

Проблемы современной  
науки и образования

Problems of modern  
science and education

2012. № 4 (14)



Москва  
2012

# Проблемы современной науки и образования

Problems of modern  
science and education

2012. № 4 (14)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: Смирнов В.А.  
РЕДАКТОР: Шукалова О.К.

Шеф-редактор: ЧЕРНОВ М.И.  
Заместитель гл. ред: СОБЯНИН А.Д.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Бойко П.Е. (д.ф.н.), Воробьев А.В.,  
Коновалов И.П. (к.и.н), Смирнов В.А., Смирнова О.В.,  
Собянин А.Д., Чернов М.И., Шушкевич Ю.А. (к.э.н.)

АДРЕС РЕДАКЦИИ

153008, РФ, г. Иваново, ул. Лежневская, д. 55, 4 этаж  
Тел.: +7(4932)939555, добавочный: 149.

<http://ipil.ru/>, [info@ipil.ru](mailto:info@ipil.ru)

Издается с 2009 года  
Founded in 2009

**Выходит 4 раза в год**  
**Issued quarterly**

Сдано в набор 2.12.2012.  
Подписано в печать  
14.12.2012. Формат 70x108/16.  
Бумага офсетная.  
Гарнитура «Таймс».  
Печать офсетная.  
Усл.-печ. л. 15,5.  
Уч.-изд. л. 11,22.  
Тираж 1 000 экз. Заказ № 115

**Издатель Воробьев А.В.**  
**7720376@mail.ru**  
117321, г. Москва,  
ул. Профсоюзная, 140–2–36.  
Тел. **772–03–76**

ТИПОГРАФИЯ  
ООО «ПресСто».  
153025, г. Иваново,  
ул. Дзержинского, 39, оф.307

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору  
в сфере связи, информационных технологий и массовых  
коммуникаций (Роскомнадзор) Свидетельство ПИ № ФС77-47745.  
Редакция не всегда разделяет мнение авторов статей, опубликованных в журнале

© Проблемы современной науки и образования /  
Problems of modern science and education, 2012

# Содержание

## ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Малеев В. А.</i> ТП (п-в-д), или «Теория Парадоксальности (Пространства-Времени-Движения)».....	5
--	---

## ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Борак К. В.</i> Влияние наработки на коэффициент изменения формы рабочих органов дисковых почвообрабатывающих орудий.....	18
<i>Моисеев В. И.</i> Теоретическое и экспериментальное исследование транспортно-эксплуатационных характеристик лесовозных дорог из резинобетона .....	25

## ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Красноженова Е. Е.</i> Решение социально-бытовых проблем населения в период Великой Отечественной войны (на материалах Нижнего Поволжья). .....	31
<i>Сазонова Е. А.</i> Литературный фонд (Общество для пособия нуждающимся литераторам и ученым): история создания и благотворительная деятельность .....	34

## ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Лобинский П. А.</i> Решение задачи тактического планирования производства с помощью IBM ILOG CPLEX Optimization Studio .....	37
<i>Руденко А. Д.</i> Повышение эффективности управления оборотными средствами предприятия .....	41

## ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

<i>Грищенко А. А.</i> Интернет-эпоха как социотехнокультурная реальность современности.....	48
<i>Негодаева О. Б.</i> Изучение проблемы манипуляции сознанием в контексте риска. ....	51
<i>Сибирцев В. А.</i> Механизм Больших Взрывов во Вселенной. ....	54

## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Анреева А. Ю.</i> Перечитаем «легкое дыхание» И.А. Бунина .....	59
<i>Беавоги Б.</i> Средства массовой информации африканских стран: от несвободы к свободе и обратно («закон маятника»).....	67
<i>Луткова Н. В.</i> Использование технологии веб-квест как средство повышения познавательной активности учащихся .....	73
<i>Сафронова Н. П.</i> Проблема восприятия православной мысли на уроках литературы .....	75
<i>Тихонова О. Н.</i> Признаки концепта «семья/family», актуализированные в романе Джона Стейнбека «Гроздь гнева».....	76
<i>Хомяков С. А.</i> Специфика художественного времени и пространства в «Поэме без героя» А.А. Ахматовой.....	79

<b>ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<i>Чертовская О. А.</i> Изучение краеведения на уроках географии .....	84
<b>ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<i>Затонский С. А.</i> Правопреемство в исполнительном производстве.....	87
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<i>Алиева Ю. А.</i> Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам .....	90
<i>Жукова И. А.</i> Развитие индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности студента на уроках биологии.....	97
<i>Коваль О. И.</i> Учебное пособие как средство обучения иностранному языку для профессиональных целей.....	98
<i>Маршуба О. А.</i> Проблема поликультурного образования в философско-психолого-педагогической литературе .....	101
<i>Павлов Д. Н.</i> «Времена года в музыке» – лекторий в рамках проекта «Уроки детской филармонии».....	103
<i>Рухлова Т. С.</i> Ключевое место целей в мотивации подростков к изучению иностранного языка .....	106
<i>Рухлова Т. С.</i> Модернизация обучения РКИ и иностранным языкам. Некоторые аспекты мотивации подростков к изучению языков.....	108
<i>Сахарова О. С.</i> История развития программ здоровьесбережения в США.....	109
<i>Селитреникова Т. А.</i> Отношение школьников с патологией органов сенсорной системы к внеурочным занятиям физическими упражнениями.....	112
<i>Федотова Л. А., Павлова Е. С.</i> Роль довузовской подготовки по информатике в процессе адаптации первокурсников к обучению в вузе.....	115
<i>Хадина С. Н.</i> Формирование универсальных компетенций учащихся через проектную деятельность на уроках технологии. Техническое моделирование. ....	117
<i>Черкасов М. Н.</i> Использование передовых методов обучения в образовательном процессе. ....	121
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<i>Джагаева Т. Е., Жуйкова Н. А.</i> Магическая сила воздействия музыкального звука на человека .....	125
<b>СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<i>Войцеховский С. Н.</i> Критический анализ разработки положений общесоциологической теории в США .....	130
<b>ПОЛИТИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<i>Шукюров А. Т.</i> Политические предпосылки возникновения института присяжных заседателей .....	133

Малеев Валерий Александрович,  
г. Курган

## ТП (П-В-Д), или «Теория Парадоксальности (Пространства-Времени-Движения)»

УДК: 539.12.01

*Наблюдаемые нами свойства трехмерного пространства (скажем, движение тел в классическом пространстве-времени) – это лишь частный случай поведения «Зм-триады» (ПВД); более общие закономерности человечество просто либо не увидело, либо поленилось увидеть. Настоящая работа и является той мизерно-скромной попыткой выявления базового набора положений о «парадоксальности» свойств (неклассической природы) триады (ПВД), опираясь на которые, человечество могло бы видеть конкретные перспективы и направления развития т. н. прогресса, скажем, в области создания истинно эффективных средств передвижения...*

ЧАСТЬ №1 – ПЕРВАЯ: ТП (ПВД) В СВЕТЕ «ПАРАДОКСОВ ЗЕНОНА»

### ГЛАВА ПЕРВАЯ: «ПАРАДОКС(Ы) ЗЕНОНА»

ТП (ПВД) или Теория Парадоксальности (Пространства-Времени-Движения) – это вспомогательное, но равноценное, относительно теории МТВП [1], [2], направление теоретических исследований (и одновременно логически не противоречивый эффективный инструмент расчета и прогноза движения тел в пространстве). Речь идет, в частности, о рассмотрении движения (в ключе Зеноновского сопоставления движений Ахилла и черепахи) в контексте, вытекающем из свойств самого пространства и времени. (И для такой постановки вопроса есть все основания, тем более, в свете открывшихся истин об ЦСМП и ССМП: т.е. о квантовых системах, с прямой и обратной пропорциональной зависимостью расстояния от времени в квантовых системах.) И т.к. ПВ (пространство-время) формируется, как локальные СО (встраиваемые или не встраиваемые в некую нормаль АСО – абсолютную или «условно неподвижную мировую» СО), то, вероятно, при определенных условиях возможно так же осуществить и само движение в этих локальных неклассических СО; в то время, как задачи МТВП в конечном итоге так же сводятся к изысканию возможностей реализации без инерционного движения изнутри квантовой СО-системы. Другими словами, в МТВП ставится задача: как создать квантовые системы СО (и осуществить силовой аспект, управляющий безинерционным движением в них) на принципах: ЦСМП и ССМП. А в ТП (ПВД) рассматривается задача расчета параметров и характера «парадоксального» движения в не классических (локальных или не локальных) пространствах, связанных с собственными СО «мерностных летательных аппаратов»: (МЛА), использующих принципы: ЦСМП и ССМП!

Данная дискуссионная тема (парадоксальности ПВД, если ее рассматривать в контексте «Зеноновских апорий») являет собой, как минимум, уникальную возможность (для всех) увидеть в предлагаемом Зеноном парадоксе:

а) нечто большее, чем просто формальную несурязицу (несоответствие результатов мысленного эксперимента, по алгоритму Зенона – результатов реального эксперимента);

б) нечто объективно-возможное (в двух и более вариантах), как объективную реальность, которую необходимо так же осмыслить. Так, суть одного из мысленных экспериментов Зенона многим известна и сводится к утверждению Зенона о том, что Ахилл ни когда не догонит (и не перегонит) Черепаху, которая начинает свое движение (стартует) либо раньше Ахилла, либо впереди его; т.к. по замыслу автора данного парадокса: пока Ахилл двигается в точку «фантомного следа» черепахи, та преспокойно от него уходит, всегда имея некий шаг опережения (сколь долго бы и как быстро не догонял ее Ахилл).

А поэтому давайте на рисунке изобразим так же два возможных результата:

- а) сначала всем очевидный,
- б) а затем и гипотетический, по алгоритму Зенона.

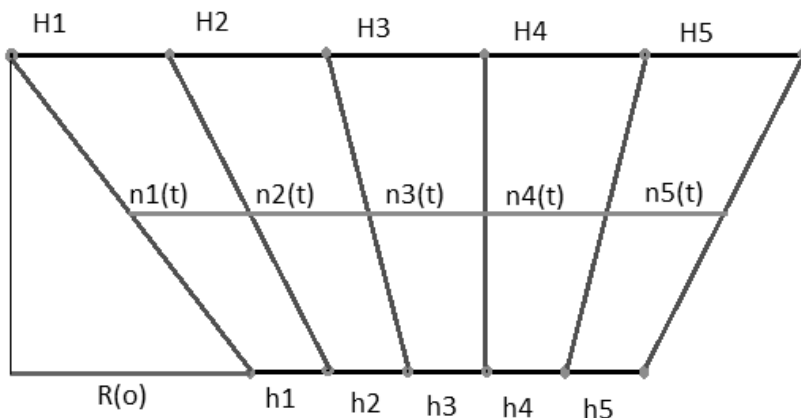


Рис.1.

Итак, пусть Ахилл и черепаха двигаются по двум параллельным дорожкам, причем Ахилл начинает свое движение, когда черепаха проползет расстояние  $R(0)$ . Шаг Ахилла, как линейный параметр, обозначим за  $H(n)$ , а шаг черепахи, за  $h(n)$ . В наших рассуждениях будут фигурировать так же:  $(n)$  – номер шага (как номер очередного акта свершившегося кванта движения, ибо для параметрического мира не существуют нулевые перемещения, если, конечно, это не «абсолютный покой»), который соответствует шаговым отрезкам времени  $(t:1) = \dots = (t:n)$ , которые, в нашем случае, все друг другу равны. В данном раскладе очевидно, что на каком-то шаге Ахилл настигнет черепаху, а после и перегонит ее. Найдем номер шага:  $(N^* - \text{номер шага встречи Ахилла с черепахой})$ , исходя из равенства путей обоих бегунов:  $(H \times N^* = R_0 + h \times N^*)$ , тогда находим номер искомого шага:

$$\left[ N^* = \frac{R_0}{H - h} \right] \tag{1}$$

То есть результат тривиален: Ахилл настигает черепаху, согласно рисунку (и формуле), в конце третьего шага и уже на четвертом ее обгоняет. Возможность осуществления именно такой реальности обеспечена свободой и независимостью друг от друга систем отсчета двух бегунов, для которых мы можем вычленить единый общий «шаговый период времени» (и обеспечена также: равноправностью систем отсчета, малостью их собственного «веса», в сравнении с «весом» некой интегральной системы, законам которой равноправно подчиняются оба «игрока»). А теперь предположим, что «силовые линии пространства Ахилла» все проходят (или замкнуты) через черепаху. Не важно, по какой причине, скажем, черепаха обладает гипнозом...? Ну, а если серьезно, то парадоксальную часть (ПВД) этой истории (причем пока отвлеченно и абстрагировано от элементов МТВП) можно рассмотреть как бы в двух ключах:

А) где время, как шаговый период (1. для Ахилла и 2. для черепахи) будет являться главным и изначально очевидным провокатором «парадоксальности».

Б) когда таким провокатором будет являться некое «поле замедления», действующее на Ахилла (сокращающее длину его шага).

1) Итак разберем первый вариант: (см. рис.1 А). Все мы привыкли, что течение времени неизменно во времени (!) (по крайней мере, для макропроцессов, хотя постановка вопроса тут очевидно не совсем корректна). Тогда законный вопрос: а есть ли очевидные прецеденты в физических процессах, опровергающие и идущие вразрез данному утверждению? Оказывается есть! И это очень просто. Рассмотрим два кванта электромагнитной волны. Шаг первой равен  $(H)$ , а шаг второй равен  $(h)$ . Шагу большей волны соответствует больший период  $(T)$ , а шагу меньшей волны меньший период  $(t)$ . Причем отношения длин волн

к собственным периодам у них одинаковые и равны константе скорости света – (с). А это значит, что и произведение длины первой на период длины второй будет равно произведению длины второй на период первой!

$$\left( \frac{H_1}{T_1} = \frac{h_2}{t_2} = \bar{c} \right), \text{ или: } \left[ H_1 = h_2 \times \frac{T_1}{t_2} \right], \text{ или: } \left[ \begin{aligned} |H_1 \times t_2|_{l,m}^{-1/2s} &= |h_2 \times T_1|_{l,m}^{-1/2s} = \\ &= |X|_{l,m}^{-1/2s} \sim \left| \frac{\hbar_x}{\bar{F}} \right|_{l,m}^{-1/2s} = (m \cdot c) \end{aligned} \right] \quad (2)$$

Очевидно, что это ( $t^*$ ) величина, иллюстрирующая «некое постоянство» взаимосвязей в подвижной бинарной (связной) системе (т.е. между объектом- 1:Ахилл и объектом- 2:черепаха).

Кстати, данная величина:  $|X_{li}| = |\lambda_x t_a| \sim |\hbar_x / \bar{F}|$  – фигурирует в ф. 2.0.д,е) часть №2.а МТВП, а так же в качестве оператора преобразования мерностей (подобного скорости:  $v=K1$ ) в части: №4.1.МТВП, где он фигурирует в зоне преобразований физических величин: ССМП – системы с обратной зависимостью времени от расстояния ( $T \sim 1/R$ ). И только это одно уже свидетельствует о его глобальной значимости в архитектуре микромира (в области физического знания нами совершенно еще не осмысленной).

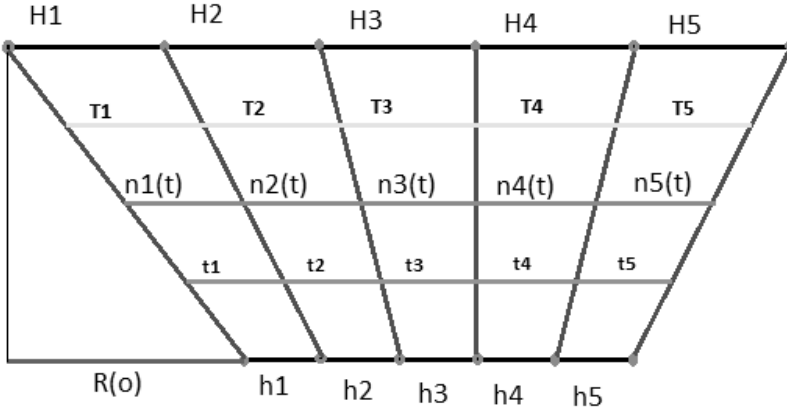


Рис.1 А

А теперь рассмотрим произведение скоростей, как квадрат скорости света:

$$\left( \bar{c}^2 = \frac{H_1}{T_1} \times \frac{h_2}{t_2} \right).$$

Здесь произведение периодов можно рассматривать как квадрат их среднего (среднегеометрического) времени:  $\left[ T_1 \times t_2 = T_{1,2}^2 \right] \quad (3)$

На рисунке периоды этого времени обозначены средней чертой (шкалой нормального течения времени с заданным для данной конкретной ситуации шагом). А это вполне может означать нижеследующее: а именно то, что квадрат скорости света, выражаемый через усредненный период будет:

$$\left( \bar{c}^2 = \frac{H_1 \times h_2}{T_{1,2}^2} \right), \text{ или: } \left[ \bar{c}^2 = \vec{V}_1^* \times \vec{v}_2^* = \left( \frac{H_1}{T_{1,2}} \right) \times \left( \frac{h_2}{T_{1,2}} \right) \right],$$

или в общем виде:  $\left[ \tilde{v}_{1,2}^2 = \vec{V}_1^* \times \vec{v}_2^* = \left( \frac{H_1}{T_{1,2}} \right) \times \left( \frac{h_2}{T_{1,2}} \right) \right] \quad (4)$

где:  $(\tilde{v}_{1,2}^2 \neq \bar{c}^2)$  - т.е. здесь мы допускаем отличие усредненных волновых скоростей от скорости света

Получаем две совершенно разных скорости:

$$\left[ \vec{V}_1^* = \left( \frac{H_1}{T_{1,2}} \right) \right]; \left[ \vec{v}_2^* = \left( \frac{h_2}{T_{1,2}} \right) \right] \quad (4 \text{ а})$$

