приобретенных знаний, умений и навыков по образцу и в новой ситуации.

Чтобы определить степень овладения обучаемыми содержанием образования, проверочные материалы должны включать в себя учебный материал, позволяющий реализовать все виды деятельности, без овладения которыми результаты обучения нельзя считать полноценными.

Вместе с тем проверка и оценка имеют и самостоятельное значение: они информируют преподавателей и органы народного образования о результатах этого процесса в целом, представляют данные для осознанного руководства им и тем самым оказывают влияние на его важнейшие компоненты.

О качестве знаний студентов судят на основании анализа:

- полноты знаний, которая измеряется знанием программного материала;
- глубины, характеризующейся совокупностью осознанных студентом существующих связей между изучаемыми и соотносимыми явлениями;
- систематичности, которая заключается в осознании иерархии и последовательности некоторой совокупности знаний;
- оперативности, предлагающей использование определенного числа ситуаций, в которых студент может применять свои знания;
- гибкости знаний, проявляющейся в готовности студентов к самостоятельному поиску способов применения знаний (самостоятельное применение знаний при решении поставленных задач);
- обобщенности, состоящей в способности студента подвести конкретные знания под обобщенные;
- конкретности, связанной с готовностью студента показать конкретное как следствие обобщенного;
- свернутости, характеризующей умение студента выразить знания компактно, сжато;
- осознанности, означающей восприятие знаний как взаимосвязи, понимание путей получения знаний и способа действия;

- прочности, характеризующей длительность сохранения знаний в памяти;
- производительности, или действенности, которая означает, умеет ли студент укладываться во времени, действовать в нужном темпе, выполнять задания верно, в достаточном количестве и своевременно.

На основе анализа научной литературы [1, 2, 3, 4, 5] нами были рассмотрены разные подходы к понятиям «контроль» и «оценка». Установлено, что большинство исследователей контроль определяют и изучают как действие, направленное на обнаружение недостатков, проблем, ошибок. Но одни рассматривают его как самостоятельное действие, другие – как систему действий, лежащую в основе произвольного внимания. Понятие же «оценка» остается одним из самых спорных и дискуссионных в педагогической литературе. Оно рассматривается и в философском плане, и в аспекте общей и педагогической психологии, и с позиции методического обеспечения учебного материала. Однако в педагогической практике оценка продолжает трактоваться достаточно узко – как средство фиксации уровня усвоения знаний, выражение отношения между тем, что обучаемый реально знает по данным вопросам программы, и тем, что он должен знать по этим вопросам на момент проверки.

Педагогическая технология контроля и оценки в системе развивающего обучения [3, 4, 6, 7] строится на следующих принципах:

- принцип развития – обеспечивает учет индивидуальных особенностей каждого студента, уровень стартовых возможностей, темп движения в развитии и в учебном материале, определение достижений студента относительно его прежних результатов;
- задачный принцип – указывает на то, что контроль и оценка как учебные действия должны возникать у студентов как задача особого рода: вне задачи контроль и оценка не могут быть эффективными;
- принцип рефлексии – задает рефлексивный контроль и оценку как «запусковой механизм» всей учебной деятельности студентов;
- принцип ведущей роли самоконтроля и самооценки студентов – определяет соотношение педагогической технологии внутреннего и внешнего контроля и оценки, создает условия постепенной передачи контрольно-оценочного механизма от преподавателя к студентам;
- принцип преемственности в контрольно-оценочной деятельности между ступенями образования – указывает на то, что контроль и оценка определяются этапами (стадиями) формирования и развития учебной деятельности студентов;
- принцип открытости в процессе контроля и оценки в учебной деятельности – определяет контроль и оценку как совместные действия учащихся и педагога по разработке и применению критериев действий студентов, сопоставление между собой этих оценок;
- безотметочный принцип обучения есть одно из основных педагогических условий, позволяющих реализовать созданную технологию контроля и оценки.
- Технология контроля и оценки в развивающем обучении обусловлена тремя составляющими: содержанием предметного материала, структурой учебной деятельности и структурой учебного года. Эти структуры взаимопроникают друг в друга и взаимосвязаны между собой.

Ключевыми проблемами в области контрольно-оценочной деятельности являются два направления:

- постепенная передача контрольно-оценочных механизмов от преподавателя к студентам;
- переход от контроля констатирующего к контролю процессуальному, диагностическому.

Анализируя основные особенности образовательной системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова на разных ступенях образования, можно выделить принципы развивающего обучения (принцип развития, принцип поиска, принцип содержательного обобщения, принцип постановки учебной задачи, принцип моделирования, принцип движения от общего к частному, принцип соответствия формы и содержания), позволяющие разработать технологические принципы контроля и оценки в учебной деятельности. Развивающее обучение рассматривается как обучение, содержание, методы и формы организации которого ориентированы на развитие личности обучаемого.

Определив место, роль контроля и оценки в учебной деятельности в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, сформулируем педагогические требования к разрабатываемой технологии контроля и оценки:

1) контроль и оценка должны соответствовать целям и задачам этапов обучения, удерживать преемственность в содержании, методах и формах на разных этапах;

2) контроль и оценка должны быть неотъемлемой частью учебной деятельности студентов, включаться в ее контекст без внешнего административного влияния;

3) преимущество должно отдаваться действиям самоконтроля и самооценки студентов и контролю преподавателя за формированием этих действий у студентов;

4) контроль и оценка должны стать для студента осмысленным действием по своему самоизменению и самосовершенствованию;

5) контроль и оценка должны быть предельно индивидуализированы, направлены на отслеживание динамики роста студента относительно его личных достижений;

6) контроль и оценка должны проводиться исключительно в целях диагностики и выявления уровня развития знаний, способностей, мышления, установления трудностей студентов, прогноза и коррекционно-педагогических мероприятий;

7) процессуальный контроль должен преобладать над контролем по результату;

8) осуществлять контроль и оценку необходимо без привлечения пятибалльной системы оценивания, используя содержательные средства фиксации текущих и итоговых результатов.

Рассмотрим два очень важных взаимосвязанных аспекта системы контроля:

- таксономия (классификация и систематизация) учебных задач;

- цель проведения того или иного контроля.

Широкую известность получила таксономия учебных задач, предложенная Б. Блумом [8].

Данная классификация, охватывающая когнитивную область, включает в себя 5 категорий учебных целей и задач:

1) знание (конкретного материала, терминологии, фактов, определений, критериев и т.д.);

2) понимание (объяснение, интерпретация, экстраполяция);

3) применение, анализ (взаимосвязей, принципов построения);

4) синтез (разработка плана и возможной системы действий, получение системы абстрактных отношений);

5) оценка (суждение на основе имеющихся данных, суждение на основе внешних критериев).

Главный недостаток блумовской таксономии в том, что учебные цели обосновываются в терминах, отличных от того, что должен уметь учащийся к концу обучения. Интересную попытку классификации учебных задач по их «когнитивному составу» предприняла Д.С. Толлингерова. 27 разновидностей задач она объединила в 5 групп [9]: задачи на воспроизведение знаний; задачи, требующие простых мыслительных операций (определение, анализ, синтез, сравнение); задачи, требующие сложных мыслительных операций (интерпретация, аргументация); задачи, требующие для своего решения продуктивного мышления; задачи на продуктивное мышление с порождением на его основе письменного или устного высказывания.

Предлагаемая типология исчерпывает все типы задач, встречающиеся в современных учебниках. Н.Ф. Галызина [10] считает, что язык учебных задач описывает и цели, и содержание обучения. Теоретической основой такого подхода являются психологическая теория деятельности и метод планомерного формирования умственных действий и понятий. Знания понимаются именно как момент движения деятельности, ее отправная точка и результат. Решая задачу, человек обнаруживает достоинства и недостатки своих знаний, умений, навыков, а решив новую задачу, он обогащает свои знания, приобретает новые умения и навыки. Отсюда вытекает возможность использовать задачи одновременно как инструмент диагностики и инструмент формирования нового знания.

Каким образом можно определить, к какому типу задач относится конкретная рассматриваемая учебная задача? Это очень важный и сложный вопрос. С одной стороны, анализ отечественных учебников и задачников показывает, что больше половины (по некоторым оценкам, около 75%) всех задач относятся к задачам репродуктивного вида, т.е. требующим простого воспроизведения знаний. Данная оценка применима, к сожалению, и к информатике.

Пример 1. Какой формат файлов используется для хранения программы на языке Паскаль?

а) BAS;

б) PAS;

в) DOC;

г) TXT.

Вопрос чисто репродуктивного вида.

Пример 2. В какой период были созданы первые ЭВМ?

- а) 70-е годы; б) 60-е годы;
в) 50-е годы; г) 40-е годы.

Для решения этой задачи обучаемый должен действительно знать дату создания первых ЭВМ. Без сомнения, если этот вопрос будет задан человеку, знающему историю, интересующемуся политикой, то он путем логических рассуждений, опираясь на косвенные факты из истории США и СССР, возможно, и придет к правильному выбору. Для этого он должен все-таки знать, что первую ЭВМ создали в США для расчета атомной бомбы. Эта задача относится к неудачному репродуктивному типу.

Данный вопрос можно было бы задать в такой форме.

Пример 2*. Известно, что первые ЭВМ были созданы для расчета атомной бомбы. К какому периоду относится это событие?

При такой постановке вопроса мы даем толчок к размышлению, к возможности выстроить логическую цепочку.

Стоит признать, что работа по таксономии задач практически не ведется, однако это не означает, что эту проблему не надо поднимать как одну из важнейших методических проблем.

Включение конкретной задачи в проверочную работу должно преследовать определенную цель: что мы проверяем этой задачей. При этом одна учебная задача может преследовать сразу несколько целей.

Пример. Сколько бит в 1 байте?

Цель: проверить конкретные знания. Это чисто репродуктивный вопрос, но такие вопросы на определенном этапе обучения нужны.

Пример. Переведите в десятичную систему число 555_6 , записанное в шестеричной системе счисления.

Цель: проверить конкретные умения (алгоритм перевода из шестеричной системы в десятичную). Это также репродуктивный вопрос. Однако эту задачу можно решить и более эффективно по сравнению со стандартным алгоритмом: $555_6 = 1000_6 - 1 = 6^3 - 1 = 215$.

Пример. Во сколько раз увеличится число 5, записанное в восьмеричной системе счисления, если к нему справа приписать три нуля?

Цели: а) проверить качество усвоения понятия «позиционная система»; б) проверить умение абстрактно мыслить; проверить конкретные умения (алгоритм перевода из одной системы в другую) – многие, не владея должной абстракцией, пытаются получить ответ на обобщении результатов нескольких конкретных примеров.

Таким образом, целесообразность включения вопроса или задачи в проверочную работу определяется типом задачи и целью проводимого контроля.

Контроль и оценка знаний, умений и навыков студентов является важным структурным компонентом процесса обучения и в соответствии с принципами систематичности, последовательности и прочности обучения должна осуществляться в течение всего периода обучения. В систему проверки и контроля должны быть включены разнообразные способы контроля, но в любом случае система должна обладать развивающей по отношению к студентам функцией. Для этого необходимо выполнение следующих условий:

- ни одно задание не должно быть оставлено без проверки и оценивания со стороны преподавателя;
- незамедлительное сообщение результатов проверки;
- максимальное участие студентов в процессе проверки выполненного ими задания.

Для контроля знаний любого вида и определения реального уровня подготовки выделяются следующие методы контроля: метод устного контроля (беседа, рассказ, объяснение), письменный контроль (контрольная работа, реферат, курсовая), практическая работа (лабораторная работа, самостоятельная, ролевая игра и т.п.), а также тесты, составленные в соответствии со строгими научными правилами. Однако каждый из вышеизложенных методов имеет свои достоинства и недостатки, отсюда следует вывод: чтобы обеспечить необходимую систематичность и глубину контроля за качеством успеваемости обучаемых в системе учебной работы, должны находить свое применение все рассмотренные выше методы проверки и оценки знаний.

Литература

1. Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 136 с.
2. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с. – (Новое в жизни, науке и технике. Сер. "Педагогика"; № 3).
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
4. Занков Л.В. Обучение и развитие. – М., Педагогика, 1975. – С. 460.
5. Радьков А.М. Научные основы тестирования в системе непрерывного обучения математике. Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Могилев, 1996. – 111 с.
6. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956. – 520 с.
7. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М., 1974. – 64 с.
8. Bloom B.S. Taxonomy of Educational objectives; The Classification of Educational Goals: Hand book № 1, Cognitive Domain. – NY.: Me Kay, 1956. – 207 p.
9. Толлингерова Д. К теории учебных задач. – Прага, 1992.
10. Галызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1975. – 343 с.

Summary

In given article the analysis of a role and a place of the control and an estimation of knowledge on computer science is lead. Various approaches to concepts "control" and "estimation" are considered, have allocated principles on which the control and an estimation over system of developing training is under construction, and also key problems in the field of control-estimated activity. Besides having defined a place, a role of the control and an estimation in educational activity in system D.B. Ellkonin – V.V. Davidov, pedagogical requirements to developed technology and have formulated necessary conditions at which the system possesses developing in relation to trained function.

Поступила в редакцию 23.02.04.

УДК 32.001:340.12:347.471:378.016

Г.И. Федосенко

**ОСВЕЩЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА И ПРАВОВОГО
ГОСУДАРСТВА В ВУЗОВСКОМ КУРСЕ ПОЛИТОЛОГИИ
(ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

После распада Советского Союза в его бывших республиках, в том числе и в Беларуси, возросло внимание ученых к гражданскому обществу и правовому государству как двум компонентам в структуре современного цивилизационного общества. Тема «Гражданское общество и правовое государство» – одна из центральных в вузовском курсе политологии. Ее освещение требует анализа истории разработки проблемы, систематизации ключевых понятий в целях вооружения студентов необходимой суммой знаний, которая позволит им объективно оценить уровень сформированности данных институтов в Республике Беларусь. Тем самым будет сделан еще один шаг по пути формирования устойчивой гражданской позиции будущих специалистов.

Следует начать с того, что теории гражданского общества и правового государства разрабатывались на протяжении многих веков. В этом плане заслуживают упоминания такие мыслители, как Н. Макиавелли, Т. Гоббс, Дж. Локк, Д. Юм, Г. Лейбниц, Ш. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо, И. Кант, Г. Гегель, К. Маркс и Ф. Энгельс и др.

