

# АДУКАЦЫЯ, КУЛЬТУРА

---

Владимир Андреев (Минск)

## Сравнение реформ образования в бывшей ГДР и Республике Беларусь



Сравнительный анализ хода образовательных реформ в бывшей ГДР и в Республике Беларусь свидетельствует, что накопленный за последние пять лет опыт заслуживает глубокого и тщательного изучения, поскольку образование в восточных землях Германии и в Беларуси находилось до 1990 г. примерно в одинаковых социально-экономических и политико-идеологических условиях.

На академическом и практическом уровнях данный опыт пока мало исследован и нуждается в сравнительном обобщении и изучении. После объединения Германии и распада бывшего СССР в наших странах была отвергнута "социалистическая" модель образования как идеологически монопольная. Однако, в Беларуси эти меры зачастую носили ограниченный и спонтанный характер и инициировались профсоюзовыми организациями, средствами массовой информации, политической оппозицией, учителями, студентами, учащимися.

Научно-исследовательские институты, учреждения и центры сравнительного образования западноевропейских государств, да и многих посткоммунистических стран, связывают развитие образования с ходом рыночных реформ и состоянием рыночной экономики. Лишь в 1996 г. Беларусь разработала Программу социально-экономического развития до 2000 г., ставшую продолжением Антикризисной программы, действовавшей до лета 1995 г. Программа предусматривает создание экономической системы, в которой приоритеты будут отданы разгосударствлению и приватизации, развитию рынка труда и ценных бумаг, земельной реформе.

Изменению систем образования в двух странах способствовали, прежде всего, конституционные реформы (новые пост тоталитарные Конституции) и принятие новых законов об образовании.

В соответствии с главными положениями Совместной комиссии по образованию от 26 сентября 1990 г. все вопросы образования в бывших землях ГДР регулировались ст. 23 Конституции ФРГ<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Anweiler O. Bildungsprobleme postkommunistischer Gesellschaften // Bildung und Erziehung. 1992. N 3. S. 257.

Весной 1991 г. ландтагами германских земель на Востоке Германии были принятые законы об изменении систем образования.

С самого начала задачи образования и воспитания в школах бывшей ГДР решались на основе принципов западного демократического плуралистического общества. Школа стала инструментом создания одинаковых условий для свободного развития каждого школьника.

Право на свободное развитие личности отныне считается личным делом индивидуума.

Равные возможности на образование гарантирует ст. 3, п. 3 Основного закона, в соответствии с которой все граждане ФРГ равны перед законом. В законах о школьной реформе земель этот аспект формулируется по-разному: в пункте 1 законов в землях Бранденбург и Тюрингия говорится о свободном доступе каждого школьника в школьные учебные заведения. Аналогичные возможности дают преамбула закона об образовании земли Мекленбург-Передняя Померания. В законах земель Саксония и Саксония-Анхальт этот момент открыто не зафиксирован, но делается ссылка на Основной закон.

В законах об образовании земель подтверждаются одинаковые образовательные возможности каждого гражданина, независимо от его социального происхождения, экономического и общественного положения родителей.

В новых федеральных землях впервые сформулированы в соответствующих законодательных актах права и обязанности семьи и школы в воспитании детей. Безусловно, родители, как и другие граждане в этих землях, должны еще будут учиться реализации новых демократических прав и свобод на практике.

После провозглашения в 1991 г. суверенитета Республики Беларусь в стране проведена значительная работа над новой Конституцией. Дискуссии и разногласия между правительством и парламентом завершились весной 1994 г. принятием Конституции Республики Беларусь. Статьи 49 и 50 Конституции провозглашают:

“Каждый имеет право на образование. Гарантируется доступность и бесплатность общего среднего и профессионально-технического образования. Среднее специальное и высшее образование доступно для всех в соответствии со способностями каждого. Каждый может на конкурсной основе бесплатно получить соответствующее образование в государственных учебных заведениях” (ст.49).

В ст. 50 говорится: “...Каждый имеет право пользоваться родным языком, выбирать язык общения. Государство гарантирует в соответствии с Законом свободу выбора языка воспитания и обучения”<sup>2</sup>.

Правовые основы функционирования системы образования изложены в законах: “Об образовании в Республике Беларусь” (29.10.91); “О языках в Республике Беларусь”, “О правах ребенка”.

---

<sup>2</sup> Сов. Белоруссия. 1994. 30 марта.

В соответствии с этими законами за последние четыре года были разработаны нормативные основы системы образования.

41-я статья Закона “Об образовании в РБ” базируется на широкой дифференциации и интеграции образования, его демократизации и гуманизации, непрерывности и возрождении лучших традиций национальной школы. В новой образовательной концепции заложена преемственность всех образовательных ступеней: дошкольного образования, средней школы, профессионально-технического и среднего специального образования, высшей школы, постновузовской подготовки и переподготовки. Сейчас в стране учится каждый четвертый ее житель.

В соответствии с Законом образование освободилось от идеологического диктата, закреплен его приоритет на государственном уровне, взят курс ид знания и элитарно-эгалитарное образование личности. Декларирована защита интеллектуальной собственности.

Определены принципы государственной политики в области образования: приоритет общечеловеческих ценностей, национально-культурная основа, научность и ориентация на мировой уровень образования, гуманизм и связь с общественной практикой, экологическая направленность и непрерывность, единство обучения, духовного и физического совершенствования, демократизм и светский характер, поощрение таланта и образованности, обязательность базового (девятилетнего) образования.

В статье 5 Закона записано, что все граждане республики, включая иностранцев и лиц без гражданства, постоянно проживающих на территории республики, имеют право на равные возможности доступа к национальной системе образования.

Базовое образование гарантируется всем гражданам при условии соблюдения обучаемыми определенных государственных требований.

В соответствии с законом учебное заведение не имеет права взимать плату за работы и услуги, финансируемые из госбюджета. Иные сверхнормативные виды деятельности могут осуществляться учебными заведениями с привлечением дополнительной оплаты, включая и частную оплату.

В законе зафиксировано право учителя и преподавателя на творчество, эксперимент, защиту профессионального достоинства. В учебных заведениях запрещается деятельность структур любых политических партий или общественных объединений, преследующих политические цели. Впервые в нем получили юридическое оформление учебные заведения нового типа — гимназии, лицеи, высшие профессиональные училища, колледжи. Допускается создание негосударственных структур (общественных, кооперативных и частных) на общих принципах государственной национальной политики в сфере образования. Предусматриваются аттестация и сертификация учебных заведений, возможность использования контрактной системы при приеме учителей и преподавателей на работу. Зафиксирован механизм обеспечения международного признания дипломов об образовании, выдаваемых на территории республики.

Предусмотрен многоуровневый принцип системной подготовки в высшей школе с присвоением степеней бакалавра, магистра и аттестацией научно-педагогических кадров.

Впервые декларированы расходы на образование не менее 10 процентов от национального дохода.

Законом гарантируется либеральное налогообложение всем, кто вкладывает средства в развитие национальной системы образования.

Приоритет в материально-техническом обеспечении отдается государству. Заработка плата учителей установлена на уровне не ниже средней заработной платы служащих в промышленности, а преподавателей — в полтора раза выше этой нормы. В регулировании заработной платы, кроме конкурсной, контрактной и договорной форм отношений, будут учитываться профессиональный уровень и результаты профессиональной деятельности.

Белорусский, а после референдума и русский язык стали основными языками обучения. В местах компактного проживания национальных меньшинств в школах в соответствии с законом изучается родной язык национальности. С этой целью создаются специальные школы, группы и классы по обучению на национальном языке.

Общие положения о новой организации системы образования распространяются также на профессиональное обучение и его организацию.

Рассмотрим систему образования в бывшей ГДР и Республике Беларусь. Школьная система образования в Восточной Германии представляет собой на переходном этапе конгломерат различных типов школ. Это можно проиллюстрировать на примере школьной системы в земле Мекленбург – Передняя Померания (см. схему 1)<sup>3</sup>.

В четырех из пяти земель Восточной Германии начальная школа охватывает 1-4 классы. Только в земле Бранденбург она состоит из 1-6 классов. Задачей начальной школы является сообщение школьникам первичных знаний и умений в условиях игрового обучения. В земле Тюрингия, кроме этого, начальная школа должна оказывать помощь детям в интеллектуальном, психическом, физическом и социальном развитии.

Законы о школьной реформе во всех новых федеральных землях предусматривают создание школьных структур, целесообразных для данного региона. Поэтому, не может быть единой типовой общеобразовательной школы. Каждая из пяти новых федеральных земель имеет свою систему школ.

Как следует из приведенной схемы, ступень среднего школьного образования в новых федеральных землях начинается с 5 классов, за исключением земли Бранденбург (с 7 класса) и продолжается до 10 класса. 5 и 6 классы в землях Саксония, Мекленбург-Передняя Померания считаются ступенью ориентации. В Тюрингии такая промежуточная ступень не предусмотрена. В земле Саксо-

<sup>3</sup> Erstes Schulreformgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern (SGR). 1991. S. 123. То же в: Deutsche Lehrerzeitung. 38 (1991). 23. S. 9–10.

ния-Анхальт 5 и 6 классы служат ступенью стимулирования, а в гимназии выступают в качестве классов профориентации.

Схема 1



После окончания 6 класса 1 ступени каждый ученик получает рекомендацию для обучения в последующих типах школ: в основной (общей) — 9–10 классов, реальной — 10 классов или в гимназии — 12–13 классов. После 6 класса школьник, таким образом, сам принимает решение о своем дальнейшем образовании, руководствуясь рекомендациями школы.

II ступень школьного среднего образования во многом аналогична школьным структурам II ступени в старых землях. Главным считается объем и качество полученных знаний до окончания 10 класса и сам уровень проведения выпускных экзаменов в школе.

Старшая гимназическая ступень является во всех федеральных землях единственной формой общеобразовательной школы, становление которой происходит довольно последовательно в соответствии с многочисленными рекомендациями КМК.

Во всех новых федеральных землях открываются гимназии. В земле Бранденбург 24 процента учащихся 7-х классов переходят в гимназии<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Neuland im Schulwesen: Landespremiere für die gymnasiale Oberstufe // Neue Zeit. 1992. 18 März.

Кроме вышеназванных структурных аспектов школы, в восточногерманских землях можно встретить и другие новшества. К примеру, в Саксонии это связано с регулированием обучения сорбов. Необычно многообразие других образовательных процессов (курсов), примыкающих непосредственно к средней школе. Нетипичным для прежней системы образования ФРГ является сохранение школ полного дня в новых федеральных землях.

Особое место в общеобразовательной системе в восточногерманских землях занимает общая школа (*Gesamtschule*). В земле Бранденбург она существует как нормальная школа (*Regelschule*). В Законе земли Мекленбург-Передняя Померания ей уготовано особое положение вне общеобразовательных школ. В Законах земель Саксония, Саксония-Анхальт и Тюрингия в настоящее время создание таких общих школ не предусмотрено, хотя отдельные попытки имели место. Общая школа является сегодня единственным типом учебного заведения выпускающего учеников с девятиклассным (неполным, средним, общим) образованием. Несмотря на то, что за общими школами сохраняется статус только лишь экспериментальных школ, они имеют немало сторонников как среди учителей, так и родителей. Но если в них не создать верхнюю гимназическую ступень, то они легко могут превратиться в “отстойники” для слабоуспевающих детей.

Как же выглядит система образования в Республике Беларусь? В соответствии со статьей 14 Закона “Об образовании в Республике Беларусь” к национальной системе образования относятся: дошкольное образование; общее образование; профессионально-техническое образование; среднее специальное образование; высшее образование; подготовка научных и научно-педагогических кадров; повышение квалификации и переподготовка кадров (см. схему 2).

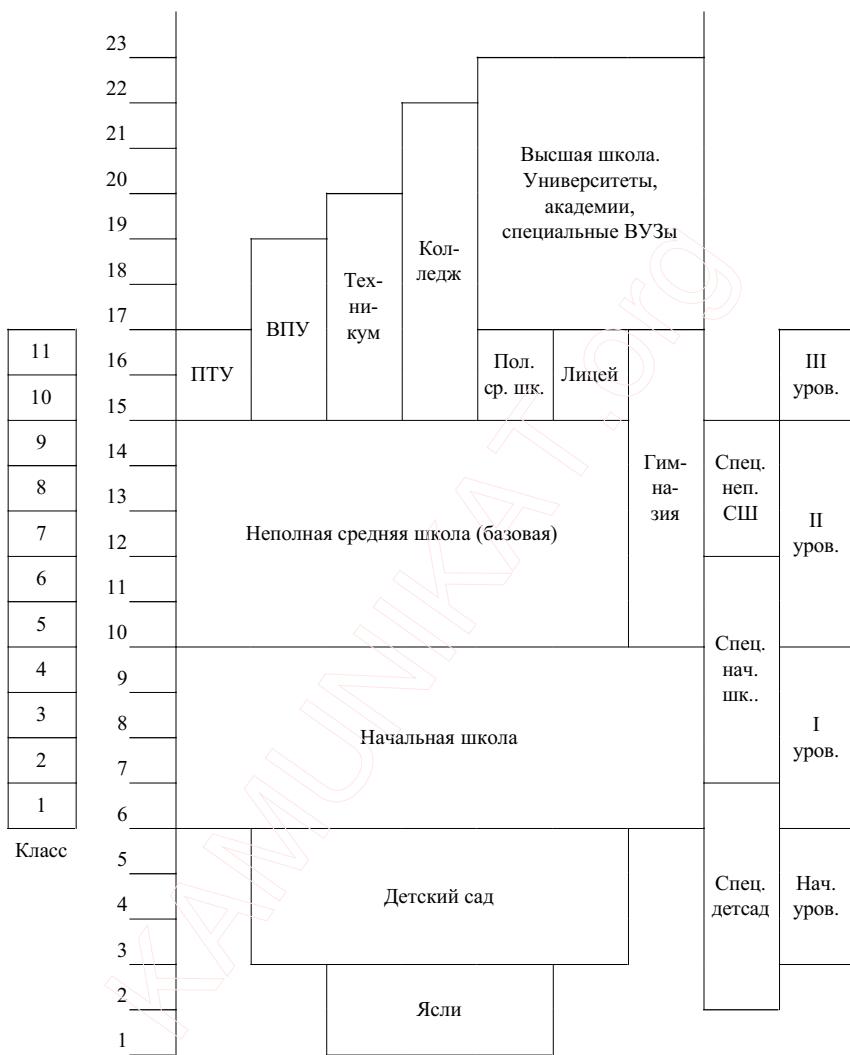
В 1994 г. в стране работали: 5304 дошкольных учреждения, 5065 общеобразовательных школ, в т.ч. 95 вечерних школ, 53 гимназии, 22 лицея, 2 колледжа, 254 профессионально-технических училища, 159 средних специальных, 38 высших учебных заведений, 532 различных внешкольных заведений и более 100 учреждений повышения квалификации и переподготовки кадров<sup>5</sup>.

В настоящее время в республике прослеживается тенденция к снижению количества дошкольных учреждений и к сокращению численности детей в них. Уменьшается число общеобразовательных школ, вызванное ликвидацией мало-комплектных начальных школ в сельской местности. В силу ухудшающихся социально-экономических условий жизни людей и демографических факторов сокращаются контингенты обучающихся в профессионально-технических, средних специальных и высших учебных заведениях.