где индекс: 1-Ахилл, 2-черепаха,

$$\text{и } (\vec{V}_1^* > \vec{v}_{1,2}^* > \vec{v}_2^*).$$

Кроме того, если в рамках гравитационной системы (неразрывно связанной с пространством) квадрат скорости света рассматривать в качестве отрицательного максимума гравитационного потенциала:  $(-\varphi_{G;\max}^\uparrow)$  этой системы:

$$\left[ \begin{array}{l} -\varphi_{G;\max}^\uparrow = (\tilde{c}_{1,2})^2 = \frac{M_A}{R_{0,A}} G - const \\ -\varphi_G^* = (\tilde{v}_{1,2}^*)^2 = \frac{M_A^*}{R_{0,A}^*} G \end{array} \right] \quad (4 \text{ б})$$

то мы в принципе получаем некую связную систему, в которой увязываются 1) характеристики ПВД (движения в пространстве) 2) с характеристиками МТВП (в данном случае, как произведение гравитационной постоянной на отношения массы к радиальному расстоянию, видов: а) цСМП, либо б) ССМП.

$$\left[ \begin{array}{l} \text{а) } \left\{ \begin{array}{l} -\varphi_{G;\max}^\uparrow = (\tilde{c}_A)^2 = \frac{M_A}{R_{0,A}} G - const \\ \vec{V}_1 \times \vec{v}_2 = \left( \frac{H_1}{T_{1,2}} \right) \times \left( \frac{h_2}{T_{1,2}} \right) = \frac{M_A}{R_{0,A}} G - const \end{array} \right\} \\ \text{б) } \left\{ \begin{array}{l} -\varphi_G^* = (\tilde{v}_A^*)^2 = \frac{M_A^*}{R_{0,A}^*} G \\ \vec{V}_1^* \times \vec{v}_2^* = \left( \frac{{}^*H_1}{{}^*T_{1,2}} \right) \times \left( \frac{{}^*h_2}{{}^*T_{1,2}} \right) = \frac{M_A^*}{R_{0,A}^*} G \end{array} \right\} \end{array} \right] \quad (4 \text{ в})$$

Где: волновые скорости:  $(\tilde{v}_A^*)^2 \ll (\tilde{c}_A)^2 = -\varphi_{G;\max}^\uparrow$ , характеризующие гравитационный потенциал в несингулярной реальности, намного меньше скорости света. Тогда, как при:  $(\tilde{v}_A^*)^2 \geq (\tilde{c}_A)^2$  отношение суммарного массового потенциала к радиусу на гравитационную постоянную превосходит константный максимум  $-\varphi_{G;\max}^\uparrow = (\tilde{c}_A)^2$  гравитационного потенциала самого ВАКУУМА («ПФ» – потенциального состояния вещества в пространстве), что так же возможно и записывается это уже в виде условия:

$$\left[ \begin{array}{l} (\tilde{v}_A^*)^2 = \vec{V}_1^* \times \vec{v}_2^* = \left( \frac{{}^*H_1}{{}^*T_{1,2}} \right) \times \left( \frac{{}^*h_2}{{}^*T_{1,2}} \right) = \frac{M_A^*}{R_{0,A}^*} G = N_{\text{пл}} \cdot \left( \frac{M_{\text{пл}}}{R_{\text{пл}}} \right) \cdot G \\ \text{При: } (\tilde{v}_A^*)^2 \geq (\tilde{c})^2 \\ \text{Где: } N_{\text{пл}} \text{ – число Планка, квантовых линейных концентраторов: } (M_{\text{пл}} / R_{\text{пл}}), \text{ составляющих эквивалент для: } M_A^* / R_{0,A}^* \text{ – реального случая} \end{array} \right] \quad (4 \text{ г})$$

1) Если мы имеем дело с одноквантовой микросистемой (например, по стандартному типу: цСМП, имея пропорциональную зависимость:  $L \sim T$ ), то при: «Ф»:  $(M_A^* = m_\phi)$  вели-



чина «П» – преонного радиуса микросистемы:  $R_{0A}^* = R_{\Pi}^* \sim 1/(\vec{v}_A^*)^2$  – будет ОБРАТНО ПРОПОРЦИОНАЛЬНА волновой квантовой константе:  $(\vec{v}_A^*)^2 \leq (\tilde{c})^2$ , (когда шаговые периоды:  ${}^*T_1 \neq {}^*T_2$  разные), или обратно пропорциональна произведению скоростей, как отношений:  $\vec{V}_1^* \times \vec{v}_2^* = ({}^*H_1 / {}^*T_{1.2}) \times ({}^*h_2 / {}^*T_{1.2})$ , (когда периоды шагов синхронизированы и одинаковы:  ${}^*T_1 = {}^*T_2 = {}^*T_{1.2}$ ). Т.Е. В КВАНТОВЫХ МИКРОСИСТЕМАХ ТОЖЕ ЗАЛОЖЕНА ЭТА БИНАРНОСТЬ.

2) Если мы дело имеем с макросистемой то при  $(M_A^* = \sum m_{\Pi})$  – массе тела равной сумме всех преонных масс данная масса:

а) естественным образом проявляет себя в пространственной: «Ф»-формальной группе, как цСМП- центральный (т.е.- центр масс) суммарный массовый потенциал, проецируя гравитационное поле в пространство именно из данного центра;

б) Но кроме этого столь же естественно (но в других режимах – физических величин) данная масса проявляет себя, как «П» – преонная аномалия (ССМП)- т.е. как сферический суммарный массовый потенциал (закономерности ПВ для которой несколько иные).

Данные формулы позволяют также: а) либо находить  $M_A$  – суммарный массовый потенциал бинарной системы с заданными параметрами (ПВ), где  $R_{0A}^*$  – радиус бинарной системы от центра ее масс до наиболее удаленного от него тела; б) либо находить, скажем, общий для тел: 1 и 2 (с заданными для (ПВ) шаговыми величинами: Н и h) шаговый период времени:  ${}^*T_{1.2}$ , движущихся в системе с общим (планетарным, например)  $M_A$  – суммарным массовым потенциалом на расстоянии  $R_{0A}^*$  – от центра масс (планеты). И т.д.

$$\left[ {}^*T_{1.2} = \sqrt{\frac{{}^*H_1 \times {}^*h_2}{(\vec{v}_A^*)^2}} = \sqrt{\frac{{}^*H_1 \times {}^*h_2}{(\vec{V}_1^* \times \vec{v}_2^*)_{(\vec{v}_A^*)^2}} \right] \quad (4 \text{ д})$$

В принципе, все мерностные трансформации и преобразования СМП, т.е.  $M_A$  – суммарного массового потенциала в системах цСМП или ССМП так же могут быть вписаны в эти формулы, и тогда бесконечное разнообразие вариаций на данную тему будет естественно обеспечено... Кроме того, с учетом естественной взаимосвязи масс ( $m_{\Pi\Phi} = \sqrt{m_{\Pi} \times m_{\Phi}}$ ) в триаде групп (П; Ф; ПФ), исходя из данных формул: 4 в и 4 г связи (Пр-Вр) и (В-П), мы с легкостью можем находить так же значения «П»–преонных масс, в том числе и релятивистских (показателем чего является величина скорости:  $(\vec{v}_2^* \leq \tilde{c})$ ). Это в свое время, да и поныне, столь ангажировало адептов СТО и ОТО, заставляя их восторгаться прогностическими возможностями Теории Относительности (рел. эффекты – увеличения массы, и т.д.); базирующейся, кстати, на постулативно-сомнительных увязках пространства-времени (ПВ) с (ВП): веществом и полем.

В УРАВНЕНИИ 4В и 4Г, ПО КРАЙНЕЙ МЕРЕ, ДАЕТСЯ ВСЕМ ОЧЕВИДНАЯ УВЯЗКА: (ПВ) с (ВП) МЕЖДУ ДВУМЯ ТЕЛАМИ В ОДНОЙ ГРАВИТАЦИОННОЙ СИСТЕМЕ ЧЕРЕЗ ГРАВИТАЦИОННЫЙ ЕЕ ПОТЕНЦИАЛ(ЛИБО ВОЛНОВУЮ КВАНТОВУЮ КОНСТАНТУ  $(\tilde{c})^2$ ):  $(-\varphi_G^* = (\vec{v}_A^*)^2 \leq (\tilde{c})^2)$  С РАЗНЫМИ ШАГОВЫМИ ПЕРИОДАМИ:

${}^*T_1 \neq {}^*T_2 \neq {}^*T_{1.2}$ , ЛИБО ЧЕРЕЗ СКОРОСТИ ТЕЛ:  $\vec{V}_1^* \times \vec{v}_2^*$  (ПРИРОДА КОТОРЫХ:  $\vec{V}_1^* \neq \vec{v}_2^*$  СОВЕРШЕННО РАЗЛИЧНА В ЛЮБЫХ ВАРИАНТАХ: а)  $\vec{V}_1^* > \vec{v}_A^* > \vec{v}_2^*$  и б)  $\vec{V}_1^* > \tilde{c} > \vec{v}_2^*$ ), но ПВ, ДИНАМИКА КОТОРЫХ ОБУСЛОВЛЕНА НАЛИЧИЕМ ОБЩЕГО ШАГОВОГО ПЕРИОДА ВРЕМЕНИ:  ${}^*T_1 = {}^*T_2 = {}^*T_{1.2}$ . КРОМЕ ВСЕГО ПРОЧЕГО, ДАННЫЙ ПОДХОД ПРЕТЕНДУЕТ ПОСЛУЖИТЬ ОСНОВАНИЕМ САМОГО «ПРИНЦИПА КВАНТУЕМОСТИ (ПВ) ПРОСТРАНСТВА-ВРЕМЕНИ» В СВЯЗКЕ С

**ГРАВИТАЦИЕЙ (т.е. ВП – ВЕЩЕСТВОМ И ПОЛЕМ). НО САМОЕ ИНТЕРЕСНОЕ – ВПЕРЕДИ.**

Однако продолжим тему, предложенную Зеноном. И теперь спроецируем эту ситуацию в обратном порядке на историю нашего парадокса, где так же имеются в наличии две различные скорости и общий шаговый период времени... Таким образом, даже фокуса здесь никакого не нужно придумывать, и без него мы имеем две стороны одной «биреальности» (корпускулярно-волновой):

1) ЛИБО МЫ ИМЕЕМ ДВЕ РАЗНЫЕ СКОРОСТИ ДВИЖЕНИЯ ДВУХ «КОРПУСКУЛЯРНЫХ» ОБЪЕКТОВ, КОТОРЫХ ОБЪЕДИНЯЕТ ОДИН СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ОБЩИЙ ШАГОВЫЙ ПЕРИОД ВРЕМЕНИ (И ТОГДА АХИЛЛ ОБГОНИТ ЧЕРЕПАХУ);

2) ЛИБО МЫ ИМЕЕМ ОДНУ ОБЩУЮ СКОРОСТЬ ДВИЖЕНИЯ ОБЪЕКТОВ «ВОЛНОВОЙ ФОРМЫ» (И ТОГДА АХИЛЛ БУДЕТ ВЕЧНО ДОГОНЯТЬ ЧЕРЕПАХУ) ПРИ НАЛИЧИИ РАЗНЫХ СОБСТВЕННЫХ ШАГОВЫХ ПЕРИОДОВ ВРЕМЕНИ У НИХ.

Т.е. чтобы 1) первую ситуацию (нормальную для Ахилла и черепахи) преобразовать во 2) вторую «парадоксальную», необходимо изначально усредненные периоды  $T_{1,2}^{Ax} = T_{1,2}^u$  поляризовать (для чего, конечно же, мы уже должны иметь дело с величиной содержащей квадрат скорости:  $\vec{c}^2$  или, скажем, в виде гравитационного потенциала:  $(-\varphi_G^* = (\vec{v}_A^*)^2)$ ). Этой величиной может являться, например (и в частности), энергия – (E), содержащая квадрат скорости; либо в чистом виде некий 2м двухмерный 1-односпиновый квант  $(\vec{v}_A^{*2})_{2m}^{1s} = \Phi_{2m}^{1s} \sim \sqrt{G} \Big|_{2m}^{1s}$ , кстати, эквивалентный корню из гравитационной постоянной).

Или непосредственно расщепить два равных («сдвоенных» в произведение) периода на два разных собственных периода  $[T_1^{Ax} \times t_2^u = T_{1,2}^2]$ , а ситуация этого сценария вполне осуществима при элементарном обращении к двум вариантам:

**а)** вариант связи периодов В ТРИАДЕ (Π; Φ; ΠΦ) ГРУПП КВАНТОВОЙ системы конкретной мерности:  $[T_{\Phi(m)}^{Ax} \times t_{\Pi(m)}^u = T_{\Pi\Phi(m)}^2]$ , где соответственно периодам, в силу реализации в цСМП или ССМП вариантах, рассматриваются так же и линейные шаги  $H_1 \times h_2 = H_{1,2}^2$ . И тогда связь всех или достаточного числа рассматриваемых характеристик движения ПВД и ВП – вещества и поля – имеем в формулах: (4 в) и (4 г);

**б)** В ТРИПЛЕТНОЙ СИСТЕМЕ ЛЮБОЙ ИЗ 4-х ТРИПЛЕТОВ, например, м (-1; 0; 1), в которой естественным образом собственные периоды связаны именно такой закономерностью:  $[T_{m-1}^{Ax} \times t_{m+1}^u = T_m^2]$ ; где  $[T_1^{Ax} > t_2^u]$  (или наоборот?). То есть Ахилл теперь будет существовать во времени с растянутыми периодами, а черепаха – во времени со сжатыми шаговыми периодами относительно эталонной градуировки, связанной с  $(\vec{c}^2)$  или  $(\vec{v}_A^*)^2$  и обеспечивающей равенство шаговых периодов времени  $T_{1,2}^{Ax} = T_{1,2}^u$ . Эта ситуация может длиться в течение какого-то суммарного непродолжительного (или продолжительного) промежутка, а затем вновь перейти в нормальное для Ахилла-черепахи состояние...

**МИНИ-ВЫВОД:** энергетические объекты (и в целом, мерностные объекты содержащие квадрат скорости) или кванты:  $(\vec{v}_A^{*2})_{2m}^{1s} = \Phi_{2m}^{1s}$ , в частности  $(E = m\vec{c}^2 \sim \hbar\nu)$ , очевидно, содержат или могут содержать при их рассмотрении, скажем, в парах триплетных мерностей: (m-1) и (m+1) хронокванты с разными интенсивностями их градуировки (формируя таким образом, локальные сжатия и растяжения поля времени  ${}^*T_1$  или:  ${}^*T_2$ ).

$$\left\{ \begin{array}{l} (\vec{v}_A^*)^2 = \vec{V}_1^* \times \vec{v}_2^* = \left( \frac{{}^*H_1}{{}^*T_{1,2}} \right) \times \left( \frac{{}^*h_2}{{}^*T_{1,2}} \right) = \left( \frac{{}^*H_1 \times {}^*h_2}{{}^*T_1 \cdot {}^*T_2} \right) \\ {}^*T_1 = \left( \frac{{}^*H_1 \times {}^*h_2}{(\vec{v}_A^*)^2 \cdot {}^*T_2} \right); - {}^*T_2 = \left( \frac{{}^*H_1 \times {}^*h_2}{(\vec{v}_A^*)^2 \cdot {}^*T_1} \right) \end{array} \right. \quad (4 \text{ e})$$

Кроме того, тут тоже могут быть свои нюансы, как, например, возможности пошагового изменения величин двух (парных) скоростей:  $(\vec{V}_1^*; \vec{v}_2^*)$ . И если это изменение будет иметь постоянную величину, то, вдобавок, мы будем иметь дело либо с равноускоренным движением черепахи, либо с замедленным – Ахилла... Так что переходим к задаче отыскания этих изменений скорости.

ГЛАВА ВТОРАЯ: «ПАРАДОКС ЗЕНОНА»  
И ТАИНСТВЕННЫЕ ПОЛЯ УСКОРЕНИЙ НА «ДОРОЖКЕ АХИЛЛА»

Следующий наш упрощенный опус как раз посвящен этой теме, но, для простоты в нем, время черепахи составлено из первоначальных ее шаговых периодов. Изменению же подвержена система отсчета Ахилла, в которой, например, «торможению» (сокращению длины шага) подвержена его «шаговая дорожка»  $H(n) \rightarrow H^*(n)$ .

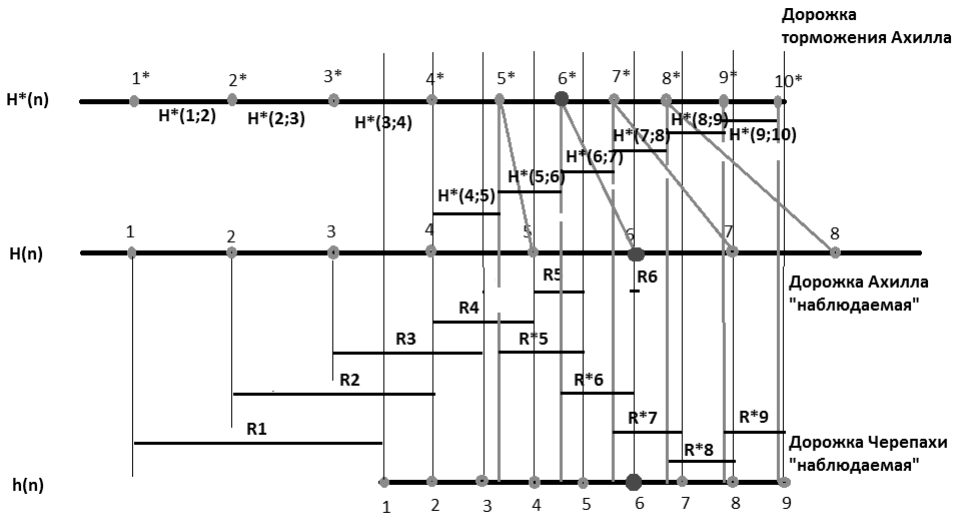


Рис. 2

Приведем статистику, и, для начала, найдем все расстояния:  $(R_1; R_2; R_3; \dots; R_n)$  между следами Ахилла и черепахи при каждом пошаговом испытании:

- $N_0; N_1 \sim H(1; 2), h(1; 2);$
- $N_2 \sim H(2; 3), h(2; 3);$
- $N_3 \sim H(3; 4), h(3; 4) \dots$

Тогда, согласно нашему рисунку, получаем следующий алгоритм шагов (испытаний):

$$\left\{ \begin{array}{l} N(0) \sim R_1 \\ N_1 \sim R_2 = R_1 + h_{1;2} - H_{1;2} \\ N_2 \sim R_3 = R_1 + 2h_{2;3} - 2H_{2;3} \\ N_3 \sim R_4 = R_1 + 3h_{3;4} - 3H_{3;4} \\ \left[ N \sim R_{n+1} = R_1 + Nh_{(n;n+1)} - NH_{(n;n+1)} \right] \end{array} \right. \quad (5)$$

Во -первых, следует констатировать, что с каждым шагом расстояние между Ахиллом и черепахой сокращается:  $(R_1 > R_2 > R_3 > \dots)$ , и при четвертом испытании (шаге)

$$(N_4 \sim R_5 = R_1 + 4h_{4;5} - 4H_{4;5})$$

$$\text{для } (H = 2h) \text{ и } (R_1 = 5h)$$

имеем  $(N4 \sim R_5 = 5h + 4h - 8h = h)$ ,

то есть при завершении четвертого шага Ахилла (при удвоенной его величине относительно шага черепахи) расстояние ( $R_5 = h$ ) сравнивается с шагом черепахи. И тут уже можно настрожиться, т.к. на следующем пятом шаге расстояние между их следами обращается в ноль:  $(N5 \sim R_6 = 0)$ .