Согласно Гоббсу, гражданское общество – составная часть государства, того Левиафана, без которого оно погрузится во мрак, дикость, варварство, невежество, бесконечные войны.

В отличие от Гоббса, Локк не отдает предпочтение государству, стоящему над гражданским обществом, основу которого составляет частная собственность, священная и неприкосновенная. Но Локк не забывает напоминать всем субъектам гражданского общества об их неукоснительном подчинении закону, который превыше всего.

Монтескье обосновывает верховенство права. Он выдвигает понятие свободы, рассматривая её как право поступать, делать все, что дозволено законом.

Гегель решительно выделил гражданское общество из структуры государства, показав, что оно находится не внутри государства, а вне его, хотя между ними сохраняется тесная связь, ибо оба эти компонента составляют единое целое, то есть общество.

Идею Гегеля о разграничении гражданского общества и государства на материалистической основе развивали Маркс и Энгельс. Гражданское общество – сфера материальной жизни и деятельности людей. Жизнедеятельность гражданского общества – главная движущая сила исторического прогресса. Гражданское общество представляет собой общественную организацию, развивающуюся непосредственно из производства и общения как совокупность экономических отношений, соответствующих производительным силам.

Исходя из современного понимания гражданского общества, мы можем сформулировать определение данного понятия.

Гражданское общество есть сфера неполитических отношений: экономических, социальных, духовных, культурных, семейных, профессиональных, этнических, религиозных, спортивных, молодежных и т.д.

Гражданское общество не вводится конституцией, иным юридическим актом. Оно формируется постепенно, естественно, само по себе по мере развития и совершенствования всей системы общественной жизни.

Не государство создает гражданское общество, а, наоборот, гражданское общество оказывает давление на государство, заставляя его стать демократическим и правовым.

Гражданское общество – саморегулирующая система вне государственных отношений, возникающая в результате взаимодействия свободных, равноправных и юридически независимых от государства граждан и их добровольных объединений.

Гражданское общество – промежуточная инстанция между индивидом и государством. Это такое состояние общества, при котором каждый человек получает реальные материальные и духовные возможности для свободного, равноправного самовыражения, активного участия в управлении делами общества и государства

Гражданское общество позволяет всем его членам объединяться в различного рода общественные и политические ассоциации (партии, движения, союзы, общества, организации и т.д.), деятельность которых не противоречит Конституции данного государства.

Гражданское общество создает условия для удовлетворения многообразных потребностей людей, реализации их интересов и целей.

Для понимания сущности гражданского общества следует разграничить собственность, и власть, что будет означать разграничение экономической и политической власти. Тогда в определенном смысле, условно, конечно, осуществится четкое разграничение функций гражданского общества и государства. Экономическая власть – функция гражданского общества; политическая власть – функция государства. Разумеется, и государство занимается вопросами экономики, и, наоборот, гражданское общество – вопросами политики.

Основные признаки гражданского общества:

1. Достаточное материальное обеспечение всего населения.
2. Самоуправляемость.
3. Наличие собственности в распоряжении граждан.
4. Отношение свободного обмена продуктами деятельности между независимыми субъектами собственности.
5. Соответствующие свободным рыночным отношениям политические системы общества.

6. Наиболее полное обеспечение прав и свобод человека.

7. Приоритет гражданских прав по сравнению с законами государства.

8. Высокий уровень интеллектуального, психологического развития граждан и др.

Основа всякого общества – экономические отношения, отношения собственности, ибо экономика первична. Частная собственность, свобода предпринимательства, рынок – тот фундамент, на котором создается, развивается и совершенствуется гражданское общество.

Всю собственность, которая не является государством, называют гражданской. Её формы весьма разнообразны: индивидуальная, семейная, партнерская, кооперативная, коллективная, коммунальная, акционерная и т.д.

Духовные основы гражданского общества – высокий уровень сознания, культуры всех людей; развитые моральные нормы, регулирующие общественные и межличностные отношения;

вера индивида в свои силы и возможности; чувство собственного достоинства, активность в общественной жизни, высокая политическая культура граждан.

Непременное условие существования гражданского общества:

1. Демократизация всей общественной жизни.
2. Индивидуальная свобода граждан.
3. Обеспечение широких прав и свобод человека.
4. Право на частную собственность.
5. Право на реализацию экономических и политических интересов, желаний,

стремлений.

6. Возможность ассоциаций, объединений (политических партий, общественных движений, союзов, добровольных и любительских обществ и т.д. самых различных форм, содержания, направления), не противоречащих Конституции данного государства.

7. Обеспечение сотрудничества на основе равенства и партнерства, консенсуса между всеми субъектами гражданского общества.

8. Ответственность граждан перед государством.

Гражданское общество – весьма сложная система. В структуре этой системы выделяются следующие элементы:

1. Социальные субъекты: нации, социальные слои, группы населения, трудовые коллективы, отдельные личности.

2. Социальные институты: экономические организации, учреждения; профессиональные, научные, культурные, религиозные, этнические, спортивные, молодежные и иные объединения; независимые СМИ.

3. Общественные отношения – взаимодействие между людьми и их объединениями, между самим гражданским обществом и государством.

4. Культура: обряды, нравы, традиции, привычки, нормы, регулирующие жизнь гражданского общества.

Гражданское общество органически связано с правовым государством. Они не существуют и не могут существовать один без другого, ибо, как уже говорилось, составляют единое нераздельное целое, т.е. общество.

Разработкой теории правового государства занимались Дж. Локк, Ш. Монтескье, Т. Джефферсон, И. Кант, а также русские мыслители А. Радищев, А. Герцен, Н. Добролюбов и др.

Первыми попытками практической реализации идей правового государства стали конституция США 1787 года и конституция Франции 1789 года.

Правовое государство есть такое государство, которое в своих действиях ограничено законом и которое по своей сущности призвано гарантировать и защищать права и свободы граждан, безопасность и достоинство личности; признает суверенитет народа.

Правовое государство отличается развитой, непротиворечивой, более или менее совершенной правовой системой с эффективным контролем политики и власти.

Внутренняя и внешняя политика государства, деятельность всех его институтов и должностных лиц осуществляются на основе правовых норм и подчинены им.

Характерные черты правового государства:

1. Верховенство закона. Закон выше всего. Перед законом все равны. Конституция как Основной закон государства и все другие законы и юридические акты должны быть направлены на защиту прав и свобод человека.

2. Разделение государственной власти на три ветви: законодательную, исполнительную, судебную. Каждая ветвь строго соблюдает и исполняет присущие только ей функции.

Ветви власти уравнивают друг друга в рамках закона, осуществляют взаимный контроль, не допуская концентрации власти в одних руках во избежание злоупотреблений ею; контролируют, но не вмешиваются в компетенцию других. Однако следует подчеркнуть, что верховенствующее начало принадлежит только законодательной власти. Принятые ею законы, другие юридические акты становятся основой деятельности исполнительной и судебной власти. Но действуют эти ветви власти все-таки независимо и самостоятельно.

3. Суверенитет народа (от французского *souverainete*, что в переводе на русский – верховная власть). Исходя из этимологии этого термина, следует, что суверенитет народа означает: принадлежность верховной власти народу. Именно народу принадлежит право в

решении любых, в том числе и главным образом основополагающих вопросов государственной и общественной жизни, в использовании референдума как всенародного голосования.

4. Ограничение сферы деятельности государства следующими направлениями:

– охрана прав и свобод граждан;

– создание благоприятных и справедливых условий всем субъектам хозяйствования, предпринимательской деятельности;

– программирование и прогнозирование развития экономики;

– защита Отечества.

5. Незыблемость прав и свобод личности, ее чести и достоинства. Государство берет на себя обязанность гаранта в обеспечении и соблюдении прав и свобод человека, не допуская их нарушения.

6. Взаимная ответственность граждан и государства. Государство обязуется защищать права и свободы своих граждан. Граждане обязуются строго соблюдать и неукоснительно исполнять законы своего государства.

7. Приоритет международного права над национальным. Если возникло расхождение между законом данного государства и международными документами, которые это государство подписало, то оно должно руководствоваться именно международными документами, т.е. привести национальное право в соответствие с международным.

Литература

1. Политология. Краткий курс лекций / Авт.-сост. Г.И. Федосенко. – Мозырь: УО МГПУ, 2003. – С. 41–45.

Summary

In the article "Civil society and state functioning in accordance with constitutional law" the typical features of these two components are being considered.

Поступила в редакцию 25.09.03.

УДК 37.037.

В.А. Черенко

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

При реализации принципа индивидуализации учебно-воспитательного процесса и познавательной деятельности традиционно рассматриваются формы его организации, совокупность средств и методов воздействия на формирующуюся личность, которые оказываются предметом педагогического воздействия.

Существенным фактором для решения проблемы оптимизации физического воспитания признается необходимость выбора адекватных режимов двигательной активности учащихся, обеспечивающих формирование индивидуальных способов адаптации к природной и социальной среде, осуществление здорового образа жизнедеятельности.

Анализ научно-теоретической и методической литературы по физическому воспитанию студенческой молодежи показывает, что понятие индивидуального подхода, отражающего специфику этого воспитания, окончательно не сформулировано. Употребляемый в этих исследованиях термин «индивидуальный подход к учащимся» имеет толкование, близкое к тому, которое дано в «Педагогической энциклопедии», где под индивидуальным подходом понимается «... организация педагогического воздействия с учетом индивидуальных особенностей личности ребенка, воспитания и условий жизни, в которых он находится» [1, 209].

Применительно к вопросам организации физического воспитания с использованием идеи индивидуально-дифференцированного обучения ряд понятий сформулирован Б.А. Ашмариним. Согласно его определениям, индивидуализация обучения выражается в дифференциации учебных занятий и способов их решения в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся. Данное определение, как видно, тождественно трактовке индивидуального подхода, содержащейся в «Педагогической энциклопедии».

Одной из характерных особенностей исследований последнего времени является применение в них понятия «дифференцированный подход» в тех случаях, когда необходимо осуществить групповую индивидуализацию обучения. В педагогике под дифференцированным подходом к учащимся понимается подход учителя к различным группам учеников или отдельным ученикам, заключающийся в организации учебной работы, различной по содержанию и объему, сложности, методам и приемам [2]. В теории и практике физического воспитания понятие «дифференцированный подход» рассматривается в контексте учебно-спортивной деятельности, в частности, в связи с проблемой повышения эффективности занятия физической культуры. Под дифференцированным подходом понимается процесс обучения и воспитания, который предполагает комплексное изучение и учет индивидуальных особенностей физического развития и физической подготовленности и на этой основе организацию работы типологических групп над выполнением специфических заданий, которые способствуют их всестороннему и гармоническому развитию. Вместе с термином «дифференцированный подход» довольно широко используется понятие «дифференцированное обучение», которое, по мнению ряда авторов, сводится к развитию двигательных способностей каждого учащегося в конкретном виде спорта, к расширению его интересов, кругозора, развитию интереса и склонности к систематическим занятиям физическими упражнениями и спортом.

Так, в исследованиях М.Я. Виленского [2] предложена характеристика основных вариантов учебных занятий по физическому воспитанию студентов.

Первый вариант – занятия по типу обучения: моторная плотность 30–37%; средняя величина ЧСС – 120–135 ударов в минуту.

Второй вариант – занятия с однородным содержанием, направленные, в основном, на повышение однородных возможностей.

Третий вариант – занятия с однородным содержанием, но чаще с комплексным – в основном на совершенствование аэробных и анаэробных возможностей. Их содержание составляют циклические и игровые нагрузки, средняя величина ЧСС – 145–160 ударов в минуту, моторная плотность – 70–80%.

Четвертый вариант предусматривает занятия с комплексным содержанием, направленные на совершенствование скоростно-силовых качеств и отчасти анаэробных возможностей. Средняя ЧСС – 135–145 ударов в минуту, пульс изменяется от 100 до 200 ударов в минуту, моторная плотность – 50–60%.

Разрабатывая характеристики учебных занятий, автор подчеркивает, что модели этих занятий детально не проработаны и представлены в его работе схематично. Существенным, однако, является утверждение, что занятия с однородным содержанием имеют высокий эффект, в них достигается высокая моторная плотность.

На основе анализа состояния физического воспитания в вузах Республики Беларусь, с точки зрения полного многообразия форм организации учебного процесса по содержанию, объему, порядку сочетания материала учебной программы, характеру его воздействия на организм студентов были выделены пять основных вариантов [3; 4; 5].

1. Последовательное сочетание учебного материала программы.
2. Параллельное сочетание учебного материала процесса.
3. Использование материала одного из видов спорта.
4. Использование материала сложнокоординационного вида спорта.
5. Использование материала одного из видов спортивных игр.

На основе результатов эксперимента было сделано заключение, что ни одна из применяемых в практике форм организации учебного процесса не создает условий для решения всего комплекса основных задач курса физического воспитания.

Показано, что построение учебного процесса с последовательным и параллельным использованием материала учебной программы не обеспечивает должного уровня спортивно-технической подготовленности студентов, их устойчивого интереса к регулярным занятиям физическими упражнениями. Построение же учебного процесса с использованием одного из видов спорта, напротив, позволяет достичь хорошей спортивно-технической подготовленности студентов, сформировать у них необходимое отношение к регулярным занятиям физическими упражнениями, однако не обеспечивает всесторонней физической подготовленности студентов [3; 6].

В последнее время значительное внимание уделяется индивидуализации физического воспитания на основе учета сенсорных периодов в развитии двигательных способностей учащейся

молодежи. По мнению ряда исследователей [7; 8], индивидуальные различия в развитии физических качеств в различные периоды онтогенеза могут выражаться в устойчивости независимо от внешней ситуации. Этот процесс обусловлен консолидацией элементарных признаков и внутренних изменений, что создает такое структурное образование двигательной способности, которое обладает максимальными темпами процесса. Педагогические технологии, основанные на этой точке зрения, заключаются в выявлении у обучаемых максимальных и близких к ним темпов прогресса, в избирательно направленных педагогических воздействиях.

Характерной особенностью изложенного подхода является то, что преподаватель в чувствительные периоды имеет возможность непосредственного управления развитием двигательных способностей обучаемых, варьируя и содержание обучения, и методы, и формы занятий. Несомненно, что такая направленность педагогического процесса более полно отражает идею индивидуализации в индивидуальном подходе.