За последние два года продолжается процесс демократизации образования. Многие управленческие функции сверху делегируются вниз. Развиваются автономия и самостоятельность учебных заведений, расширяются их права. Одновременно вводятся принципы самообеспечения и рентабельности, стимулируются свобода и творчество.

<sup>5</sup> Развитие образования: Национальный доклад. Мин., 1994. С. 69.

Схема 2



Республиканские субъекты образования определяют рамочные планы для общеобразовательных структур. Они решают также кадровые проблемы совместно с руководителями образовательных учреждений и президентской вертикали. Эти субъекты формируют национальные стандарты образования, финансируют республиканские программы и мероприятия.

Закон об образовании Республики Беларусь определяет систему общего среднего образования как систему основных, параллельных и дополнительных образовательных структур.

Основную структуру образования в системе общего среднего образования образует трехзвенная общеобразовательная школа, включающая в себя начальную четырехлетнюю школу (школа I ступени), базовую девятилетнюю школу (школа I и II ступени) и среднюю одиннадцатилетнюю школу (школа I, II и III ступеней).

Параллельную образовательную структуру в системе общего среднего образования образуют гимназии, лицеи, средние специальные учебные заведения и профессионально-технические училища.

Дополнительную образовательную структуру образуют негосударственные общеобразовательные учебные заведения.

Учебный процесс в начальной школе может строиться на предметной или непредметной основе, иметь характер интегрированных курсов.

На II ступени обучения ведется работа по выявлению и развитию способностей обучаемых. В учебно-воспитательный процесс вводятся факультативные курсы по выбору.

На III ступени учебно-воспитательный процесс строится на основе дифференциации, учитывающей способности, наклонности и желания учащихся и их родителей, а также обеспечивает реализацию образовательных запросов учащихся<sup>6</sup>.

В соответствии с Законом об образовании Республики Беларусь после окончания базовой школы ученик может продолжить образование в 10 классе средней школы, в профтехучилище (с получением при этом среднего образования или без него), в среднем специальном учебном заведении или приступить к работе, сохраняя возможность получения среднего образования в любой из образовательных структур. Прием в десятые классы общеобразовательных школ, лицеев, гимназий, в профессиональные учебные заведения всех типов осуществляется по конкурсу (статьи 5 и 29 Закона Республики Беларусь).

Как же изменилось содержание обучения в бывшей ГДР и Республике Беларусь? Начиная с 1991/92 учебного года в новых федеральных землях переработаны и заново концептированы рамочные и учебные планы. Они включают в себя рекомендации о целях, содержании и организации обучения. Учителя, в соответствии с ними, должны сами планировать и проводить учебный процесс. Работа по подготовке новых учебных планов осуществлена преподавателями, учеными вузов совместно с экспертами из старых земель за рекордно короткое время — в течение шести месяцев. Разумеется, из-за столь сжатых сроков новые подходы к обучению не могли пройти научную апробацию. Внедрение новых рамочных планов в школах превратилось в крупный массовый эксперимент.

<sup>6</sup> Сборник нормативных документов: Министерство образования Республики Беларусь. 1994. С. 5–10.

В соответствии с рекомендациями КМК новые рамочные учебные планы вступили в силу в новых федеральных землях по всем учебным дисциплинам.

С самого начала, согласно решениям КМК, в новых землях с 5 класса в качестве иностранных языков по выбору были предложены английский, французский или русский. В школах упразднили преподавание государственного гражданского права и военного дела. Была создана новая альтернативная концепция политехнического обучения. В меньшей мере изменения затронули естественно-научную сферу обучения в школах. Повсеместно было улучшено преподавание досугово-художественных дисциплин.

Существенно изменилось содержание преподавания обществоведения. Вместо ликвидированного предмета “Гражданское право” была введена учебная дисциплина “Обществоведение” с 7 по 12 класс. В 7 и 8 классах этот предмет включает основные курсы “Образ жизни и его обустройство” и “Гражданин в демократическом обществе”; в 9 и 10 классах он состоит из основных курсов “Экономический порядок и экономическая политика” и “Процессы и проблемы общественного развития в Европе и в мире”, а также из обязательных по выбору дополнительных курсов (“Избранные экономические проблемы”, “Политика и мораль”, “Средства массовой информации — их влияние на власть”, “Духовные течения и движения в наше время”); в 11 и 12 классах изучаются курсы “Что есть человек?” (философская антропология) и “Человек и общество” (историко-политологические вопросы).

Учебный план по истории был заменен в школах новых земель новым, устраняющим одностороннее толкование истории ГДР и дополняющим курс истории новым содержанием. Это содержание было раскрыто в книгах, подготовленных издательствами учебной литературы в старых федеральных землях.

Учебный предмет “Введение в социалистическое производство” заменен курсом технологического обучения в 7-10 классах и производственной практикой в 9-10 классах. Он направлен на подготовку обучаемых к труду в условиях свободной рыночной экономики.

В курсе “Этика” изложение материала органично связано с многообразием и богатством содержания немецкой и мировой культуры.

Основополагающее обновление обучения связано с изменением функций учебных планов. Они превращаются из узкого централизованного инструмента государственного влияния в рамочные планы, ориентированные на деловую профессиональную компетенцию учителя и соучастие учеников в планировании и проведении урока. Сами же темы и содержание учебных планов открыты для их конкретизации учителем, реализации его дидактической и методической свободы а результат, в конечном итоге, будет зависеть от ответственности и творчества самого учителя.

Опыт по внедрению переходных временных учебных планов в школах с 1991/92 учебного года накапливается, изучается в различных земельных и федеральных инстанциях. Новые комиссии по учебным планам, созданные в вос-

точногерманских землях, имеют задачу отбирать, обобщать такой опыт, реализовывать его в перспективных более долговременных и стабильных планах.

Начиная с осени 1989 года, реформирование школы в новых федеральных землях претерпело различные фазы. Первая фаза до окончания 1989/90 учебного года отличалась критикой прежней школы и поиском новых путей в творческом использовании существовавших в тот период учебных планов. На этом этапе многие учителя оказались не подготовленными к самостоятельным действиям и решениям.

Вторая фаза (до завершения 1990/91 учебного года) связана с постоянным изменением рамочных условий педагогического труда, образованием новых типов школ, социальной неуверенностью многих педагогов в школах и вузах.

Третья фаза с 1992/93 учебного года и по настоящее время характеризуется закреплением сложившейся структуры в условиях усиления культурного и образовательного приоритета восточногерманских земель.

В Республике Беларусь в настоящее время базовый учебный план имеет следующую структуру:

Таблица 1

Класс	Базовый компонент, часы (%)	Дифференцированный компонент		Дополн. виды занятий	Всего
		республиканский, часы (%)	школьный, часы (%)		
1	18 (81,8%)	2 (9,12%)	1 (4,5%)	1	22
2	19 (17,2%)	2 (8,3%)	2 (8,3%)	1	24
3	22 (78,5%)	3 (10,7%)	2 (7,2%)	1	28
4	23 (82,1%)	3 (10,7%)	1 (3,6%)	1	28
5	30 (85,7%)	—	3 (8,6%)	2	35
6	31 (88,6%)	—	2 (5,7%)	2	35
7	31 (86,1%)	1 (2,8%)	2 (5,6%)	2	36
8	32 (82,0%)	2 (5,1%)	3 (7,7%)	2	39
9	32 (82,0%)	3 (7,7%)	3 (7,7%)	1	39
10	28 (66,7%)	8 (19,0%)	5 (11,9%)	1	42
11	28 (66,7%)	8 (19,0%)	5 (11,9%)	1	42
Итого:	294 (79,38%)	32 (8,6%)	29 (7,8%)	15 (4,1%)	370

Как следует из таблицы, высокий уровень базового компонента с первого по девятый классы вызван тем, что именно на этой ступени обучения заклады-

вается фундамент общеобразовательной подготовки. К базовому компоненту I и II ступеней обучения в 1995/96 учебном году отнесены следующие учебные дисциплины: белорусский язык, русский язык, родной язык национального меньшинства, иностранный язык, математика. Человек и мир (общество), белорусская литература, литература национального меньшинства, информатика, история Беларуси, всемирная история, география, биология, физика, черчение, изобразительное искусство, астрономия, химия, физическое воспитание, трудовое воспитание, музыка и пение, специальная подготовка.

Республиканский дифференцированный компонент предполагает набор учебных программ, рассчитанных на установленные планом учебные часы, школа же выбирает и реализует одну из этих программ для учащихся класса или группы учащихся разных классов. К дифференциированному компоненту общеобразовательных школ в 1995/96 учебном году принадлежат: изучение иностранных языков, предметно-эстетическая или эстетическая деятельность, занятия физкультурой, ручным трудом, иные виды учебной деятельности по углубленному изучению предметов в соответствии с выбранной учащимися схемой обучения.

Часы школьного компонента учебного плана не являются часами обязательного использования, посещаются по желанию учащихся. Содержанием занятий часов школьного компонента могут быть: занятия по интересам, по эстетическому и физическому воспитанию, трудового обучения, углубленного изучения предметов по желанию учащихся и их родителей. Программа таких занятий составляется самой школой или предполагается Министерством образования и науки.

Часы дополнительных видов занятий используются школой для организации индивидуальных занятий с учащимися, пропустившими по каким-либо причинам занятия, или имеющих функциональную задержку в развитии.

Не допускается вмешательство органов управления народным образованием в использование часов школьного компонента и дополнительные виды занятий.

Усиление дифференциации образования обуславливает изменение применяемых в школе образовательных технологий. Посредством обновления технологий предполагается максимально интенсифицировать познавательную деятельность учащихся, дать им возможность самостоятельно приобретать необходимые знания. Такие образовательные технологии требуют высокой степени индивидуализации образовательного процесса, что невозможно осуществить в рамках образовательной модели “учитель-класс” из-за высокой плотности информационного потока обратной связи “ученики-учитель”. Ситуация принципиально меняется при использовании в образовательном процессе персональных ЭВМ, классов с многоканальной трансляцией информации со специальным оборудованием, меняющим модель организации дидактического процесса.

Сравнительный анализ современного состояния систем образования в наших двух странах позволяет сформулировать следующие выводы: объединение

Германии объективно диктует необходимость проведения реформы образования; реализация реформ в Республике Беларусь проводится в условиях преодоления экономического, социального и духовного кризиса.

Экономические трудности существенно тормозят реформы в обеих странах из-за острой нехватки государственного финансирования. Государство вынуждено экономить на социальных расходах, в т.ч. на образовании и культуре. Последствия такого процесса отрицательно влияют на такие социальные группы, как педагоги, родители, семьи, школьники, вызывают протест в различных формах.

К социально-экономическим трудностям добавился кризис идеиной (идейный) в обществе, педагогике, противоборство политических движений и партий за их влияние на государственную систему образования.

Опыт реформирования образовательных систем в европейских странах, экстраполированный на современную образовательную систему в Республике Беларусь, позволяет сформулировать некоторые рекомендации на пути демократического обновления образования в Беларусь:

в организационно-структурном плане, не отказываясь от сложившихся и оправдавших себя на практике образовательных институтов, продолжать развитие и внедрение в практику различных типов дошкольных учреждений, общеобразовательных школ (в т.ч. новых типов), вузов (в т.ч. негосударственных).

При поиске демократических форм развития образования полнее учитывать этнокультурные, национальные, религиозные традиции народа и условия рынка.

Постоянно создавать условия для повышения качества образования на базе саморазвития, возможностей и способностей личности.

Постоянно обновлять содержание, формы и методы обучения и воспитания. Создавать альтернативные учебные программы и школьные учебники, в особенности по курсам белорусского языка, истории Беларуси, нравственного воспитания, иностранных языков, экологии и художественного творчества.

Считать двухступенчатую модель школы (установилась во всех посткоммунистических странах Европы) как наиболее универсальную, отвечающую новой концепции образовательной средней школы (I ступень — неполная средняя школа: 9–10 классов — фундамент общеобразовательной подготовки, а II ступень — 11–13 классов) — ее дифференцирующим и профориентирующим компонентом.

Внедрять в учебный процесс новые индивидуальные технологии, программное и компьютерное обучение. Создавать разнообразные банки данных.

В условиях сохраняющегося государственного финансирования поддерживать на должном уровне расходы государства на образование и науку, привлекать в эти сферы источники финансирования местных органов самоуправления, населения, государственных и частных предприятий и фирм.

Поднимать престиж учителя, научного работника, преподавателя вуза и техникума.

Обратить внимание на недопустимую для образования в стране нехватку учителей белорусского, иностранного языков. В противном случае возможны провалы в требованиях к стандартизации знаний обучаемых, в особенности, в сельских школах.

Meike Spreen

## **Belarussisch-deutsche Kontakte in Erziehungswissenschaft und Bildungswesen**



### **. Einleitung**

Als ich anlässlich dieser Tagung um einen Beitrag aus dem Gebiet der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gebeten wurde, war ich zunächst sehr unschlüssig, wie ich diesen unter dem Gesamtthema belarussisch-deutsche Beziehungen gestalten sollte, da meines Wissens die Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaft nicht sehr ausgeprägt war und ist. Zudem liegen meine persönlichen Erfahrungen mit Belarus bisher vor allem in der praktischen Arbeit der (politischen) Erwachsenenbildung.

Aber vielleicht kann diese Tagung Anlaß sein, eine Intensivierung der Kontakte und des Erfahrungsaustauschs auch der pädagogischen Wissenschaften einzuleiten.

Bis heute muß für die deutsche Erziehungswissenschaft (und in anderen Ländern gilt das nicht in gleicher Weise!) festgestellt werden, daß Belarus weitgehend einen weißen Fleck in ihrer Arbeit darstellt. Deutschsprachige Veröffentlichungen zu Fragen des belarussischen Bildungswesens sind auf wenige kurze Artikel beschränkt, der wissenschaftliche Erfahrungsaustausch bisher vor allem einzelnen Projekten und Initiativen überlassen geblieben, die ihrerseits die Grundlage für einen großen Teil der eben genannten Publikationen bilden.

Diese Situation stellt zu der Tatsache, daß Osteuropa einen traditionellen Schwerpunkt der Regionalforschung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft bildet einen gewissen Widerspruch dar, den ich in meinem Beitrag näher beleuchten will.

Dazu beginne ich mit einem kurzen Überblick über Aufgaben und Ziele der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, einschließlich ihrer institutionellen Einbindung in Deutschland. Anschließend werde ich auf den Schwerpunkt Osteuropaforschung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft eingehen und dabei auch die Disziplingeschichte in der ehemaligen Sowjetunion und ihren Nachfolgestaaten berücksichtigen. In einem dritten Schritt möchte ich einige Projekte nennen, in denen, meinen Eingangsworten zum Trotz, inzwischen eine Zusammenarbeit belarussischer und deutscher Partner zu Fragen pädagogischer Theorie und Praxis entstanden ist, darunter auch die Arbeit des Internationalen Bildungs- und Begegnungswerks in Dortmund und Minsk, für das ich seit 1991 als Honorarkraft tätig war.

## **1. Aufgaben und Ziele der Vergleichenden Erziehungswissenschaft**

Doch zunächst zu den Aufgaben und Zielen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft.