То же самое мы получаем, используя формулу

$$1) \left[ N^* = \frac{R_0}{H-h} = \frac{5h}{2h-h} = 5 \right].$$

Однако, наша задача отыскать природу «провокатора замедления Ахилла», т.е. не дать ему совершить тот самый полный решающий пятый шаг. И видимо замедление должно начаться уже с  $(N4 \sim R_5 = h)$  четвертого шага. На *Рис. 2* шкала замедления обозначена как  $H^*(n)$  (где индекс  $(n)$  или  $^*(n)$  – это пара номеров следа Ахилла, равная  $n$  ( $N; N+1$ )) и изображена сверху. На ней мы видим, что следы (1; 2; 3; 4) проецируются на дорожку замедления  $H^*(n)$  без искажения (без смещения)

$$H^*(1; 2) = H(1; 2),$$

$$H^*(2; 3) = H(2; 3),$$

$$H^*(3; 4) = H(3; 4).$$

А начиная с четвертого шага, проекции точек следа Ахилла на верхнюю дорожку смещаются влево. То есть начиная с четвертого шага, величина шага Ахилла неуклонно уменьшается (с какой-то динамикой), и в пределе своем стремится к  $(h)$  шагу черепахи (всегда отставая от нее примерно на величину ее же шага  $(h)$ ).

$$H^*(3; 4) > H^*(4; 5),$$

$$H^*(4; 5) > H^*(5; 6),$$

$$H^*(5; 6) > H^*(6; 7).$$

И здесь нашей «архизадачей» является если не найти, то точно «угадать» формулу замедления Ахилла. Понимая при этом, что сравнительному анализу здесь должны подвергаться два смежных шаговых участка на шкале замедления (как линейная составляющая ускорения), а так же должны сравниваться одноименные шаги между «дорожкой замедления» и нормальной «наблюдаемой» дорожкой Ахилла. При этом следует учитывать, что мерность и спин ускорения равны единице:  $|a| = |\Phi(1m; 1s)| = |m/cc|$ .

Тогда величина ускорения:

$$\left[ |\vec{a}|_{1m}^{1s} = \frac{\Delta \vec{v}}{\square t_a} = \left( \left| \frac{\square l}{\square t_v} \right|_2 - \left| \frac{\square l}{\square t_v} \right|_1 \right) \times \frac{1}{\square t_a} \right] \quad (6)$$

будет представлять отношение разности скоростей  $\Delta \vec{v}$  (на двух смежных участках  $(H_{(n-1;n)}; H_{(n;n+1)})$ ) к промежутку времени  $\square t_a$ , рассматриваемого участка ( $N \sim H_{(n;n+1)}$ ):

2)  $v^*$ : последующего

$$\left[ \text{уСМП} : \vec{v}_{(n;n+1)}^* = \frac{H_{(n;n+1)}^*}{t_{(n;n+1)}^*} \right] \quad (7a)$$

3)  $v^*$ : и предыдущего шага

$$\left[ \text{уСМП} : \vec{v}_{(n-1;n)}^* = \frac{H_{(n-1;n)}^*}{t_{(n-1;n)}^*} \right] \quad (7b)$$

$$\left[ \square \vec{v}_{(2.1)}^* = \frac{H_{(n;n+1)}^*}{t_{(n;n+1)}^*} - \frac{H_{(n-1;n)}^*}{t_{(n-1;n)}^*} = \frac{t_{(n-1;n)}^* H_{(n;n+1)}^* - H_{(n-1;n)}^* t_{(n;n+1)}^*}{t_{(n;n+1)}^* t_{(n-1;n)}^*} \right] \quad (7)$$

Промежуток времени, за который текущая скорость 1) меняется на новое значение 2) равен

$$\left( \square t_a^* = t_{(n;n+1)}^* \right).$$

Тогда ускорение выразится:

$$\left[ \bar{a}_{1,м}^{1s} = \frac{t_{(n-1;n)}^* H_{(n;n+1)}^* - H_{(n-1;n)}^* t_{(n;n+1)}^*}{t_{(n;n+1)}^{*2} t_{(n-1;n)}^*} \right] \quad (8)$$

Где периоды: 1) и 2), выражаемые через  $t_0$  (начальный шаговый период Ахилла и черехахи), будут

$$A) \text{ Для: } \left\{ \begin{array}{l} t_{(n;n+1)}^* \sim H_{(n;n+1)}^* \\ u - (t_{(n;n+1)}^* < t_0) \end{array} \right\} \sim \left[ \begin{array}{l} 1) t_{(n-1;n)}^* = t_0 \frac{H_{(n-1;n)}^*}{H_{(n-1;n)}} = \frac{H_{(n-1;n)}^*}{\bar{v}_0} \\ 2) t_{(n;n+1)}^* = t_0 \frac{H_{(n;n+1)}^*}{H_{(n;n+1)}} = \frac{H_{(n;n+1)}^*}{\bar{v}_0} \\ \left( \frac{H_{(n-1;n)}}{t_0} = \frac{H_{(n;n+1)}}{t_0} = \bar{v}_0 - const! \right) \end{array} \right] \quad (8a)$$

$\bar{v}_0$  – это нормальная скорость Ахилла вдоль нормально наблюдаемой дорожки Ахилла. // Или динамическая составляющая, рассматриваемая в координатах исходного времени: ( $t_0 \sim T_{1,2}$ ) (см. формулу 3) ( $T_1 \times t_2 = T_{1,2}^2$ ) (при возникновении «ужасной» метрики пространства, ПРЯМО ЗАВИСЯЩЕЙ от возникающей «ужасной» метрики времени; т.е. при рассмотрении варианта цСМП – КВ. СИСТЕМЫ). //

Подставляя их ( $t^*$ ) в уравнение ускорения и преобразуя полученное выражение, в результате мы имеем формулу вида:

$$\left[ \bar{a}_{1,м}^{1s} = \frac{H_{(n;n+1)}}{H_{(n;n+1)}^*} \times \left( \frac{H_{(n;n+1)} - H_{(n-1;n)}}{t_0^2} \right) \right] \quad (8b)$$

Где :2)  $\left( \frac{H_{(n;n+1)}^*}{H_{(n;n+1)}} t_0 = t_{(n;n+1)}^* \right)$  – есть период времени 2) шага: (N), рассматриваемый

на участке между точками (следьями Ахилла): (n) и (n+1).

Однако, при равенстве исходно наблюдаемых шагов Ахилла: ( $H_{(n;n+1)} = H_{(n-1;n)}$ ) мы будем иметь нулевое ускорение. Нулевое ускорение как постоянство скоростей на промежутках мы получаем и при подстановке значений периодов (формула (8 а) в уравнения

скоростей (7 а) и (7 б). Везде получаем:  $\left( \frac{H_{(n-1;n)}}{t_0} = \frac{H_{(n;n+1)}}{t_0} = \bar{v}_0 - const! \right)$ . Притом ус-

корение, так или иначе, должно иметь место?! (по условию задачи). А поэтому либо:

а)  $\left( \frac{H_{(n;n+1)}^*}{H_{(n;n+1)}} t_0 = t_{(n;n+1)}^* \right)$  – данные периоды времени не изменяются

( $t_0 = t_{(n;n+1)}^* - const!$ ), а ( $H_{(n;n+1)}^* \neq H_{(n;n+1)}$ ) изменению подвержена ЛИНЕЙНАЯ (пространственная) метрика;

б) Либо при неизменной метрике пространства: ( $H_{(n;n+1)}^* = H_{(n;n+1)}$ ) МЕНЯЕТСЯ МАТРИКА ВРЕМЕНИ (интенсивность градуировки): ( $t_{(n;n+1)}^* > t_0$ ).

1) ТОГДА ДЛЯ ( $t_0 = t_{(n;n+1)}^* - const!$ ) ФОРМУЛА (8) ПРИНИМАЕТ ВИД:

$$\left[ \left| \bar{a} \right|_{1,M}^{ls} = \frac{t_{(n-1;n)}^* H_{(n;n+1)}^* - H_{(n-1;n)}^* t_{(n;n+1)}^*}{t_{(n;n+1)}^{*2} t_{(n-1;n)}^*} = \frac{H_{(n;n+1)}^* - H_{(n-1;n)}^*}{t_0^2} \right] \quad (9)$$

2) А ДЛЯ СЛУЧАЯ  $(H_{(n;n+1)}^* = H_{(n;n+1)} = H_0 - const!)$  ФОРМУЛА (8) ПРИНИМАЕТ СЛЕДУЮЩИЙ ВИД

$$\left[ \left| \bar{a} \right|_{1,M}^{ls} = \frac{t_{(n-1;n)}^* H_{(n;n+1)}^* - H_{(n-1;n)}^* t_{(n;n+1)}^*}{t_{(n;n+1)}^{*2} t_{(n-1;n)}^*} = H_0 \frac{(t_{(n-1;n)}^* - t_{(n;n+1)}^*)}{t_{(n;n+1)}^{*2} t_{(n-1;n)}^*} \right] \quad (9a)$$

3) в нашем уравнении ускорения (8 б) в числителе разность шагов Ахилла дает нулевой результат  $(H_{(n;n+1)} - H_{(n-1;n)} = 0)$ . То есть ускорение нулевое

$$\left[ \left| \bar{a} \right|_{1,M}^{ls} = \frac{H_{(n;n+1)}}{H_{(n;n+1)}^*} \times \left( \frac{(H_{(n;n+1)} - H_{(n-1;n)})}{t_0^2} \right) = 0 \right].$$

Однако скорости шагов Ахилла могут оказаться отличными от первоначально заданных, см. уравнение (8 а). Найдем эти ИЗМЕННЫЕ СКОРОСТИ, ИЗ УРАВНЕНИЯ (8 б). ГДЕ НОВОЕ ШАГОВОЕ ВРЕМЯ АХИЛЛА БУДЕТ:

$$\text{При: } (H_{(n;n+1)}^* < H_{(n;n+1)}) \sim \left[ \begin{array}{l} t_0 \times \frac{H_{(n;n+1)}^*}{H_{(n;n+1)}} = t_{<}^* < t_0 \\ t_0 \times \frac{H_{(n-1;n)}^*}{H_{(n-1;n)}} = t_{<}^* < t_0 \end{array} \right] \quad (10)$$

А ускорение соответственно выразится:

$$\left[ \left| \bar{a} \right|_{1,M}^{ls} = \frac{1}{t_0} \left( \frac{H_{(n;n+1)} - H_{(n-1;n)}}{t_{<}^*} \right) = 0 \right] \quad (10a)$$

$$\text{Или: } \left[ \left| \bar{a} \right|_{1,M}^{ls} = \frac{1}{t_0} \times (\bar{v}_{(n;n+1)}^{**} - \bar{v}_{(n-1;n)}^{**}) = 0 \right] \quad (10a^*)$$

ГДЕ НОВЫЕ ИЗМЕНЕННЫЕ СКОРОСТИ АХИЛЛА БУДУТ:

$$\left[ \left\{ \begin{array}{l} \bar{v}_{(n;n+1)}^{**} = \frac{H_{(n;n+1)}}{t_{<}^*} = \frac{H_{(n;n+1)}^2}{H_{(n;n+1)}^* t_0} > \bar{v}_0 \\ \bar{v}_{(n-1;n)}^{**} = \frac{H_{(n-1;n)}}{t_{<}^*} = \frac{H_{(n-1;n)}^2}{H_{(n-1;n)}^* t_0} > \bar{v}_0 \end{array} \right\} = \bar{v}_{(1;2;3)}^{**} - const! \right] \quad (10b)$$

Мы видим, что *при*:  $(H_{(n;n+1)}^* < H_{(n;n+1)})$  длительность шагового времени Ахилла пропорционально уменьшается  $(t_{<}^* < t_0)$  относительно исходной величины. Это приводит к тому, что в уравнениях ускорения (8 б) получаемые скорости  $(\bar{v}_{(n;n+1)}^{**}; \bar{v}_{(n-1;n)}^{**}) > \bar{v}_0$  НА ДОРОЖКЕ «НАБЛЮДАЕМЫХ ШАГОВ»?  $H_{(n)}$  будут: а) больше исходной скорости -  $\bar{v}_0$ ; б) будут постоянны (т.к. ускорение – нулевое:  $a=0$ ). Возможно даже Ахилл на своей же дорожке (НА ДОРОЖКЕ «НАБЛЮДАЕМЫХ ШАГОВ» –  $H_{(n)}$ ) одномоментно (без ускорения) приобретет некую константную скорость:  $(\bar{v}_{(1;2;3)}^{**} > \bar{v}_0)$ , большую исходной для Ахилла величины. Такому условию может удовлетворять, например, волновая скорость?! (Но это невозможно и утверждать. ТЕМ НЕ МЕНЕЕ, ЭТО ОБСТОЯТЕЛЬСТВО – И ЕСТЬ

100%-ный ПАРАДОКС. По крайней мере, другой интерпретации уравнения (10 б) найти сложно.

Другая возможность: при новом шаге (при условии пропорциональности его своему новому периоду) на дорожке замедления Ахилла, большем исходного, имеем:

$$\left( H_{(n;n+1)}^* > H_{(n;n+1)} \right) \sim \left[ t_0 \times \frac{H_{(n;n+1)}^*}{H_{(n;n+1)}} = t_{>}^* > t_0 \right] \quad (10 \text{ в})$$

В результате чего:

$$\left[ \left\{ \begin{array}{l} \bar{v}_{<(n;n+1)}^{**} = \frac{H_{(n;n+1)}}{t_{>}^*} = \frac{H_{(n;n+1)}^2}{H_{(n;n+1)}^* t_0} < \bar{v}_0 \\ \bar{v}_{<(n-1;n)}^{**} = \frac{H_{(n-1;n)}}{t_{>}^*} = \frac{H_{(n-1;n)}^2}{H_{(n-1;n)}^* t_0} < \bar{v}_0 \end{array} \right. \right] = \bar{v}_{<(1;2;3)}^{**} - const! \quad (10 \text{ г})$$

Новые скорости будут, хотя и «волновые» (как предположительное мерило их постоянства), но уже меньше исходных (по причине большего знаменателя  $(H_{(n;n+1)}^* > H_{(n;n+1)})$ ).

И тогда Ахилл может уже и не догнать черепаху (при (не) равенстве их скоростей:  $\bar{v}_{<(1;2;3)}^{**} \leq \bar{v}$ ), если: а) не включать черепаху в связную систему; б) или если включить черепаху в связную систему, все равно при равенстве волновых скоростей в данном случае результат будет одним, а именно: Ахилл не догонит черепаху.

Такова наиболее исчерпывающая интерпретация

3) - третьего варианта, когда метрика времени меняется пропорционально метрике пространства (цСМП-версия). //А фокус в том и состоит, что прямо-пропорциональная зависимость: (П-В) – нивелирует все потуги процесса синхронного изменения метрик (даже если оно и имеет место): а) всякий раз обнуляя гипотетическое ускорение, б) формируя тем самым устойчивую константу скоростей («волновую» - в физическом мире) в условиях «непрерывной делимости» отрезков на шкале замедления (все по сценарию «Зенона-парадокса»)// Напомним, что

1) Краткая интерпретация для первого варианта: меняется метрика пространства (при неизменности метрики времени).

2) Для второго: меняется метрика времени (при неизменности метрики пространства).