В исследованиях В.К. Бальсевича доказано, что в морфофункциональной организации человека представлены консервативные и лабильные компоненты, причем первые обуславливают устойчивость функционирования физического потенциала человека, поэтому они должны быть главными объектами нашего внимания при спортивной ориентации и отборе, при разработке многолетних программ физического совершенствования [7].

Отсюда вытекают некоторые положения, касающиеся технологических решений процесса индивидуализации. К ним, в частности, относим:

- целостный подход к изучению потенциала человека как выражению его индивидуальности в сфере физического воспитания;
- разработку структурно-логической схемы учебного процесса на основе развития и функционирования типологических проявлений физического потенциала занимающихся, мотивационно-потребностной, эмоциональной и интеллектуальной сфер;
- создание благоприятных условий для осуществления каждым учащимся права выбора вида физической активности, способствующего комплексному обучающему воздействию на его индивидуальность.

В целом из анализа литературы следует, что, несмотря на наличие нерешенных проблем, к настоящему времени накоплен достаточно обширный материал, который позволяет раскрыть и охарактеризовать содержание как общих, так и частных элементов физического состояния студентов в течение длительного периода времени. К их числу относятся:

- организационно-методические основы системы управления, включая выбор и постановку задач;
- учебные и контрольные нормативы основных сторон подготовленности и состояние систем организма занимающихся, обеспечивающие выполнение планируемых результатов;
- нормативные показатели учебно-тренировочного процесса, определяющие достижение цели;
- рациональное планирование нагрузки и построение программы учебного процесса с учетом современных тенденций дифференцированного физического воспитания;
- система контроля, предусматривающая оценку реализации принятых решений.

Многочисленные факты, приведенные в проанализированной литературе, свидетельствуют об отсутствии прогрессивных тенденций в процессе динамических наблюдений за физической подготовленностью студентов.

На наш взгляд, данные факты обусловлены недостаточной обоснованностью программы физического воспитания вузов, где основной упор делается на овладение основами видов спорта, а не на развитие двигательных способностей учащихся как необходимой базы профессиональной высокопроизводительной деятельности и укрепление здоровья. За исключением В.К. Бальсевича, данная проблема практически никем не решалась. При этом обширный экспериментальный материал по вопросам физической подготовки спортсменов является тем фундаментом, который создает самые благоприятные условия для совершенствования системы управления двигательным потенциалом студенческой молодежи.

Литература

1. Индивидуализация обучения // Педагогическая энциклопедия. – М., 1965. – Т. 2.
2. Виленский М.Я. Физическая культура в научной организации процесса обучения в высшей школе. – М., 1982. – 156 с.

3. Гзовский Б.М., Нельга Н.А., Кряш В.Н. Организация физического воспитания студентов. – Минск: Высш. школа, 1978. – 98 с.

4. Леоцьева Н.А. Планирование теоретического и практического компонентов в профессиональном обучении студентов факультетов физической культуры: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 2001. – 22 с.

5. Попеченко В.В. Факторы, определяющие результат в беге на 100 метров при сдаче норматива комплекса ГТО студентами технического вуза // Теория и практика физической культуры. – 1975. – № 12. – С. 44.

6. Доленко Ф.Л., Резцов С.И., Молостов Ф.И. Пути повышения эффективности физического воспитания в вузе // Теория и практика физической культуры. – 1982. – № 9. – С. 38.

7. Бальсевич В.К. К проблеме физкультурно-спортивной ориентации // Теория и практика физической культуры. – 1969. – № 1. – С. 31–33.

8. Гужаловский А.А. Этапность развития физических (двигательных) качеств и проблема оптимизации физической подготовки детей школьного возраста: Автореф. дис... докт. пед. наук. – Минск, 1979.

Summary

The individual physical training of the student youth is considered. The particular elements of the students' physical state are defined.

Поступила в редакцию 24.02.04.

УДК 371.016:882

И.Л. Чернейко

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЛИТЕРАТУРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ШКОЛЕ

В последние годы в современной школе повысился интерес к работам теоретико-методологического характера, в частности, к проблеме формирования понятий о литературных направлениях (классицизме, романтизме, реализме). В работах О.Ю. Богдановой, А.В. Дановского, С.Л. Леонова, Н.Н. Вербовой, Н.Л. Кольчиковой, А.В. Галимуллиной и др. разрабатываются различные аспекты её решения.

Так, А.В. Дановский выдвигает концепцию системно-функционального формирования теоретико-литературных понятий, имея в виду различные «аспекты освоения частных понятий с позиций категорий: нравственно-эстетических отношений искусства и действительности, взаимодействия мировоззрения и творчества писателя; взаимосвязей направления, художественного метода и стиля; взаимодействия литературной критики с общественными движениями и историко-литературным процессом» [1].

Опираясь на традиции, накопленные литературоведением, О.Ю. Богданова, В.Г. Маранцман выделяют несколько стадий при изучении теоретико-литературных понятий:

1. Накопление фактов, характеристика литературных явлений.
2. Общее представление о признаках этого явления.
3. Определение понятия или установление его характерных признаков.
4. Закрепление существенных признаков понятия или его определения.
5. Применение понятия при анализе конкретного литературного явления.
6. Дальнейшее развитие понятия, его углубление и обогащение новыми признаками

[2, 152].

Все названные этапы опираются на толкование термина «понятие».

Понятие – это своеобразные «узлы», «доминанты», «опорные пункты» познания, определяющие пути анализа литературного произведения в школьной практике. Поэтому учитель должен в первую очередь организовать работу с основными опорными понятиями и законами, уметь выделить главное в процессе обучения. «В преподавании должна проводиться целенаправленная работа по формированию основных и опорных понятий: надо не только отрабатывать признаки понятий, но и органично увязывать их содержание с современностью, с практикой, в противном случае может возникнуть формализм в знаниях учащихся» [3, 47].

Сформировать теоретическое понятие – это прежде всего научить учащихся применять теоретико-литературные знания на практике, в процессе изучения литературы в классе и самостоятельного чтения. В этом случае знания будут «активной силой, а не мёртвым грузом» (Н.И. Громов).

Понятия обычно определяют как одну из основных форм мышления, чем подчёркивается его важность в процессе познания. «Понятие – это форма мышления, в которой отражаются существенные признаки одноэлементного класса или класса однородных предметов» [3, 31]. «Мышление может рассматриваться как процесс оперирования понятиями. Именно благодаря понятиям мышление приобретает характер обобщённого отражения действительности» [4, 22]. «Понятие как форма (вид) мысли, или как мысленное образование, есть результат обобщения предметов некоторого вида и мысленного выделения соответствующего класса (множества) по определённой совокупности общих для предметов этого класса – и в совокупности отличительных для них признаков» [1, 17]. Следовательно, определение понятия связано с установлением его содержания (совокупности всех признаков предмета в данном понятии).

Большой объём накопленных историко-литературных фактов, появление новых способов анализа художественного текста (проблемного, историко-функционального, компаративного, герменевтического и т.д.) требуют определённой чёткости в системе используемых литературных понятий. (Например, терминологические системы М.М. Бахтина, Г.Н. Пospelова). В свете новейших достижений литературоведения Б.В. Кондаков предлагает свой вариант системы литературных понятий, в основу которого положен принцип, затрагивающий фундаментальные законы искусства, раскрывающий его специфику: «Одна из общих особенностей искусства» – направленность на воспринимающего (читателя, зрителя, слушателя). Искусство (литература, музыка, живопись, театр) всегда служит для передачи аудитории эмоционально выраженных мыслей автора. Искусство всегда диалогично» [5, 3]. «Единственно адекватной формой словесного выражения подлинной человеческой жизни, – пишет М.М. Бахтин, – является незавершимый диалог» [6, 318]. Б.В. Кондаков выделяет четыре группы понятий, основываясь на организации восприятия читателем художественного материала.

1. Понятия, характеризующие разные стороны содержания художественного произведения: тема, идея, проблема.

2. Понятия, характеризующие способы организации восприятия читателями художественного материала: род, сюжет, фабула, композиция, система образов.

3. Понятия, характеризующие отношения читателей к конкретной исторической эпохе: стиль, жанр, традиция, народность, художественный метод.

4. Понятия, характеризующие специфические особенности искусства: художественное произведение, художественность, художественная система, идейно-эмоциональный пафос.

Свою систему предлагает и А.В. Дановский. Согласно логике науки, теоретико-литературные знания автор распределяет по трём разделам:

- категории, отражающие общие свойства литературы как искусства слова и разновидности формы общественного сознания: художественность, образность, идейность, народность и т.п.;

- категории и понятия, раскрывающие содержание и форму художественного произведения в их взаимодействии: конфликт, тема, идея, образ, характер, тип, жанр, композиция, сюжет, язык, стих и т.д.;

- категории, связанные с осознанием закономерностей литературного процесса: литературное направление, художественный метод и стиль, историческое развитие родов и жанров [1, 17].

В данных классификациях литературных понятий одними из основных (наиболее синтетичных, обладающих наибольшей объяснительной силой) являются понятия художественного метода и литературного направления.

При решении проблемы формирования понятий о литературных направлениях возникает вопрос об истолковании терминов «литературное течение», «литературное направление», «художественный метод», а также об их соотношении.

Термины «литературное направление», «литературное течение» исследователи литературного процесса часто употребляют как синонимы. Однако эти понятия имеют более узкий, конкретный смысл. Так, в работах Г.Н. Пospelова литературное направление трактуется как объединение группы писателей той или иной страны и эпохи на основе «общности эстетических воззрений» и «определённой творческой программы» художественной деятельности.

«Идейно-художественная общность творчества объединяет писателей и вдохновляет их на осознание и провозглашение соответствующих принципов» [7, 134]. Н.А. Гуляев также связывает появление литературного направления с развитием эстетических теорий. «Лишь позже (по сравнению с ранними этапами исторического развития), когда эстетическая теория достигла больших успехов, – отмечает исследователь, – стали создаваться литературные направления, объединяющие группы писателей, сходных по типу художественного мышления» [8, 179]. Таким образом, литературное направление возникает тогда, когда писатели обладают идейно-художественной общностью и осознают теоретические основы своей деятельности, выражают их в манифестах, трактатах, программах, отстаивают свои эстетические принципы в борьбе с другими художественными направлениями. Романтики, например, были и в средние века, но романтизм со своей творческой программой получил развитие на рубеже XVIII–XIX веков, когда были обоснованы принципы романтического искусства в трудах Ф. Шлегеля и других теоретиков «иенской школы».

Известно, что в рамках одного литературного направления, часто образуются литературные течения – преломления в творчестве писателей и поэтов определенных общественных взглядов (миросозерцаний, идеологий), «творчество тех групп писателей, которые обладают только идейно-художественной общностью» [7, 136]. В русской романтической литературе XIX века также существовали различные течения. Писатели и идеологи декабристского движения, отстаивавшие «искусство высоких гражданских идей и чувств», выступали против созерцательно-элегической лирики В.А. Жуковского.

Основой любого литературного направления является соответствующий художественный метод, объединяющий писателей различных творческих индивидуальностей и даже идейных позиций. В основе творческого метода лежит определенная система принципов – оценки (концепция мира и человека), отбора (типизация) и воспроизведения (поэтики) художественного мира произведения, на основании которых автор создает художественную реальность.

Существуют многочисленные теоретические разработки понятия творческого метода в литературоведении. Г.Н. Пospelов в ряде своих выступлений утверждает, что понятие метода следует закрепить только за познавательной (гносеологической) стороной искусства и не распространять его на другие стороны содержания художественных произведений. С этой точки зрения в мировом искусстве существуют только два метода – реалистический и нереалистический.

Противоположную точку зрения на данную проблему излагает М.С. Каган. «Творческий метод, – пишет он, – нельзя рассматривать в узкогносеологическом плане, как способ познания искусства жизни. Познавательная установка является лишь одной из четырёх главных позиций творческого метода наряду с оценочной, созидательной и «языкотворческой». Учёный подчёркивает, что под методом следует понимать единство этих «четырёх главных позиций», составляющих «систему принципов, управляющих процессом художественного освоения человеком мира» [9, 15]. И.Ф. Волков, раскрывая «специфику» художественно-творческого процесса, предлагает «самое общее» определение творческого метода. «Это та или иная объективно-историческая закономерность в непосредственных, конкретно-чувственных отношениях человека с окружающим его миром, преломлённая специфически художественным образом в определённом, исторически сложившемся типе общественной деятельности и ставшая основным принципом, орудием художественно-творческого освоения всего конкретного многообразия реальной действительности» [9, 43].

«Метод, – утверждает Л.И. Тимофеев, – это эстетическое отношение искусства к действительности, которое складывается в данный исторический период в данной исторической среде как осуществление общих свойств искусства в индивидуальной исторической обстановке... Художественный метод в искусстве проявляется в исторически обусловленном единстве творческих принципов ряда писателей, выражающихся в общей трактовке основных проблем, которые возникают перед искусством в любом и данном историческом периоде, т.е. проблем идеала, героя, жизненного процесса и народа в данных конкретных национально-исторических условиях» [10, 102–103]. Словом, художественный метод представляет собою исторически обусловленный тип художественного мышления, «эстетических отношений искусства к действительности». В зависимости от характера взаимоотношений эстетического идеала и реальной действительности в конечном счете и оформились в литературе различные направления, объединяющие художников, родственных по эстетическим взглядам, по «типу творчества», но далеко не всегда совпадающих по своим идейным убеждениям. Например, в русской литературе

первой трети XIX века в рамках романтического направления творили Жуковский, Батюшков, поэты-декабристы, молодой Пушкин, Лермонтов, Гоголь и другие писатели, весьма различные по своему мировоззрению. Их всех объединяет известная близость в эстетических воззрениях и принцип изображения действительности.

Сравним определение художественного метода, данное Л.И. Тимофеевым, с характеристикой литературного направления в учебнике-хрестоматии по русской литературе для IX класса: «Литературное направление характеризуется общностью взглядов писателей какого-либо исторического периода на задачи и специфику художественного творчества, на роль искусства в жизни общества. В творчестве писателей принадлежность к тому или иному направлению выражается в выборе тем, героев, художественных приемов, языка...» [11, 62]. По мнению авторов учебника, изучение определённого литературного направления воспринимается учащимися как реализация соответствующего ему метода, который в свою очередь «просвечивается в стиле».