Die Vergleichende Erziehungswissenschaft, auch als Vergleichende Pädagogik oder in bestimmten Zusammenhängen als Internationale Erziehungswissenschaft bezeichnet, ist die Disziplin innerhalb der Pädagogik, die sich traditionell mit der Analyse ausländischer Bildungssysteme beschäftigt. Den Eintritt der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in die Wissenschaftsgeschichte markiert eine Schrift von Marc-Antoine Jullien de Paris aus dem Jahr 1817 mit dem Titel “*Esquisse d’ Ouvrage sur l’ Education Comparée*”. Die Geschichte der Disziplin weist eine Dualität bzw. Spannung auf zwischen Vertretern einer “methodologisch begründeten Zielbestimmung zum Zweck der Erweiterung und Vertiefung sozial- oder geisteswissenschaftlicher Erkenntnis unter Anwendung vergleichender Methoden”, wie Wolfgang Mitter diese Richtung in seinem Artikel zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft<sup>1</sup> kennzeichnet und dem “Interesse der ‘Internationalisten’, (die sich) seit den Anfängen der Disziplin durch die Aufgabe eine ‘Internationale Erziehung’ motiviert (sehen)”<sup>2</sup>. Diese beiden Standpunkte spiegeln sich auch in den oben genannten unterschiedlichen Bezeichnungen für die Gesamtdisziplin wider.

Die Betonung vergleichender Methoden als Grundlage führte vor allem in Deutschland zu heftigen Diskussionen über die Frage, ob Studien zu *einem* ausländischen Bildungswesen der Disziplin zuzurechnen sind. Diese Auseinandersetzungen haben inzwischen an Stärke verloren, nicht zuletzt durch die Tatsache, daß auch Ein-Land-Studien gewöhnlich einen, wenn auch impliziten, Vergleich mit Strukturen im Bildungswesen des Herkunftslandes der Forscher beinhalten und darüber hinaus vor der Aufgabe stehen “spezielle Probleme im Hinblick auf ihre Generalisierbarkeit systematisch analysieren zu müssen”, wie Mitter unter Bezug auf Saul Robinson schreibt<sup>3</sup>.

Nationalstaatlich verfaßte Bildungssysteme bildeten lange Zeit den Rahmen für vergleichende Untersuchungen. Ziel sogenannter Gesamtanalysen war es, die “Triebkräfte der Pädagogik der Völker”, so der Titel eines Buches von Friedrich Schneider, offenzulegen. Von diesem Ziel ist die Disziplin inzwischen abgerückt, im Vordergrund stehen heute vielmehr problemorientierte Untersuchungen, die sich mit Teilbereichen von Bildung und Erziehung befassen. Eine Ausweitung der Forschungsinteressen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft erfolgte, indem zunehmend nicht-formale und informelle Erziehungs- und Bildungsprozesse unterhalb der staatlichen Ebene, z. B. in Familie, Region, Einzelschulen thematisiert wurden. Als Reaktion auf weltweite politische, soziale und kulturelle Veränderungen (Neugründung und Zerfall von Staaten, Migrationen, Flüchtlingsströme etc.) rückten neben internation-

---

<sup>1</sup> Mitter Wolfgang. Vergleichende Erziehungswissenschaft // Taschenbuch der . Baltmannsweiler, 1996. Bd. 2.

<sup>2</sup> Ebenda.

<sup>3</sup> Ebenda.

alen Vergleichen interkulturelle Fragen zu Bildungsproblemen ethnischer, religiöser und/oder sozialer Gruppen, die sowohl staatsinternen als auch grenzüberschreitenden Charakter haben können, ins Blickfeld der Vergleichenden Erziehungswissenschaft.

Bedeutung und Funktion von Systemvergleichen haben sich in Folge des Zusammenbruches des sozialistischen Systems stark verändert. Trotzdem kann keine Rede davon sein, daß intersystemare wie intrasystemare Vergleiche obsolet geworden seien, da das Erbe dieses Systems nicht ohne Einfluß auf die Entwicklung in den postkommunistischen Staaten sein kann. Mit der Spezifizierung des Gegenstandes der Vergleichenden Erziehungswissenschaft geht eine Differenzierung der Funktionen vergleichender Untersuchungen zu national, kulturell oder systemisch bedingten Bildungsproblemen einher, für die Wolfgang Hörner eine überzeugende Typologie vorgeschlagen hat<sup>4</sup>. Er unterscheidet

- ideographische Funktion (Suche nach dem Besonderen),
- melioristische Funktion (Suche nach besseren Modellen),
- evolutionistische Funktion (Suche nach Entwicklungstrends) und
- quasi-experimentelle Funktion (Suche nach dem Universellen).

Während die melioristische Funktion traditionell im politikberatenden Engagement der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ihren Praxisbezug findet, stehen die drei anderen Funktionen in engem Zusammenhang mit der Stellung der Disziplin im Wissenschaftssystem und ihren Beziehungen zu benachbarten Wissenschaften. Oskar Anweilers Definition der Vergleichenden Erziehungswissenschaft als "Querschnitts- und Integrationswissenschaft"<sup>5</sup> öffnet diese Disziplin u. a. zur Vergleichenden Bildungsforschung. In ihrer evolutionistischen Funktion orientiert sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft auch an der Welt-System-Theorie und verbindet sich beispielsweise mit Fragestellungen der Historischen Erziehungswissenschaft und mit neuen sozial-theoretischen Modellen zum Zweck einer Überprüfung universeller und partikularistischer Tendenzen von Bildungsproblemen weitweit.

Eine zunehmend wichtige Rolle spielt die Frage nach dem Verhältnis von politischer Einheitlichkeit und kultureller Vielfalt, sowohl für nationale als auch für internationale Bildungsbehörden, deren Interesse an vergleichenden Untersuchungen ebenfalls wächst, so z. B. Untersuchungen der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) zu Leistungsfähigkeit verschiedener Bildungssysteme, der OECD, der UNESCO und nicht zuletzt der Europäischen Union zu Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen usw.

Für die Lehrerausbildung ist neben der Makroebene internationaler Bildungsvergleiche auch die Mikroebene pädagogischer Fragestellungen unterhalb der formalen staatlichen Institutionen von zunehmender Bedeutung, und dies nicht nur hin-

<sup>4</sup> Hörner Wolfgang. Technische Modernisierung und Reformen im Bildungswesen in vergleichender Sicht // Vergleichende Erziehungswissenschaft. 1988. Nr. 19/20. Dez.

<sup>5</sup> Anweiler Oskar. Konzeptionen der Verleichenden Pädagogik // Zeitschrift für Pädagogik. 1967. 13 Jg.

sichtlich einer möglichen Auslandstätigkeit im Rahmen der Europäischen Union. Dementsprechend werden von den Lehrstühlen für Vergleichende Erziehungswissenschaft an deutschen Universitäten, die nach wie vor die typische institutionelle Anbindung der Disziplin in Deutschland darstellen, Veranstaltungen zur Einführung der Studierenden in Grundfragen systematischer, internationaler und interkultureller Vergleiche angeboten. Beispielhaft möchte ich hier die Universitäten in Bochum, Dresden und Münster nennen, deren Angebote ich aus eigener Erfahrung kenne.

An der Universität Bochum beschäftigt sich die Arbeitsstelle für vergleichende Bildungsforschung (AVB), ein langjähriges Forschungs- und Dokumentationsprojekt aus Drittmitteln des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie mit Analysen der aktuellen Entwicklungen in Bildungssystemen bestimmter mittel- und osteuropäischer Länder. Die kontinuierliche Berichterstattung insbesondere zu bildungspolitischen Entscheidungen und Diskussionen bezieht auch Fragen nach der Relevanz dieser Entwicklungen für bilaterale und gesamteuropäische Kooperation sowie nach der Position der Länder im Rahmen europaweiter und internationaler Entwicklungstrends mit ein. Darüber hinaus zeichnen sich hinsichtlich der einzelnen Länder verschiedene bildungspolitische Schwerpunkte ab, die vorrangig zu beobachten und zu analysieren sind.

Bezogen auf die Ukraine, für deren Bearbeitung ich zuständig bin, sind dies u. a. die Analyse der Reformtätigkeiten, die Auswege aus der bisherigen Krisensituation bieten sollen, z. B. des staatlichen Langzeitprogramms für die Entwicklung des Bildungswesens von 1994, seine Umsetzung und Wirksamkeit; die Frage nach der Situation der nationalen Minderheiten; die Stellung der Sprachen; Trägerschaft und Finanzierung von Bildungseinrichtungen; das Verhältnis von zentralen und dezentralen Entscheidungsebenen...

Belarus wurde bisher nicht in den Kanon der zu untersuchenden Länder aufgenommen, so daß die Arbeitsstelle nur herausragende Entscheidungen für das Bildungswesen Ihres Landes festhält. Neben der Ukraine werden die Russische Föderation, Polen, die Tschechische und die Slowakische Republik sowie die baltischen Staaten bearbeitet. Die Arbeitsstelle für vergleichende Bildungsforschung veröffentlicht Halbjahresberichte zu den Bildungsentwicklungen der genannten Länder und kommentierte Bibliographien zu relevanten Neuerscheinungen über bildungspolitische Fragen dieser Länder. Darüber hinaus unterhalten wir in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Institut für pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main eine Literaturdatenbank zu Publikationen über Bildungsfragen in Osteuropa.

## **2. Erziehungswissenschaftliche Sowjetunion- und Osteuropaforchung**

Mit dieser Darstellung des Bochumer Arbeitsbereiches ist bereits der Schwerpunkt Osteuropa- bzw. Sowjetunionforschung innerhalb der Verleichenden Erziehungswissenschaft angesprochen. Zentren dieser Forschungstätigkeit sind neben der AVB in Bochum und dem bereits erwähnten DIPF in Frankfurt, das Makarenko-Referat der Marburger Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft, das Osteuropa- Institut der Freien Universität Berlin u. a.

Außer historischen Forschungen zum russischen bzw. sowjetischen Bildungswesen und zur Sowjetpädagogik entstanden Studien zu Teilbereichen des Bildungswesens, wie Berufsausbildung, zur Hochschulpolitik und zum Sonderschulwesen, um nur einige Beispiele zu nennen. An problemorientierten Fragestellungen waren u. a. das Verhältnis von staatlicher Steuerung und Eigendynamik im Bildungswesen einschließlich der Rolle der Bildungsadministration, die Beschulung nationaler Minderheiten, die Sozialisationsproblematik sowie die Lehrerausbildung von Bedeutung. Auch wenn nicht die Rede davon sein kann, daß die Vergleichende Erziehungswissenschaft von absoluter Homogenität des sowjetischen Bildungswesens ausgegangen sei, konzentrierten sich viele Untersuchungen auf die RSFSR. Die Frage regionaler Unterschiede wurde vor allem bei Themen wie der Minderheitenbeschulung aufgeworfen.

Die BSSR spielte in der deutschen Bildungsforschung kaum eine Rolle und wird eher am Rande erwähnt, wenn mit wenigen Sätzen ein Vergleich zu den Entwicklungen anderer Republiken gezogen wird. So galt die BSSR z. B. in der Frage der Russifizierung des Bildungswesens als Musterbeispiel für die Umsetzung sowjetischer Ideologie in die Bildungspraxis. Interessanter für die Vergleichende Erziehungswissenschaft im Sinne ihrer ideographischen Funktion, der Suche nach Besonderheiten, sind aber jene Republiken, in denen diese Umsetzung weniger reibungslos verlief. Die sowjetische Vergleichende Pädagogik läßt sich bis in die erste Hälfte der achtziger Jahre durch Abschottung von der westlichen Erziehungswissenschaft kennzeichnen, sowohl hinsichtlich der Auswahl der Forschungsschwerpunkte und -methoden, als auch bei der Suche nach Problemlösungen. Die Betonung der Parteilichkeit sowjetischer Wissenschaft und die Wertorientierung an den Bedürfnissen der sozialen Klasse ging einher mit dem Vorwurf westliche Sowjetunionforschung sei ideologische Kriegsführung und diene der Spaltung der sowjetischen Pädagogik<sup>6</sup>. Unter den Bedingungen von Perestroika und Glasnost und mit der Entstehung einer Bildungsreformbewegung „von unten“, der „pedagogika obnovlenija“, konnte ein Nachlassen dieser Polemik festgestellt werden, Beiträge westlicher Forscher fanden Aufnahme in sowjetische Fachzeitschriften, 1988 nahm die erste sowjetische Delegation der APN an der Tagung der Comparative Education Society in Europe (CESE) teil. Seit der Auflösung der Sowjetunion ist auch eine vermehrte Teilnahme von Wissenschaftlern der jetzt unabhängigen Staaten an internationalen Tagungen zu beobachten. Auf der anderen Seite sind diese Staaten und ihre Vertreter jetzt stärker in das Bewußtsein westlicher Organisationen gerückt. Die Kooperation zwischen belarussischen und deutschen Vertretern der Vergleichenden Erziehungswissenschaft hängt jedoch nach wie vor an der Initiative einzelner. Ein dichteres Netz für den Informations- und Erfahrungsaustausch erscheint mir sehr wünschenswert.

### **3. Kooperationen im Bildungsbereich**

Im Hochschulbereich, und damit komme ich zum dritten Teil meiner Ausführungen, hat im vergangenen Jahr eine Kooperation begonnen, initiiert von der deutschen

<sup>6</sup> Glowka Detlef, Novikov Leonid. Perspektiven der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zwischen Ost und West // Osteuropa. 1990. H. 10.

Hochschulrektorenkonferenz, die eine praktische Zusammenarbeit bei der Reform insbesondere der Lehrerausbildung, aber auch des Hochschulsystems insgesamt, zum Ziel hat. Voraussichtlich wird noch im Mai eine Delegation belarussischer Hochschulrektoren nach Deutschland reisen, um konkrete Projekte für die weitere Zusammenarbeit zu entwickeln.

Daneben bestehen, z. T. seit Jahren, zahlreiche Schul- und Hochschulpartner-schaften, die über den Austausch von Lehrenden und Lernenden Einblicke in und Vergleiche mit dem jeweiligen anderen Bildungswesen vermitteln. Über diesen Aus-tausch hinaus bemühen sich mehrere Hochschulen um gemeinsame Forschungs-sprojekte, oft mit Unterstützung europäischer Förderprogramme wie Tempus, da die finanziellen Probleme häufig eines der Haupthindernisse für binationale Koopera-tionen sind.

Im Bereich informeller Bildung schließlich, und hier komme ich auf meine ersten Kontakte mit Belarus zu sprechen, unterhält das Internationale Bildungs- und Begegnungswerk (IBB) in Dortmund als ein Träger politischer Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen seit Jahren enge Beziehungen zu belarussischen Partnern, angefangen mit der Organisation von Begegnungsreisen seit 1988 bis zur Eröffnung dieser Bildungsstätte als erstes gemeinnütziges Jointventure im September 1994. Diese Bildungsstätte dient jetzt nicht nur dem IBB selbst als Ort für und Begegnungen in der interkulturellen Erwachsenenbildung, obwohl jährlich etwa 15 deutsche Grup-pen (z. B. Lehrer, Zivildienstleistende, Kirchengemeinden, Tschernobyl-Gruppen) mit diesem Ziel nach Minsk kommen, sondern dient auch zahlreichen anderen Or-ganisationen als Veranstaltungsort für bi- und multinationale Konferenzen, Tagun-gen und Kongresse.

Trotz finanzieller Schwierigkeiten ist das IBB nach wie vor bemüht auch in die umgekehrte Richtung Begegnungen und Weiterbildung zu ermöglichen. So wird am kommenden Samstag, dem 4. Mai, eine Gruppe belarussischer Polizisten nach Nordrhein-Westfalen reisen, um Einblicke in Dienstalltag, Polizeistrukturen und Aufgabenbereiche ihrer deutschen Kollegen zu gewinnen. Diese waren ihrerseits im vergangenen September hier in Minsk und nahmen an einem vergleichbaren Pro-gramm teil.