Однако, есть и еще варианты, а именно – формула (8 а), учитывает при  $(H_{(n;n+1)}^* < H_{(n;n+1)})$  только одну возможность, когда  $(t_{(n;n+1)}^* < t_0)$ ; при этом величина нового периода пропорциональна величине нового шага. Хотя может быть все с точностью до НАОБОРОТ, например, при:  $(t_{(n;n+1)}^* > t_0)$  формула (8 а), задающая новый ШАГОВЫЙ ПЕРИОД ВРЕМЕНИ, (ОБРАТНО-ПРОПОРЦИОНАЛЬНЫЙ ИЗМЕНЕННОМУ ШАГУ:  $(t_{(n;n+1)}^* \sim 1/H_{(n;n+1)}^*)$ , ЭТО ВАРИАНТ ССМП – КВ. СИСТЕМЫ), переписется:

$$\text{Б)} \text{ Для: } \left\{ \begin{array}{l} t_{(n;n+1)}^* \sim 1/H_{(n;n+1)}^* \\ u - (t_{(n;n+1)}^* > t_0) \end{array} \right\} \sim \left[ \begin{array}{l} 1) \text{ ССМП: } t_{(n-1;n)}^* = t_0 \frac{H_{(n-1;n)}}{H_{(n-1;n)}^*} \\ 2) \text{ ССМП: } t_{(n;n+1)}^* = t_0 \frac{H_{(n;n+1)}}{H_{(n;n+1)}^*} \end{array} \right] \quad (11)$$

Здесь:  $\left( \frac{H_{(n;n+1)}^*}{t_0} = \bar{v}_{0(n;n+1)}^* < \bar{v}_0 \right)$  – текущая скорость на шкале замедления (при отно-

шении нового шага к исходному периоду) уже меньше заданной для Ахилла по условию  $-\bar{v}_0$ . //Или – динамическая составляющая, рассматриваемая в координатах исходного времени при возникновении ужасной метрики пространства, обратно-зависящей от возникающей «растянутой» метрики времени.//

А ВОТ (НОВЫЕ) ИЗМЕНЕННЫЕ СКОРОСТИ по определению, т.е. исходя из уравнений (7 а); (7 б) и (7) станут иными:

$$\left[ \text{ССМП} : \vec{v}_{(n;n+1)}^* = \frac{H_{(n;n+1)}^{*2}}{t_0 H_{(n;n+1)}} \right] \quad (7 \text{ а}^*)$$

$$\left[ \text{ССМП} : \vec{v}_{(n-1;n)}^* = \frac{H_{(n-1;n)}^{*2}}{t_0 H_{(n-1;n)}} \right] \quad (7 \text{ б}^*)$$

$$\left[ \square \vec{v}_{(2.1)}^* = \frac{H_{(n;n+1)}^{*2}}{t_0 H_{(n;n+1)}} - \frac{H_{(n-1;n)}^{*2}}{t_0 H_{(n-1;n)}} = \frac{H_{(n-1;n)} H_{(n;n+1)}^{*2} - H_{(n-1;n)}^{*2} H_{(n;n+1)}}{t_0 H_{(n;n+1)} H_{(n-1;n)}} \right] \quad (7^*)$$

В РЕЗУЛЬТАТЕ ЧЕГО УРАВНЕНИЕ (8) УСКОРЕНИЯ для  $(\vec{t}_{(n;n+1)}^* \sim 1/H_{(n;n+1)}^*)$  после подстановки в него значений (11) и необходимых преобразований примет вид:

$$\left[ \left| \vec{a} \right|_{1,M}^{ls} = \frac{H_{(n;n+1)}^{*2} H_{(n-1;n)}^* \left( \frac{1}{H_{(n-1;n)}^*} - \frac{1}{H_{(n;n+1)}^*} \right)}{t_0^2 \times H_{(n;n+1)}} \right] \quad (11 \text{ а})$$

ГДЕ ВЕЛИЧИНЫ СКОРОСТЕЙ на шкале замедления, как отношение нового шага к исходному периоду будет:

$$\left( \vec{v}_{0(n;n+1)}^{**} = \frac{H_{(n;n+1)}^*}{t_0}; \vec{v}_{0(n-1;n)}^{**} = \frac{H_{(n-1;n)}^*}{t_0} \right) \quad (11 \text{ б})$$

Кстати здесь ДАННАЯ СКОРОСТЬ:

$$\vec{v}_{0(n;n+1)}^{**} : (\vec{V}_1^* \times \vec{v}_2^* = \left( \frac{{}^*H_1}{{}^*T_{1.2}} \right) \times \left( \frac{{}^*h_2}{{}^*T_{1.2}} \right))$$

возможно имеет уже СМЫСЛ ОДНОЙ ИЗ СКОРОСТЕЙ ПРОИЗВЕДЕНИЯ, НАПРИМЕР:  $(\vec{v}_{0(n;n+1)}^{**} \sim \vec{V}_1^*)$ , т.к. имеем общий период:  $(t_0 \sim {}^*T_{1.2})$ .

Тогда формула модифицируется:

$$\left[ \left| \vec{a} \right|_{1,M}^{ls} = \vec{v}_{0(n;n+1)}^{**} \vec{v}_{0(n-1;n)}^{**} \frac{H_{(n;n+1)}^*}{H_{(n;n+1)}} \times \left( \frac{1}{H_{(n-1;n)}^*} - \frac{1}{H_{(n;n+1)}^*} \right) \right] \quad (11 \text{ в})$$

Если же рассматривать измененную скорость целиком на шкале замедления (она аналогична уравнению (7 а\*)):

$$\left[ \vec{v}_{(n;n+1)}^* = \frac{H_{(n;n+1)}^*}{t_{(n;n+1)}^*} = \frac{H_{(n;n+1)}^*}{t_0 \frac{H_{(n;n+1)}}{H_{(n;n+1)}^*}} = \frac{H_{(n;n+1)}^{*2}}{t_0 H_{(n;n+1)}} \right] \quad (11 \text{ г})$$

Кстати здесь ДАННАЯ СКОРОСТЬ возможно имеет как раз смысл теперь уже ВОЛНОВОЙ СКОРОСТИ:  $(\vec{v}_{(n;n+1)}^* = \vec{v}_A^*)$ , т.к. мы имеем разные периоды  $(t_{(n;n+1)}^* = {}^*T_1 \neq {}^*T_2)$ , если это действительный критерий.

Тогда формула ускорения (11 а) через данную скорость выразится следующим образом:

$$\left[ \left| \vec{a} \right|_{1,M}^{ls} = \vec{v}_{(n;n+1)}^* \vec{v}_{0(n-1;n)}^{**} \left( \frac{1}{H_{(n-1;n)}^*} - \frac{1}{H_{(n;n+1)}^*} \right) \right] \quad (11 \text{ д})$$



Итак, для «ОБРАТНО-ПРОПОРЦИОНАЛЬНОГО» ВАРИАНТА ССМП – КВ. СИСТЕМЫ: б) в отличие от «прямо-пропорционального» варианта: а) мы имеем новую серию формул (11), (11 а), (11 б), (11 в), (11 г), (11 д), без проблем учитывающих уже переменную метрику, как пространства, так и времени (на шкале замедления Ахилла)! Кстати для периодов на шкале замедлений знак:  $(t_{(n;n+1)}^* > t_0)$  или  $(t_{(n;n+1)}^* < t_0)$  может быть любым! И тогда в случае б) мы получаем уже вместо замедления – величину ускорения.

Добавим ко всему сказанному еще то, что случай а) имеет отношение к квантовым формам преонформальной материи цСМП – КВ. СИСТЕМЫ (исходя из вида уравнения периода, см. уравнение (8 а) где период:  $(t^* \sim H^*)$  – пропорционален шагу. А вот случай б) скорее описывает квантовые конструкции ССМП – КВ. СИСТЕМЫ, где период:  $(t^* \sim 1/H^*)$  имеет обратную зависимость от шага на шкале замедлений. И, видимо, чем меньше шаг, тем больше период, как квантовое состояние существования источника некоего низкочастотного поля (хроновибраций малой частоты):

$$\left( \frac{1}{t(0.M; -1/2s)} = |f|_{(0.M)}^{+1/2s} \right).$$

Причем данные элементарные кванты длительности можно считать некими модами колебаний неких циклических процессов в «квантовом пространстве именно времени» (т.е. в хронопространстве, которое параллельно существует относительно пространства протяженностей и задает время существования различных, в том числе и квантовых, объектов)...

## Литература

1. Малеев В.А. МТВП или Мерностная теория вещества и поля // Проблемы современной науки и образования/Problems of modern science and education, №2(12). 2012. С. 29–38.
2. Квантовая магия. т. 9. №4. 2012.
3. Ширков Д.В. Физика микромира // Маленькая энциклопедия. 1980.

*Борак Константин Викторович,  
Житомирский национальный агроэкологический университет,  
кафедра эксплуатации машин, мобильной энергетики  
по сервису технологических систем,  
ассистент*

## **Влияние наработки на коэффициент изменения формы рабочих органов дисковых почвообрабатывающих орудий**

*Исследовано влияние материала рабочего органа дисковых почвообрабатывающих орудий и способа упрочнения на коэффициент изменения формы в процессе эксплуатации. Полученные графические зависимости дают возможность обосновать целесообразность упрочнения рабочих органов.*

**ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ.** В структуре парка сельскохозяйственных машин Украины дисковые почвообрабатывающие орудия (ДПО) занимают около 40% от их общего количества [3]. Наибольшее распространение в качестве рабочих органов ДПО получили вырезные сферические диски с постоянной кривизной, так как они более распространены, потому что интенсивнее влияют на почву и лучше перерезают растительные остатки. При работе сферических вырезных дисков не происходит накопления корней и ботвы впереди дисков. Как известно, в процессе работы номинальные размеры диска и его форма в результате износа испытывают изменения, что значительно влияет на качество выполнения технологического процесса [7]. Поэтому появляется проблема в необходимости сохранения формы и повышении износостойкости рабочих органов ДГЗ.

Анализ последних исследований и публикаций. Исследованиями изменения коэффициента формы рабочих органов почвообрабатывающих орудий в разный период занимались такие выдающиеся ученые как: А.Ш. Рабинович [4], А.Н. Розенбаум [5], В.Н. Ткачев [8], А.И. Бойко [2] и др. Исследования проводились, в основном, на рабочих органах плугов (лемех) и культиваторов.

В работе [1] установлено, что коэффициент изменения формы (для лемеха) в процессе работы изменяется по нелинейному закону: вначале более интенсивно, с постепенной тенденцией к стабилизации на определенном уровне. Объясняется это тем, что в процессе эксплуатации происходит более интенсивный износ тонкого выступающего клинообразного лезвия, с постепенным уменьшением износа при формировании рабочего профиля лезвия.

**ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ.** Определение влияния способа упрочнения рабочих органов ДПО на коэффициент изменения формы в процессе эксплуатации.

**МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ.** Исследования упрочненных и серийных рабочих органов дисковых почвообрабатывающих орудий проводили в течение 2008–2011 годов в хозяйствах корпорации «Сварог Вест Групп» Хмельницкой области на тяжелых дисковых боронах АКРІЛ.

Для сравнительного анализа и повышения достоверности результатов использовались следующие рабочие органы ДПО:

- серийные диски, изготовлены из стали 65Г;
- диски, изготовлены из стали 65Г с объемной закалкой 810–830°C и средним отпускком с очень точной выдержкой при температуре 460–480 °С (способ рекомендован автором [6]);
- серийные диски, изготовлены из стали 28MnB5 (диски фирмы Bellota.);
- диски, изготовлены из стали 65Г и упрочненные электродом Т-590;
- диски, изготовлены из стали 65Г и упрочненные методом электроэрозионной обработки (ЕО) с одновременным затачиванием (угол заточки 17°);
- диски, изготовлены из стали 65Г и упрочненные методом ЕО с одновременным затачиванием (угол заточки 30°);

- серийные диски, изготовлены из стали 45;
- диски, изготовлены из стали Х12.

Каждые из этих дисков были установлены группами на две секции (переднюю и заднюю) тяжелой дисковой бороны АКРП.

Измерения проводили в следующей последовательности:

- новый диск устанавливали на приспособление и фотографировали, данные передавались на ЭВМ и обрабатывались с помощью программы КОМПАС 3D V9.

- после определенной наработки диск фотографировали и с помощью ЭВМ определяли разницу расстояний в выбранных направлениях между начальным и конечным контурами.

Данный метод позволяет наблюдать за динамикой изменения линейного износа и формы рабочих органов дисковых почвообрабатывающих орудий в процессе эксплуатационных испытаний.

По данным о величине износа определяли коэффициент изменения формы при определенной наработке:

$$\hat{E}_{\varphi i} = \frac{R_{a0} - R\tilde{n}\delta_{a^3}}{R_{\varphi 0} - R\tilde{n}\delta_{\varphi^3}} \quad (1)$$

где  $R_{\varphi 0}$ ,  $R_{a0}$  – соответственно начальный внешний и внутренний диаметр;  $R_{cp_{\varphi i}}$ ,  $R_{cp_{a i}}$  – соответственно среднее значение внешнего и внутреннего диаметра после определенной наработки.

При проведенных исследованиях допускалось установление дисков одного типа на отдельные батареи, в то время, как другие батареи бороны комплектовали дисками другого типа. Это допустимо, так как каждая батарея имеет самостоятельную систему нагрузки.

Дисковая борона АКРП с рабочими органами, упрочненными ЕО, представлена на рис.3.

В процессе исследования использовались рабочие органы с разной формой зубов (трапеция и ромашка), это показано на рис. 4.

Исследования динамики изнашивания проводились при влажности почвы от 8,87% до 24,68% в весенний, летний и в осенний периоды проведения полевых работ. Скорость движения дисковых борон была в пределах от 8 до 15 км/ч., глубина возделывания 8–20 см.

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.** В процессе работы дисковых рабочих органов происходит неравномерный износ за диаметром. Неравномерность изнашивания и концентрация на любом участке детали приводят, как правило, к преждевременной потере работоспособности. Как свидетельствуют стендовые исследования, эпюр износа внешнего диаметра вырезных дисков изнашивается в 1,7–1,8 раза интенсивнее внутреннего. Для решения этой проблемы нами предложено упрочнять внешний диаметр в соответствии с полученными эпюрами изнашивания.

Результаты исследования изменения коэффициента формы от наработки для дисков, изготовленных из разных материалов и при разных способах упрочнения, представлено на рисунках 1–8.

Коэффициент формы в процессе эксплуатации изменяется по нелинейному закону для не упрочненных дисков: вначале более интенсивно, с дальнейшей тенденцией к стабилизации. Для дисков, упрочненных ЕО и электродом Т-590, наоборот – сначала он изменяется медленнее, а после износа упрочненного слоя ускорился.

Для дисков, упрочненных методом ЕО с одновременным затачиванием (угол заточки 30°), коэффициент изменения формы остается почти неизменным в течение всего периода эксплуатации, ведь скорости изнашивания внутреннего и внешнего диаметров уравниваются.

Резкое уменьшение коэффициента изменения формы для дисков, упрочненных методом электроэрозионной обработки с углом заточки 17°, объясняется тем, что в процессе эксплуатации твердый слой излишне выступает и обламывается при взаимодействии с твердыми фракциями почвы.

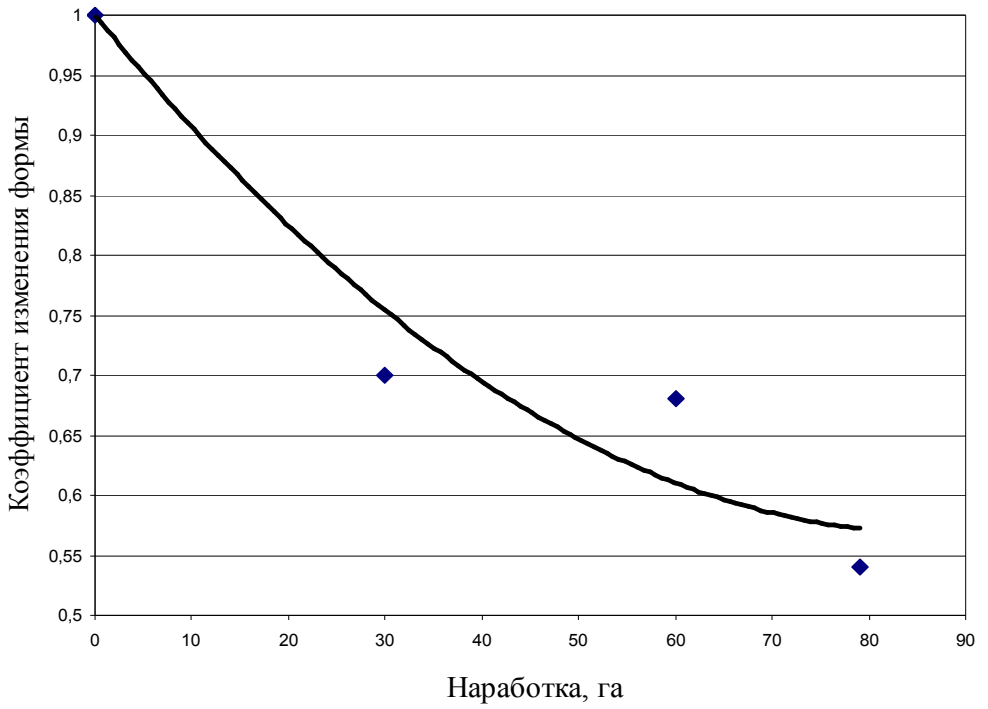


Рис. 1. Изменение коэффициента формы серийных дисков, изготовленных из стали 45

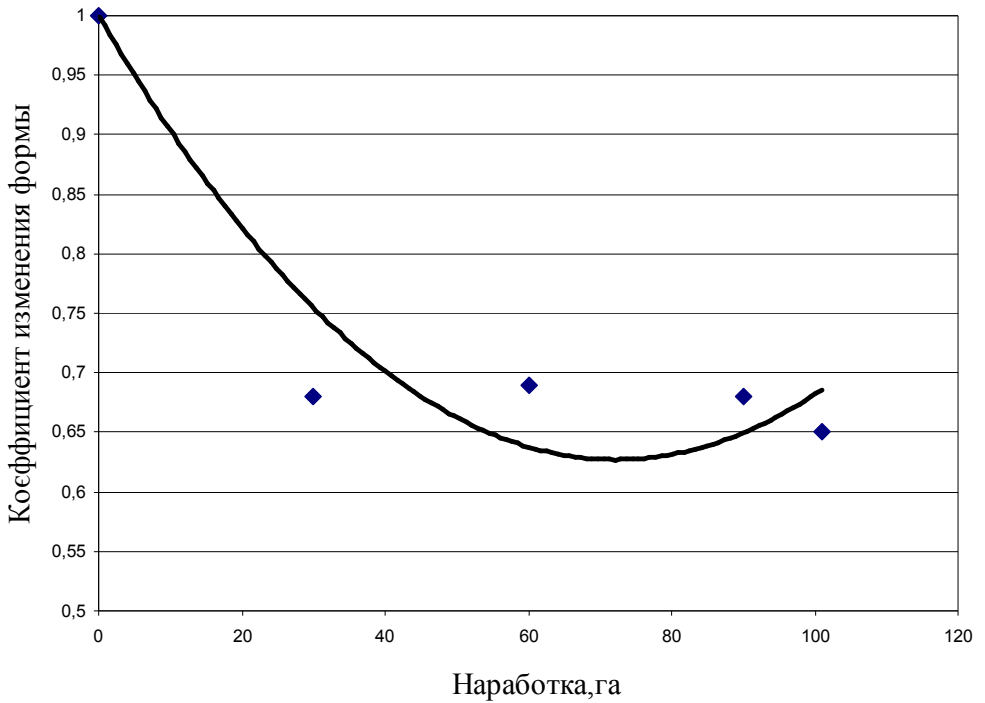


Рис. 2. Изменение коэффициента формы серийные диски, изготовленных из стали 65Г

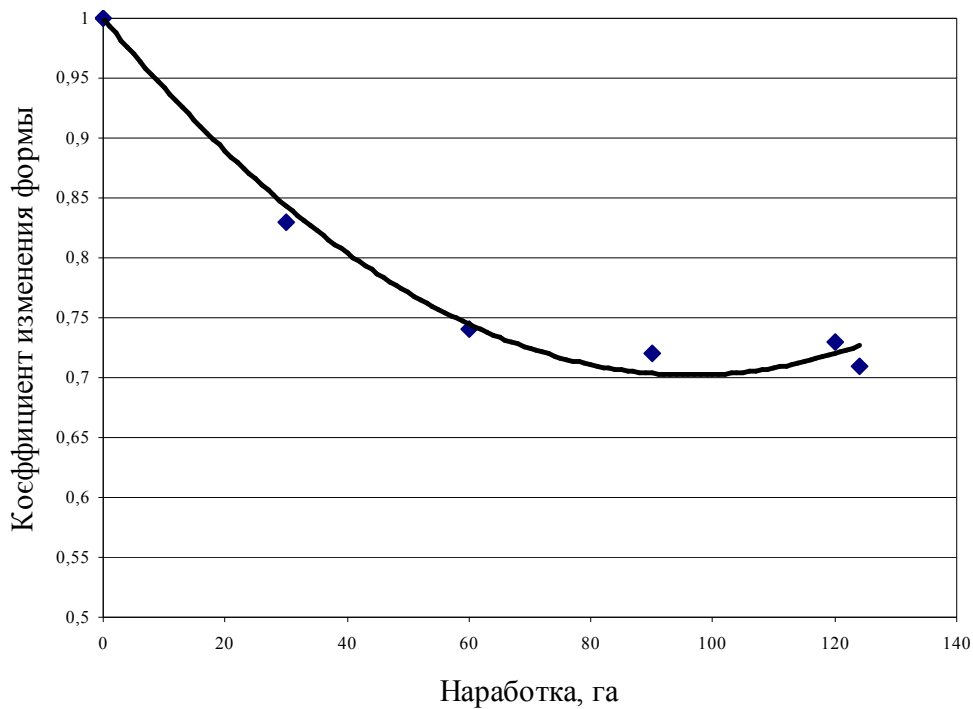


Рис. 3. Изменение коэффициента формы дисков, изготовленных из стали 65Г с объемной закалкой