Как правило, изучение литературы эпохи романтизма приходится на IX класс. Согласно программе по русской литературе, составленной авторским коллективом под руководством Е.В. Перевозной, учащиеся IX класса должны усвоить следующие понятия: «литературное направление», «классицизм», «сентиментализм», «романтизм». Все эти теоретико-литературные понятия формируются на базе уже усвоенных понятий в предыдущих классах, характеризующих литературное направление. Так, например, начальное понятие о романтизме исходит из понятий «романтический герой», «романтический пафос», «романтика», «сюжет», «композиция», понятия о языке художественной литературы (единство изобразительно-выразительных и ритмико-интонационных средств).

В изучении романтизма как литературного направления на уроках русской литературы целесообразно наметить следующие этапы:

1. Введение начального понятия о романтизме как творческом методе и литературном направлении при изучении обзорной темы «Литература 1-й половины XIX века» (IX класс).

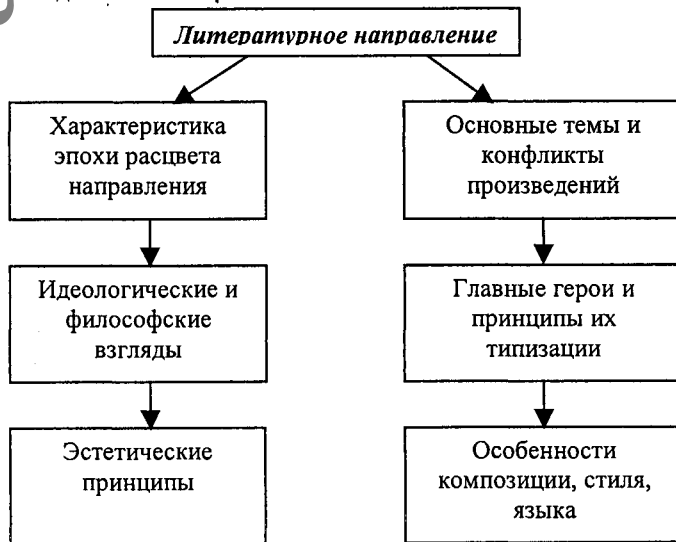
2. Развитие понятия о романтизме в процессе осмысления школьниками творчества В.А. Жуковского, А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова (IX класс).

3. Конкретизация, углубление понятия на уроке по обзорной теме «Литература первой половины XIX века. От романтизма к реализму» и во время изучения монографических тем «А.С. Пушкин», «М.Ю. Лермонтов», «Н.В. Гоголь» (X класс).

4. Обсуждение преемственных связей романтизма с другими литературными направлениями, выявление традиций романтизма в произведениях русской литературы конца XIX–начала XX века (XI класс).

Опираясь на эти этапы, учитель может построить собственную систему изучения литературного направления в школе. Знание особенностей литературных направлений является тем теоретическим фундаментом, на котором строится изучение русского классического наследия XIX века.

Основные историко-литературные вопросы, связанные с освоением школьниками данного понятия, представим в виде схемы.



Обоснование системы изучения понятия «литературное направление» в школе поможет устранить многие пробелы в знаниях учащихся при изучении художественных произведений, созданных в русле классицизма, романтизма, сентиментализма и реализма.

Данная система изучения литературного направления в школе может быть использована для формирования понятий о классицизме, романтизме, реализме. Целостное представление о понятии «литературное направление» как системе и единстве мировоззренческих и эстетических позиций, реализованных в художественном творчестве, способствует более глубокому проникновению в специфику художественных произведений, позволяет рассматривать отдельное произведение, творчество писателя в едином литературном потоке, формирует художественный вкус и мировоззрение учащихся.

Литература

1. Дановский А.В. Системно-функциональное формирование теоретико-литературных понятий в сфере учебных заведений: Учебн. пособие. – М.: Изд-во «Прометей» МГПИ им В.И. Ленина, 1989. – 97 с.
2. Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О.Ю., Маранцмана В.Г.: В 2-х ч. Ч. 2. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. – 288 с.
3. Гетманова А.Д. Логика. Для педагогических учебных заведений. – М.: «Добросвет», 1998. – 480 с.
4. Войшвилло Е.К., Дегтярев М.Г. Логика как часть теории познания и научной методологии: Фундом. курс: Учебн. пособие для филолог. фак. и препод. логики. – М.: Наука, 1994. – 332 с.
5. Кондаков Б.В. Система понятий в литературоведении // Проблема типологии литературного процесса. Меж. вуз. сборник научн. трудов. Пермь: Пермский гос. университет им. М. Горького, 1985. – С. 3–11.
6. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 445 с.
7. Пospelов Г.Н. Теория литературы: Учеб. для ун-тов. – М.: Высшая школа, 1978. – 351 с.
8. Гуляев Н.А. Теория литературы: Учеб. пособие для филол. спец. пед. ин-тов. – М.: Высшая школа, 1985. – 271 с.
9. Волков И.Ф. Творческие методы и художественные системы. – М.: Искусство, 1978. – 264 с.
10. Тимофеев Л.И. Основы теории литературы. – М.: Просвещение, 1976. – 548 с.
11. Учебник-хрестоматия для 9 кл.: В 2 ч. Ч. 1 / Авт.-сост.: Е.В. Перевозная, С.Н. Каратай. – Минск: НМ Центр, 1999 – 432 с.

Summary

In this article we have determined the systematic approach to the study of literature direction at school and the stages of its organization while pupil study romantic works.

Поступила в редакцию 29.12.03.

УДК 378.14

В.В. Шорец

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЗА РУБЕЖОМ

Для отечественной и зарубежной высшей школы проблема формирования исследовательской культуры студентов всегда имела первостепенное значение. Это объясняется тем, что, начиная с XIX века, в лучших колледжах и университетах развитых стран мира подготовка будущих специалистов основывается на основе концепции В. фон Гумбольдта, суть которой – реализация обучения через участие студентов в исследовании: «...отношения между учителем и учениками должны строиться иначе, чем прежде. Не только первый существует для второго. Оба существуют для науки... преподаватель уже не учитель, а обучающийся уже больше не ученик», так как студент самостоятельно ведет исследование, а преподаватель руководит им [1].

В связи с изменением статуса педагогических учебных заведений, развитием системы двухуровневого университетского образования в Республике Беларусь вопросы приобщения студентов к исследовательской деятельности приобрели особую актуальность.

Важным резервом в совершенствовании НИРС и УИРС в условиях педагогического вуза, на наш взгляд, выступает изучение опыта организации и содержания научной деятельности студентов за рубежом.

В последние десятилетия в зарубежной школе ведутся интенсивные поиски рациональных путей: с одной стороны, подготовка широких слоев молодежи, а с другой – интенсивная помощь наиболее талантливым студентам. Решение этой задачи осуществляется двумя способами:

- дальнейшее развитие системы учебных заведений, обеспечивающих краткосрочную подготовку большинства студентов;
- развитие сети учреждений, предназначенных для подготовки научной элиты.

Отбор и подготовка студентов, способных осуществлять научную деятельность на уровне своих возможностей и дарований с высокими научными результатами, приобретает особую актуальность во всех странах мира.

На основе анализа американской педагогической литературы Г.В. Андреева выделяет четыре направления в развитии педагогической подготовки в США: академическое, исследовательское, эволюционное и критическое. Сущность исследовательского подхода к подготовке педагогических кадров заключается в построении содержания образования на основе формирования профессиональной компетентности или мастерства будущего педагога. С этой целью разрабатывается необходимый перечень умений и навыков, которыми должны овладеть студенты. Продуктивность их работы оценивается по результатам тестов, выполненных в период педагогической практики. Индивидуальный подход к студентам сочетается с модульной системой оценивания успеваемости.

В рамках эволюционного подхода подготовка педагогов осуществляется по трем направлениям: учитель-естествоиспытатель, учитель-мастер, учитель-исследователь [2, 41–42].

Одной из целей обучения студентов в высших учебных заведениях Великобритании, как утверждает М.Г. Кучеряну, является подготовка «людей, способных к исследованию» [3, 89]. Основные задачи обучения заключаются в развитии интеллектуальных навыков, навыков самостоятельной работы, «думать для себя», умений размышлять, сравнивать, анализировать, добывать информацию [4].

Во Франции научно-исследовательская деятельность – одно из главных направлений профессиональной подготовки учителей [5]. За счет вовлечения студентов в научный поиск предполагается повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов. Целесообразность использования механизмов научного поиска в профессионально-педагогической подготовке обуславливается:

- во-первых, усвоением определенного количества знаний по гуманитарным наукам;
- во-вторых, использованием в будущей практике данных, полученных из педагогических исследований;
- в-третьих, интегрированием научного поиска как парадигмы в рамках «рефлексивной практики»;
- в-четвертых, изучением достижений практики и изменением ее восприятия;
- в-пятых, изменением восприятия профессии учителя, базирующемся на рефлексии и анализе как практики, так и теории [6, 67].

Главной особенностью университетского образования в Германии является обучение через исследование. Учебный процесс предполагает раннее выявление способностей студентов к занятиям самостоятельной научной деятельностью и дальнейшую целенаправленную подготовку тех из них, кто проявил высокую успеваемость и выраженные склонности к исследовательской работе. Студентам старших курсов присваивается звание «студент-исследователь» и предоставляется возможность выбора темы диссертационного исследования.

Исследовательское обучение осуществляется по индивидуальному плану, а организация научно-исследовательской деятельности студентов осуществляется в форме проблемно-ориентированных лекций, а также на практических и семинарских занятиях.

В последние годы в зарубежной высшей школе характерным становится то, что научная деятельность студентов приобретает статус, равный основным формам учебных занятий. Необходимость повышения значимости научной подготовки мотивируется тем, что в ее процессе

студенты овладевают методологией науки и навыками проблемного анализа, умениями работать самостоятельно и применять свои знания в различных областях, что является необходимым для современного высококвалифицированного специалиста.

Т.А. Тартарашвили отмечает, что в настоящее время в высших учебных заведениях высокоразвитых стран мира существуют два пути формирования интеллектуальной элиты:

– раннее распределение учащихся по типам и уровням обучения в зависимости от степени их умственного развития (Великобритания, Франция, Германия);

– обучение учащихся в соответствии с их склонностями и возможностями и предоставлением им права индивидуального выбора программ обучения (США, Канада, Япония) [7].

Остановимся более подробно на организации научной деятельности студентов в США.

С 50-х гг. XX века включение будущих учителей в исследовательскую деятельность в процессе обучающей практики рассматривается как один из ведущих вариантов подготовки будущих специалистов. По мнению Д. Гора и Р. Зайкнера, такое обучение студентов помогает им более глубоко проникать в профессию учителя, лучше приобретать необходимые умения и некоторый опыт, способствовать более успешному началу их профессиональной карьеры [8].

В настоящее время в высшей школе США сложилась специфическая концепция организации и стимулирования научной деятельности студентов, охватывающая весь период их обучения в вузе. Данная концепция реализуется на двух уровнях.

Первый уровень – организация учебно-исследовательской работы на младших курсах, где самостоятельной работе отводится две трети учебного времени, она планируется, жестко контролируется и проверяется. В это время студенты овладевают умениями и навыками выполнения научно-исследовательской работы.

Второй уровень – организация научно-исследовательской деятельности на старших курсах, которая выступает основой обучения студентов.

Характерной чертой всех вузов США является как раннее приобщение студентов к научно-исследовательской работе. Уже при отборе абитуриентов большое значение придается выявлению способностей к занятиям научной деятельностью. Для этого с конца 50-х гг. XX века в США используется интеллектуальный тест для отбора лучших абитуриентов – тест на способности к наукам (SAT) [7].

Большое внимание во время обучения в вузе уделяется формам приобщения к НИР. Так, в Массачусетском технологическом институте студенты осуществляют исследования в лабораториях промышленных фирм по индивидуальным контрактам под руководством преподавателя, начиная с первого курса [9]. В ряде университетов руководители научно-исследовательских тем несколько раз в год организуют дни экскурсий, в рамках которых студенты могут посетить любую лабораторию и получить информацию об интересующих их работах.

В содержании педагогической подготовки студентов обязательно входит исследовательский компонент. Например, в государственном университете Нью-Йорка в Нью-Платц формирование критического мышления студента сочетается с проблемным отношением к педагогической деятельности и формированием исследовательских умений и навыков. В университете штата Калифорния в процессе изучения курсов по педагогике у студентов формируется комплекс педагогических, исследовательских (умение реализовывать учебно-воспитательный процесс, планировать воздействие на учащихся, проектировать его результат), а также конструктивных, организаторских и коммуникативных умений. Интересна организация педагогической подготовки в Колумбийском колледже образования (штат Южная Каролина), ядром которой выступает формирование профессиональной компетенции студентов как «интегрированного тела умений, знаний и отношений». В колледже введен курс «Исследовательская и инновационная деятельность в образовании», цель которого заключается в раскрытии взаимосвязи проводимых в образовании реформ с исследовательской деятельностью как в теории, так и в практике. Студенты в рамках данного предмета работают с научной литературой, анализируют, рецензируют научные статьи, доклады в профессиональных журналах и других изданиях и документах, разрабатывают простейшие проекты для определения уровня нововведения в школе, сравнивают традиционные и инновационные подходы в образовании. В ходе изучения курса в период педагогической практики студенты выполняют следующие виды практических работ: анализ процесса преподавания, отбор учебного материала, работа с классом и т.п.

Заслуживает внимания вариант педагогической подготовки студентов через исследование в университете Мериленда. В соответствии с учебным планом данного вуза в обучении студентов выделяют четыре подхода:

- обучение через исследование процесса учения ребенка;
- обучение через исследование процесса преподавания;
- обучение посредством исследования социального контекста;
- обучение через исследование «управленческих ролей».

Цель подготовки учителя заключается в осуществлении заявленной стратегии обучения. Задачи состоят, во-первых, в профессионально-педагогической подготовке будущего специалиста на базе интеграции теории и исследовательской работы; во-вторых, в обучении студентов исследовательским умениям на основе рефлексии. Реализации вышеназванных цели и задач помогает тщательно спланированная и основанная на теоретических научных знаниях педагогическая практика в школе.

Содержание исследовательской работы студентов реализуется по четырем направлениям:

- исследование процесса обучения на основе эмпирического и научного опыта эффективно работающих учителей и изучение процесса принятия решений;
- исследование в области когнитивной психологии, обеспечивающее и обосновывающее новые знания и подходы к процессу преподавания и учения;
- исследование моделей обучения, которые возникают на основе различных педагогических теорий, действующих в зависимости от уровня развития группы, мотивации, деятельности и т.д.;
- исследование эффективных школ, где обучение отвечает всем задачам современности.