Als Honorarmitarbeiterin des IBB habe ich die deutsche Gruppe damals begle-itet und werde jetzt auch die belarussischen Polizisten in Deutschland begrüßen.

Mit dieser Form interkultureller Begegnung in der Erwachsenenbildung schließt sich für mich der Kreis zu der internationalen Zielsetzung der Vergleichenden Päda-gogik im Sinne der Völkerverständigung.

Алексей Поздняков (Минск)

## Белорусско-германские культурные контакты: проблемы организации академического обмена



Политические и социально-экономические изменения в Европе после краха коммунистической системы создали новые и несомненно благоприятные условия для развития процессов культурного сотрудничества. Их реализация в отношениях между Германией и Беларусью имеет разнообразный характер. Не ставя задачу проанализировать все грани культурных контактов, рассмотрим лишь один аспект: сотрудничество белорусских и германских вузов на примере взаимоотношений Белорусского университета культуры с германскими партнерами. Несмотря на то, что мы будем анализировать частный случай, это дает возможность, на мой взгляд, сделать ряд общих выводов.

Культура как средство межнационального общения всегда служила отправной точкой для построения в дальнейшем более широких политических и экономических отношений между народами и государствами. Однако это не свидетельствует о легкости реализации культурного сотрудничества, особенно если речь идет не о проектах, поддерживаемых государством.

Поэтому в реализации конкретных форм кооперации возникает ряд проблем, которые можно выделить в отдельные блоки.

1. *Проблемы объективного характера* связаны с затруднительной пока еще процедурой (во всяком случае, для белорусской стороны) оформления выездных документов, в том числе получение германских виз; недостаточностью средств связи и сбоями в их работе; языковым барьером; отсутствием выхода в мировое информационное пространство и др.

В последнее время начала давать себя знать и проблема восприятия Беларуси на Западе как страны "ограниченного суверенитета" со всеми вытекающими из этого последствиями.

2. *Проблема поиска партнера* связана с отсутствием достаточного опыта организации международного сотрудничества в большинстве белорусских университетов. Установление связей с германскими партнерами носит случайный характер, причем создается впечатление, что и с немецкой стороны этот процесс также неупорядочен.

Ситуация представляется парадоксальной, учитывая очевидное наличие заинтересованных людей и организаций как с той, так и с другой стороны.

Выход здесь видится в обеспечении широкого доступа университетов к информации, необходимой для реализации культурных и академических обменов.

В этой связи представляет интерес опыт ФРГ, где создана и успешно работает Служба академических обменов Германии (ДААФ), которая курирует международные связи в области высшего образования, включая поиск партнёров.

ров, организацию и финансирование проектов, что, впрочем, отнюдь не означает, что эта сфера в Германии монополизирована.

Думается, что Управление международных связей Министерства образования и науки РБ на сегодняшний день далеко не в полной мере обеспечивает потребности международной деятельности вузов. Решение этой проблемы возможно путем расширения функций упомянутого Управления либо создания независимой государственной службы по типу ДААФ.

3. *Боязнь контактов* является необычным, но реально существующим блоком проблем. В Беларуси — это незнание “правил игры”(международных), что порождает ошибки, непонимание партнера и известный комплекс неполноценности. В Германии — это боязнь иметь дело с “нецивилизованными” партнерами из Восточной Европы.

Решать эти проблемы необходимо, ибо именно они зачастую являются причиной “затухания” контактов. В Белорусском университете культуры мы имеем здесь различными путями. Один из них — поиск партнеров среди организаций, изначально сориентированных на терпимость к партнеру. Характерно, что наиболее долговременные программы сотрудничества реализуются с немецкими партнерами, занятыми в сфере социальной педагогики. На этой базе приобретался опыт международных связей, который был использован в расширении контактов с Германией и с другими странами.

Среди основных германских партнеров Белорусского университета культуры можно назвать Высшую школу социальной работы им. Алисы Соломон(г.Берлин), с которой обмен преподавателями и студентами приобрел постоянный характер. Ежегодно практикуется взаимное участие в профессорско-преподавательских и студенческих научных конференциях, прохождение практики, чтение лекций и проведение семинарских занятий, обмен опытом и специальной литературой.

Принимает белорусских студентов на практику в различных социальных учреждениях и Ведомство по делам молодежи г.Бонна.

Учитывая наличие в Германии широко разветвленной системы социальной работы и сети учреждений, осуществляющих подготовку кадров для нее, имеет смысл вести активную работу по поиску партнеров именно в этой сфере, с выходом на иные образовательные структуры.

В целом, анализируя опыт развития международных связей БУК, нельзя не отметить, что они характеризуются сочетанием традиционных академических форм с активными культурными контактами. Причем последние зачастую выступают в качестве “пароля”, открывающего дорогу к более широкому сотрудничеству.

Так, выступление студенческих любительских коллективов в Германии позволило установить связи с рядом учебных заведений Берлина и Мюнстера, партнерами в Бельгии и во Франции.

Опыт подобного решения проблемы представляется весьма ценным, учитывая, что в каждом вузе Беларуси имеются те или иные творческие коллекти-

увы, гастроли которых могут стать тем “мостиком”, по которому будут развиваться другие формы сотрудничества.

Подводя итоги, следует отметить, что решение проблемы сотрудничества с германскими партнерами в области культуры и образования требует комплексного подхода. Необходимы объединенные усилия как государственных управлеченческих организаций, так и высших учебных заведений. Государственная поддержка в форме координации, информирования и, в известной мере, обучения должна сочетаться с инициативой субъектов международного сотрудничества, поиском ими оптимальных, порой и нетрадиционных путей организации культурных и академических контактов.

Вольга Гапоненка (Мінск)

### **Німецкая навуковая школа і фармаванне навуковой эліты Беларусі (XIX – пачатак XX ст.)**



ожны выдатны дасследчык назаўсёды ўносіць сваё імя ў гісторыю не толькі ўласнымі адкрыццямі, але і адкрыццямі, да якіх ён падштурхнуў іншых”. Гэтыя слова належаць выдатнаму німецкаму фізіку, заснавальніку квантавай тэорыі Максу Планку. Іх можна паширыць і сказаць: “Кожная краіна, кожная навуковая школа займаюць пачэснае месца ў гісторыі навукі праз тყя адкрыцці, да якіх яны падводзіла іншых вучоных”. Пад такім пунктам гледжання ролю німецкай навуковой школы, німецкай навукі для розвіцця сусветнага прыродазнаўства цяжка пераацаніць. І Беларусь тут — не выключэнне. Гісторыя ўзаемадачынення Беларусі і Германіі ў галіне навукі на працягу многіх стагоддзяў падцвярджалі слушнаць гэтых слоў.

Беларускія вучоныя ўжо даўно станоўча зарэкамендавалі сябе ў міжнародным навуковым асяроддзі сваімі адкрыццямі ў галіне дакладных навук. Багатая і своеасаблівая навуковая школа<sup>1</sup> Беларусі творча ўвабрала ў сябе вопыт розных школ і краін. Яе стваралі не толькі беларусы, але і рускія, палякі, французы, яўрэі. Значная роля ў яе фармаванні належыць і німецкай навуковой школе, німецкай навуковой традыцыі.

У дадзеным дасследаванні ўпершыню робіцца спроба разгледзець уплыў німецкай навуковой школы на фармаванне навуковага светапогляду дасследчыкаў з Беларусі з двух бакоў: 1) праз непасрэдныя контакты з прадстаўнікамі наву-

<sup>1</sup> Гаворка ідзе пра навуковую школу перш за ўсё як пра феномен ў арганізацыі навуковых дасследаванняў, складовымі часткамі якой выступаюць: навуковая ідэя, навуковы лідэр, дзяржаўнае кіраўніцтва арганізацыяй навуковых дасследаванняў, узнікненне навуковых выданняў, навуковыя сувязі. Ва ўмовах узрастаючай дыферэнцыяцыі ведаў прагрэс науکі вызначаецца ўжо не дзеянасцю вучоных-адзінчак, а работай вялікіх навуковых калектываў, перш за ўсё навуковых школ.

ковай школы; 2) апасродкавана, праз знаёмства з даследаваннямі ў навуковых перыядычных выданнях.

Для таго, каб мець ўяўленне, што змяшчае ў сабе паняцце “німецкая навуковая школа”, давайце зробім колькі кроку ў гісторыю. І.Кеплер і Г.Лейбніц, Л.Ойлер і Ж.Лягранж, Л.Кронэкер і К.Гаўс, І.Юнг і Б.Рыман, К.Вейерштрас і П.Дзірыхле, М.Шлейдэн і М.Шван, Г.Ом і А.Гумбалт, Г.Гельмгольц і Э.Погендорф, Г.Кірхгоф і Г.Герц, Р.Клаўзіус і В.Рэнтген... Гэтыя імёны знаёмыя кожна-му з нас са школьнай лаўкі. За кожным з іх стаіць цэлая эпоха ў развіцці навуки.

Цікаласць да німецкай школы, німецкай навуковой традыцыі была невы-падковай. Менавіта тут, у гэтай краіне, намаганнямі таленавітых сыноў німец-кага народа былі зроблены ў канцы XVIII – пачатку XX ст. адкрыцці, якія (і гэта без перарабольшання) прывялі да стварэння новай карціны свету. У XVIII – пачатку XIX ст. Німецкая навука выходзіць на перадавыя рубяжы. У значнай ступені гэта было абумоўлена палітыкай дзяржавы ў дачыненні да навуки і аду-кацыі<sup>2</sup>.

У другой палове XIX ст. пачаўся новы этап ў развіцці навуки. Паступова на змену механістычнай карціне Сусвету, ў якой панавала механіка І.Ньютона, пры-ходзіць электрамагнітная карціна з прынцыпова новымі ўяўленнямі аб рухе, прасторы і часе. Гэты пераход характарызуецца не толькі ўзнікненнем новых ідэй, адкрыццём новых нечаканых фактаў і з'яў, але і пераўтварэннем яе духу ў цэльым, узікненнем новага спосабу мыслення. Значныя змены адбыліся і ў арганізацый навуковых даследаванняў<sup>3</sup>. Навука пераставала стварацца паасобнымі людзьмі. Яна выходзіла за межы пісьмовага стала і асобнага навуковага кабіне-та. Вучоны-аматар, вучоны-адзіночка пераставаў быць тыповай постаццю. Стала відавочным, што далейшае яе развіццё магчыма толькі дзякуючы агульным намаганням людзей, апантаных сваёй справай.

Характэрная рыса таго часу адкрыццё навуковых лабараторый і інстыту-таў, стварэнне навуковых таварыстваў і спецыялізаваных часопісаў. Першынства-валі тут вучоныя Германіі. Першае фізічнае таварыства было створана ў Берлі-не ў 1856 г.<sup>4</sup> Сярод першых спецыялізаваных навуковых часопісаў трэба прыга-даць “Annalen der Physik und Chemie”, “Annalen der Physik”, “Comptes rendus hebdomadaires des séances”, “Annalen der Physik und Chemie”, “Annalen der Phy-sic”, “Acta mathematica”, “L’astronomie”. У 1840 г. на фізічна-матэматычным фа-культэце Берлінскага ўніверсітэта з’яўляецца новае структурнае ўтварэнне фі-зічная лабараторыя.

Гісторыя Беларусі сведчыць, што на працягу многіх стагоддзяў позіркі яе юнакоў былі скіраваны ў бок Захаду. Анналы німецкіх універсітэтаў у Гадэль-

<sup>2</sup> Гл.: Тредер Г.Ю. Эволюция основных физических идей. Киев, 1989.

<sup>3</sup> Гл.: Павлова Г.К. Организация науки в России в первой половине XIX в. М., 1990; Соболева Е.В. Организация науки в России во второй половине XIX в. Л., 1986.

<sup>4</sup> У 1868 г. пры Пецярбургскім універсітэце было арганізавана Расійскае фізічна-хі-мічнае таварыства. Адным з яго заснавальнікаў быў ураджэнец Гродна прафесар Пецяр-бургскага тэхналагічнага інстытуту Э.Урублеўскі.

бергу (заснаваны ў 1386), Кёльне (1388), Ляйпцигу (1409), Берліне (1809), Гётингене (1737) захоўваюць звесткі пра многіх студэнтаў-ураджэнцаў Беларусі. Гаворка пра іх пойдзе далей.

Сярод выхаванцаў Берлінскага універсітэта, якія нарадзіліся на беларускай зямлі, трэба згадаць імёны аднаго з заснавальнікаў фізікі нізкіх тэмператур, прафесара, загадчыка Фізічнага інстытута Ягелонскага (Кракаўскага) універсітэта Ж.Урублеўскага, першай жанчыны-сябра Пецярбургскай Акадэміі навук, прафесара Стакольмскага універсітэта С. Кавалеўскай<sup>5</sup>, якая ўнесла значны ўклад у вывучэнне механікі цвёрдага цела, прафесара Ветэрынарнага інстытута ў Дэрпце А.Краеўскага, медыкаў І.Юндзіла і Ф.Негалеўскага, вынаходніка і пісьменніка З.Слонімскага.

Стажыроўку ў Гейдэльбергскім універсітэце праходзіў наш земляк хімік Э.Урублеўскі, выпускнік, а потым прафесар Пецярбургскага тэхналагічнага інстытута. У Кёнігсбергскім універсітэце вучыўся, а потым быў прафесарам Гётингенскага універсітэта Г.Мінкоўскі з Мінскай губерні, якому належыць распрацоўка матэматычнай інтэрпрэтацыі спецыяльнай тэорыі адноснасці ў межах уяўленняў аб чатырохмернай прасторы-часе.

Лекцыі вядомых вучоных у Берліне, Гейдэльбергу, Гётингене слухаў ураджэнец Віцебскай губерні І.Яркоўскі, выпускнік Пецярбургскага тэхналагічнага інстытута, які яшчэ да адкрыцця электрону працаваў тлумачэнне перыядычнасці ўласцівасцей хімічных элементаў (перыядычны закон Дз.Мендзялеева) праз падабенства атамных структур. Стажыроўку ва універсітэтах Мюнхена і Берліна праішоў гісторык мастацтва і педагог М.Кутарга родам з-пад Магілёва. Лекцыі, семінарскія заняткі гэтых вучоных сталі той школай, дзе адбывалася фармаванне навуковых і маральных поглядаў вучонага.

Вынікі навуковых даследаванняў заходненеўрапейскіх вучоных стымулявалі работы дзеячаў навукі Беларусі. Прыйладам таму — навуковая дзейнасць ураджэнцаў Беларусі ў галіне фізікі, хіміі, астрономіі, біялогіі, матэматыкі<sup>6</sup>. Адкрыццё законаў руху планет нямецкім астрономам і матэматыкам І.Кеплерам спрыялі паспяховым даследаванням заснавальніка Віленскай астронамічнай школы, першага дырэктара Віленскай астронамічнай абсерваторыі М.Пачобута-Адляніцкага з в. Смалянцы Гродзенскага пав., якія былі прысвечаны назіранням за планетамі, удакладненню параметраў іх арбіт, вывучэнню каардынат зорак.