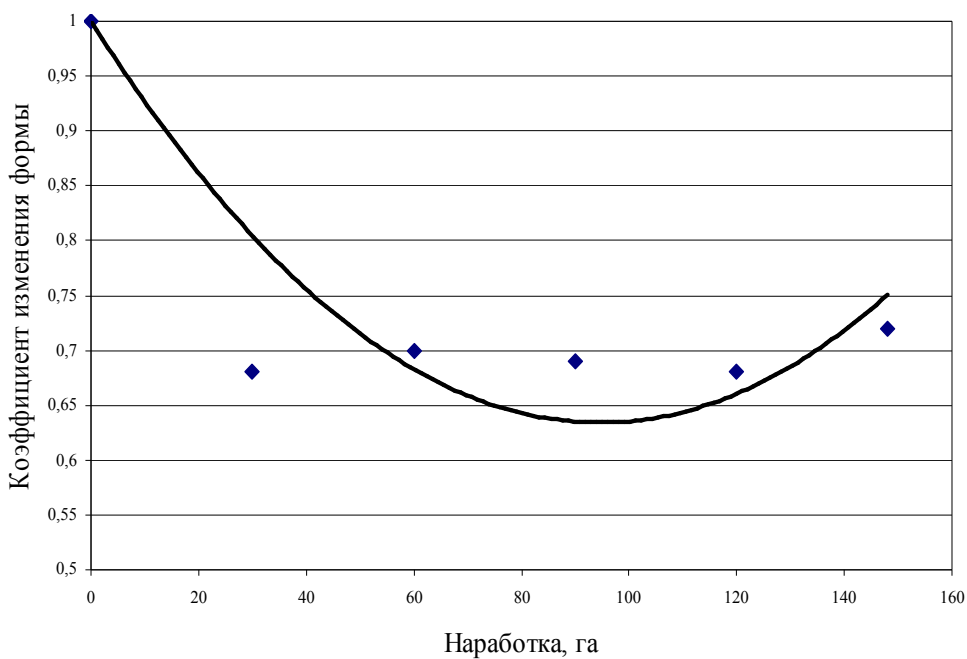


Рис. 4. Изменение коэффициента формы дисков, изготовленных из стали X12

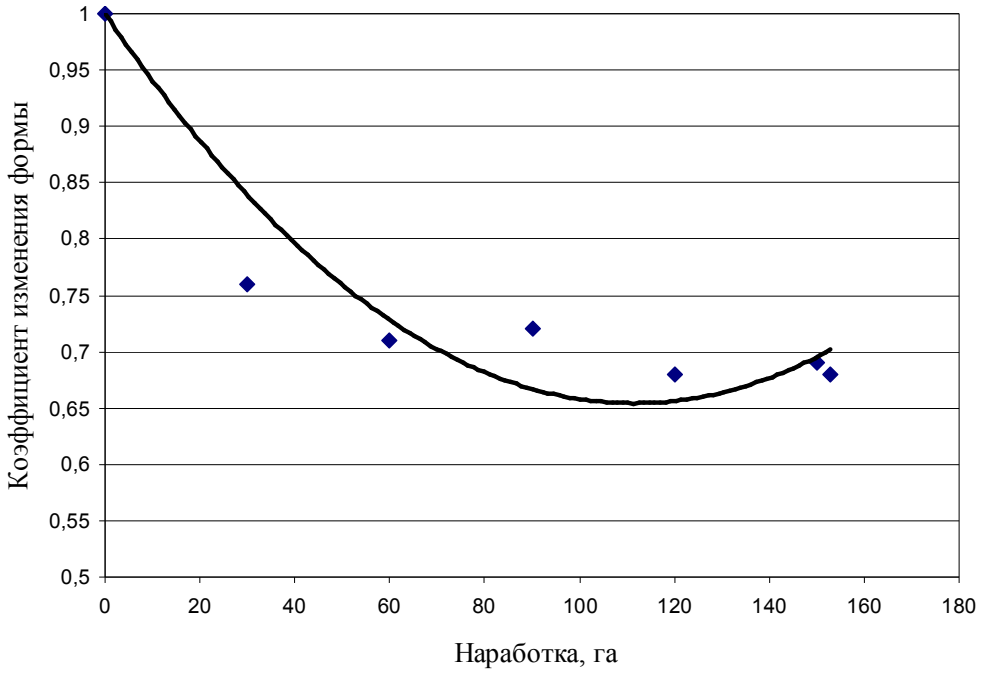


Рис. 5. Изменение коэффициента формы серийных дисков, изготовленных из стали 28MnB5

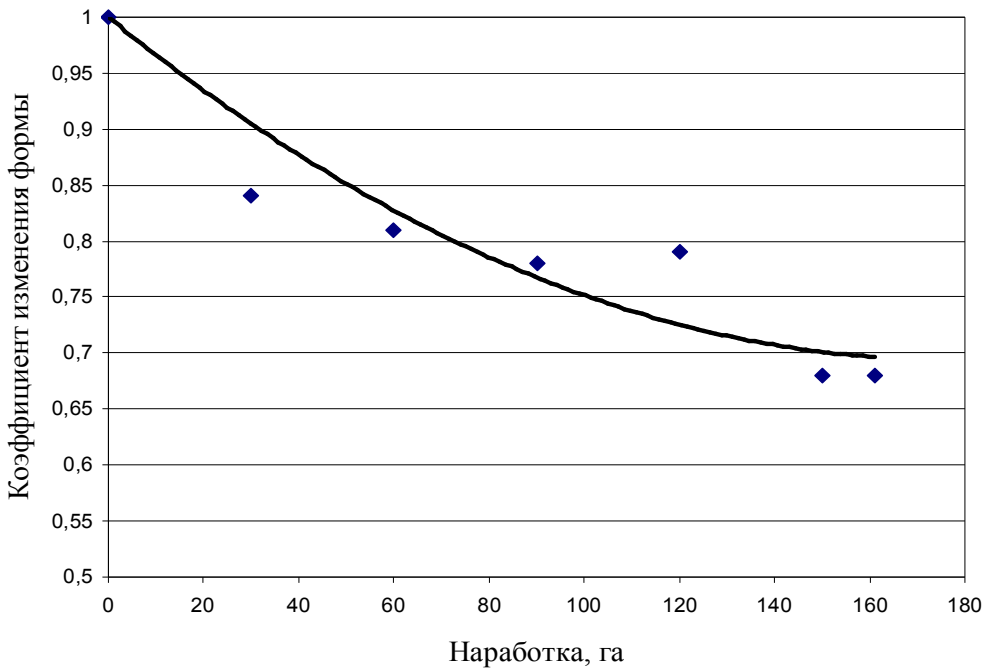


Рис. 6. Изменение коэффициента формы дисков, изготовленных из стали 65Г и упроченных методом ЕО с одновременной заточкой (угол заточки 17°).

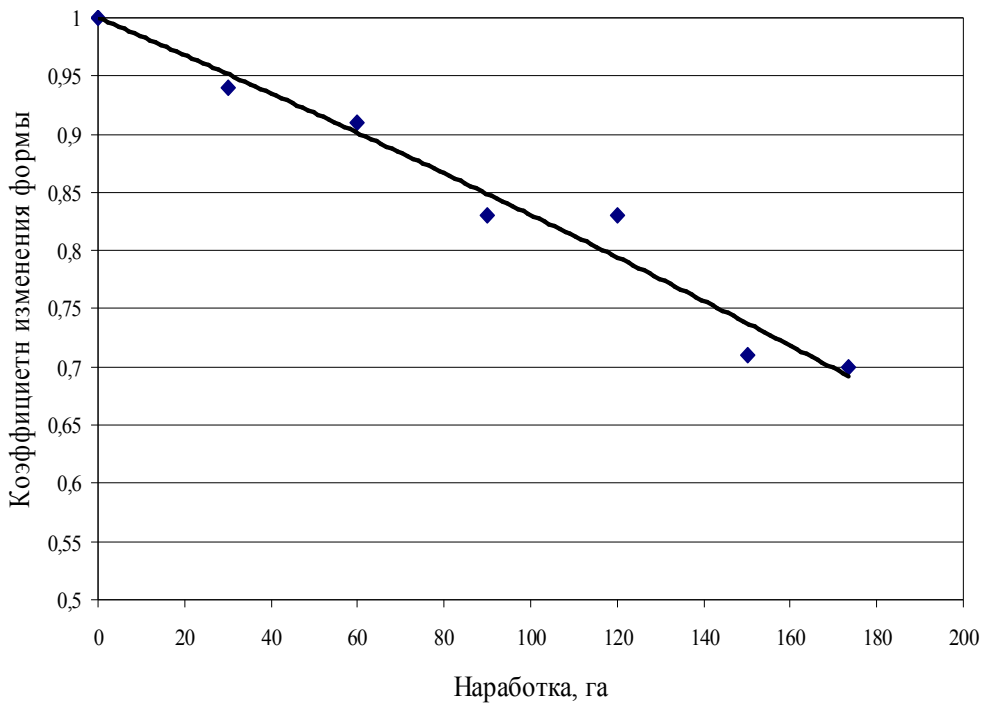


Рис. 7. Изменение коэффициента формы дисков, изготовленных из стали 65Г и упрочненных электродом Т-590.

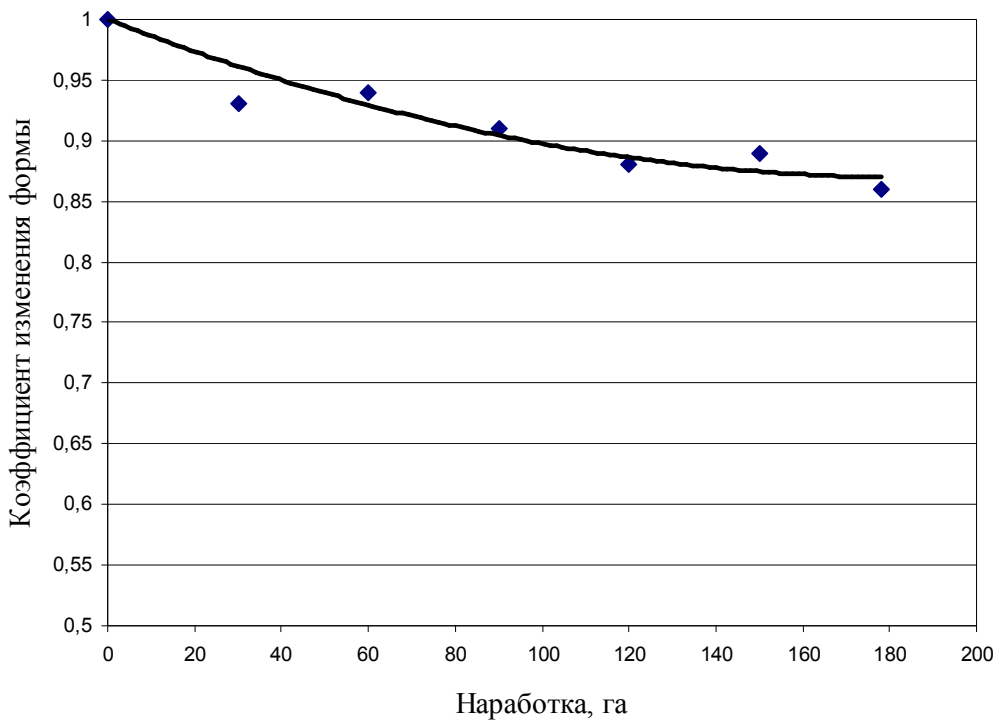


Рис. 8. Изменение коэффициента формы дисков, изготовленных из стали 65Г и упрочненных методом ЕО с одновременной заточкой (угол заточки 30°)

**ВЫВОДЫ.** Упрочнение режущей кромки РО ДПО способствует сохранению коэффициента изменения формы в процессе эксплуатации.

В результате проведения исследования изнашивания дисков было определено, что форма зуба дисков существенно не влияет на коэффициент изменения формы, основным фактором является способ упрочнения рабочего органа.

## Литература

1. *Балабуха А.В.* Повышение долговечности и эффективности работы режущих элементов почвообрабатывающих машин путем управления изнашиванием при дискретном упрочнении: дис. канд. техн. наук. Кировоград, 2001. 138 с.
2. *Бойко А.И.* Исследование формы естественного износа монометаллических лезвий почвообрабатывающих машин / Бойко А.И., Балабуха А.В. // Збірник наукових праць кіровоградського національного технічного університету. Техніка в сільськогосподарському виробництві, галузеве машинобудування, автоматизація. – Кіровоград: КДТУ, 2000. Вип. 6. С. 78–82.
3. *Дудак С.М.* Дискові ґрунтообробні знаряддя: основні параметри та особливості / Дудак С.М. // Механізація та електрифікація сільського господарства, 2007. Вип. 91 С. 368–371.
4. *Рабинович А.Ш.* Самозатачивающиеся плужные лемехи и другие почворежущие детали машин / Рабинович А.Ш. – М.: ГОСНИТИ, 1962. 106 с.
5. *Розенбаум А.Н.* Изнашивание лезвий в почвенной среде / Розенбаум А.Н. // Повышение долговечности рабочих деталей почвообрабатывающих машин. – М.: МАШГИЗ, 1960 С. 157–167.
6. *Сидоров С.А.* Совершенствование конструкции и упрочнение дисковых рабочих органов / Сидоров С.А. // Механизация и электрификация сельского хозяйства. – М., 2003. №8. С. 30–32.
7. *Синеоков Г.П.* Теория и расчет почвообрабатывающих машин / Синеоков Г.П., Панов И.М. – М.: Машиностроение, 1977. 328 с.
8. *Ткачев В.Н.* Работоспособность деталей в условиях абразивного изнашивания / Ткачев В.Н. – М.: Машиностроение, 1995. 336 с.

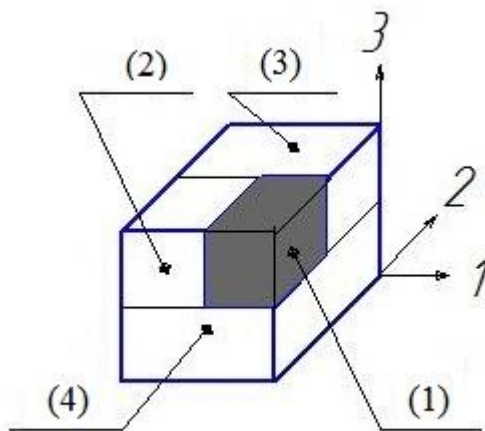


### **Теоретическое и экспериментальное исследование транспортно-эксплуатационных характеристик лесовозных дорог из резинобетона**

Одним из перспективных путей повышения качества лесовозных автомобильных дорог является применение дорожных композитных материалов (ДКМ) и конструкций дорожных одежд на их основе. Использование ДКМ позволяет решить проблему сдвигоустойчивости дорожных покрытий в условиях движения тяжелых лесовозных автопоездов, сократить расход вяжущих материалов и улучшить экологическую обстановку.

Важное место среди эксплуатационных характеристик резинобетона занимают жесткостные и антигололедные. В данной работе приведены результаты решения задач определения эффективных жесткостных характеристик резинобетона и нагрузок разрушения гололедного слоя под действием колес проходящего автотранспорта и экспериментальной проверки этих задач. Теоретические расчеты проведены на основе разработанных математических моделей резинобетона и контактной пары: резинобетон – слой гололеда. Экспериментальные результаты для жесткостных характеристик образцов резинобетона получены стандартными опытами в соответствии с методикой на испытательной машине ИП-1А-500АБ «Универсал», опытные нагрузки разрушения слоя льда на резинобетонном основании под действием давления колеса определялись на специально созданной лабораторной установке. Установка представляет собой раму, внизу которой на жестком основании крепятся поддоны, загруженные разным составом резинобетона, приводной механизм, блок имитации колеса автомобиля, нагружающий гидравлический домкрат, динамометр сжатия, измерительный блок в составе тензометров, блока преобразования сигналов и ноутбука с программным обеспечением. На установке имитируется движение легкового или грузового автомобиля.