Курсы педагогических дисциплин соответственно отражают эти четыре направления исследований: изучение принципов и видов обучения, модель процесса обучения, исследования в области эффективности процесса обучения и т.п. [10, 147–151].

Таким образом, в университете Мериленда все курсы педагогических дисциплин формируют исследовательские умения, ориентируют будущих специалистов на исследовательский подход к процессу преподавания и учения, условиям их осуществления, к содержанию образования в школе и к существующим моделям обучения.

Для нашего исследования представляют интерес формы организации самостоятельной научной работы студентов в университетах США. К их числу Н.В. Гольцова, Ф.Н. Ратнер и другие ученые относят:

- лекции, семинарские и практические занятия исследовательского характера, в рамках которых студенты работают с литературой, оформляют авторские журналы, разрабатывают исследовательские проекты;
- просеминары, где студенты знакомятся с основными понятиями соответствующей научной дисциплины, методологическими проблемами научного исследования;
- проблемно-ориентированные курсы, включающие самостоятельную работу студентов и занятия в малых группах (10–12 чел.), в состав которых входят аспиранты;
- различные формы педагогической практики, организация которой осуществляется по принципу возрастающих требований. В ходе педагогической практики развитие научных, профессиональных навыков соединяется с научной и практической деятельностью;
- исследовательские проекты (реальные и имитационные);
- зачетные, курсовые и дипломные работы.

Стимулирование научной деятельности студентов осуществляется с помощью использования таких активных методов обучения, как метод моделирования, «Гарвардский метод случая», «баскет-метод», метод разработки проектов, метод решения инцидента или «метод Лигерса», метод постепенного ознакомления со случаем, динамичный ситуационный метод и др. [9, 135–136].

Таким образом, в зарубежной высшей школе подготовка будущих педагогов осуществляется на базе интеграции теории и исследовательской работы. Улучшение подготовки кадров осуществляется за счет повышения качества научно-методического обеспечения учебного процесса, привлечения студентов к самостоятельной научной деятельности, целенаправленного поощрения талантливых студентов.

Реализация стратегии обучения через исследование пронизывает все главные элементы учебного процесса, становится его определяющим признаком и связана с существенной корректировкой цели и содержания образования, что предусматривает:

- формирование у студентов в процессе обучения личностной потребности в научной деятельности и постоянном совершенствовании образования;
- ориентацию на перспективную модель специалиста, основной составляющей которой является формирование готовности к исследовательской деятельности в единстве с развитием личности в целом;
- расширение спектра альтернативных форм научной деятельности студентов;
- взаимосвязь научно-исследовательской деятельности студентов зарубежных вузов с тенденциями развития высшего образования (интеграция в сфере вузовских исследований, интернационализация НИД, связь с промышленностью и др.).

Литература

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / Под ред. А.В. Гулыги, Г.В. Рамишвили. – М.: Прогресс, 1985. – 451 с.
2. Андреева Г.Б. Подготовка, адаптация и повышение квалификации сельских учителей в США: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2000. – 154 с.
3. Кучеряну М.Г. Самостоятельная работа студентов в высших учебных заведениях Великобритании: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ярославль, 1997. – 216 с.
4. Барбарига А.А., Федорова Н.В. Британские университеты. – М.: Высшая школа, 1979. – 127 с.
5. Perrenoud Philippe. Le role d'une initiation a la recherche dans la formation de base des enseignants // La Formation des enseignants entre theorie et pratique / Editions L Harmattan 5-7, Rue de L Ecole Polytechnique, 75005. – Paris, 1991. – P. 123-143.
6. Матушевская Г.В. Современные тенденции развития педагогических компетенций студентов – будущих учителей – в вузах Франции: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2000. – 167 с.
7. Тартарашвили Т.А. Система подготовки интеллектуальной элиты в США / Под ред. Ю.А. Клехо. – М.: НИИ ВШ, 1988. – 86 с.
8. Gore J., Zeichner R. Action research and reflective teaching in preservice teacher education: a case study from the United State // Teaching and teacher education // Great Britain. – 1991. – Vol. 7. – № 2. – P. 119-139.
9. Ратнер Ф.Л. Дидактические концепции и современные тенденции развития творческих способностей студентов в научной деятельности за рубежом: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Казань, 1997. – 324 с.
10. Гольцова Н.В. Содержание педагогической подготовки будущих учителей в высшей школе США: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1996. – 181 с.

Summary

The article considers the problems of organization of researching activities of students from Western Europe and USA. It touches upon the essence of conception of organization and stimulate researching activities of students foreign. It presents contents, forms and methods of researching training of students at pedagogical higher educational establishments.

Поступила в редакцию 15.07.03.

РЭЦЭНЗП

Купалаўская метафара пад лінгвістычным мікраскопам

(Ляшчынская В.А. *Метафара ў паэзіі Янкі Купалы*. – Гомель: УА “ГДУ імя Ф.Скарыны”, 2003. – 160 с.)



Моўныя выразныя сродкі паэзіі, і ў першую чаргу метафару, нельга назваць мала даследаваным аб'ектам філалогіі. Гісторыя іх вывучэння ўходзіць каранямі ў антычнасць, а колькасць прац, прысвечаных метафары, напісаных не толькі навукоўцамі, але і крытыкамі, мастакамі слова, філосафамі, на гэты час наўрад ці паддаецца падліку.

Тым не менш метафара не пакідае пазіцыі аднаго з “лідэраў” сярод аб'ектаў навуковых, перш за ўсё лінгвістычных, назіранняў. Чым гэта абумоўлена? Па-першае, метафара, як, міждысцыплінарны аб'ект і феномен розных аспектаў духоўнага быцця, адкрывае сябе самым розным падыходам да раскрыцця сваёй прыроды; па-другое, новыя навуковыя напрамкі і нават навукі, навуковыя парадыхмы не ўпускаюць метафару з поля свайго зроку, і, як вынік, – новыя тэорыі, канцэпцыі, метадалогіі вывучэння метафары; па-трэцяе, метафара нясе на сабе вельмі выразны адбітак індывідуальнасці, і ў гэтым сэнсе можна сцвярджаць, што колькі існуе моўных асоб, столькі ж ёсць і ўвасабленняў метафарычнасці, а гэта невычарпальная крыніца для даследчыцкага пошуку. Зразумела, што ў апошнім выпадку гаворка ідзе перш за ўсё пра Мастакоў Слова, Паэтаў, – пра тых, хто ў дачыненні да мовы выступае не як пасіўны карыстальнік, а Тварэц, Крэатыўная Моўная Асоба.

Янка Купала – знакавае імя для беларускай паэзіі, яе сімвал, класік. Мова купалаўскай паэзіі для беларусазнаўства – адна з найбольш каштоўных крыніц, якая бадай ніколі не згубіць прывабнасці для ўдумлівага філалагічнага позірку. Купалаўскае слова можна параўнаць з брыльянтам, што зьяе рознымі гранямі. Адна з найбольш адметных гэтых граняў – метафара паэта.

У гэтым дапамагае пераканацца кніга прафесара Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Францыска Скарыны В.А. Ляшчынскай, прысвечаная купалаўскай метафары. У кнізе сабраны і сістэматызаваны вялікі аб'ём фактычнага матэрыялу, кротка, але даволі ёмка прадстаўлены асноўныя тэорыі метафары, абагульнены яе найбольш вядомыя класіфікацыі.

Кніга адкрываецца “Прадмовай” да чытача. У ёй аўтар справядліва зазначае, што, нягледзячы на наяўнасць шматлікіх даследаванняў, прысвечаных купалаўскай творчасці, комплекснае вывучэнне моўнай спадчыны класіка беларускай паэзіі па сутнасці толькі пачынаецца. Галоўная задача пры гэтым – паказаць, што іменна складае творчую адметнасць паэта ў выкарыстанні багатага рэсурса роднай мовы, у чым ён выступае як наватар. Як указвае В.А. Ляшчынская, “паэтычная спадчына Янкі Купалы вызначаецца не столькі ўтварэннем новых слоў (аўтарскіх неалагізмаў, аўтарскіх наватвораў, аказіялізмаў, індывідуальных слоў), колькі выкарыстаннем агульнавядомых слоў у незвычайных спалучэннях, якія дазваляюць надаваць новыя і глыбокія вобразныя сэнсы” (с. 5). У стыхці кантэксту, ва ўзаемадзеянні слоў-вобразаў і нараджаецца метафара.

Першая глава “Метафара і яе вывучэнне” прысвечана разгляду асноўных тэарэтычных палажэнняў, звязаных з метафарай і метафарычнасцю як лінгвапаэтычнымі з'явамі. У гэтай частцы работы дадзена характарыстыка метафары як аб'екта даследавання ў сучаснай гуманітарыстыцы; размежаваны і ахарактарызаваны паняцці моўнай і індывідуальна-аўтарскай метафары; зроблены агляд розных класіфікацый метафар – ад М.В. Ламаносава да сучасных даследчыкаў (Ю.І. Левін, Н.А. Басілая, В.Дз. Старычонок і інш.). У выніку чытач атрымае сістэматызаваныя і кампактна пададзеныя звесткі пра шматграннасць і міждысцыплінарнасць феномена метафары, гісторыю яе вывучэння ў айчынай і замежнай навуцы; аўтару ж гэта дапамагае знайсці свой падыход да аналізу тропы, рэалізацыя якога прапануецца ў наступнай главе кнігі.

Другая глава называецца “Метафара ў паэтычным тэксце Янкі Купалы”. У якасці асноўных падыходаў да аналізу метафар паэта даследчык заяўляе тропачэнтрычны, тэкстацэнтрычны і антрапацэнтрычны накірункі.

Першы з іх распачынаецца класіфікацыяй метафар паэтычных тэкстаў Янкі Купалы з пункту гледжання часцінамоўнай прыналежнасці. Адзначана, ніто іх “найбольшая колькасць належыць да ліку дзеяслоўных (1395), менш – субстантыўных (508) і ад'ектыўных (454) і адзінкавыя – да ліку адвербіяльных (18)” (с. 19). Гэтая класіфікацыя тропы далей працягваецца назіраннем паводле ступені семантычнай блізкасці/адлегласці слоў, якія ўваходзяць у

незвычайныя спалучэнні (НС). Па гэтаму крытэрыю В.А. Ляпчынская размяжоўвае дзве вялікія групы купалаўскіх НС, “у якіх парушана семантычная спалучальнасць кампанентаў, але 1) парознаму праяўлена семантычная блізкасць аўтарскага дзеяслова і яго адпаведніка ці 2) зусім адсутнічае блізкасць паміж імі” (с. 20). Абедзве групы атрымліваюць далейшую дыферэнцыяцыю. Гэтыя назіранні прыводзяць даследчыка да вернай высновы, што “паколькі аўтар заўсёды выражае свае думкі, эмоцыі, адносіны да прадмета аповеду праз слова, вобраз якога ствараецца чалавекам пэўнага часу, то і кола спалучальнасці гэтых слоў складае тыповыя мадэлі часу” (с. 23).

Нарэшце, метафары купалаўскіх вершаў згрупаваны паводле семантычных комплексаў, у якія яны ўваходзяць сваімі зыходнымі значэннямі. У прыватнасці, апісаны семантычныя комплексы “чалавека”, “вады”, “кветкі, травы”, “тлушкі”, “агно”. Тут жазначаецца і схільнасць паэта да стварэння метафар, што звязаны з ткацтвам і працай сейбіта ... як своеасаблівае адлюстраванне бачання свету і выражэнне мудрасці жыцця працаўніка сялянства” (с. 27). Як бачым, гэтыя назіранні зроблены ў антрапацэнтрычным накірунку і па сутнасці сваёй маюць лінгвакультуралагічную каштоўнасць.

Далей на першы план выходзіць тэксцэнтрычны аспект купалаўскай метафары – яна аналізуецца з пункту гледжання структуры кантэксту. В.А. Ляпчынская прапаноўвае свой варыянт класіфікацыі метафарычных тропаў паводле кантэкстнай рэалізацыі: 1) двухкампанентныя метафарызаваныя кантэксты і 2) шматкампанентныя метафарызаваныя кантэксты. Першую групу прадстаўляюць 10 мадэляў: “дзеяслоў + назоўнік”, “назоўнік + назоўнік”, “прыметнік + назоўнік”, “назоўнік + дзеепрыметнік” і інш. Другую – 3 тыпы кантэкстаў: “метафарызаваны кантэкст – просты сказ”, “метафарызаваны кантэкст – складаны сказ”, “метафарызаваны кантэкст – верш”. Кожны з гэтых кантэкстаў ілюструецца шматлікімі прыкладамі, характарызуецца сваёй роляй у ідыястыліі паэта. У выніку метафара прадстае ў сваёй стыхіі – стыхіі пашырэння кантэкстных межаў, імкнення падпарадкаваць свайму ўплыву разгортванне паэтычнага дыскурсу, ахаліць у якасці сваіх кантэкстаў разнастайныя моўныя канструкцыі і г.д. У дачыненні да купалаўскага ідыястылю прадстаўленая карціна дазваляе аргументавана гаварыць аб класіку беларускай паэзіі як аб Майстру Метафары, які змог даць ёй жыццё і ў мінімальныя – бінарныя – кантэкстах, і ў прасторы тэксту.

Апошні параграф другой главы закранае праблему паэтычнай нормы, дэтэрмінаваную семантычнай аномальнасцю, што закладзена ў самой прыродзе метафары. Аўтар рэцэнзуемага выдання робіць шэраг слушных заўваг і абагульненняў адносна ролі Купалы ў выяўленні патэнцыяльна рэальнага ў мове, у пашырэнні магчымасцей літаратурнай мовы. У выніку ў творчым абліччы нашага класіка яшчэ раз падкрэсліваюцца рысы Творцы, Моцнай Моўнай асобы, якая ў дыялектыцы узуальнага і патэнцыяльнага нярэдка схільна аддаваць перавагу апошняму.

Асаблівую навуковую каштоўнасць, на наш погляд, мае дадатак “Матэрыялы да слоўніка паэзіі Янкі Купалы”, які дазваляе сказаць аб кнізе В.А. Ляпчынскай як аб значнай навуковай працы ў галіне пісьменніцкай лексікаграфіі. У гэтай частцы кнігі прыведзены больш за 1200 слоў, якія падвяргаюцца метафарызаванню ў купалаўскім ідыястылі, а таксама іх бліжэйшыя кантэксты. Гэтыя матэрыялы, безумоўна, яшчэ не раз будуць выкарыстаны будучымі даследчыкамі творчай спадчыны Купалы, а таксама тымі, каго цікавяць пытанні паэтыкі, лінгвістыкі тропаў.