Прадстаўнікам нямецкіх навуковых школаў належыць стварэнне асноў дыферэнцыйнага і інтэгральнага вылічэння, імі зроблены значны ўклад у развіццё тэорыі лічбаў, у тэорыю функцыі комплекснага зменнага, у стварэнне тэорыі мностваў. Абапіраючыся на работы Г.Лейбніца, К.Вейерштраса, П.Дзірыхле, Б.Рымана, змаглі выкананць свае фундаментальныя даследаванні па тэорыі раздоў, дыферэнцыйных раўнанняў ураджэнец Гродзеншчыны член-карэспандэнт

<sup>5</sup> С.Кавалеўская паходзіла са старадаўняга беларускага шляхецкага рода Крорвін-Крукоўскіх.

<sup>6</sup> Очеркі истории науки и культуры Беларуси: IX – начало XX ст. Мн., 1996.

Пецярбургскай Акадэміі навук прафесар Варшаўскага універсітета В.Ермакоў, па тэорыі раўнанняў ў прыватных вытворных і ў галіне інтэгральнага вылічэння, шэрагу задач матэматычнай фізікі па вярчэнні цвёрдага цела С.Кавалеўская. Дзякуючы яе даследаванням быў адкрыты шлях да больш шырокага пранікнення матэматычных метадаў у фізіку.

У работах беларускіх біёлагаў набыла далейшае развіццё выказаная ў 1759 г. фізіёлагам К.Вольфам ідэя эвалюцыі, якая пахінула тэорыю пастаянства відаў. Сапраўднаму члену Пецярбургскай АН А.Кавалеўскуму навука абавязана стварэннем эвалюцыйнай эмбрыялогіі, а У.Кавалеўскуму, прафесару Пецярбургскага універсітета, — стварэннем эвалюцыйнай палеанталогіі. Значны ўклад у пропаганду эвалюцыйнай тэорыі належыць прыродазнаўцу, заолагу і медыкум Б.Дыбоўскуму, які нарадзіўся у Адамарыне на Міншчыне.

Дасягненні арганічнай хіміі, сінтэз арганічных рэчываў з неарганічных, які быў здзейснены Т.Вёлерам у 1824 г., падрыхтавалі адыход ад натурфіласофска-га кірунку і паклалі пачатак метадам эксперыментальна-фізіялагічных даследаванняў. У канцы 30-х гадоў XIX ст. Г.Шлейданам і М.Шванам ідэя пра клетачную будову арганізма была ператворана ў строгую клетачную тэорыю. На вы-сновы гэтай тэорыі ў будучым абапіраліся ў сваіх працах прыродазнаўца з-пад Мінска Я.Наркевіч-Ёдка, прафесар Дэрпцкага універсітета А.Вішнеўскі з Нясвіжу.

У канцы 50-х гадоў XIX ст. Г.Кіргоф і Р.Бузэн прапанавалі метад спектраль-нага аналіза. І ужо праз нейкі час спектраскалічныя даследаванні праводзяцца ў сценах Дваранскага інстытута ў Вільні беларусам К.Чаховічам. Гэта яму нале-жаць адны з першых назіранняў спектраў атамаў і малекулярных іонаў ва ўз-буджаным стане.

Ідэя пра існаванне электрамагнітных хваляў першапачаткова набыла матэ-матычнае уvasабленне ў раўнаннях Дж.Максуэла. Але спатрэбліся карпатлівия даследаванні навукоўцаў каб эксперыментальная пацвердзіць слушнасць гэтай ідэі. Толькі уканцы 90-х гадоў XIX ст. Г.Герцам было эксперыментальная дака-дана існаванне электрамагнітных хваляў. Гэта выснова ўжо праз два гады знай-шла практычнае уvasабленне ў Пясочне над Нёманам — у эксперыментальных даследаваннях Я.Наркевіча-Ёдкі па перадачы і рэгістрацыі электрычных сігна-лаў на адлегласці (аналаг радыё А.Папова). Без перабольшшання можна сцвер-дзіць, што яны паслужылі штуршком і для эксперыментальных даследаванняў Я.Наркевіча-Ёдкі ў галіне электратэрапіі.

Абапіраючыся на ідэю поля, выкананаў свае тэарэтычныя даследаванні па вывучэнню прыроды светлавых хваляў прафесар Дэрпцкага (Юр'еўскага) уні-версітэта А.Садоўскі. Яго работы садзейнічалі умацаванні пункту гледжання на электрамагнітнае поле як на асаблівую форму матэрыі, стымулявалі распрацоў-ку электрамагнітнай карціны свету.

Тут прыведзены толькі некаторыя, больш значныя звесткі пра вынікі наву-ковых даследаванняў беларускіх вучоных. Але і з іх бачна, што беларускія дас-

ледчыкі даволі хутка ўспрымалі найноўшае ў науцы. Яны імкнуліся сцвердзіць сваё “Я” у кожнай з галін ведаў, узняць науку на новую ступень, адкрыць у ёй новыя шляхі, стварыць новыя кірункі. Сведчанне прызнання наукоўых ідэяў беларускіх вучоных — абрание іх сябрамі міжнародных наукоўых таварыстваў, публікацыя іх наукоўых артыкулаў у замежных часопісах, контакты з вучоны-мі з сусветнымі імёнамі.

Традыцыі наукоўага супрацоўніцтва сталі актуальнымі асабліва ў савецкі час. У значнай ступені станаўленню адуацыйнай сістэмы і развіццю даследаванняў у галіне матэматыкі ў Беларусі садзейнічаў адзін са стваральнікаў матэматычнай інтэрпрэтацыі тэорыі адноснасці вучань А.Энштэйна адзін з першых супрацоўнікаў Фізіка-матэматычнага інстытута Беларускай Акадэміі науку Я.Громер<sup>7</sup>. Паспяховае развіццё квантавай электронікі і оптыкі, спектраскопіі і фізікі элементарных часцін было б проста немагчымым, калі б не ідэя М.Планка пра кванты святла і стварэнне квантавай тэорыі, калі б не вынікі тэарэтычных даследаванняў Мюнхенскай школы М.Зомерфельда, дзякуючы якім была створана новая, квантавая фізіка, і Гётынгенскай школы М.Борна, якая спрыяла новому разуменню структуры рэчыва, адкрывала шлях да пранікнення ў мікрапрастору<sup>8</sup>.

Сёння супрацоўніцтва вучоных Беларусі і Германіі ў розных галінах ведаў паглыбляеца. З’явілася новая форма наукоўай супольнасці — правядзенне сумесных наукоўых даследаванняў, бо зразумела, што толькі сумесныя намаганні — найбольш плённая форма пранікнення ў таямніцы прыроды.

Гісторыя науки — гэта не толькі гісторыя ідэй, метадаў, эмпірычных адкрыццяў. Галоўным у ёй практычнасцю заставацца людзі, іх дзеяніасць, умовы гэтай дзеяніасці, увесь той сацыяльны і ідеалагічны канцэкт, які вызначае гісторыю чалавечтва. Знайсці ўзаемасувязь, даследаваць ўзаемаплыўвасць наукоўых традыций розных краін на стан і развіцце науки — задача, актуальнаясць якой не змяншаецца з часам.

<sup>7</sup> Я.Громер прыехаў у Мінск па рэкамендацыінаму лісту вядомага вучонага-фізіка, стваральніка агульнай тэорыі адноснасці А.Эйнштэйна (У Нацыянальным гістарычным архіве Беларусі замест арыгінала захаваўся толькі пераклад гэтага ліста.). З 1928 — прафесар Белдзяржуніверсітэта, адначасова з 1932 вядучы наукоўы супрацоўнік Фізіка-матэматычнага інстытута Беларускай АН (заснаваны ў 1931 г.).

<sup>8</sup> Падрабізна пра гэта гл.: Гапоненка О.А. Проблемы формирования физической школы в Советской Белоруссии // Материалы XI Международного симпозиума по науковедению и научно-техническому прогнозированию “Современное науковедение и перестройка советской науки. Ч.3: Проблемы истории науки и техники”. Киев, 1990.

Нина Рябова (Минск)

## К истории преподавания иностранных языков в средних школах Белоруссии



Словоречие о контактах Белоруссии и Германии, нельзя не отметить такую огромную сферу, как образование. Для этого нам необходимо сделать экскурс в его историю. Благодаря различным источникам легко установить, что еще с древних времен в школах Беларуси велось преподавание древних языков, а позднее и новых.

В рамках данного выступления мы очень кратко рассмотрим три этапа (периода) истории преподавания иностранных языков:

- 1) конец 50-х годов XIX в.–1917 г.;
- 2) 1920–1939 гг. (для Западной Беларуси); 3) 1917–1941 гг. (для БССР).

Первый период — это оживление просвещения, появление большого количества различных типов школ, издание новых учебников и учебных пособий. Развиваются базовые науки; усиливается внимание к преподаванию иностранных языков со стороны органов народного просвещения. Цель их преподавания определяется социальным заказом общества.

Практическое значение языков возрастает. Большое внимание уделяется развитию умения и навыков устной речи. На смену сознательному направлению приходит интуитивное. Но как одно, так и другое направление стремятся сохранить принцип сознательности в обучении новым языкам в средних учебных заведениях Беларуси.

До 1917 г. два иностранных языка являлись обязательными предметами лишь в мужских гимназиях. В других же учебных заведениях они преподавались факультативно.

Вплоть до революции использовались учебные пособия по четырем языкам: русскому, польскому, французскому и немецкому. Здесь следует отметить, что преподавание велось на русском или польском языках, и для учащихся белорусов существовал так называемый языковой барьер — трилингвизм.

Огромное значение в процессе преподавания языков имели учебники и различного рода учебные пособия. Их было множество, и для преподавателей существовал выбор. Среди учебников по французскому языку огромной популярностью пользовались учебники В.Игнатовича и А.Шалланды. Не меньше признания получили авторы учебников по немецкому языку И.Оллендорф, С.Чекала, К.Крафт, М.Берлиц, А.Рихтер, К.Макаров и др.. По мнению строгих рецензентов того времени, учебники данных авторов соответствовали целям, были написаны легко, просто и занимательно.

Кроме вышеупомянутой учебной литературы особо следует остановиться на методике К.Ленкеца. Хотя его учебник претерпел значительные изменения, однако до конца XIX в. он пользовался популярностью у учащихся и учителей. Автор, вероятно, признал целесообразным использовать новый метод, основан-

ный на наглядности и чтении в сочетании со старым, грамматико-переводным с элементами сопоставления. Лексика подобрана автором рационально. Соблюдается принцип ее повторяемости, что помогает лучшему запоминанию материала язык живой и легкий. В учебнике приводится достаточное количество диалогов, что способствует развитию навыков разговорной речи. Автор делает процесс обучения сознательным, а сам метод активным.

Кроме учебников в гимназиях использовались различного рода практические руководства, хрестоматии, грамматики, переводы, словари, а также картички.

Грамматики содержали массу исключений и мало существенного материала, потому что составлялись преимущественно иностранцами, не владеющими родным языком учащихся.

Прогрессивные учителя заменяли старые учебники новыми, чтобы использовать методы, которые были приняты и вошли в жизнь за границей... Так, в связи с изменениями целевой установки и методов обучения в гимназиях Виленского учебного округа было принято решение о введение новых учебников по немецкому языку. Это — учебник Э.Миттельштейнера по практическому методу для 1 и 2 классов реальных училищ издания 1900 г. Элементарная немецкая грамматика Крафта для 5-6 классов, книга Ф.Шиллера “Вильгель Телль” со словарем и примечаниями (издание Манштейна).

Вдобавок следует подчеркнуть, что несмотря на такое обилие учебной литературы по новым языкам, все же стабильного, составленного правильно с педагогической точки зрения учебника не было.

Конец XIX – начало XX в. характеризуются быстрым усилением роли практического изучения иностранных языков в средней школе Беларуси. Целевой установкой в это время становиться обучение устной речи и чтению.

На основе передовых традиций прошлого в данный период зарождались новые концепции лучших белорусских педагогов, которые впитали в себя прогрессивные мысли русских коллег, использовали все лучшее, что было в зарубежной методике. Особое влияние оказывали немецкие ученые на становление нашей методики как науки.

Особо следует сказать об истории преподавания иностранных языков в 1920–1939 гг. в школам Западной Белоруссии.

Географическое положение Польши и входивших в нее районов Западной Беларуси, их политические, торговые и культурные взаимоотношения с соседними и другими западно-европейскими странами еще с древних времен обусловили здесь необходимость изучения греческого, латинского и ряда живых иностранных языков.

В средней школе Западной Беларуси изучали, кроме древних языков, немецкий, французский и английский, использовались различные виды учебников. Их можно условно разделить на две группы:

1) созданные на основе классического западноевропейского (натурального) прямого метода;

2) отражавшие черты смешанного метода с элементами сопоставительного и сознательного подхода.

В первую группу можно включить учебники для семилетних народных школ по немецкому языку: П.Фромана, Л.Германа, Е.Пецольда, Е.Гауптмана, Е.Метке; по французскому - М.Яворской, В.Кельского, С.Квятковского, И.Шарота, К.Тосло, С.Венцковского, О.Классэ, К.Меллеровича; по английскому — Т.Венни, О.Есперсена, Я.Кнапенсука и др. Многие из этих учебников имели несколько переизданий, особенно после школьной реформы 1932 г. Большинство из них использовывались вплоть до 40-х годов.

Серьезным шагом вперед в написании учебников второй половины 30-х годов для школ Польши, а, значит, и западной Беларуси явилось акцентирование внимания на лексике. Появляются лексические упражнения, а также целые разделы, касающиеся словообразования.

Тенденция подбора текстов страноведческого характера стала превалирующей во всех учебниках по иностранным языкам. И самым ценным в учебниках второй половины 30-х годов явилось то, что авторы стремились разъяснить учителям подробно предполагаемую методику работы. Кроме учебников издаются специальные указания для учителей, где отражаются методические идеи того времени.

Наконец, следует остановиться на преподавании иностранных языков в Советской Беларуси в 20–30 годы.

20-е годы в Беларуси началась культурная революция. Но в системе народного образования белорусский народ не получил от царизма почти никакого наследства. Страна была разрушена, школы тоже, многие учителя эвакуированы в глубь России. Надо было все создавать заново. Все старые школы и гимназии были преобразованы в единую трудовую семилетнюю школу. В ее учебном плане школы перечислялись обязательные предметы, в том числе иностранный язык. Но ощущалась острая потребность в кадрах и учебниках. Учебники и учебные пособия во всех школах Белоруссии были самые разные. По немецкому языку использовались учебники Глезер, Пецольда, Эрделя, Иогансона, Флейшгута и Грубе; по французскому — Шаланда, Мартина, Коленина, Росмана и Конофа; хрестоматии по французскому языку Росмана и Шмидта, а по немецкому - Шанселя и Глезера.

Из этого перечня следует, что единого учебника по немецкому языку для школ Беларуси не было, а авторы их — почти все немцы по происхождению. Занимались по этим учебникам вплоть до 30-х годов. Народный комиссариат просвещения считал, что такие учебники не соответствуют духу времени, и принял решение издать новый учебник. После трехлетнего апробирования в экспериментальной школе был издан массовым тиражом в 1930 г. новый учебник по немецкому языку. Авторами его были Г.Пецольд и С.Залесская, жившие в Беларуси. Влияние Г.Пецольда, педагога и опытного автора, сохранилось и при составлении нового учебника. При отборе учебного материала он руководствовался принципом повторяемости языковых явлений.