1. При моделировании резинобетон рассматривается как дисперсно-наполненный композитный материал, расчетная схема характерного объема которого показана на рис. 1.



*Рис. 1. Расчетная схема характерного объема резинобетона:*

*(1) – элемент резины;  
(2)–(4) – элементы бетона.*

Предполагается, что все структурные элементы являются упругими, а поля напряжений и деформаций, как в них, так и в характерном объеме, в целом трехмерными и однородными. Для решения задачи определения эффективных жесткостных характеристик последовательно применяется метод осреднения, предложенный в [1] для двухкомпонентной среды.

Однородное приближение приводит к линейности всех систем уравнений задачи, что позволяет решить ее в матричном виде и получить эффективный закон Гука для резинобетона

$$\{\varepsilon_{ij}\} = [S] \cdot \{\sigma_{ij}\}$$

и связь между микро- и макронапряжениями

$$\{\sigma_{ij}^{(k)}\} = [P^{(k)}] \cdot \{\sigma_{ij}\}, \quad k = 1, \dots, 4. \quad (1)$$

Здесь  $\{\sigma_{ij}\}$ ,  $\{\varepsilon_{ij}\}$  – матрицы-столбцы макронапряжений и макродеформаций в резинобетоне;  $\{\sigma_{ij}^{(k)}\}$  – матрицы напряжений в структурных элементах резины ( $k = 1$ ) и бетона ( $k = 2, 3, 4$ );  $[S]$  – матрица эффективных податливостей; элементы матриц  $[S]$  и  $[P^{(k)}]$  выражаются через модули Юнга и коэффициенты Пуассона резины и бетона, а также через удельное объемное содержание резины  $\rho$ .

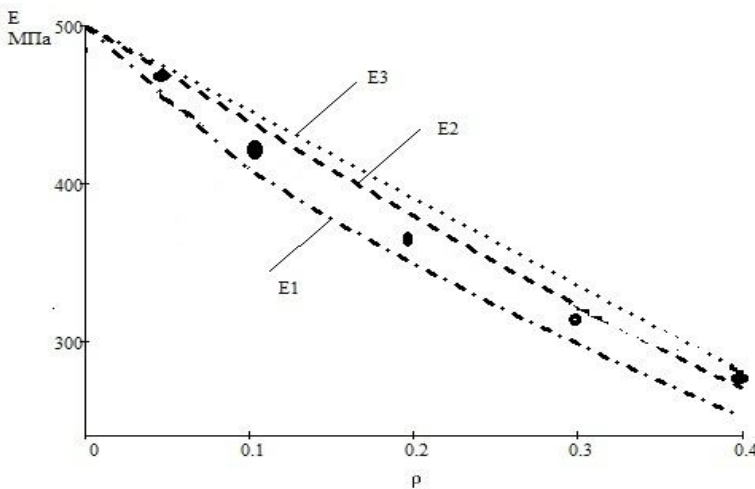
Искомые эффективные модули Юнга, коэффициенты Пуассона и модули сдвига резинобетона определяются через компоненты матрицы податливостей  $[S]$  по известным формулам [2]

$$E_i = \frac{1}{S_{ii}}, \quad \nu_{ij} = -E_i S_{ji}, \quad (i, j = 1, 2, 3, i \neq j), \quad G_{12} = \frac{1}{S_{66}}, \quad G_{13} = \frac{1}{S_{55}}, \quad G_{23} = \frac{1}{S_{44}}. \quad (2)$$

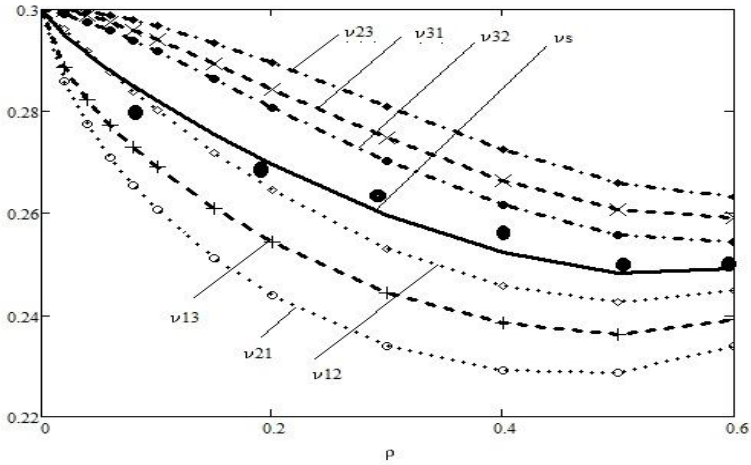
Вследствие принятой расчетной схемы резинобетона полученные эффективные жесткостные характеристики (2) соответствуют ортотропному материалу. Поскольку реальный резинобетон является квазиизотропным, то для практических целей в качестве модуля Юнга  $E$ , коэффициента Пуассона  $\nu$  и модуля сдвига  $G$  следует использовать средние значения соответствующих характеристик (2).

На рис. 2 представлены результаты расчетов эффективных жесткостных характеристик резинобетона в зависимости от относительного объемного содержание резины  $\rho$ . При расчете для модулей Юнга и коэффициентов Пуассона материалов бетона ( $a$ ) и резины ( $p$ ) приняты значения:  $E^a = 500$  МПа,  $E^p = 5$  МПа,  $\nu^a = 0,3$ ,  $\nu^p = 0,45$ . На том же рисунке показаны данные опытов. Видно, что теоретические значения достаточно хорошо совпадают с результатами экспериментов, что говорит о работоспособности предложенной модели резинобетона.

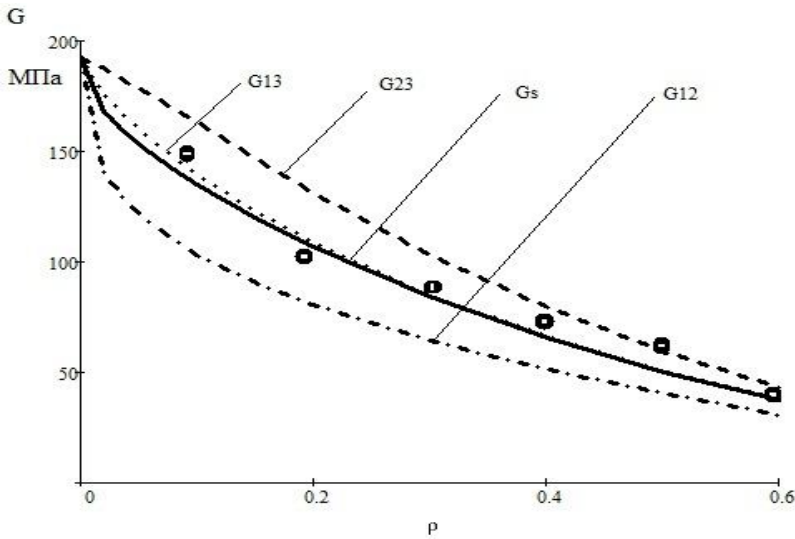
Все соотношения, полученные в рамках данной модели, остаются справедливыми до таких значений внешней нагрузки, при которых напряжения в структурных элементах резины и бетона, не превышают своих критических значений.



а)



б)



в)

Рис 2. Результаты расчетов эффективных жесткостных характеристик резинобетона:

$E, \nu, G$  – средние значения модулей Юнга и сдвига, коэффициента Пуассона;

• – результаты эксперимента.

С этой целью для описания напряжений в резинобетоне у поверхности дорожного полотна в зоне пятна контакта колеса с дорогой используем соотношения для упругого полупространства, нагруженного равномерным давлением  $p$  по площади круга [4]

$$\{\sigma_{ij}\} = \{\sigma\} \cdot p,$$

$$\{\sigma\} = \left\{ -\frac{\nu}{1-\nu} \quad -\frac{\nu}{1-\nu} \quad -1 \quad 0 \quad 0 \quad 0 \right\}^T.$$

Тогда из формулы (1) непосредственно получаем зависимости напряжений в элементах резины (1) и асфальта (2), (4), (6) в зоне пятна контакта от давления колеса  $p$ :

$$\{\sigma_{ij}^{(k)}\} = [P^{(k)}] \cdot \{\sigma\} \cdot p, \quad k = 1, 2, 3, 4. \quad (3)$$

Для оценки прочности материалов асфальта и резины используем показатель уровня напряжений

$$f^k = \frac{1}{\sigma_k^+ \sigma_k^-} [(\sigma_{11}^{(k)})^2 + (\sigma_{22}^{(k)})^2 + (\sigma_{33}^{(k)})^2 - \sigma_{11}^{(k)} \sigma_{22}^{(k)} - \sigma_{11}^{(k)} \sigma_{33}^{(k)} - \sigma_{22}^{(k)} \sigma_{33}^{(k)} + \quad (4)$$

$$+ 3((\sigma_{12}^{(k)})^2 + (\sigma_{13}^{(k)})^2 + (\sigma_{23}^{(k)})^2) + (\sigma_k^- - \sigma_k^+)(\sigma_{11}^{(k)} + \sigma_{22}^{(k)} + \sigma_{33}^{(k)}), \quad k=1,2,3,4,$$

$\sigma_1^\pm = \sigma_p^\pm$ ,  $\sigma_2^\pm = \sigma_3^\pm = \sigma_4^\pm = \sigma_a^\pm$ , где  $\sigma_p^\pm, \sigma_a^\pm$  – пределы прочности материалов резины и асфальта на растяжение (+) и сжатие (-).

Согласно критерию прочности Баландина [3] разрушение в материале происходит если

$$|f^k| \geq 1.$$

Результаты расчетов величин  $f^k$  по формулам (3), (4) в зависимости от интенсивности наполнения резинобетона  $\rho$  представлены на рис. 3. Для расчета приняты значения:  $\sigma_a^+ = 1,4$  МПа,  $\sigma_a^- = 13$  МПа,  $\sigma_p^+ = 14$  МПа,  $\sigma_p^- = 2,5$  МПа. Принято  $p = 0,45$  МПа, соответствующее давлению колеса грузового автомобиля.

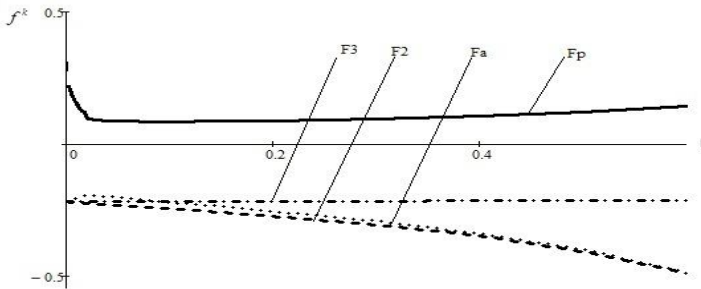


Рис. 3. Зависимости уровней напряжений в компонентах резинобетона от интенсивности наполнения  $\rho$ .

Из графика видно, что давление колеса  $p = 0,45$  не вызывает разрушения материала дорожной одежды во всем рассмотренном диапазоне изменения интенсивности наполнения резинобетона. Следовательно, данный тип покрытия работоспособен.

2. Для исследования антигололедных свойств резинобетона используем расчетную схему представительного объема системы резинобетон – слой льда [5], показанную на рис. 4.

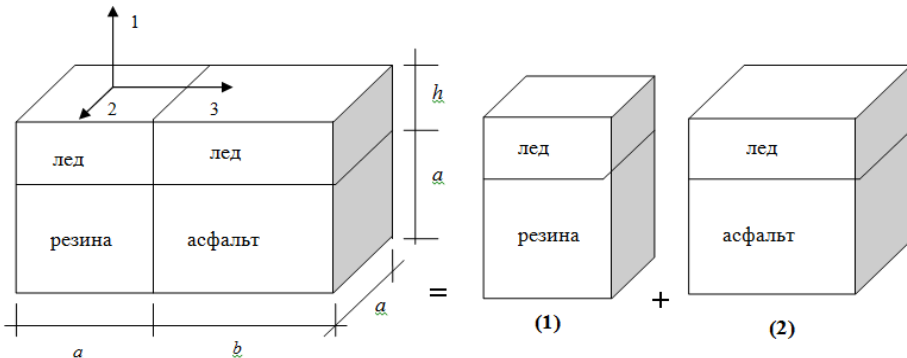


Рис. 4. Расчетная схема представительного объема системы резинобетон – слой льда:  
(1) – фрагмент резина-лед,  
(2) – фрагмент бетон-лед.

Выделим в представительном объеме два уровня осреднения: на первом осреднение проводим по каждому из фрагментов (1) и (2), рассматривая их как двухкомпонентные среды: резина – лед и бетон – лед; на втором – по всему представительному элементу, рассматривая его как двухкомпонентную среду, состоящую из фрагментов (1) и (2). Принимаем, что материалы резины, бетона и льда упруги, а поля напряжений и деформаций однородны как в структурных компонентах, так и в представительном объеме в целом. Однородное приближение приводит к линейности всех систем уравнений рассматриваемой модели, что позволяет, как и в случае вывода формул (3), получить в матричной форме зависимости напряжений в элементах бетона, резины и льда от давления колеса в зоне пятна контакта [5]

$$\{\sigma_{ij}^a\} = [P^a]p, \{\sigma_{ij}^p\} = [P^p]p, \{\sigma_{ij}^{n1}\} = [P^{n1}]p, \{\sigma_{ij}^{n2}\} = [P^{n2}]p, \quad (5)$$

Элементы матриц  $[P^p]$ ,  $[P^a]$ ,  $[P^{n1}]$ ,  $[P^{n2}]$  выражаются через жесткостные характеристики резины, бетона и льда, а также геометрические параметры системы резинабетон – слой льда [5].

Для оценки прочности материалов структурных компонент используем показатели уровня напряжений (4), при этом индекс  $k$  принимает значения:  $p, a, n1, n2$ .

Результаты расчетов величин  $f^k$  по формулам (4), (5) в зависимости от интенсивности наполнения резины  $\rho$  представлены на рис. 5. Для расчета приняты значения:  $E^a = 500$  МПа,  $E^p = 5$  МПа,  $E^n = 5500$  МПа,  $\nu^a = 0,3$ ,  $\nu^p = 0,5$ ,  $\nu^n = 0,35$ ,  $\sigma_a^+ = 1,4$  МПа,  $\sigma_a^- = 13$  МПа,  $\sigma_p^+ = 14$  МПа,  $\sigma_p^- = 2,5$  МПа,  $\sigma_n^+ = 0,3$  МПа,  $\sigma_n^- = 2,5$  МПа; толщина ледяного слоя  $h = 3$  мм, линейный размер резиновой крошки  $a = 8$  мм.

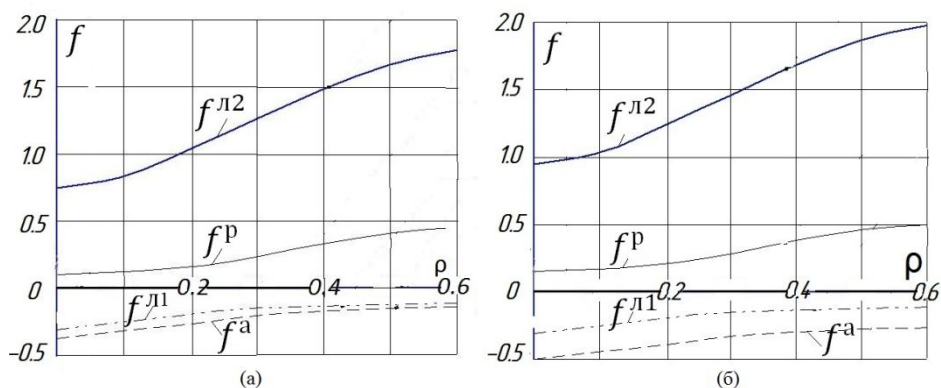


Рис. 5. Зависимость уровня напряжений  $f^k$  в элементах представительного объема системы резинабетон – лед от объемного содержания резины  $\rho$

при действии давления колеса автомобиля  $p$ :

(а) – легковой автомобиль ( $p=0,25$  МПа);

(б) – грузовой автомобиль ( $p=0,35$  МПа).

Из приведенных графиков видно, что при внешнем равномерном давлении уровни напряжений во фрагменте льда, контактирующем с частицей резины, и фрагменте льда, контактирующем с элементом асфальта, различаются, причем во втором он значительно выше. Если объемное содержание резины  $\rho \geq 0,168$ , то при значении давления, соответствующего весу легкового автомобиля, уровень напряжений в этом фрагменте превышает критическое значение, что означает его разрушение; давление колеса грузового автомобиля вызовет аналогичное разрушение льда, если  $\rho \geq 0,078$ .

Итак, наличие резиновой крошки в бетоне вызывает значительное перераспределение напряжений в гололедном слое на поверхности дорожного полотна, следствием которого является разрушение слоя гололеда под воздействием колес проходящего транспорта.

Таким образом, проведенные исследования показывают, что введение резиновой крошки в дорожную одежду изменяет прочность дорожного покрытия в допустимых пределах и допускает использование тяжелых лесовозных автопоездов.

## Литература

1. *Болотина К.С.* Механические и теплофизические характеристики слоистого материала // Изв. вузов: Машиностроение, 1966. № 12. С. 23-28.

2. *Кристенсен Р.М.* Введение в механику композитов. – М.: Мир, 1982. 335 с.

3. *Баландин П.П.* К вопросу о гипотезах прочности // Вестник инженеров и техников, 1937. № 1. С. 19–24.

4. *Работнов Ю.Н.* Механика деформируемого твердого тела. – М.: Наука, 1979. – 744 с.