З заўваг і пажаданняў выкажам толькі тое, што пераважна структурны аспект даследавання метафары ў творах Купалы мог бы быць больш акцэнтавана дапоўнены стылістычным і лінгвакультуралагічным аспектамі, таму што мова купалаўскай паэзіі ў пэўным сэнсе з’яўляецца эталонам, ластэркам ўсяго беларускага нацыянальнага паэтычнага дыскурсу; на ёй у многім узрасцала наступная нацыянальная паэтычная традыцыя. Але, з другога боку, трэба прызнаць і тое, што наяўнасць перспектывы працягу даследавання – факт станоўчы, бо, як пісаў Дз.С. Ліхачоў, “правільнае навуковае пабудаванне дапускае папраўкі і дапаўненні; няправільнае пабудаванне – тут забітая шчыліна”.

Яшчэ адзначым тое, што пры найменні метафарычных канструкцый аўтару таксама было б след спыніцца на нейкім адным тэрміналагічным абазначэнні, пазбегнуўшы залішняй дублетнасці: “незвычайныя спалучэнні”, “няправільныя спалучэнні”, “ненарматыўныя спалучэнні”. У прыватнасці, апошняе тэрміналагічнае спалучэнне прадстаўляецца нежаданым па той прычыне, што вядзе да непатрэбных у гэтым выпадку канатацый, звязаных з пазалітаратурнасцю (параўн.: ненарматыўная лексіка і інш.).

Але гэтыя заўвагі не перашкаджаюць адзначыць той факт, што айчынная лінгвістычная навука і купалазнаўства, у прыватнасці, атрымалі вельмі цікавую працу, карысную для моваведаў, літаратураведаў, лексікаграфіаў – як прафесіяналаў, так і для тых, хто вучыцца славеснасці і цікавіцца магчнай сілаю паэтычнага слова.

*С.Б. Кураш,
кандыдат філалагічных навук,
прапрактар па навуковай рабоце
Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта*

ПЕРСАНАЛІ

Герцик Александр Викторович



20 января 2004 года отметил свой 50-летний юбилей доцент кафедры русской и зарубежной литературы Александр Викторович Герцик. Он родился в деревне Чашники Миорского района Витебской области.

В 1960 году семья переехала в г. Солигорск Минской области, где Александр Викторович начал учебу в СШ № 2. Уже тогда его начала привлекать педагогическая деятельность: вместе с одноклассниками он шефствовал над младшими школьниками, активно участвовал во всех внеклассных мероприятиях, помогал отстающим.

В 1970 году состоялся переезд в г.п. Лельчицы Гомельской области. Там А.В. Герцик закончил школу и, как многие юноши, пошел служить в армию.

По окончании службы поступил на подготовительное отделение ЛГПИ (ныне РГПУ) им. А.И. Герцена, успешно сдал выпускные экзамены и был зачислен на первый курс института. В те годы на факультете русского языка и литературы работали прекрасные преподаватели: доктор филологических наук А.С. Ромм, ставший любимым преподавателем Александра Викторовича, доктора филологических наук Б.Ф. Егоров, Н.Н. Скатов, А.В. Западов и др.

Осенью 1980 г. А.В. Герцик вернулся из России на родину, в Беларусь, и десять лет проработал в школе (из них шесть – завучем, а четыре года – в профильных классах с углубленным изучением языка и литературы при Мозырском пединституте).

За многолетний добросовестный труд по обучению и воспитанию молодежи А.В. Герцик награжден грамотами Министерства образования Республики Беларусь, облоно Гомельской области, гороно г. Мозыря.

С 1987 года Александр Викторович работает в МГПУ старшим преподавателем, выступает с лекциями перед учителями ИПК, читает курс лекций по зарубежной литературе и методике преподавания литературы для студентов филологического факультета.

Предметом своих научных исследований А.В. Герцик выбрал интересную литературоведческую тему: «Реальная критика Д.И. Писарева: метод и жанр». В своей диссертационной работе он обобщил критическое наследие демократов-разночинцев и представителей «почвеннического», «органического» и других направлений литературной критики 60-х годов XIX века.

По данной теме в 2000 году он успешно защитил кандидатскую диссертацию.

Александра Викторовича как педагога и человека отличает высокий профессионализм, компетентность по широкому кругу значимых проблем. Особый интерес у него вызывают актуальные вопросы литературного образования школьников: цели и задачи изучения литературы в школе, содержание литературного образования, построение учебных программ, проблемы изучения художественных произведений (их личностное восприятие, «современное прочтение классики»), организация учебно-воспитательного процесса по литературе. Два его учебно-методических пособия – «Дидактический материал по русской литературе в XI классе» и «Литература народа́ свету ў школе» – не просто выдвигают определенные теоретические положения и методические выводы, а предлагают анализ конкретных произведений, входящих в школьную программу.

В настоящее время Александр Викторович Герцик активно участвует в общественной жизни университета, исполняет обязанности профорга кафедры, является куратором академической группы филологического факультета.

Александр Викторович – автор 77 научных и научно-методических работ по широкому кругу литературоведческих проблем, многие его статьи напечатаны в журналах «Литература в школе», «Русская словесность», «Родные слова» и др. Подготовленные А.В. Герциком методические рекомендации по изучению творчества русских и зарубежных писателей активно

используются в период подготовки к педагогической практике студентами-филологами и учителями-стажерами.

Благодаря высокому уровню общего образования и культуры, доброте, тактичности в общении, А.В. Герцик снискал уважение среди коллег и студентов.

Солахаў Аляксей Васільевіч



У сакавіку 2004 года споўнілася 50 гадоў кандыдату філалагічных навук загадчыку кафедры беларускай мовы Солахаў Аляксею Васільевічу.

У 1979 г. Солахаў А.В. закончыў гісторыка-філалагічны факультэт Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Ф. Скарыны па спецыяльнасці "філолаг, выкладчык беларускай і рускай моў і літаратур". З 1980 па 1984 г. вучыўся спачатку на дзённым аддзяленні, потым завочна ў аспірантуры пры кафедры беларускай мовы Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Ф. Скарыны пад кіраўніцтвам прафесара У.В. Анічэнкі. У 1992 г. абараніў кандыдацкую дысертацыю "Мова старабеларускай навукова-публіцыстычнай літаратуры на фанетыка-арфаграфічным і марфалагічным узроўнях" па спецыяльнасці "беларуская мова".

Аляксей Васільевіч працаваў карэспандэнтам кармянскай раённай газеты "Зара над Сожам", настаўнікам беларускай мовы Ісканскай васьмігадовай школы Быхаўскага раёна Магілёўскай вобласці (1976–1977), карэспандэнтам быхаўскай раённай газеты "Маяк Прыдняпроўя" (1977–1978), настаўнікам рускай мовы Капаткевіцкай дапаможнай школы-інтэрната (1978–1979), настаўнікам беларускай і рускай моў і літаратур (1979–1980) і дырэктарам (1983–2001) Капаткевіцкай сярэдняй школы Петрыкаўскага раёна.

У Мазырскім дзяржаўным педагагічным ўніверсітэце Аляксей Васільевіч працуе спачатку дацэнтам, а затым прызначаецца загадкам кафедры беларускай мовы. Арганізатарскія здольнасці дазволілі яму сфарміраваць творчы навукова-педагагічны калектыў, які вельмі ўважліва ставіцца да роднай мовы і нацыянальнай культуры.

За час навуковай дзейнасці ён апублікаваў больш 50 навуковых і навукова-метадычных прац. У гэтым годзе выйшаў з друку дапаможнік для настаўнікаў пачатковых класаў "Займальна ад А да Я", які рэкамендаваны цэнтрам вучэбнай кнігі і сродкаў навучання Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. У хуткім часе з'явіцца і другі зборнік займальных матэрыялаў па беларускай мове для вучняў агульнаадукацыйных школ.

Пад кіраўніцтвам А.В. Солахава па праблеме "Актуальныя пытанні функцыянавання і развіцця лексікі беларускай мовы" выданы зборнік навуковых прац. Кафедра беларускай мовы наладзіла добрыя сувязі з кафедрамі беларускай мовы і метадыкі яе выкладання, беларускага мовазнаўства Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя М. Танка, з кафедрай беларускай мовы Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Ф. Скарыны.

А.В. Солахаў актыўна ўдзельнічае ў рабоце навукова-метадычнага савета і савета факультэта, навукова-метадычнага і рэдакцыйна-выдавецкага саветаў універсітэта, з'яўляецца членам рэдакцыйнай рады рэспубліканскага штормесячнага навуковага і метадычнага часопіса "Роднае слова". Праца для яго – жыццё і радасць.

Аляксей Васільевіч – шчыры і патрабавальны выкладчык, добрасумленны, інтэлегентны чалавек, удумлівы вучоны. Яго працы старанна вывераныя, да любой справы ён падыходзіць з пачуццём вялікай адказнасці. Стаўленню да праблем мовы і культуры, яго ўвазе да слова можна толькі пазаздросціць.

Свой 50-гадовы юбілей Аляксей Васільевіч Солахаў сустракае поўны энергіі, творчых задумак.

Калектыў выкладчыкаў і студэнтаў факультэта педагогікі і метадыкі пачатковага навучання жадае Аляксею Васільевічу добрага здароўя, шчасця, поспехаў у далейшай навуковай дзейнасці.

ХРОНІКА

12–13 февраля 2004 года в УО «Мозырский государственный педагогический университет» состоялась научно-практическая конференция «Игровые технологии в современном учебно-воспитательном процессе». Инициатором проведения конференции по данной тематике выступил отдел по воспитательной работе с молодежью УО МГПУ.

Для участия в конференции было подано 178 заявок ученых-исследователей, преподавателей вузов, педагогов-практиков школ и внешкольных учреждений, что говорит об актуальности выбранной темы.

В работе конференции приняли участие сотрудники УО МГПУ, МГТУ им. Н.Э. Баумана (г. Москва), Кировоградского филиала высшего учебного заведения «Открытый международный университет развития человека «Украина», НМУ «Национальный институт образования», УО БГПУ им. М. Танка, УО БГУК, УО МГЛУ, УО «Минский государственный педагогический колледж», НИО Центра специального образования (г. Минск) и др.

Всего было представлено более 30 учебных заведений Республики Беларусь, а также Украины и Российской Федерации.

Программа конференции включала работу пленарного заседания, мастер-классов, секций. Было заслушано и обсуждено свыше 100 докладов, в которых выступающие представляли результаты своих исследований, делились опытом использования игры как средства активизации творческой деятельности учащихся и студентов.

По результатам работы конференции опубликован сборник материалов в 3-х частях.

23–26 марта в университете проходили дни празднования 60-летия филологического факультета. В рамках праздничных мероприятий прошли мастер-классы, литературная гостиная, посвященная 205-летию А.С. Пушкина, КВН между студентами и аспирантами, интеллектуальные игры «Что? Где? Когда?».

К 60-летию факультета были приурочены и очередные заседания научно-методических семинаров, действующих на факультете.

26 марта состоялось заседание научно-методического семинара «Основы лингвосомиотики» (руководитель О.И. Ревуцкий). На нем присутствовали преподаватели всех кафедр факультета, студенты, представители ректората. Профессором О.И. Ревуцким был прочитан доклад «Поэтический текст как семиотический объект». В докладе были затронуты проблемы знаковой усложненности поэзии, типологизации поэтических текстов с точки зрения семиотики. Состоялось живое обсуждение доклада в форме дискуссии, которая показала, что затронутые вопросы представляют для аудитории огромный интерес и нуждаются в дальнейшем изучении.

В этот же день под руководством доктора филологических наук В.В. Шура состоялось заседание семинара «Актуальные проблемы белорусской анимастыки». На семинаре были обсуждены проблемы и современное состояние литературной ономастики. Доклад В.В. Шура стал предметом заинтересованного разговора участников семинара. Со своими замечаниями выступили в ходе дискуссии доценты В.Т. Пискун, А.К. Малюк и др.

23 апреля состоялось заседание научно-методического семинара по проблемам вузовского и школьного преподавания словесности. Постоянный руководитель семинара – доктор педагогических наук, профессор В.Ф. Русецкий.

Семинар начался с презентации книги А.А. Мурашова и В.Ф. Русецкого «Культура речи. Практикум» (М.; Воронеж, 2004). Старший преподаватель Т.Н. Липская в своем выступлении отметила, что новая книга, несомненно, будет полезна всем филологам.

Профессор В.Ф. Русецкий прочитал доклад «Основные направления психолого-педагогических и методических исследований в Российской Федерации». Было отмечено, что образовательные процессы, происходящие в Российской Федерации, в целом совпадают с аналогичными процессами в Республике Беларусь.

В рамках семинара были также заслушаны сообщения старшего преподавателя кафедры русского языка А.Г. Мухина и аспирантки кафедры О.Н. Гришковой – участников Международного конгресса “Русский язык: исторические судьбы и современность”, состоявшегося в МГУ (г. Москва) в апреле.

В заключение семинара была представлена выставка новинок психолого-педагогической, лингвистической и методической литературы.

22 апреля 2004 года в УО «Мозырский государственный педагогический университет» прошла работа XI Республиканской студенческой научно-практической конференции «Инновации – 2004».

Для участия в конференции было заявлено около 1000 докладов.

В рамках конференции состоялась работа 38 секций, на которых были рассмотрены актуальные проблемы естественных, технических, социально-экономических и гуманитарных наук. В конференции приняли участие студенты почти всех вузов Республики Беларусь, а также из Украины и России. При подведении итогов конференции были обозначены перспективные направления дальнейшей научной работы студентов.

Организация и проведение подобных конференций является одним из приоритетных направлений деятельности научно-исследовательского сектора университета и способствует решению задач нравственного, гражданского и идейно-политического воспитания молодежи, стимулирует развитие творческого начала при решении студентами научно-исследовательских задач.

По итогам конференции подготовлен к печати сборник материалов и сообщений.

БІБЛІАГРАФІЯ

**А.В. Ваньковіч. Пачынаюцца рэкі з малых ручаёў...:
Творчая індывідуальнасць Уладзіміра Верамейчыка**

А. В. Ваньковіч

ПАЧЫНАЮЦЦА РЭКІ
З МАЛЫХ РУЧАЁЎ...