Построенный по такому принципу учебник позволил выполнять целевую установку программы по иностранным языкам: дать на основании грамматики материал, интересный для учащихся по содержанию и по форме, а также апробированный на практике. При изучении тех или иных закономерностей подчеркивалось, что они отражают богатые явления живого языка, его особенности. Учащиеся сами формулировали правила на основе своих наблюдений.

Г.Пецольд и С.Залесская первыми сделали попытку дать немецкий словарик для белорусских учащихся, включив в него названия важных предметов и явлений природы. Книга широко иллюстрирована. Выразительные и динамичные рисунки способствовали лучшему запоминанию слов и активизации учащихся на уроках. Материал дается с нарастающей трудностью, т.е. соблюдается принцип “от легкого к трудному”.

Учебник состоит из четырех разделов. Первый — о жизни учащихся и среде, окружающей их. Во втором разделе, посвященном природе и человеку, дано несколько текстов на сельскохозяйственные темы. Третий раздел — “Город и работа жителей города”. Четвертый — под рубрикой “Красный Октябрь”. Книга могла быть использована как в сельской, так и в городской школе.

Следует отметить, что Г.Пецольд не остановился на достигнутом. В 1932 г. он пишет новый учебник “Рабочая книга по немецкому языку”. Автор считал, что в связи с политехнизацией школьного обучения надо изменить требования и к преподаванию иностранных языков. Новый учебник содержал много материала по курсу семилетней школы, и это помогало отобрать нужное в тех случаях, когда на обучение языку отводилось мало времени. Учебник написан хорошим немецким языком, в нем есть много иллюстраций. Однако следует отметить, что отдельные тексты громоздки, трудны и носят чисто производственный характер. Заслуга автора состоит в том, что он, немец по происхождению, все же хорошо знал белорусский язык, поэтому его учебники пользовались большим успехом. Что касается личности самого Г.Пецольда, то его высоко ценили белорусские педагоги, так как это был человек большой эрудиции и культуры. Он работал заведующим кафедрой Белгосуниверситета, принимал активное участие в различных мероприятиях для учителей: семинарах, съездах, конференциях и т.д. Он также переводил произведения белорусских авторов на немецкий язык.

И все же проблема подготовки специалистов по иностранным языкам, которая является важным звеном в учебном процессе, была весьма критической, особенно в 30-е годы. Из 465 учителей иностранного языка только сто имели высшее педагогическое образование или образование в объеме двухгодичного учительского института, 98 — только общее среднее образование, а 22 учителя иностранного языка не имели даже среднего образования. Наркомпрос предложил учебным заведениям подготовить 408 учителей иностранных языков, но - война, начавшаяся в 1941 г. помешала осуществить эти планы.

В итоге следует признать, что преподавание иностранных языков в Беларуси претерпело различные изменения, а его методика как наука зародилась здесь

еще в дореволюционный период под влиянием прогрессивных идей русской и зарубежной педагогической мысли, оно получило свое дальнейшее развитие в послевоенный период.

Віктар Цітоў (Мінск)

### Нямецкая дыяспара ў Беларусі ў XIX – пачатку XX ст.



беларускіх гарадах і мястэчках таго часу пражывала шмат немцаў, якія падтрымлівалі сувязі са сваёй гістарычнай радзімай і ўнеслі свой плён у развіцце міжэтнічнага паразумення; многія з іх з цягам часу адаптаваліся да мясцовых умоў ці асіміляваліся ў тутэйшым этнакультурным асяроддзі. Аднак у большасці сваёй нямецкія пасяленцы ўтваралі свае этнакультурныя асяродкі, устойліва захоўвалі традыцыі сваіх продкаў, родную мову і гістарычную памяць<sup>1</sup>.

Мы не валодаем дакладнымі звесткамі аб колькасці немцаў на тэрыторыі Беларусі ў перыяд сярэдневякоўя. Больш-менш поўную карціну аб этнічнай сітуацыі ў Беларусі дае нам першы ўсерасійскі перапіс населеніцтва 1897 года. Этнічная ідэнтыфікацыя праводзілася перапісчыкамі на аснове роднай мовы, у выніку чаго да немцаў былі аднесены толькі тыя грамадзяне, якія назвалі ў якасці сваёй роднай нямецкую мову. Паводле вынікаў перапісу нямецкая дыяспара ў беларускіх губернях налічвала каля 30 тысяч чалавек, гэта значыць колькасць нямецкага населеніцтва на нашых землях у канцы XIX — пачатку XX стст. амаль у дзесяць разоў пераўзыходзіла сучасны паказчык (паводле перапісу 1989 г. у Беларусі пражывала 3,5 тыс. немцаў).

Такім чынам, немцы займалі ў тагачаснай Беларусі прыкметнае месца сярод іншых этнічных груп і па сваёй колькасці пераўзыходзілі літоўцаў, латышоў, татар і цыган. Пазначаная колькасць нямецкага населеніцтва размяркоўвалася па беларускіх губернях наступным чынам: Гродненская губерня — 10 284 чал., або 0,64 % усяго населеніцтва, Віцебская — 7 361 (0,49 %), Віленская — 3 873 (0,24 %), Мінская — 3 987 (0,19 %), Магілёўская — каля 2 тыс. (0,11 %).

Удзельная вага немцаў сярод гарадскога населеніцтва была больш значнай. Так, у Вільні, паводле перапісу 1897 г., пражывала 2 170 немцаў, што складала 1,7 % мясцовых гараджан, у Беластоку — 3 703 (5,6 %), у Мінску — 645 (0,7 %), Гародні — 375, у Віцебску — 970 (1,3 %). Аднак калі зыходзіць з абсалютнай колькасці нямецкага населеніцтва, то большасць яго пражывала ўсё ж не ў гарадах, а ў паветах (сельскай мясцовасці).

<sup>1</sup> Живописная Россия. СПб., М., 1882. Т. 3. С. 148.

<sup>2</sup> Первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 г.: IV. Виленская губерния. СПб., 1904. Тетр. 3; V. Витебская губерния. СПб., 1904. Тетр. 3; XI. Гродненская губерния. СПб., 1904; XXII. Минская губерния. СПб., 1904; XXIII. Могилевская губерния. СПб., 1903.

Як бачым, немцы расселяліся па тэрыторыі Беларусі нераўнамерна. На-йболыш шматлікія дыяспary існавалі ў Беластроцкім (7 412 чал.), Дзвінскім (4 242), Віленскім (2 844), Мінскім (1 655), Віцебскім (1 214), Бабруйскім (1 045) паветах. Даволі прыкметнай была доля нямецкіх каланісташаў сярод палескага насельніцтва: у Пінскім павеце ў той час пражывала 670 немцаў (0,23 %), а ў Мазырскім — 638 (0,35 % жыхароў павета). Прыйчым абсолютная большасць нямецкага насельніцтва сялілася тут у сельскай мясцовасці: у прыватнасці, у Мазырскім павеце з 638 жыхароў германскага паходжання толькі 11 пражывалі ў горадзе.

Асваенне нямецкімі каланістамі прастораў беларуска-ўкраінскага Палесся пачалося з 1830 г., калі тут на “сырым карані” узікла першыя нямецкае паселішча Фрыдырхсдорф (Саломка) на землях князя Любамірскага. У 1860 г. у заходнія частцы Палесся на тэрыторыі Мінскай і Валынскай губерняў (Пінскі і Луцкі паветы) налічвалася ўжо 20 нямецкіх населеных пунктаў. Пасля адмены прыгону іх колькасць стала павялічвацца яшчэ больш шпаркімі тэмпамі і ў 1870 г. тут было ўжо 58, у 1875 г. — 89, а ў 1882 г. — 155 нямецкіх пасяленняў, дзе пражывала 21 640 жыхароў, з якіх 99 % (21 525 чал.) складалі немцы<sup>3</sup>.

Звычайна нямецкія каланісты брали ў аренду лясныя дзялянкі памерамі 5-15 дзесяцін на 10-12 год. Арендная плата была парадаўнаўча невысокай — 2 рублі за дзесяціну ў год. Новапасяленцы выкарочоўвалі лес, выкарыстоўвалі на свае патрэбы будаўнічы матэрыял, а ляда засявалі адборным насеннем, ураджай атрымліваўся даволі высокім, асабліва ў першыя гады.

Як адзначалі сучаснікі, нямецкія каланісты не маюць звычкі доўгага “заседжацца” на адным месцы і, распрацаваўшы лясныя ляды ды зняўшы некалькі ўраджаяў, перапрадаюць участкі новым каланістам; атрымаўшы пэўныя барыш, рухаюцца далей, каб асвойваць новыя лясныя прасторы.

Распрацоўка лясных дзялянак нямецкімі каланістамі стварала пэўныя нязручнасці для мясцовага беларускага насельніцтва, якое пазбаўлялася магчымасці пасвіціць на арандаваных землях свой статак, збіраць сухастой, грыбы, ягады і інш. Такія акалічнасці падчас спарадажалі насцярожанасць і некаторую напружанасць паміж беларускімі сялянамі і нямецкімі арандатарамі. Разам з тым адбываліся карысныя контакты, і нават узаемаўпльывы, калі нямецкія пасяленцы асядалі надоўга, на пастаяннае жыхарства. Заможныя сяляне набывалі ў каланісташаў больш сучасныя прымысловыя тавары, сельскагаспадарчыя прылады — жалезныя плугі, бароны, веялкі, будаўнічыя канструкцыі і інш.

Актыўнымі і плённымі былі сувязі мясцовага насельніцтва і нямецкіх пасяленцаў у беларускіх гарадах, дзе здаўна існавалі нямецкія культурныя асяродкі, гандлёвыя і прымысловыя ўстановы, лютеранская цэркви. У пароўненні з вёскай ўзаемакантакты на бытавым узроўні, працэсы інтэграцыі і акультурацыі тут праходзілі інтэнсіўней. Разам з тым нямецкія мігранты падтрымлівалі ўстойлівия сувязі са сваёй радзімай, адкуль запрашалі свяякоў і знаёмых на часовае і пастаяннае жыхарства, давалі ім прытулак і фінансавую дапамогу.

<sup>3</sup> Забелин А.Ф. Краткое описание части Западного Полесья. Киев. 1883. С. 36-38.

Асноўная плыня нямецкіх мігрантаў на Беларусь ішла з Пруссіі, Усходній Германіі і Аўстра-Венгрыі. Так, паводле перапісу 1897 г., у Мінскай губерні зафіксавана замежных грамадзян: выхадцаў з Пруссіі — 958 чалавек, Аўстра-Венгрыі — 693, Германіі — 497, Саксоніі — 20, Вюртэмберга — 12, Баварыі — 6. Прычым колькасць мігрантаў-мужчын нязначна перавышала колькасць жанчын; напрыклад, выхадцаў з Пруссіі ў Мінскай губерні налічвалася 490 мужчын і 468 жанчын, з “Германия вообще” — адпаведна — 279 і 218. Прыкладна такая ж карціна назіралася і ў іншых беларускіх губернях.

Па сацыяльнаму складу большасць беларускіх немцаў адносілася да мяшчанскага саслоўя. Найбольш высокім быў працэнт мяшчан сярод немцаў Віцебскай губерні (52,5 %), прыкметна ніжэй — у Віленскай і Мінскай губерніах (адпаведна 40 і 29 %). Другое месца займалі сяляне: у Мінскай губерні — 27,6 %, Віцебскай — 24,5 %, Віленскай — каля 20 %. Бароны-шляхта складалі каля 10 % (у Віленскай губерні — 11,2 %, Віцебскай — 9 %, Мінскай — 8,4 %). Далей ішлі ганаровыя грамадзяне, купцы, святары. У асобную катэгорыю вылучаюцца замежныя падданыя, сярод немцаў яны па матэрыялах перапісу 1897 г., колькасна толькі крыху ўступалі сялянскаму саслоўю. Заўважым, што сяліліся нямецкія сяляне не толькі ў сельскай мясцовасці, але і ў гарадах.

Абсалютная большасць немцаў была занята ў сферы прамысловасці, прыкметна меншшая частка — у сельскай гаспадарцы, гандлі, транспарце. Натуральна, што большасць жыхароў Беларусі нямецкага паходжання складалі пратэстанты (85–90 %), астатнія — каталікі (6–9 %), праваслаўныя (2 %), іудзеі (1–1,5 %). Апошняя лічбы адлюстроўваюць працэсы адаптацыі немцаў да мясцовых умоў. Беларусь становілася для іх другой радзімай. Таму спрыялі наяўнасць міжэтнічных шлюбах і прафесійныя заняткі ў дзяржаўных установах, сферы культуры.

Такім чынам, перапіс 1897 г. дае вельмі каштоўныя статыстычныя матэрыялы. У супастаўленні з данымі этнографічных і гістарычных крыніц ён дазваляе ў далейшым даследаваць праблему гісторыка-культурных стасункаў беларускага і нямецкага народаў.

Мікола Грынчык (Мінск)

### Беларускае адраджэнне пачатку XX стагоддзя і брэслаўская (вроцлаўская) школа славістаў

 агутны ўздым нацыянальна-вызваленчага руху ў Беларусі ў пачатку XX ст., імкненне народа да поўнай палітычнай незалежнасці ва ўмовах дэмакратыі запатрабавалі неадкладнага развіцця многіх сфер науки, культуры, адукацыі. На першы план вылучылася задача стварыць падручнікі для школьнікаў і дарослых. Як вядома, першыя ўдалыя спробы тут належалаць Іётцы, Якубу Коласу, Вацлаву Ластоўскаму. Аднак у далей-

шым гэтая праца прыкметна ў складнілася — былі патрэбны адпаведныя кадры, значныя матэрыяльныя затраты, акадэмічны размах. Такую тытанічную місію ў Беларусі ўзяў на сябе ледзь не адзін чалавек — Яўхім Карскі.

Славістка ж у Еўропе толькі набірала тэмпы, хадзіць цікавасць да Беларусі пачала ўзрастаць яшчэ з часоў паўстання К.Каліноўскага. Аб уздоўні гэтых зацікаўленняў можа засведчыць адзін маладаследвани факт. Прыгадаем вядомае выказванне класіка марксізма Ф.Энгельса пра беларускую мову: “Гэтае Літоўскае вялікае княства, — адзначаў ён ў артыкуле “Якая справа рабочаму класу да Польшчы”, — насяляла шмат розных плямёнаў... На поўдні і на ўсходзе цяперашняга Царства Польскага знаходзіліся беларусы, якія гавораць на мове, сяродній паміж польскай і рускай, але больш блізкай да апошняй”<sup>1</sup>. Тут поўная блытаніна “гісторіі з географіяй”... Польская, чэшская, славацкая, балгарская, шмат іншых паўднёваславянскіх моваў таксама бліжэй да рускай, чым скажам, да нямецкай... Дык што ж з гэтага вынікае? Абсалютна нічога. Аднак для беларускай мовы гэта быў — на доўгі час гістарычны прысуд, афіцыйнае адмаўленне яе самастойнасці і права на незалежнае развіццё. Гэта, па сутнасці, быў своеасаблівы дазвол на асіміляцыю моваў. А што значыць “на поўдзень ад Царства Польскага”? Дзе ж тады шукаць Славакію і Украіну на карце Еўропы? Гэтую блытаніну, бяспрэчна, можна выглумачыць і аб’ектыўнымі прыгчынамі — агульным станам славяназнаўства ў тагачаснай Еўропе ў цэлым і ў Германіі ў прыватнасці.