5. *Моисеев В.И., Козин Г.Л., Старостин Г.И.* Модель взаимодействия слоя гололеда с асфальторезиновым дорожным покрытием. [Текст]/ В.И Моисеев, Козин Г.Л., Старостин Г.И. // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 2;

<http://www.science-education.ru/102-5938/>

*Красноженова Елена Евгеньевна,  
Астраханский государственный университет,  
кандидат исторических наук, доцент*

## **Решение социально-бытовых проблем населения в период Великой Отечественной войны (на материалах Нижнего Поволжья)**

Вследствие чрезвычайных условий военного периода, возросшей численности населения в Нижнем Поволжье обострились проблемы продовольственного, промышленного и жилищного обеспечения. Число жителей Саратова возросло с 372 тыс. до 500 тыс., Сталинграда – с 450 тыс. до 800 тыс. человек [1, с. 169].

На первый план среди социально-бытовых проблем населения региона выдвинулась продовольственная проблема. Обеспечить население продуктами питания позволило введение нормированного снабжения. 23 августа 1941 г. в 43 городах Советского Союза (в том числе и в крупных городах Нижнего Поволжья) введена карточная система распределения продовольствия и промышленных товаров с целью гарантировать получение гражданским населением минимального набора продуктов [13, с. 34]. Нормы снабжения были дифференцированы, вводилось четыре группы карточек: рабочие и приравненные к ним лица, служащие, иждивенцы и дети в возрасте до 12 лет.

Наряду с нормированным снабжением в городах региона постановлением СНК СССР была утверждена сеть магазинов для торговли без карточек, по завышенным ценам. Торговля по завышенным ценам проходила неудовлетворительно. Наблюдалось отсутствие культуры торговли. Работники гастрономов допускали плохое обслуживание и грубость с потребителями. Из-за нехватки продовольствия в магазины несвоевременно подвозили продовольственные товары, отпускался крайне ограниченный ассортимент продукции.

Одним из источников снабжения населения продовольствием был городской рынок. В 1941–1942 гг. значительно уменьшилось количество продуктов, а цены выросли. Это было связано со слабой работой рыночного управления, не выделялся колхозникам и крестьянам транспорт для подвоза продуктов, не велась борьба с лицами, искусственно завышающими цены и скупающими большое количество продуктов. В Саратовской области в 1942 г. рыночные цены по сравнению с довоенными выросли в 3-10 раз, а к 1943 г. — в 10-20 раз [11, с. 20]; [12, с. 50]. Отдельные виды продуктов были фактически недоступны большинству жителей.

Значительная часть товаров централизованного поступления доходила до рабочих и служащих через систему закрытого распределения. На крупных предприятиях создавались отделы рабочего снабжения (ОРСы). В их задачу входило не только распределение поступающих в централизованном порядке продуктов и товаров, но и изыскание других источников производства продовольствия и предметов потребления, прежде всего мяса, молока, овощей, картофеля. В распоряжение ОРСов из системы наркоматов торговли, земледелия и других ведомств были переведены столовые, магазины, совхозы.

В начале войны сеть столовых в городе возросла. Почти все они принадлежали ведомствам и обслуживали только собственные контингенты. В 1943 г. Астраханская сеть предприятий общественного питания состояла из 109 столовых, 79 буфетов. [2, с. 30-34]. В Саратовской области в июне 1943 г. для семей фронтовиков были открыты 203 столовые [4, с. 11].

Столовые были размещены в помещениях, не отвечающих санитарным требованиям, отсутствовало кухонное оборудование, не хватало столовых приборов. Трудности с организацией системы общественного питания возникли после окончания Сталинградской битвы. Проверкой сети столовых Сталинграда, организованной Горкомом ВКП (б), отмечалось, что на территории столовой партактива Тракторозаводского района организована свалка мусора, в столовой завода «Красный Октябрь» отсутствуют

мусорные ящики, спецодежда, мыло [14, с. 50-53]. Питание, как правило, было низкого качества и однообразное, санитарное состояние столовых неудовлетворительное. Ассортимент блюд в преобладающем большинстве столовых чрезвычайно ограничен. Так, в столовой Госшвейфабрики ОРСа Леспрома Астрахани летом 1944 г. обед состоял из одного первого блюда [6, с. 29].

Важную роль в снабжении населения Нижнего Поволжья продуктами питания сыграли подсобные хозяйства предприятий и учреждений, а также индивидуальное и коллективное огородничество рабочих и служащих. 7 апреля 1942 г. СНК СССР и ЦК ВКП (б) приняли постановление «О выделении земель для подсобных хозяйств и под огороды рабочих и служащих», согласно которому местные органы были обязаны выявить все пустующие земли и передать их предприятиям и учреждениям для организации подсобных хозяйств и под огороды рабочих и служащих [9, с. 723]. На всех предприятиях региона при ОРСах начали создаваться подсобные хозяйства. Количество подсобных хозяйств в годы войны увеличилось. В Саратовской области в 1942 г. насчитывалось 87 тыс. огородников, в 1943 г. – 347 тысяч [5, с. 304]; [8, с. 52].

Подсобные хозяйства региона испытывали трудности из-за отсутствия посадочного материала и сельскохозяйственного инвентаря, неудовлетворительного ремонта имеющейся техники. 18 октября 1942 г. СНК СССР и ЦК ВКП (б) принял новое постановление «О мерах по дальнейшему развитию подсобных хозяйств промышленных наркоматов» [9, с. 734]. Оно обязывало директоров заводов и подсобных хозяйств полностью обеспечить подсобные хозяйства на 1943 г. посадочным материалом картофеля и семенами овощных культур, а также изготовить необходимый инвентарь.

Определенные трудности существовали в снабжении населения промышленными товарами, особенно одеждой и обувью. В военный период выпуск хлопчатобумажной ткани предприятиями Саратовской области уменьшился более чем в четыре раза, кожаной обуви – втрое, бельевого трикотажа – вдвое [4, с. 22-24]. Отсутствие одежды и обуви становилось причиной заболевания детей и взрослых, прогулов рабочих и служащих в зимние месяцы. Для решения проблемы расширялась сеть мастерских бытового обслуживания. При артели «Ударник» Саратовской области были открыты овчинный, горшечный, пуговичный, гребенчатый, шорный и кожевенный цехи. Артель «Деревообделочник», лесхоз и леспромхоз наладили поделку колес, саней, дровней, телег, кадок, деревянных ложек, корзин, глиняной посуды и других предметов домашнего обихода [10].

Имеющийся жилой фонд региона не справлялся с возрастающими запросами войны. После окончания Сталинградской битвы особую актуальность в городе и в регионе получила проблема восстановления разрушенного жилого фонда. На 23 августа 1942 г. в Сталинграде имелось 3 500 000 м. жилплощади, а на 2 февраля 1943 г. сохранилось лишь 398 000 м. [3, с. 68]. Решение жилищной проблемы проходило в различных направлениях. В качестве жилой площади использовались непригодные для жилья помещения: клубы, школы, промышленные и подсобные помещения. При заселении многие из них не были подготовлены для проживания. Практиковалось «уплотнение» жильцов. Способом решения жилищной проблемы было подселение прибывающего населения в частные дома и квартиры к местным жителям. Зачастую взаимоотношения между хозяевами квартир и вселившимися были довольно напряженные.

Характер жилищного строительства изменился по сравнению с довоенным временем – стали строить бараки, индивидуальные жилые дома малой этажности и лишь незначительное количество капитальных зданий.

Самые тяжелые условия жизни были в общежитиях и бараках. Не хватало жилой площади, отсутствовал жесткий инвентарь, отсутствовало топливо, что являлось одной из причин простудных заболеваний. Во многих помещениях царил антисанитария. Из-за загруженности прачечных белье не стиралось длительное время, в результате отмечалась завшивленность среди жильцов общежитий. Так, общежития хлебозавода № 5 «Автомат», Трампарка, Водников в Сталинграде находились в крайне неудовлетворительном состоянии, в помещениях было грязно, койки не оборудованы. [14, с. 50-53].

Низкий уровень жизни населения способствовал росту числа таких заболеваний, как: туберкулез, дизентерия, брюшной тиф, холера и чума. Для борьбы с заболеваниями использовались профилактические меры. Рабочих и служащих прививали против желудочно-кишечных заболеваний, оспы. Для борьбы с туберкулезом расширяли сеть диспансеров,



проводилась профилактическая работа врачами туберкулезных диспансеров, вакцинация новорожденных детей. По медицинским учреждениям Астрахани развернуты 200 коек для больных авитаминозом, 450 коек для желудочно-кишечных больных. В городе открыто более 30 дезокамер, 4 противоэпидемических изолятора [2, с. 20]. Для борьбы с чумой и холерой применялось хлорирование воды, своевременная очистка выгребных ям и помоек, расширение коечного фонда для немедленной госпитализации больных. Усилиями партийного руководства и медицинских работников, несмотря на все трудности военного времени, удалось не допустить в регионе эпидемий. Заболеваемость брюшным тифом в регионе к 1944 г. снизилась на 47,7 %, сыпным тифом — на 34,4 %, дизентерией — на 47,6% [2, с. 20].

Таким образом, чрезвычайные военные условия, увеличение численности населения обострили в Нижнем Поволжье продовольственную проблему, создали трудности с обеспечением промышленными товарами и жильем. Однако, несмотря на все тяготы и лишения повседневной жизни, социально-бытовые проблемы населения Нижнего Поволжья были решены.

## Литература

1. Ванчинов Д.П. Военные годы Поволжья (1941-1945). — Саратов, 1980.
2. Государственный архив Астраханской области (ГААО). Ф. 1095. Оп. 1. Д. 756.
3. Государственный архив Волгоградской области (ГАВО). Ф. 686. Оп. 5. Д. 119.
4. Государственный архив новейшей истории Саратовской области (ГАНИСО). Ф. 594. Оп. 1. Д. 6.
5. ГАНИСО. Ф. 594. Оп. 1. Д. 620.
6. Государственный архив современной документации Астраханской области (ГАСДАО). Ф. 9. Оп. 1. Д. 670.
7. ГАСО. Ф. 2052. Оп. 13. Д. 4.
8. ГАСО. Ф. 2650. Оп. 1. Д. 339.
9. Директивы КПСС и Советского правительства по хозяйственным вопросам. 1917–1957 : сб. документов: в 4 т. Т 2. 1929–1945 гг. / составители В. И. Малин, А. В. Коробов. – М. : Изд-во Политическая литература, 1958. – С. 723.
10. «Коммунист» (Саратов). – 1943 г. – 17 февраля.
11. Российский Государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ). Ф. 17. Оп. 8. Д. 232.
12. РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 8. Д. 437.
13. РГАСПИ. Ф. 82. Оп. 2. Д. 391.
14. Центр документации новейшей истории Волгоградской области (ЦДНИВО). Ф. 71. Оп. 2. Д. 133.

*Сазонова Елена Александровна,  
Московский городской педагогический университет,  
кафедра отечественной истории,  
соискатель*

## **Литературный фонд (Общество для пособия нуждающимся литераторам и ученым): история создания и благотворительная деятельность**

В современном мире большое значение придается благотворительности как одному из факторов стабильного развития общества. Для России эта проблема имеет особую актуальность. Массовое обнищание населения, глубокий разрыв между бедностью и богатством, ослабление системы социальной защиты создают угрозу устойчивому развитию одной из самых богатых природными ресурсами стран мира. Государственные структуры не в состоянии справиться с растущим потоком социальных проблем, вести эффективную социальную политику. В этой ситуации возникают самостоятельные негосударственные фонды и общественные организации, берущие на себя заботу о нуждающихся людях. Безусловно, благотворительность не является панацеей от социальных недугов, но она обладает значительным потенциалом в решении социальных проблем. После долгого времени поругания и забвения благотворительность вновь стала одним из критериев нашей жизни, и вместе с тем возродился интерес к ее истории. Исторический опыт благотворительности востребован в наши дни. Потребность совершать добрые дела, сострадать, и совершать акты милосердия присущи людям во все времена.

Истории создания уникальной в своем роде общественной организации русских литераторов – Литературному фонду и его благотворительной деятельности будет посвящена данная статья.

Начавший свою деятельность осенью 1859 года Литературный фонд (Общество для пособия нуждающимся литераторам и ученым) оказался одной из редких общественных организаций, уцелевших в исторических перипетиях XX века. Хотя с годами Литературный фонд трансформировался, а в 1922–1933 годах не осуществлял свою деятельность, он отметил свой столетний юбилей в 1959 году [5, с. 1].

В 1857 году А.В. Дружинин впервые высказал печатно мысль о необходимости устройства в России на манер английского «Literary Fund» – Литературного фонда.

Статья А.В. Дружинина не вызвала тогда в печати никаких возражений, и ее автор образовал небольшой кружок учредителей, в который вошли, в числе одиннадцати человек, главным образом представители известных тогда петербургских журналов «Современник», «Отечественные записки» и «Библиотека для чтения»: И.С. Тургенев, К.Д. Кавелин, П.В. Анненков, Н.Г. Чернышевский, А.В. Никитенко, А.А. Краевский, С.С. Дудышкин, А.Д. Галахов, А.П. Заболоцкий-Десятовский, Е.П. Ковалевский и сам А.В. Дружинин.

На квартире И.С. Тургенева 2 февраля 1859 года группой литераторов и ученых был принят окончательный текст устава под названием «Устав общества для пособия нуждающимся литераторам и ученым». Устав подписали: И.С. Тургенев, К.Д. Кавелин, П.В. Анненков, Н.Г. Чернышевский, А.В. Никитенко, А.А. Краевский, С.С. Дудышкин, А.Д. Галахов, А.П. Заболоцкий-Десятовский, Е.П. Ковалевский и А.В. Дружинин. После обсуждения и окончательного принятия составленного ими проекта он был переписан, подписан одиннадцатью названными выше учредителями и при прошении представлен 16 февраля 1859 года министру народного просвещения Евграфу Петровичу Ковалевскому.

Еще до начала деятельности Общества для пособия нуждающимся литераторам и ученым обозначилась его роль в истории русской культуры и общественного движения. Сформулированное в уставе Общества право всякого литератора и ученого, «трудами своими приобретшего почетную известность в публике», на пособие от «русских литераторов и ученых, а равно и других лиц, сочувствующих отечественной литературе и просвещению» [8, с. 4–5].

Это была общественно-благотворительная организация, собиравшая и распределявшая средства для помощи «нуждающимся литераторам и ученым».

Литературный фонд был делом общественной инициативы, но это общество не являлось профессиональной писательской организацией. Общество для пособия нуждающимся

литераторам и ученым принимало в члены «всех сочувствующих отечественной литературе и просвещению», и задачами его был сбор средств и распределение пособий.

Общество для пособия нуждающимся литераторам и ученым назначало пособия (пенсиями и единовременными выдачами), используя средства, составлявшиеся из взносов, пожертвований, процентов с изданий, сборов от спектаклей и чтений и сборов, устраиваемых в память известных писателей. Общество также хлопотало о помещении больных и стариков в больницы и богадельни, сирот – в учебно-воспитательные учреждения, отчисляло на стипендии бедной учащейся молодежи и, кроме того, организовывало сбор книг для провинциальных библиотек, проявляло заботу об устройстве молодых писателей в архивы и о получении ими разрешения от Министерства народного просвещения для оформления командировок с целью дальнейшего изучения истории отечества. Также Общество предоставляло в отдельных случаях ссуды на «полезные литературные труды», главным образом, на издания для народа.

В 1869 году Общество насчитывало 302 члена, в 1889 году в нем числилось более 600 человек [3, с. 3–71]. Поступление средств, однако, вскоре снизилось, не превышая до 80-х годов 13–21 тысяч рублей. К концу 80-х годов XIX века новые средства фонд получил от издания сочинений М.В. Гаршина.

«Комитет Общества для пособия нуждающимся литераторам и ученым, владея правом литературной собственности на все сочинения покойного писателя Всеволода Михайловича Гаршина, настоящим актом предоставляет наследникам Адольфа Федоровича Марка право издать и выдать в виде приложения к журналу «Нива» полное собрание сочинений и писем Всеволода Михайловича Гаршина, напечатанных в существующем ныне издании Литературного фонда» [6, с. 6].

Капитал Общества, приносивший ему доход, дошел к 1880 году до 120 тысяч рублей [4, с. 10]. Капитал, образовавшийся из крупных пожертвований и от продажи изданий Фонда, к 1909 году достигал 700 тысяч рублей. Денежные средства Литературного фонда возросли в начале XX века: капитал, образовавшийся, из крупных пожертвований и от продажи изданий Литературного фонда к 1909 году достигал 700 тысяч рублей.

Некоторые лица жертвовали обществу свои книги, другие выражали готовность читать в пользу фонда публичные лекции; врачи вызывались бесплатно оказывать медицинскую помощь нуждающимся литераторам и их семьям; книгопродавцы, издатели, редакторы журналов и газет и сами авторы заявляли сами вносить в кассу Литературного фонда известный процент с подписной суммы на их издания, с продажной цены их произведений или с гонорара за их статьи. Некоторые лица в провинции предлагали свои услуги, которые состояли в следующем – сбор пожертвований в пользу комитета.

Чтения и спектакли, устроенные комитетом Литературного фонда, имели шумный успех. Эти чтения были тогда первыми литературными чтениями в России. Некоторые из писателей, которые выступали на таких чтениях, были действительно выдающимися чтецами, как например, А.Н. Островский и А.Ф. Писемский [2, с. 11]. Кроме них выступали: И.С. Тургенев, И.А. Гончаров, Ф.М. Достоевский, Н.А. Некрасов, Т.Г. Шевченко, А.Н. Майков, Я.П. Полонский. Еще больший успех имели любительские спектакли, организованные А.Ф. Писемским и П.И. Вейнбергом, в которых, по примеру Англии (где в подобных представлениях участвовал Ч. Диккенс и другие корифеи английской литературы), у нас выступали в различных ролях И.С. Тургенев, Д.В. Григорович, А.В. Дружинин, А.Н. Островский, Ф.М. Достоевский и А.Ф. Писемский. Особый фурор произвел «Ревизор» Н.В. Гоголя, в котором роль городничего исполнял А.Ф. Писемский, Хлестакова – Вейнберг, почтмейстера – Ф.М. Достоевский, а роли купцов – И.С. Тургенев, А.Н. Майков, А.В. Дружинин, Д.В. Григорович, А.А. Краевский.

В первые же месяцы основания Литературного фонда Комитет приступил к выполнению главной своей обязанности – назначению материальных пособий нуждающимся литераторам и ученым. Еще не собрав и три тысячи рублей, Комитет приступил к выдаче единовременных пособий и к назначению пожизненных пенсий.