Творчая індывідуальнасць
Уладзіміра Верамейчыка

Ваньковіч А.В. Пачынаюцца рэкі з малых ручаёў...:
Творчая індывідуальнасць Уладзіміра Верамейчыка: Манаграфія. –
Мінск: ЛМФ «Нёман», 2003. – 192 с.

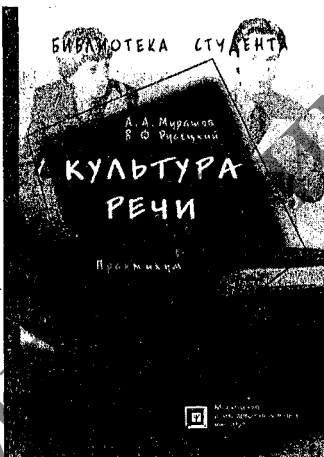
У працы ўпершыню ў беларускім літаратуразнаўстве атрымала манаграфічнае навукова-тэарэтычнае асэнсаванне і інтэрпрэтацыю як мастацкая цэласнасць шматгранная творчасць У. Верамейчыка, яго цікавы мастацкі свет. На багатым фактычным матэрыяле сістэматызуюцца і абагульняюцца назіранні па праблематыцы, сістэме вобразаў, жанрава-стылявых асаблівасцяў творчасці пісьменніка, вызначаецца месца яго твораў у літаратурным працэсе. Спадчына У. Верамейчыка даследуецца ў кантэксце тэарэтычнай праблемы суадносін рэгіянальнага і агульнанацыянальнага.

Манаграфія можа быць выкарыстана пры падрыхтоўцы выкладчыкамі лекцыйных курсаў па гісторыі беларускай літаратуры другой паловы ХХ ст. у вышэйшых і сярэдніх навучальных установах, пры распрацоўцы спецкурсаў і спецсемінараў па сучаснай беларускай літаратуры, краязнаўстве, пры напісанні курсавых і дыпломных работ студэнтамі-філолагамі, у школьным выкладанні беларускай літаратуры.

УДК 82.09.882.6

ББК 83.3 (4 Бей)

А.А. Мурашов, В.Ф. Русецкий. Культура речи: Практикум



Мурашов А.А. Культура речи: Практикум / А.А. Мурашов, В.Ф. Русецкий. – М.: Издательство Московского психологосоциального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 272 с. – (Серия «Библиотека студента»).

ISBN 5-89502-517-X (МПЦИ)

ISBN 5-89395-565-X (НПО «МОДЭК»)

Цель этой книги – не просто дать сведения о русской речи, обучить грамотно, точно, логично, выразительно говорить на русском языке; для нас главное – чтобы студент и преподаватель приняли ее как собеседника, как режиссера, помогающего так организовать занятие, что оно окажется ярким диалогом с богатым импровизационным наполнением и разнообразной тональностью общения. По окончании курса студент не просто узнает постулаты культуры речи, но полюбит предмет, почувствует себя духовно более развитым, умеющим грамотно выразить свои мысли и корректно возразить другому, а в конечном счете – войдет в любую

аудиторию сложившимся профессионалом...

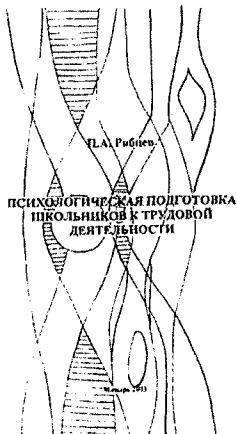
Логика заданий предусматривает вначале работу с микроструктурами (слово, словосочетание), затем – переход к предложению и тексту. Работа над текстом ведется от анализа в соответствии с отдельными вопросами и заданиями к импровизированию (изменению важнейших категорий и блоков, авторской позиции) и самостоятельному составлению фраз, сверхфразовых структур, текстов...

Данная книга дополняет книгу А.А. Мурашова «Культура речи» (М.; Воронеж, 2003) и адресована студентам гуманитарных университетов и педагогических вузов.

УДК 81'271

ББК 8.12рус5

П.А. Рябцев. Психологическая подготовка школьников к трудовой деятельности



Рябцев П.А. Психологическая подготовка школьников к трудовой деятельности: Монография – Мозырь: УО «МГПУ», 2003. – 144 с.

ISBN 985-477-061-3

В монографии раскрывается теория и практика формирования психологической готовности школьников к трудовой деятельности в условиях современной школы. Автор рассматривает проблему через современные механизмы развития ребенка. В работе показана практика проведения тренингов по формированию уверенности в себе, занятий по психологическому просвещению школьников, обучению их приемам саморегуляции и др.

УДК 301.196:159.9

ББК 88.4

А.В. Солахаў. Займальна ад А да Я



Солахаў А.В. Займальна ад А да Я: Дапам. для настаўнікаў пачатковых класаў устаноў, якія забяспечваюць атрыманне агул. сярэд. адукацыі, з 12-гадовым тэрмінам навучання / А.В. Солахаў. – Мн.: Лексіс, 2004. – 262 с.

ISBN 985-6204-11-9

У кнізе падаецца разнастайны займальны матэрыял, які дапаможа зрабіць навучанне беларускай мове насычаным, цікавым і радасным, узбагаціць слоўніковы запас дзяцей, пашырыць іх круггляд, развіць мысленне, уяўленне, памяць, кемлівасць.

Матэрыял дапаможніка распрацаваны ў адпаведнасці з патрабаваннямі сучаснай методыкі навучання і знойдзе прымяненне на ўроках у школе, на занятках у дзіцячым садку, у вольны час дома.

Прызначаецца настаўнікам пачатковых класаў, выхавальнікам дзіцячых садкоў, дзецям і іх бацькам.

УДК 372.881.116.13.046.12

ББК 74.268.1 Бел

РЕФЕРАТЫ

УДК 512.54

Аль-Шейххмад Ахмад. Критерии сверхразрешимости конечных групп // Весник Мазырскага дзяржаўнага педагогічнага ўніверсітэта – 2004. – № 1 (10). – С. 3.

Доказано, что конечная группа G сверхразрешима, если любая максимальная подгруппа любой силовой подгруппы из G наследственно s -перестановочна в G .

Библ. – 10 назв.

УДК 512.542

Е.А. Задорожнюк. Конечные группы с заданными добавлениями к примарным подгруппам // Весник Мазырскага дзяржаўнага педагогічнага ўніверсітэта. – 2004. – № 1 (10). – С. 6.

Основным результатом данной работы является следующая теорема. Пусть N – некоторая нормальная подгруппа группы G , такая, что факторгруппа G/N является сверхразрешимой. Если каждая максимальная подгруппа каждой силовой p -подгруппы F_p группы $F^*(N)$ (где $p \in \pi(F^*(N))$), не имеющая сверхразрешимого добавления в группе G , пронормальна в $N_G(F_p)$, а также каждая циклическая подгруппа порядка 2 и 4 силовой 2-подгруппы F_2 из $F^*(N)$ (в случае, когда $2 \mid |F^*(N)|$) пронормальна в $N_G(F_2)$, то группа G является сверхразрешимой.

Библ. – 12 назв.

УДК 517.917

В.В. Шкут. Качественное исследование одной специальной кубической дифференциальной системы второго порядка // Весник Мазырскага дзяржаўнага педагогічнага ўніверсітэта. – 2004. – № 1 (10). – С. 9.

Проведено качественное исследование одной двумерной кубической системы при наличии у нее частного интеграла в виде алгебраической кривой третьего порядка, состоящей из овала и гиперболической ветви. Показано, что если на овале нет особых точек, то он является предельным циклом системы.

Библ. – 5 назв.

УДК 519.240

М.Д. Юдин. О предельных распределениях сумм слабо зависимых случайных векторов // Весник Мазырскага дзяржаўнага педагогічнага ўніверсітэта. – 2004. – № 1 (10). – С. 13.

Решается центральная предельная проблема теории вероятностей для сумм векторов, удовлетворяющих условию равномерно сильного перемешивания со степенным убыванием коэффициента. Рассмотрены случаи ограниченных и неограниченных дисперсий. Найлены достаточные условия, в которых предельным распределением сумм зависимых векторов будет безгранично делимое распределение, представленное по формулам, обобщающим формулы Колмогорова и Леви-Хинчина.

Библ. – 5 назв.

УДК 542.65:669.87'86

Э.Е. Гречанников. Влияние Sn, Al и Zn на структуру и электрофизические свойства быстрозатвердевших фольг сплава $Bi_{0.85}Sb_{0.15}$ // Весник Мазырскага дзяржаўнага педагогічнага ўніверсітэта. – 2004. – № 1 (10). – С. 20.

Быстрозатвердевшие фольги сплава $Bi_{0.85}Sb_{0.15}$ имеют микрокристаллическую структуру и текстуру (10 $\bar{1}$ 2). Легирование сплава Sn, Al и Zn уменьшает размеры зерен и не оказывает влияния на формирование текстуры. Олово и алюминий являются акцепторами, цинк – электрически нейтральным элементом в сплаве $Bi_{0.85}Sb_{0.15}$. Коэффициент отдачи олова $\eta = -0,2$.

Библ. – 9 назв.

УДК631.52 + 635:581.5

Г.Г. Гончаренко, А.В. Крук. Стабилизация овощных культур по наследственно закрепленным признакам урожайности и накопления радионуклидов // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 23.

Проведен отбор сортов овощных культур, направленный на стабилизацию признаков урожайности и накопления радионуклидов. Анализ основных признаков урожайности овощных культур показал, что в условиях Гомельской области более высокий урожай овощей можно получать, возделывая сорта капусты – Белорусская 85 и Амагер 611; моркови – Нантская 4. Определены сорта овощных культур, отличающиеся высокой селекционной ценностью генотипов по товарной урожайности. Для капусты – Амагер 611, моркови – Лосиноостровская 13 и Витаминная 6. Отобраны сорта, совмещающие высокую урожайность, экологическую стабильность и незначительное накопление радионуклидов, использование которых позволит снизить поступление радионуклидов в организм человека: у капусты – Белорусская 85, моркови – Нантская 4 и Лосиноостровская 13.

Табл. 4. Библ. – 7 назв.

УДК 639.34

Н.А. Лебедев. Видовое разнообразие аквариумных рыб в Республике Беларусь // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 27.

Изучено видовое разнообразие аквариумных гидробионтов в зоомагазинах и экологических центрах Республики Беларусь. Показано, что оно исчерпывается ассортиментом около 45–50 видов рыб и 20–25 видов растений. Цены на рыб колеблются в больших пределах – от 0.2\$ до 25\$ за особь и зависят от их вида и размера, зоомагазина.

Библ. – 9 назв.

УДК 630*577.4

А.Н. Никитин. Формирование запасов углерода в сосновых биогеоценозах // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 31.

Статья посвящена изучению закономерностей формирования запасов углерода в сосновых культуроситоценозах Беларуси. Установлено, что существующие насаждения сосны накапливают углерод до возраста 60 лет, в дальнейшем его запас практически не увеличивается, составляя 175 – 180 т га⁻¹. Основным объектом стока углерода выступает сосновый древостой.

Библ. – 7 назв.

УДК 631.527 : 634.723 (09)

А.Г. Чернецкая. История селекции смородины черной в Беларуси: итоги и перспективы // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 34.

Статья содержит подробный анализ этапов селекционной работы в Беларуси и рассматривает основные направления в селекции черной смородины в зарубежье.

Библ. – 9 назв.

УДК 940.55

Э.В. Русь. Западногерманские исследования в области изучения ГДР // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 39.

В статье рассматривается эволюция взглядов западногерманских исследователей в области изучения ГДР от конфликта по вопросу признания второго германского государства до современного понимания германских исследований как изучения процесса объединения двух стран. Базируясь на обширном фактическом материале и работах германских историков, автор выделяет основные вопросы, относящиеся к области изучения данной научной дисциплины, раскрывает взгляды представителей основных двух направлений западногерманской историографии и выводит определенную связь между отношениями обоих немецких государств и изменениями политической обстановки на международной арене. Особое внимание уделяется месту и роли различных научно-исследовательских учреждений ФРГ, занимающихся проблемой изучения ГДР.

Библ. – 10 назв.

УДК 882.6.09

Т.Л. Барабанчыкава. Новыя творчыя далягляды Віктара Казько // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 44.

Разглядаецца раман беларускага празаіка Віктара Казько “Бунт незапатрабаванага праху”. Даследуюцца жанрава-стылявыя, ідэйна-тэматычныя, маральна-этычныя асаблівасці твора.

Бібл. – 6 назв.

УДК 884

А.А. Брусевіч. Беларускія гістарычныя матывы ў творчасці Адама Міцкевіча віленска-кавенскага перыяду // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 48.

В статье затрагивается проблема осмысления наследия А. Мицкевича в контексте национальных культур народов бывшей Речи Посполитой, а также рассматривается влияние патриотично-исторического фактора белорусской культуры на творческое и эстетическое сознание поэта.

Бібл. – 5 назв.

УДК 882. 6

А.В. Ваньковіч. Праблемны абсяг сатырычнай прозы У. Верамейчыка // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 51.

У артыкуле аналізуюцца асноўныя праблемна-тэматычныя накірункі гумарэсак і сатырычных апавяданняў У. Верамейчыка, паказваецца іх актуальнасць і сацыяльная значнасць для сённяшняй беларускай рэчаіснасці.

Бібл. – 16 назв.

УДК 808.26-561.1

А.А. Гапонava. Простыя развітыя назоўнікавыя заглавак публіцыстычнага тэксту // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 55.

У артыкуле разглядаюцца структурна-семантычныя асаблівасці найбольш тыповых мадэлей простых развітых назоўніковых заголоўкаў на фактычным матэрыяле беларускай публіцыстыкі.

УДК 881.6-1

Г.М. Дашкевіч. Мастацкія пошукі Міколы Арочкі ў паэзіі апошніх гадоў // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 59.

У артыкуле разглядаюцца мастацкія пошукі М. Арочкі ў паэзіі апошніх гадоў.

Бібл. – 8 назв.

УДК 808.26.87

Л.І. Латуцкая. Назвы некаторых жнівеньскіх каляндарных свят і абрадаў Усходняга Палесся // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 63.