Першыя навуковыя працы па беларусазнаўству, асабліва ў XIX ст., мелі спарадычны, часта “пробны”, напоўнені якімі-небудзі аспектамі, характар (слоўнік Я.Чачота, змешчаны ў “Песнях сялянскіх”, 1846 г., слоўнік І.Насовіча 1870 г.). Таму з’яўленне дзвюх практычных граматык у 1918 г. мела пераломны, можна сказаць, этапны характар. Гэта былі “Беларуская граматыка для школ” Браніслава Тарашкевіча і першы дапаможнік па самавывучэнню беларускай мовы для дарослых праф.Рудольфа Абіхта з удзелам Я.Станкевіча — “Просты спосаб стацца ў кароткім часе граматным” (Брэслаў, 1918). Улічваючы, што выхад у свет гэтых прац па часе амаль супаў з актам 25 сакавіка 1918 г. аб стварэнні Беларускай Народнай Рэспублікі, гэты факт набываў у тагачасных палітычных умовах асабліве значэнне: ён па сутнасці, засведчыў прызнанне гістарычных правоў беларускага народа на свабоднае развіццё сваіх асноўных дзяржаўных атрыбутаў, духоўнай культуры.

Сама па сабе творчая сувязь вядомых беларускіх дзеячаў з прадстаўнікамі Брэслаўскай школы славістаў была на карысць маладой славянскай рэспубліцы не толькі ў маральнym плане, бо павышала яе міжнародны прэстыж, але і адкрывала плённыя перспектывы для будучага культурнага супрацоўніцтва. Перспектывы гэтая грунтаваліся на цесных творчых контактах школы брэслаўскіх славістаў з такімі буйнымі єўрапейскімі вучонымі-славістамі, як Макс Фасмер з яго “Грэка-славянскім энцыклапедыям” (1906—1909 гг.), з вядомым мовазнаўцам Бодуэнмі дэ Куртэнэ.

<sup>1</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 16. С. 163.

Унікальная асаба аўтара падручніка доктара Рудольфа Абіхта — аднаго з першых і найболыш актыўных энтузіястаў беларусчыны ў тагачаснай Германіі, буйнага вучонага, грамадскага і культурнага дзеяча, які выдатна разумеў ролю роднай мовы ў дзяржаўным будаўніцтве, асабліва на яго пачатковым этапе. Да таго ж вядома, што ў гады Першай сусветнай вайны ён быў прызваны ў нямецкую армію як ваенна-палітычны рэферент пры штабе генерала Людэндорфа ў Вільні, дзе ён мог асабіста сустракацца з беларусамі. Відавочна, у гэты час нямецкі вучоны ўмацаваў сувязі з такімі выдатнымі прадстаўнікамі беларускага нацыянальна-вызваленчага руху, як Янка Станкевіч, браты Іван і Антон Луцкевіч і інш. Сустрэчы гэтыя, напэўна ж, не абмяжоўваліся чыста навуковыми ці творчымі праблемамі: нямецкі калега мог дапамагаць ім парадамі, падтрымкай ў розных важных і актуальных грамадска-палітычных спраўах. Аднак меркаваць аб гэтым цяпер яшчэ даволі рызыкоўна — патрабующа далейшая пошукупі і даследванні. У адным не можа быць сумнення: нямецкі вучоны-славіст і сябра Беларусі доктар Абіхт не мог стаяць у баку ад тых велізарных гісторычных змен і працэсаў, што адбываліся ў Беларусі ў пачатку XX ст. Мы ведаєм, напрыклад, аб намеры нямецкага вучонага распрацаваць стабільны падручнік для беларускіх школ. Аднак гэтая задума не магла быць здзейснена з прычыны заўчастнай смерці славіста ў 1921 г.

Такім чынам, навукова-даследчая спадчына нямецкага вучонага заслугоўвае далейшага грунтоўнага вывучэння, а яго высакародная асаба — удзячнасці і павагі. Гэта тым больш важна падкрэсліць, калі ўлічыць, што ў 30-ых гады славістичная наўку ў Германіі ўсё больш падпарадкоўвалася таталітарнаму рэжыму і яго захопніцкай ідэалогіі. Таму надзённая задачай сучасных вучоных-славістаў незалежнай Беларусі і аўяднанай Германіі з'яўляецца аднаўленне даўніх плённых традыцый культурнага супрапоўніцтва на прынцыпах узаемапавагі і сяброўства. Гэта будзе лепшым ушанаваннем памяці выдатнага прадстаўніка Брэслаўскай школы славістаў доктара Р.Абіхта.

Віктар Скорабагатаў, Наталля Собалева (Мінск)

Гётэ – Радзівіл – “Фаўст”



од Радзівілаў даў нямала мецэнатаў, музыкантаў і кампазітараў (згадаем Уршулю Францішку, Мацея Радзівілаў). Сярод іх вызначаеца постаць Антонія Генрыка Радзівіла, ардыната нясвіжскага і алыцкага, заснавальніка прускай лініі Радзівілаў, намесніка Вялікага Княства Пазнаньскага, мецэната, кампазітара, імя якога ўвайшло ў гісторыю музyczнай культуры як аўтара першай оперы на тэкст “Фаўста” Гётэ.

У жылах князя Антонія цякла кроў некалькіх старажытных родаў Вялікага Княства Літоўскага: па матчынай лініі ён быў звязаны з родамі Агінскіх і Пшаздзецкіх. Міхала Казіміра Агінскага, вялікага гетмана літоўскага, за яго любоў

да мастацтва называлі “гетманам-кларнетам”: ён пісаў вершы, музыку, быў знаёмы з многімі еўрапейскімі музыкантамі (у прыватнасці, з Гайднам, які па рэкамендацыі Агінскага напісаў араторию “Стварэнне свету”).

Родная сястра Міхала Казіміра, Кацярына Агінская (у замужжы — Пшаздзецкая), была бабуляй Антонія Радзівіла: пасля яе смерці маці кампазітара, Галена Пшаздзецкая, выхоўвалася ў дому Аляксандры Агінскай з Чартарыскіх, жонкі гетмана Міхала Казіміра.

У 1774 г. Міхал Казімір Агінский падарыў бацькам князя Антонія маёнтак Нябараў (паблізу Варшавы), дзе ў далейшым неаднаразова бывалі каралі Станіслаў Аўгуст, Фрыдрых Вільгельм II, імператрыца Кацярына ІІ, цар Аляксандр I, князь Юзаф Панятоўскі: Міхал Радзівіл (бацька кампазітара) меў адну з наўбагацейшых у краіне калекцыю медалёў, карцінную галерэю, а яго бібліятэка налічвала больш шасці тысяч тамоў (між іштым, там быў кнігазбор Людовіка ХУПІ).

Дзед кампазітара, Марцін Мікалай Радзівіл, атрымаў добрую адукацыю за мяжой, быў асабістам знаёмы з навукоўцамі і філософамі. Вярнуўшыся у Беларусь, ён па магчымасці пазбягаў публічнага жыцця, больш займаўся навуковымі даследаваннямі ва ўласнай лабараторыі, не пазбягаў і алхімічных доследаў, вёў пошуку філософскага каменю. Да таго ж быў нядрэнны музыкант, бегла іграў на некалькіх музычных інструментах. Але жорсткі ў адносінах з людзьмі і вельмі падазроны, ён нават жонку з дзецьмі трymаў у самоце, таму родныя, каб унікнуць скандалу, аб'явілі Марціна Мікалая псіхічна хворым і наладзілі апеку над ім.

Тым не менш супярэчлівая постаць Марціна Радзівіла зусім не вышадкова выклікае аналогію з легендарным Фаўстам: іх яднаюць як пошукі глыбінай сутнасці рэчаў, імкненне да ведання ўсеагульнага ладу свету, так і пратэст супраць законаў гэтага свету, адчуванне сябе звышчалавекам (“богападобны вобраз я” — так у Гётэ). Калі Марцін Мікалай памёр, будучаму творцу першага музычнага “Фаўста” было сем год. Хто ведае, ці не ўбачыў ён пазней у героях паэмы Гётэ загадкавы і нават дэмантічны вобраз дзеда?..

Нам пакуль мала што вядома пра дзіцячыя і юнацкія гады князя Антонія, які нарадзіўся 13 чэрвеня 1775 г. у Вільні. Хутчэй за ўсё, ён атрымаў грунтоўную агульную і мастацкую хатнюю адукацыю. Можна меркаваць, што разам з маці Антоні Радзівіл наведваў музычныя імпрэзы ў Слоніме і ў Седльцах; вядома, што князь браў таксама урокі малионку і жывапісу, вучыўся іграць на віяланчэлі.

Семнаццацігадовым юнакам князь Радзівіл трапляе ў Германію, каб працягнуць адукацыю ва ўніверсітэце. У 1794 г.е Антоні Генрык запрошаны прускай каралеўскай парай у Берлін, дзе знаёміца з прынцэсай Брандэнбургскай, князёўнай Фрыдэрыкай Луізай, стрыечнай сястрой караля Фрыдрыха Вільгельма II. Маладыя людзі пакахалі адзін аднаго і 17 красавіка 1796 г. павяячаліся.

Палац Радзівілаў, у якім два разы на месяц, а калі і часцей адбываліся камерныя канцэрты, хутка становіцца адным з найбольш вядомых музычных са-

лонаў Берліна. Як пісаў адзін з біёграфаў князя, “з гэтага вогнішча мастацтва і думкі шырока разыходзіліся артыстычныя ўплывы”. Антоні Радзівіл удзельнічаў у вечарынах як віяланчэліст і спявак: па сведчанні сучаснікаў, “князь Антоні меў прыгожы голас, а спевамі Ўці’о весяліў таварыства, маляваў таксама прыгожыя партрэты, не спыняючы пры гэтым гутаркі...”. Больш за ўсё Антонія Радзівіла вабіла музыка, любімымі яго кампазітарамі былі Бах, Гендэль, Глюк, Моцарт, Бетховен; ён быў блізка знаёмы з вядомымі тагачаснымі музыкантамі.

У 1815 г.е указам прускага караля было створана Вялікае Княства Пазнаньскае; намеснікам караля ў княстве быў прызначаны Антоні Генрык Радзівіл. Пасада намесніка давала абмежаваныя паўнамоцтвы, аднак Радзівіл вельмі сур’ёзна паставіўся да справы і асабіста дапамагаў суайчыннікам. Яго падтрымлівала жонка, якая нават незалежна ад мужа вяла на карысць жыхароў тэрыторыі былога Рэчы Паспалітай іх справы з прускімі ўладамі. Пасля паўстання 1830 г., у якім большасць насельніцтва княства ѿзяла ўдзел, а брат Антонія, Міхал Гедэон, быў прызначаны галоўнакамандуючым паўстанцкім войскамі, прускі кароль аддаў Пазнаньскае княства пад ваеннае кіраванне. Антоні Радзівіл, па словах аднаго з біёграфаў, “з жонкай, дзецьмі і партытурай “Фаўста” вярнуўся ў берлінскі палац”. Там ён правёў з сям’ёй апошнія два гады жыцця, там і памёр на Вялікдзень 7 красавіка 1833 г. ...

Князь Антоні захапляўся талентам юнага Фрыдэрыка Шапэна. У канцы каstryчніка 1829 г. малады кампазітар правёў тыдзень у Антоніне, пазнаньскім паляўнічым палацы Антонія Радзівіла, пасля чаго пісаў свайму сябру: “Ты не паверыш, як мне было ў яго добра... ен мне паказаў свайго “Фаўста”, і я зналішоў там шмат рэчаў, так добра задуманых, нават геніяльных, што гэтага я ніяк не мог чакаць ад намесніка”. Далей Фрыдэрык расказвае пра напісаны ім для Радзівіла і ўпершыню выкананы ў Антоніне Паланез для фартэпіяна і віяланчэлі. Там жа, у Антоніне, адбылося і першае выкананне яго Трыю (оп. 8) для фартэпіяна, скрыпкі і віяланчэлі, якое Шапэн прысвяціў князю Радзівілу.

Прысвячалі князю Антонію свае творы і іншыя кампазітары. Марыя Шыманоўская, ігру якой так любіў слухаць Гётэ, прысвяціла Антонію Радзівілу Серэнаду для фартэпіяна ў суправаджэнні віяланчэлі. Фелікс Мендэльсон, якога таксама сардэчна прымалі ў дому Гётэ, паставіў прысвячэнне князю Радзівілу на сваім Квартэце оп. 1. Людвіг ван Бетховен, музыку якога высока цаніў князь, прысвяціў Антонію Генрыку Імянінную ўверцюру оп. 115.

Безумоўна, галоўным у жыцці Радзівіла было стварэнне музыкі да I часткі “Фаўста”. Опера пісалася больш за дваццаць гадоў; як не згадаць тут Гётэ, які шэсцьдзесят гадоў пісаў свайго “Фаўста”. Высокую ацэнку твору Антонія Радзівіла даў Ферэнц Ліст: “Князь Радзівіл не быў у музыцы простым дылетантам, але адметным кампазітарам. Яго цудоўную музыку да “Фаўста” выконвае кожную зіму Берлінская пеўчая акадэмія. Сваёй глыбокай блізкасцю да строю пачуццяў эпохі стварэння першай часткі гэтай пээмы яна, нам падаецца, пераўзыходзіць іншыя падобныя сучасныя спробы”. Знакаміты аўтар балад Карл Лёвэ

пісаў, што “чую тут нешта новае, арыгінальнае, магутнае; захапляльныя мелодыі, якія можа стварыць толькі розум глыбокі і глыбокаадукаваны. Можна сказаць, што цяпер мы маєм сапраўды “Фаўста” ў музычнай літаратуры”.

Пачынаючы пісаць музыку да “Фаўста”, кампазітар выявіў безумоўную адвагу. Грандыёзнае тварэнне Гётэ з бяздоннем праблем, арыгінальнасць формы і мовы патрабавалі адэватнага музычнага вырашэння. Хутчэй за ёсё, работу над музыкай да “Фаўста” Радзівіл пачаў пасля выходу з друку першай часткі паэмы Гётэ. Можна меркаваць, што ў кампазітара адразу ж склаліся асноўныя сцэнічныя і музычныя характарыстыкі герояў, агульны план будучага твора.

Вядома, што Гётэ прапанаваў напісанне музыкі да першай часткі “Фаўста” свайму “музычнаму дарадцу”, Карлу Цэльтэру, але той, напісаўшы “Баладу пра Фульскага караля”, не адважыўся працоўжыць працу над музыкай да “Фаўста”. Не адважыўся сам, але паведаміў Гётэ пра тое, што “нейкі аматар музыкі, арыстакрат, вельмі жадае ўзяцца за напісанне музыкі да трагедыі, і хача з’яўляеца чужаземцам, не раз яму ўдавалася трапіць ва ўласцівую да слоў ноту”. 1 красавіка 1814 г. Радзівіл бачыўся ў Веймары з Гётэ, пасля чаго паэт пісаў: “Візіт князя Радзівіла абудзіў пачуцці, якія цяжка супакоіць; яго геніяльная парыўствастая кампазіцыя да “Фаўста” нарадзіла далёкую яшчэ надзею на прадстаўленне гэтага незвычайнага твора ў тэатры”. Уражаны Гётэ адгукнуўся на просьбу князя зрабіць змены і дапаўненні ў тэксле і праз некалькі дзён даслаў іх Радзівілу.

У 1816 г. некалькі фрагментаў з музыкі былі выкананы ў берлінскім палацы князя, а ў 1820 г. у Карапеўскім замку Манбіён, непадалёку ад Берліна, адбылася сцэнічная прэм'ера “Фаўста”, прымеркаваная да дня нараджэння жонкі князя Антонія. Усе вышэйшыя берлінскія свецкія колы былі запрошаны на прадстаўленне. Сярод слухачоў быў Аўгуст, сын Гётэ, каб апісаць бацьку выкананне. У зале знаходзіўся таксама Гегель, які наогул скептычна ставіўся да ідэі стварэння музычнага “Фаўста”, мяркуючы, што нібыта музыка нічога не дадасць да зместу трагедыі Гётэ. З Гегелем палемізаваў паэт Рэльштаб, які лічыў, што музыка Радзівіла настолькі дасканалая, што ўсякі іншы кампазітар, які адважыўся звярнуцца да “Фаўста”, будзе ўжо толькі паслядоўнікам Радзівіла.

Пасля выканання твора Цэльтэр паслаў Гётэ ліст, у якім ёсць такія радкі: “Калі б нават кампазіцыя Радзівіла не была каштоўнай сама па сабе, дык усё ж неабходна было б прызнаць за ёй адну вялікую заслугу: яна выцягнула на дзённае святыло паэму, пра якую кожны, хто ёсць прачытаў і асэнсаваў, лічыў, што не павінен дзяліцца (думкамі і перажываннямі з іншымі). Ва ўсялякім разе, не ведаю каго-небудзь, хто б меў дастатковая сэрца і наўясці, каб прапаноўваць гэта людзям, якія толькі дзякуючы гэтаму твору вучаць нямецкую мову... Адзіным майм жаданнем была б твая прысутнасць сярод нас”...

З гісторыі музыкі мы ведаём пра даволі незразумелае сёння занядбанне імя і творчасці Е^гана Себасцьяніна Баха амаль на цэлае стагоддзе. Толькі ў XIX стагоддзі спадчына Баха стала агульнавядомай і папулярнай. Нешта падобнае ад-

бываеца сёння з партытурай “Фаўста”: пасля троумфальнага шэсця гэтай оперы па еўрапейскіх сцэнах у XIX стагоддзі зараз “Фаўст” Радзівіла — практычна забыты твор. Яго месца ў гісторыі еўрапейскага тэатральна-музычнага мастацтва эпохі рамантызму — вось тая тэарэтычная проблема, што патрабуе сёння вырашэння.

Бяспрэчна, за тытулам “Радзівіл – Гётэ – “Фаўст” стаіць абсалютнае ўземаразуменне кампазітарам і паэтам адзіно аднаго. Моцарт, яго духоўная аўра заўсёды вабіла і Гётэ, і Радзівіла. Менавіта гэта абумовіла выкарыстанне ў партытуры “Фаўста” музыкі Моцарта ў якасці знака, сімвала.

“Чарадзейная флейта” — апошні завершаны твор Моцарта ^ сталася яго духоўным завяшчаннем свету. Гётэ выказваў жаданне напісаць для кампазітара другую (літаратурную, зразумела) частку “Чарадзейной флейты”. Але смерць Моцарта адабрала ў чалавецтва магчымасць пачуць вынік супрацоўніцтва двух геніяў. Падаецца, што твор Гётэ—Радзівіла і быў другой часткай “Чарадзейной флейты”, напісанай без Моцарта, але, так скажам, “пад знакам Моцарта”, філасофскім увасабленнем другой часткі ненапісанай Гётэ дылогії.

Разгледзім прыклады. У якасці уверцюры да сваёй оперы Радзівіл выкарыстаў c-moll'ную фугу Моцарта, якую музыказнаўства ў далейшым ахарактарызала як фаўстайскую. Радзівіл і Гётэ першымі зразумелі яе значэнне і, узяўшы ў якасці уверцюры да свайго твора, замацавалі tym самым узаемасувязь з духам Моцарта — яго эстэтычнай пазіцыяй у мастацтве, яго вечна стваральным, я б нават сказаў, Боскім (адсюль — фуга) пачаткам творчасці дзеля ідэалаў Веры, Любові, натхнёна г Дару.

Аднак на гэтым прысутнасці у творы “ценю Моцарта” не заканчваецца. Вось сцэна ў садзе. Марта Швэрдляйн з'яўляецца з музыкай, якая вельмі нагадвае пачатак I карціны Моцартавай “Чарадзейной флейты”, дзе за Таміна гоніцца змей. У Радзівіла — змей, дакладней, змия (Марта) спакушае Грэхен авалодаць скарбамі, якія ёй не належаць і выконвае tym самым функцыю біблейскага змeya.

Яшчэ адзін фрагмент са сцэны ў садзе. Марта з Мефістофелем з'яўляюцца пад музыку менута з моцартавага “Дона Жуана”. Выкарыстанне гэтай цытаты не патрабуе слоў і ўчынкаў дзеля канкрэтныя ўзаемаадносін абодвух персанажаў. Менута Моцарта ў дадзеным кантэксле ўяўляе сабой сімвал парушэння хрысціянскай запаведзі, якую парушаў Дон Жуан — а, значыць, Марта і, зразумела, Мефістофель.

Сцэна ў храме (Requiem). Тэма фугата Tuba mirum выкладзена Радзівілом tym самым рытмічным малюнкам (нават адчуваецца і меладычнае падабенства), што і тэма Tuba mirum у Requiem'e Моцарта. Музыка Requiem'a Радзівіла гучыць як голас Госпада, які даруе Грэхен яе правіны. Зноў праз знак Моцарта мы судакранае з Бібліяй, на гэты раз з Новым Запаветам: шукайце — і знойдзіце, стукайце — і будзе адчынена вам.

Апошні эпізод “Фаўста” — сцэна ў турме. Тэма хору анёлаў, якія абвяшчаюць Уратаванне Грэхен, вельмі нагадвае заключны хор (у tym ліку жрацоў

Храма Мудрасці) з “Чарадзейнай флейты”. Дарэчы, гэтая тэма з’яўляеца варыянтам першай тэмы Уверцюры, якая таксама належыць Моцарту.

Такім чышам, можна заўважыць: кожны раз, калі Радзівіл звязтаеца да моцтартаўскай цыгаты ці да моцтартаўскай рэмінісценцыі, гэты зварот звязаны з Боскім пачаткам; як і ў “Чарадзейнай флейце” Моцарту, у “Фаўсце” Гётэ—Радзівіла сюжэтная калізія займае другасную пазіцыю ў парапенні з духоўным пошукам герояў, з мастацкім ідэалам, з магутнасцю хрысціянскай ідэі.

“Фаўст” Гётэ ў XIX ст. стаў асновай вялікай колькасці музычных твораў — ад мініяцюр да сімфошы і опер. XX стагоддзе вырашала іншыя эстэтычныя, філасофскія і — найперш — жыццёвые праблемы, таму, напэўна, пазітыўісцкая эпоха такая бедная на гётэўскіх герояў, іх музычныя вобразы. Не фаўстаўская пошуку, такія харектэрныя і для маастацтва, і ўвогуле для асвечанага людства XIX ст., а шэкспіраўскае “Быць альбо не быць?”, прычым, на жаль, у літаральным, фізічным сэнсе, паўстала перад чалавецтвам XX стагоддзя.

Мы вяртаемся да радзівілаўскага “Фаўста”; і калі цяпер “Фаўст” становіцца сапраўды актуальным — гэта прыдае аптымізму. Значыць, мы як нацыя ачуњуваём, калі сёння нас клапоцяць праблемы духу і быцця.

Людміла Шыбаева (Мінск)

### Сучасныя музычна-выканальніцкія сувязі паміж Беларуссю і Германіяй



Овы час ставіць перад музыкантамі новыя творчыя задачы. Для іх паспяховага вырашэння патрэбны аналіз такога важнага раздзела нацыянальнай музычнай культуры, як сувязі паміж Рэспублікай Беларусь і Германіяй у галіне выканальніцтва. Вывучэнне праграм, дакументаў, прэсы, а таксама асабістых назіранні засведчылі, што найбольшае развіцце такіх сувязі атрымалі ў перыяд з 1990 да 1995 г. і мелі два асноўных напрамкі: прафесійны і самадзейны.

Так, па ініцыятыве Беларускага саюза музычных дзеячаў (старшыня Т.Курыла) з 1990 г. устанавіліся творчыя сувязі з Музычным саветам зямлі Бадэн-Вюртэмберг (старшыня Х.Кальжэ). У рамках гэтага супрацоўніцтва 19 беларускіх музычных калектываў (з агульнай лічбай ўдзельнікоў 620) ужо прадэманстравалі сваё майстэрства на прэстыжным міжнародным фестывалі “Еўрапейскія музычныя сустрэчы”. Найбольшы поспех і грамадскі рэзананс мелі выступленні такіх прафесійных калектываў, як камерны аркестр Музычнага ліцэя (кіраўнік У.Перлін, у далейшым у дужках падаюцца прозвішчы кіраўнікоў), ансамбль скрыпачаў Мінскага музычнага вучылішча (В.Хаўкін), маладзёжны ансамбль флейтыстаў (М.Аўраменка), жаночы хор Мінскага вучылішча маастацтваў (В.Сі-

нельнік). Выступленні беларускіх артыстаў былі высока ацэнены ў нямецкім друку<sup>1</sup>.

Выступленні самадзейных калектываў, напэўна, не ўступаюць па якасці выканання прафесійным. Такія калектывы, як народны ансамбль “Пralіца” (Гродна, Н.Залеўская), фальклорныя ансамблі “Карагод” (Мінск, А.Бакланаў), “Неруш” (Белдзяржуніверсітэт, В.Гладкая), народны цымбалны аркестр (ДК Прафтэхадукацыі, Г.Ермачэнкаў), народны аркестр педагогічнага універсітэта (У.Перацяцька) выканалі для немцаў творы беларускіх кампазітараў, напісаныя спецыяльна для народных музычных калектываў. У іх паспяхова спалучаюцца ярка выражаны нацыянальны каларыт і рytм сённяшняга дня. Самадзейныя музычныя калектывы прываблівалі нямецкіх слухачоў як у канцэртных залах, так і на адкрытых пляцоўках. Звонкі, яркі, сонечны тэмбр беларускіх цымбал успрымаўся як перадача святочнага, ажыўленага руху. А тэмы лірынага характару перадавалі тонкую паэтычнасць і непаўторную чароўнасць беларускіх народных мелодый.

Звычайна падбіраецца спецыфічны рэпертуар (ад барока да апрацовак народных мелодый), які ўлічвае патрэбы слухачоў розных пластоў насељніцтва Германіі.

Саюз музычных дзеячаў Беларусі арганізаваў таксама ўдзел навучэнцаў музычнага ліцэя Ганны Шыбаевай і Андрэя Паначэўнага ў фестывалі “Прадстаўляюцца маладыя піяністы” (г. Цюбінген, 1994). Беларускія піяністы І.Алоўнікаў і С.Мікулік ігралі сольныя канцэрты ў Боне і Вуперталі.

Важнае месца ў ажыццяўленні музычна-выканальніцкіх сувязей паміж двумя краінамі займаюць міжнародныя конкурсы. Так, у 1992 г. на конкурсі імя І.С.Баха ў Ляйпцигу, які ўваходзіць у Жэнеўскую асацыяцыю міжнародных конкурсаў, атрымала знанне лаўрэата і спецыяльны прыз журы 13-цігадовая піяністка Г.Шыбаева. Далей яна з вялікім поспехам выступіла ў лепшых залах Дортмунда, Бона, Дзюсельдорфа, Фрайбурга, Цюбінгена, Люнена, Хэрдэке.

На міжнародных конкурсах у Саареўкене, Гёцінгене атрымалі прызнанне піяністкі Е.Мяцельская (1992), Ю.Шырынава (1995); у Клінгенталі — баяністы Д.Атраднаў, А.Пылік, М.Ракач, Н.Слюсар.

У лістападзе 1996 г. адбудзецца міжнародны конкурс піяністаў у Мінску, у якім прымуць удзел і маладыя нямецкія выканануць.

Дзякуючы ініцыятыве Саюза музычных дзеячаў Беларусі з адказным візітам у нашай краіне побывалі сем нямецкіх музычных калектываў з агульной лічбай удзельнікаў 250. Незабыўная ўражанні засталіся ад сустрэч з маладзёжным

<sup>1</sup> Simon Yoachim. Empfindsamkeit gepaart mit lupenreiner Technik// Ruhr-Nachrichten (Лünen), 1993. 9. Febr.; Wecks Ingeborg. Das Publicum vibrierte: Dialog zwischen Klavier und Orchester Perfekt // Westdeutsche Allgemeine Zeitung. 1994. 17. Juni.; Brokate J. Begnadetes Musiktalent überzeugte // Ruhr-Nachrichten (Лünen). 1994. 14. Juni.; Meier Bernd. Die Jüngste beim Bremer Klavier-Wettbewerb kommt aus Weißenland // Weser Kurier / Bremer Nachrichten. 1995. 10. Oct.

камерным аркестрам зямлі Бадэн-Вюртэмберг (К.В'юнекен), духавым аркестрам зямлі Паўночны Рэйн-Вестфалія (Р.Рог), маладзёжным аркестрам г.Цюбінгена (Н.Пасхе), аркестрам акардэністай зямлі Бадэн-Вюртэмберг (Б.Мальтры). Такое супрацоўніцтва аказалася карысным для знаёмства з рознымі формамі існавання нямецкіх аркестравых калектываў і для вывучэння вопыту вырашэння імі эканамічных і арганізацыйных праблем.

Акрамя названага вышэй у Мінску праводзіліся майстаркурсы пад кіраўніцтвам вядомых нямецкіх музыкантаў праф. В.Бланкенхайма (1994), праф. Е.Камэка (1990). Яны расказалі шмат новага маладым беларускім музыкантам аб інтэрпрэтацыі твораў І.С.Баха, М.Рэгэра, аб артыкуляцыі, выбары тэмпаў у іх творах. У 1993 г. вядомы нямецкі выканаўца на гітарычных клавішных інструментах К.Хамэр запоўніў прагал у музычнай адукацыі беларускіх выканаўцаў, даўшы ім магчымасць атрымаць некаторыя практичныя навыкі ў выкарыстанні генерал-баса, увайсі ў круг сучасных праблем, што датычычацца выканання старажытнай музыки.

На жаль, пастаяннае пагаршэнне эканамічнай сітуацыі ў РБ абмяжоўвае нашы магчымасці па прыёму калег з Германіі. Таму з сярэдзіны 1993 г. колькасць творчых візітаў з боку нямецкіх музыкантаў прыкметна зменшилася.

Гутаркі са студэнтамі і прафесарска-настаўніцкімі складамі Акадэміі музыкі і Беларускага ўніверсітэта культуры пацвярджаюць думку аб tym, што неабходна наладзіць абмен студэнтамі, стажыроўкі выкладчыкаў як з аднаго, так і з другога боку. Гэта найбольш дзеісны метад узаемаўзбагачэння музычных культур нашых краін. Ён дапаможа студэнтам і выкладчыкам атрымаць шырокую інфармацыю, а, значыць, і стаць высокапрафесійнымі музычнымі дзеячамі. Бо менавіта яны з'яўляюцца кіраўнікамі прафесійных і самадзейных калектываў, салістамі, прадстаўляюць музычную культуру Беларусі на міжнароднай арэне.