Даецца аналіз лексіка-семантычных асаблівасцей назваў некаторых жнівеньскіх каляндарных свят і абрадаў Усходняга Палесся, характарызуецца структурна-семантычная арганізацыя лексічных адзінак, вызначаюцца асаблівасці функцыянавання назваў жнівеньскіх свят і абрадаў у народных гаворках і літаратурнай мове.

Бібл. – 24 назв.

УДК 882.6.09

А.М. Мельнікава. Рэцэпцыя твораў К. Чорнага беларускім літаратуразнаўствам і крытыкай // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 67.

Разглядаецца рэцэпцыя твораў К. Чорнага беларускім літаратуразнаўствам і крытыкай, што ілюструе працэс станаўлення і развіцця беларускай навукова-крытычнай думкі. Асэнсоўваюцца задачы далейшага вывучэння творчай спадчыны пісьменніка.

Бібл. – 13 назв.

УДК 882. 6

А.У. Сузько. Антычны матыў вандроўніцтва і асаблівасці яго мастацкага выяўлення ў паэзіі Максіма Танка // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 71.

Упершыню робіцца спроба літаратуразнаўчага аналізу мастацкай трансфармацыі антычнага матыва вандроўніцтва ў паэзіі М. Танка. Зроблены акцэнт на жыццёвай абумоўленасці наяўнасці вызначанага матыва ў творчасці паэта і яго дэтэрмінаванасці гістарычным лёсам Беларусі. Цэласнасцю духоўна-псіхалагічнага свету самога паэта і яго лірычнага героя тлумачыцца і мастацкае ўвасабленне міфалагемы Вечнага Вяртання.

Бібл. – 12 назв.

УДК 372.880.82

В.А. Антохина. Вариативное развивающее образование и проблемы его реализации в начальной школе России // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 76.

Аналізуюцца тэндэнцыі развіцця сучаснага пачатковага школьнага адукацыі, разглядаюцца праблемы, проціваручыя ў рэалізацыі ідэй развіцця асобы дзіцяці ў працэсе адукацыі.

Бібл. – 8 назв.

УДК 371.671.1 + 37.016:808.26

Л.С. Васюковіч. Тэксты пейзажнай тэматыкі ў школьным падручніку па мове // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 81.

Разглядаюцца асаблівасці прыродаапісальных тэкстаў у вучэбных кнігах па беларускай мове. Аўтар прапануе сістэму заданняў, з дапамогай якіх выяўляецца роля моўных сродкаў у перадачы мастацкага зместу.

Бібл. – 8 назв.

УДК 5.1: 371.3: 373.3

Т.Л. Дикун. Элементы теории вероятностей в начальном курсе математики // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 84.

В статье отражено значение элементов теории вероятностей, необходимость их введения в современную начальную школу, рассматриваются конкретные примеры задач, которые можно использовать в методике преподавания математики.

УДК 378.04

В.Ф. Изумнов, С.Н. Щур. Система индивидуальной работы со студентами высших учебных заведений // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 88.

Предложены теоретико-методические подходы к изучению и совершенствованию индивидуальных качеств студентов, определяющие их потенциальные познавательные возможности при освоении конкретных предметов учебной программы.

Уточнено понятие творчества и предложены рекомендации по его развитию и формированию постоянной потребности студентов в самообразовании, с учетом собственных особенностей.

Создана система педагогических и психологических методов индивидуального обучения студентов, обеспечивающая повышение уровня знаний и умений молодых специалистов.

УДК 378. 14

Н.В. Казачихина. Роль идеала как социально-психологической категории в процессе развития личности // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 92.

Рассматривается личность как социальная система и ее свойства. Определены роль и место идеалов в структуре личности, их развитие (дошкольник–студент). Раскрывается общая направленность личности, ее мотивационно-потребностная сфера, внутренняя цель деятельности.

Бібл. – 8 назв.

УДК 371.016:882

М.Г. Лобан. Технология развития литературно-художественного интереса школьников старших классов (на материале лирической поэзии XIX века) // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 95.

Определен системный подход в формировании литературно-художественного интереса школьников к лирическому наследию Н.А. Некрасова. Разработаны технологические характеристики, концептуальные положения, условные стандарты и этапы новой педагогической технологии в области литературного образования.

Библ. – 11 назв.

УДК 37.037.1

И.М. Масло, М.Г. Кошман. Исследование возможностей современных образовательных технологий в повышении эффективности физического воспитания школьников // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 100.

Определены ведущие стратегические линии технологизации процесса физического воспитания школьников. Раскрываются характеристики данного направления технологизации. Исследуется отношение студентов и учителей физической культуры к использованию в образовательной практике современных образовательных технологий.

Библ. – 12 назв.

УДК 373.2

Л.М. Подолинская. К проблеме разработки методики воспитания гуманности у детей дошкольного возраста // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 102.

В статье представлено содержание научно-исследовательской работы, главной целью которой стала разработка методики воспитания гуманности у дошкольников. Определены научные подходы к организации процесса воспитания гуманности, освещены его цели, направления, этапы и содержание, на конкретных примерах и результатах исследовательской работы раскрыта сущность методики воспитания гуманности у дошкольников.

Библ. – 3 назв.

УДК 681.142(07):378

М.И. Полоз. Контроль и оценка знаний студентов по информатике с позиции развивающего обучения // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 106.

Проведен анализ роли и места контроля и оценки знаний по информатике. Рассмотрены различные подходы к понятиям “контроль” и “оценка”, выделены принципы, на которых строится контроль и оценка в системе развивающего обучения, а также ключевые проблемы в области контрольно-оценочной деятельности. Определена роль контроля и оценки в учебной деятельности в системе Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова, сформулированы педагогические требования к разрабатываемой технологии и необходимые условия, при которых система обладает развивающей по отношению к обучаемым функцией.

Библ. – 9 назв.

УДК 32.001:340.12:347.471:378.016

Г.И. Федосенко. Освещение проблемы гражданского общества и правового государства в вузовском курсе политологии (теоретико-методический аспект) // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 111.

Выявлены соотношение, основные признаки, структура и неперенные условия существования гражданского общества и правового государства. Материал адаптирован к лекционному освещению темы «Гражданское общество и правовое государство» в вузовском курсе политологии.

Библ. – 1 назв.

УДК 37.037

В.А. Черенко. Индивидуализация двигательной активности студентов в системе физического воспитания // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта.* – 2004. – № 1 (10). – С. 114.

Индивидуализация и оптимизация учебного процесса студенческой молодежи – это вложение времени. Раскрываются человеческая индивидуальность, её самобытность и творчество. Повышенный двигательный ритм, который основан на принципах тренировки, позволяет сбалансировать оптимизм физических и духовных проявлений человеческой индивидуальности, развивать способность действовать с высокой степенью мобильности.

Библ. – 10 назв.

УДК 371.016:882

И.Л. Чернейко. Системный подход к изучению литературного направления в школе // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта. – 2004. – № 1 (10). – С. 117.

Определен системный подход к изучению литературного направления в школе и этапы его формирования в процессе изучения школьниками романтических произведений. Изложена история проблемы исследования литературного направления в современном литературоведении, критике и методике преподавания литературы.

Библ. – 11 назв.

УДК 378.14

В.В. Шорей. Опыт организации за рубежом исследовательской деятельности студентов // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта. – 2004. – № 1 (10). – С. 121.

В статье рассмотрены проблемы организации научно-исследовательской деятельности студентов Западной Европы и США. Раскрыта сущность концепции организации и стимулирования научной деятельности студентов за рубежом. Подробно представлены содержание, формы и методы исследовательской подготовки студентов педагогических вузов США.

Библ. – 10 назв.

МГПУ ИМ. И.П. ШАМЖИНА

АЎТАРЫ НУМАРА

Аль-Шейхмахмад Ахмад Юсеф Мустафа	аспірант кафедры высшей математики Белорусского государственного университета транспорта
Задорожник Елена Андреевна	аспірант кафедры высшей математики Белорусского государственного университета транспорта
Шкут Василий Владимирович	кандидат физико-математических наук, доцент, зав. кафедрой математического анализа Мозырского государственного педагогического университета
Юдин Михаил Дмитриевич	доктор физико-математических наук, профессор кафедры математического анализа Мозырского государственного педагогического университета
Гречанников Эдуард Евгеньевич	кандидат физико-математических наук, начальник НИС Мозырского государственного педагогического университета
Гончаренко Григорий Григорьевич	доктор биологических наук, профессор, зав. кафедрой зоологии и охраны природы Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины
Крук Андрей Викторович	ассистент кафедры зоологии и охраны природы Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины
Лебедев Николай Александрович	кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры экологии и основ медицинских знаний Мозырского государственного педагогического университета
Никитин Александр Николаевич	научный сотрудник Института леса НАН Беларуси
Чернецкая Алла Георгиевна	ассистент кафедры экологии и основ медицинских знаний Мозырского государственного педагогического университета
Русь Эвелина Викторовна	аспірант кафедры всеобщей истории Гродненского государственного университета
Барабаншыкава Тацяна Леанідаўна	аспірант Інстытута літаратуры імя Я. Купалы НАН РБ, загадчык аддзела рэдкай кнігі Гомельскай абласной універсальнай бібліятэкі
Брусевіч Анатоль Александравіч	аспірант кафедры польскай філалогіі Гродненскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Я. Купалы
Ваньковіч Алена Віктараўна	аспірант кафедры беларускай літаратуры Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Ф. Скарыны
Гапонава Алена Аляксандраўна	аспірант кафедры беларускай мовы Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта
Дашкевіч Галіна Мікалаеўна	кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры беларускай літаратуры Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта
Лапіцкая Лідзія Іванаўна	старшы выкладчык кафедры беларускай мовы Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта

Мельнікава Анжэла Мікалаезна	кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры беларускай літаратуры Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Ф. Скарыны
Сузько Алена Уладзіміраўна	асістэнт кафедры беларускай літаратуры Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта
Антохіна Валентіна Александровна	кандыдат педагагічных навук, доцент, профессор, зав. кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах Калужского государственного педагогического университета (Россия)
Васюковіч Людміла Сяргеёўна	кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры беларускай мовазнаўства Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П.М. Машэрава
Дикун Татьяна Леонидовна	аспірант кафедры методики начального обучения Мозырского государственного педагогического университета
Игумнов Владимир Феодосьевич	кандыдат технических наук, доцент кафедры экологии и основ медицинских знаний Мозырского государственного педагогического университета
Щур Сергей Николаевич	кандыдат педагагічных навук, доцент, проректор по учебно-воспитательной работе и социальным вопросам Мозырского государственного педагогического университета
Казачихина Наталья Владимировна	аспірант кафедры педагогики Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка
Лобан Марина Геннадьевна	старший преподаватель кафедры русской и зарубежной литературы Мозырского государственного педагогического университета
Масло Иван Михайлович	кандыдат педагагічных навук, доцент, проректор по учебной работе Мозырского государственного педагогического университета
Кошман Михаил Григорьевич	кандыдат педагагічных навук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины
Подолинская Людмила Михайловна	аспірант кафедры педагогики и начального обучения Мозырского государственного педагогического университета
Полоз Михаил Иванович	старший преподаватель кафедры информатики и МПИ Мозырского государственного педагогического университета
Федосенко Григорий Иванович	кандыдат філосафскіх навук, доцент кафедры социально-гуманитарных наук Мозырского государственного педагогического университета
Черенко Вячеслав Александрович	старший преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания Мозырского государственного педагогического университета

Чернейко Ирина Леонидовна

старший преподаватель кафедры русской и зарубежной литературы Мозырского государственного педагогического университета

Щерба Виктория Владимировна

ассистент кафедры практической психологии и дефектологии Мозырского государственного педагогического университета

МГПУ им. И.П. Шамякина

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

1. Статьи объемом до 8 страниц печатного текста на русском или белорусском языке в одном экземпляре направлять по адресу: 247760 Гомельская обл., г. Мозырь, ул. Студенческая, 28. В этот объем входят таблицы, фотоснимки, графики, рисунки, список использованной литературы. Текст должен быть набран на компьютерной технике (Word 95, 97, 2000 for Windows), шрифт Times New Roman, 14.

2. В левом верхнем углу размещается индекс УДК.

3. Через 1 интервал в центре страницы помещаются инициалы и фамилия автора (авторов). Далее через 1 интервал заглавными буквами без переносов печатается название статьи. Ниже через два интервала, с абзацного отступа, печатается текст.

4. Термины и основные понятия печатаются жирным шрифтом.

5. Поля рукописи – левое, правое, нижнее, верхнее – по 25 мм.

6. К рукописи прилагаются:

а) сведения об авторе (фамилия, имя, отчество полностью; ученая степень и звание, место работы, адрес для переписки, рабочий и домашний номера телефона);

б) рекомендация кафедры, научной лаборатории или учреждения образования;

в) рецензия специалиста в данной области;

г) реферат (аннотация) на русском или белорусском языке;

д) резюме на английском языке;

е) электронный вариант статьи на дискете 3,5" (Текст должен быть набран на компьютерной технике (Word 95, 97, 2000 for Windows), шрифт Times New Roman, 14).

7. Редколлегия журнала проводит экспертизу полученных материалов и может дополнительно рецензировать статьи. Основными критериями при оценке являются новизна, актуальность и информативность материала. Если по рекомендации рецензента рукопись возвращается на доработку, то она вновь рассматривается редколлегией и датой поступления считается день представления последнего варианта.

8. Приведенные в тексте статьи ссылки на источники литературы обозначаются порядковым числом в квадратных скобках по порядку цитирования. Список литературы оформляется в соответствии с требованиями ГОСТа 7.1–84.

Примеры оформления библиографического описания в списке источников, приводимом в статье:

1. Літвіненка У.А. Фактары тэхналагічнага прагрэсу і праблема яго аптымізацыі // Весці Акад. Навук Беларусі. Сер. гуманітар. навук. – 1994. – № 2. – С. 19–26.

2. Василевич Г.А. Верховный совет Республики Беларусь: Правовые вопросы деятельности. – Минск: Белорус. Кадр. центр «Профессионал», 1993. – 288 с.

3. Larsen R.P. Computer-Aided Preliminary Layout Design of Customized MOS Array // IEEE Trans. of Computers. – 1971. – Vol. EC–20, № 5. – P. 512–523.

4. Социология и психология чтения: Сб. ст. / Редкол.: Н.М. Сикорский (гл. ред.) и др. – М.: Книга, 1979. – 230 с.

Рукописи, оформленные без соблюдения этих правил, к рассмотрению не принимаются.

Желаем успеха!