В числе назначенных пенсий следует отметить пенсию в 600 рублей в год (по тогдашним условиям довольно значительную) семье В.Г. Белинского, причем Комитет известил вдове В.Г. Белинского, что независимо от этого он считал своей обязанностью, в случае какой-либо ее нужды, всегда поспешить к ней на помощь. Вопрос о пенсии семье В.Г. Белинского был поставлен в Комитете 15 января 1860 года А.Д. Галаховым.

«Комитет, принимая во внимание особенности, выходящие из ряда обыкновенных, заслуги покойного В.Г. Белинского относительно литературы ..., назначил вдове его, Марии Васильевне Белинской постоянное пособие, т.е. ежегодную пенсию, в шестьсот рублей» [7, с. 1].

Вдова В.Г. Белинского М.В. Белинская отказалась от половины назначенного ей пособия в пользу других неимущих литераторов. «Я считаю долгом отказаться от половины назначенного мне ежегодного пособия, чтобы другие неимущие литераторы и их семейства могли пользоваться остальной половиной» [7, с. 1].

В числе тех, кому была оказана помощь, были лица, косвенно пострадавшие от политических репрессий, – дети А.Н. Радищева, декабристы М.А. Бестужев и В.И. Штейнгель, один из петрашевцев С.Ф. Дуров и студенты, высланные из Петербурга за участие в студенческих волнениях осенью 1861 года.

Энтузиазм от успехов благотворительной деятельности Литературного фонда вскоре сменился у части общества и у властей настороженным отношением к его деятельности.

Политика вторгалась даже в такую мирную среду человеческой деятельности, как благотворительность, и чем дальше, тем сильнее ощущалось ее влияние. Центр тяжести в организации благотворительности постепенно начал смещаться в сторону общественной деятельности.

## Литература

1. Благотворительность в истории России: новые документы и исследования. Отв. ред. Л.А. Булгакова. – СПб.: Нестор-История, 2008. 436 с.

2. *Вейнберг П.И.* Литературный фонд за сорок лет его существования. Доклад, читанный в общем собрании 27 декабря 1899 года членом Комитета П.И. Вейнбергом. – М.: Тип. Русских Ведомостей, 1900. 24 с.

3. *Корнилов А.А.* Пятидесятилетие Литературного фонда. Юбилейный сборник Литературного фонда 1859–1909. – СПб.: Тип. Общественная польза, 1909. 630 с.

4. Общество для пособия нуждающимся литераторам и ученым. (Первый год его существования с 8 ноября 1859 года (время его открытия) по 2 февраля 1861 года (время его годичного собрания). – СПб, Чертковская библиотека, 1861. 23 с.

5. РГАЛИ. Ф. 591. Оп. 1. Ед. хр. 93. Л.Д. 1.

6. РГАЛИ. Ф. 591. Оп. 1. Ед.хр. 39. Л.Д. 6.

7. РГАЛИ. Ф. 591. Оп. 1. Ед.хр. 13. Л.Д. 1-1 об.

8. Устав Общества для пособия нуждающимся литераторам и ученым. СПб., Тип. И.И. Глазунова. –1859 – 18 с.

*Лобинский Павел Андреевич,  
Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»  
факультет логистики, студент*

## **Решение задачи тактического планирования производства с помощью IBM ILOG CPLEX Optimization Studio**

В условиях современной рыночной экономики логистика – основа успешного бизнеса. Как производство товара или услуги, так и ее реализация напрямую зависят от качества работы отдела логистики организации, либо качества услуг, предоставляемых логистическим посредником или 3PL провайдером. Согласно определению European Logistics Association, логистика – это планирование, выполнение и контроль движения и размещения людей и/или товаров, а также поддерживающие действия, связанные с таким движением и размещением, в пределах экономической системы, созданной для достижения своих специфических целей [1, с.86].

Залогом успешной деятельности логиста на микро- и макроуровне является умение решать оптимизационные задачи, то есть найти наилучшее решение из всех допустимых. Оценочная функция формализована в целевую функцию, ограничивающие условия – в ограничения, наилучшее решение же представляет собой оптимальное.

Основные виды решаемых в логистике задач – это задачи производственного планирования, размещения складов и центров распределения, транспортные, транспортно-складские, производственно-транспортно-складские, или интегрированные модели управления цепями поставок [2, с.25]. К сожалению, объем данной работы позволяет мне рассмотреть лишь пример решения задачи тактического планирования:

*Менеджерам компании «Атлантик Компьютерс» необходимо разработать план производства на 4 недели вперед. Модельный ряд их компании включает в себя персональные компьютеры, ноутбуки и рабочие станции (далее для краткости я буду обозначать продукты цифрами «1», «2», «3»). Чистая прибыль (разница между выручкой и затратами на производство) от продажи единицы продукта 1 – 10500 у.е., продукта 2 – 14100 у.е., 3 – 18300 у.е. Производственный процесс включает два этапа: сборку и качество. Норма сборки для продуктов соответственно 10, 15, 20 часов. Еженедельно доступно 2000 часов. К тому же, 1 и 2 продукты должны проходить часовое тестирование на линии А, а продукт 3 – на линии С. Еженедельно для линии А доступно 120 часов работы, для С – 48 часов. Менеджеры имеют данные об оптимистичной и пессимистичной оценке спроса в каждую из четырех недель (представлены в таблице ниже). Также возможно хранение нереализованного товара. Для единицы продукта 1 издержки хранения в неделю составляют 270 у.е., для продукта 2 – 300 у.е., для продукта 3 – 540 у.е. В начале первой недели компания имеет запасы 22, 32, 46 штук продукции соответственно; к концу последней недели на складе должно быть по 10 единиц каждого вида. Требуется найти наиболее прибыльный план производства за четыре недели [2, с.37].*

СПРОС НА ПРОДУКЦИЮ КОМПАНИИ «АТЛАНТИК КОМПЬЮТЕРС»  
ЗА 4 НЕДЕЛИ

Прогноз спроса	W1	W2	W3	W4
Минимальный спрос, шт.				
Мин. спрос ПК	20	20	20	20
Мин. спрос Ноутбуки	20	20	20	20
Мин. спрос РабСт	20	20	20	20
Максимальный спрос, шт				
Макс. спрос ПК	60	80	120	140
Макс. спрос Ноутбуки	40	40	40	40
Макс. спрос РабСт	50	40	30	70

Для решения оптимизационных задач используется несколько программ. Для решения этой я выбрал программное обеспечение компании IBM. IBM ILOG CPLEX Optimization Studio – продукт, позволяющий создавать математические модели для решения различных оптимизационных задач, как линейного, так и нелинейного и интегрированного характера. Он совместим с основными операционными системами: Windows, Unix, MacOS и др. Также ILOG CPLEX Optimization Studio удобна пользователям MSO Excel, C++, Python, MATLAB и ряда других программ и языков программирования.

Для решения задач оптимизации разработчиками предусмотрены два инструмента CPLEX (движок для решения проблем, описываемых при помощи математических моделей) и CP Optimizer (библиотека инструментов для решения задач с помощью программирования на ограничительных языках).

Любой проект содержит собственно математическую модель, вводимые данные и опции по выполнению процесса оптимизации. Рабочая область модели и данных заполняется кодом на языке OPL (Optimization Programming Language).

OPL относится к моделирующим языкам, созданным для решения некоторых задач математического программирования. При помощи таких языков можно описать задачи математического программирования так, что они будут восприниматься и решаться при помощи программного обеспечения. Обычно синтаксис таких языков (в том числе и OPL) близок к стандартным представлениям задач программирования, которое встречается в печатной форме. Также такого рода языки программирования позволяют четко разграничивать данные, вводимые вручную, и саму модель, что четко показано на примере в данном разделе.

```
{string} Products = ...;
{string} Resources = ...;
int NbPeriods = ...;
range Periods = 1..NbPeriods;

float Price [Products] = ...;
float Consumption[Resources][Products] = ...;
float Capacity[Resources] = ...;
float minDemand[Products][Periods] = ...;
float maxDemand[Products][Periods] = ...;
float Inventory[Products] = ...;
float InvCost[Products] = ...;
float minInventory[Products][Periods] = ...;

dvar float+ Sold[Products][Periods];
dvar float+ Inv[Products][0..NbPeriods];
dvar float+ Produced[Products] [Periods];

maximize
sum( p in Products, t in Periods )
(Price[p]*Sold[p][t] -
InvCost[p]*Inv[p][t]);
```

```

subject to { forall( r in Resources, t in Periods )
ctCapacity: sum( p in Products ) Consumption[r][p] * Produced[p][t] <= Capacity[r];
forall( p in Products , t in Periods ) ctDemand: Sold[p][t] <= maxDemand[p][t];
forall( p in Products , t in Periods ) ctDemand2: Sold[p][t] >= minDemand[p][t];
forall( p in Products ) ctInventory: Inv[p][0] == Inventory[p];
forall( p in Products, t in Periods ) ctInventory2: Inv[p][t] >= minInventory[p][t];
forall( p in Products, t in Periods ) ctInventory3: Inv[p][t] == Produced[p][t]+Inv[p][t-1]-
Sold[p][t]; };

```

```

tuple plan { float sold; float inv; float produced; }
plan Plan[p in Products][t in Periods] = <Produced[p,t],Sold[p,t],Inv[p,t]>;
execute DISPLAY { writeln("plan=",Plan); }

```

Так выглядит код для решения задачи. В первой части кода описываются данные и их типы. Тип string – строковый тип данных, обозначает последовательность символов из букв и цифр определенной длины. Данные о продукции и ресурсах – строковые. Далее описывается NbPeriods (номер периода) как целочисленные данные (int). Через тип данных range описывается промежуток времени из номеров периодов. Тип данных float используется для обозначения чисел с плавающей точкой, то есть действительных чисел, представляемых при помощи мантиссы и показателя степени. В первой части имеем данные Consumption (потребление ресурсов), Capacity (производственная мощность), minDemand (минимальный спрос), maxDemand (максимальный спрос), Inventory (количество продукции на складе), InvCost (затраты на хранение), minInventory (величина наименьшего количества единиц продукции на складе). Надписи в [ ] после данных обозначают индексы и позволяют отличать, например, затраты на хранение ноутбуков от затрат на хранение персонального компьютера.

Во второй части кода задаются переменные, которые изменятся в ходе решения программой данной задачи. Переменная Produced – это набор из единиц трех видов продукции в количестве, которое будет производить компания в каждую из четырех недель. Переменная Sales – набор из единиц трех видов продукции, который компания будет закупать и перепродавать в каждый из периодов. Переменная Inv – набор из единиц трех видов продукции, который необходимо хранить в течение каждого из периодов.

В третьей части кода представлена целевая функция – прибыль как разница между суммой декартовых произведений цены и количества товаров каждого вида и суммой декартовых произведений издержек на хранение и количества хранимой продукции.

Четвертая часть кода – ограничения. Функция max показывает, какой должна быть целевая функция, ограничитель subject to – при каких условиях это должно выполняться (суммарное потребление ресурсов при изготовлении определенного количества единиц всех трех видов продукции не больше производственной мощности, количество единиц каждой продукции на складе в прошлый период + произведенная продукция – продажи = количество продукции на складе в текущем периоде, количество единиц на складе больше минимальной величины запаса, продажи ограничены минимальным и максимальным значением спроса).

Пятая часть кода – объединение в кортеж в форме плана полученных значений переменных и скрипт по выводу этого плана на монитор в форме матрицы.

Что же касается ввода данных, то он представлен ниже:

```

Products = { pc nb wst };
Resources = { frill testA testC };
NbPeriods = 4;

Price = [ 10500, 14100, 18300];
Consumption = [ [ 10, 15, 20 ], [ 1, 1, 0 ] [ 0, 0, 1 ] ];
Capacity = [ 2000, 120, 48 ];
minDemand = [ [ 20, 20, 20, 20 ] [ 20, 20, 20, 20 ] [ 20, 20, 20, 20 ] ];
maxDemand = [ [ 60, 80, 120, 40 ] [ 40, 40, 40, 40 ] [ 50, 40, 30, 70 ] ];

```

Inventory = [ 22, 42, 36];  
 InvCost = [ 270, 300, 540];

minInventory = [ [ 0, 0, 0, 10 ] [ 0, 0, 0, 10 ] [ 0, 0, 0, 10 ] ];

Введены наименования продуктов, ресурсов, количество периодов. Потребление каждого из ресурсов на единицу продукции вводится при помощи матрицы, где по строкам даны ресурсы, по столбцам – виды продукции. Производственная мощность – вектор, где первое число – первый ресурс, второе число – второй ресурс, третий ресурс – третье число. Оценки спроса и минимальная величина запаса представлены в форме матрицы, где по строкам – продукты, по столбцам – периоды. Оставшиеся два показателя – векторы со значениями для соответствующих видов продукции.

После выполнения расчетов конечный итог представлен в окне скрипта в виде матрицы:

```
// solution (optimal) with objective 8725290
plan= [[ <38 60 0> <86 80 6> <114 120 0> <50 40 10>]
      [ <80 40 82> <12 40 54> <0 40 14> <36 40 10>]
      [ <21 50 7> <48 40 15> <43 30 28> <48 66 10>]]
```

В последней части кода были введены параметры отображения результата в форме матрицы с векторами. В MSO Excel это выглядит так:

<b>Неделя 1</b>	<b>Произведено</b>	<b>Продано</b>	<b>Хранится</b>
Персональные компьютеры	38	60	0
Ноутбуки	82	40	84
Рабочие станции	19,5	50	5,5
<b>Неделя 2</b>	<b>Произведено</b>	<b>Продано</b>	<b>Хранится</b>
Персональные компьютеры	96	80	16
Ноутбуки	10	40	54
Рабочие станции	44,5	40	10
<b>Неделя 3</b>	<b>Произведено</b>	<b>Продано</b>	<b>Хранится</b>
Персональные компьютеры	104	120	0
Ноутбуки	0	40	14
Рабочие станции	48	30	28
<b>Неделя 4</b>	<b>Произведено</b>	<b>Продано</b>	<b>Хранится</b>
Персональные компьютеры	50	40	10
Ноутбуки	36	40	10
Рабочие станции	48	66	10

Итак, решение в форме плана по производству, ожидаемым продажам и необходимым количестве запасов получено, ожидаемая прибыль за четыре недели 8725290 у.е.

## Литература

1. Дыбская В.В., Зайцев Е.И., Сергеев В.И., Стерлигова А.Н. МВА Логистика. – М.: Эксмо, 2009.
2. Бочкарев А.А. Планирование и моделирование цепи поставок. – М.: Альфа-Пресс, 2008.



*Руденко Андрей Джоржевич,  
Московский городской университет управления Правительства Москвы,  
кафедра общественных финансов, бухгалтерского учета и аудита,  
кандидат экономических наук, доцент*

### **Повышение эффективности управления оборотными средствами предприятия**

Повышение эффективности управления затратами на предприятиях, организациях, фирмах (далее «фирмах»), особенно в части надлежащего управления оборотными средствами, всегда является предметом усиленного внимания управленцев. Очевидно, что без эффективного управления оборотными средствами практически любая фирма быстро разорится, особенно во времена преодоления глобальных кризисов и катастроф, как в нашей стране, так и во всем мире.

В настоящей статье рассматривается такой аспект в эффективном управлении затратами, как повышение эффективности управления запасами, в частности, посредством повышения оборачиваемости оборотных средств, что является результатом внедрения более эффективной модели заказа товаров, сырья, материалов и т.п. Эта модель заказа связана с оптимизацией запасов фирм, – ведь именно запасы часто становятся головной болью для любой компании, так как отвлекают на себя существенную часть (порой до 60–70%) оборотного капитала фирмы.

Так, например, в оборотных средствах промышленности (табл.1), объем запасов существенен (около 37%), и если учесть товары, отгруженные в составе финансовых активов, которые по своей сути тоже являются запасами, но уже в составе оборотного капитала покупателей, то доля запасов уже находится на уровне 60–65 % в структуре оборотных средств предприятий.

*Таблица 1. Структура оборотных средств промышленных предприятий РФ [1]*

<b>Статьи оборотных активов</b>	<b>Оборотные средства, %</b>
1	2
Запасы:	37,0
- производственные запасы	9,4
- незавершенное производство	4,6
- расходы будущих периодов	0,4
- товары для перепродажи	1,5
- готовая продукция	4,2
- другие статьи	16,9
Финансовые активы:	63,0
- дебиторская задолженность	31,1
- товары отгруженные	26,9
- краткосрочные финансовые вложения	2,2
- денежные средства	2,8

Для наглядности долю запасов в структуре оборотного капитала можно представить в следующем графическом виде диаграммы (рис.1):

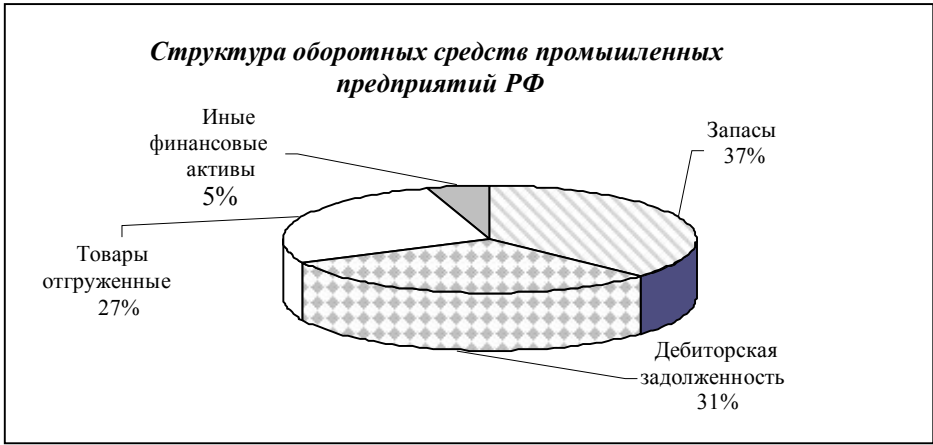


Рис. 1. Запасы в структуре оборотного капитала промышленного предприятия

Классифицировать же оборотные средства можно следующим образом (рис. 2):

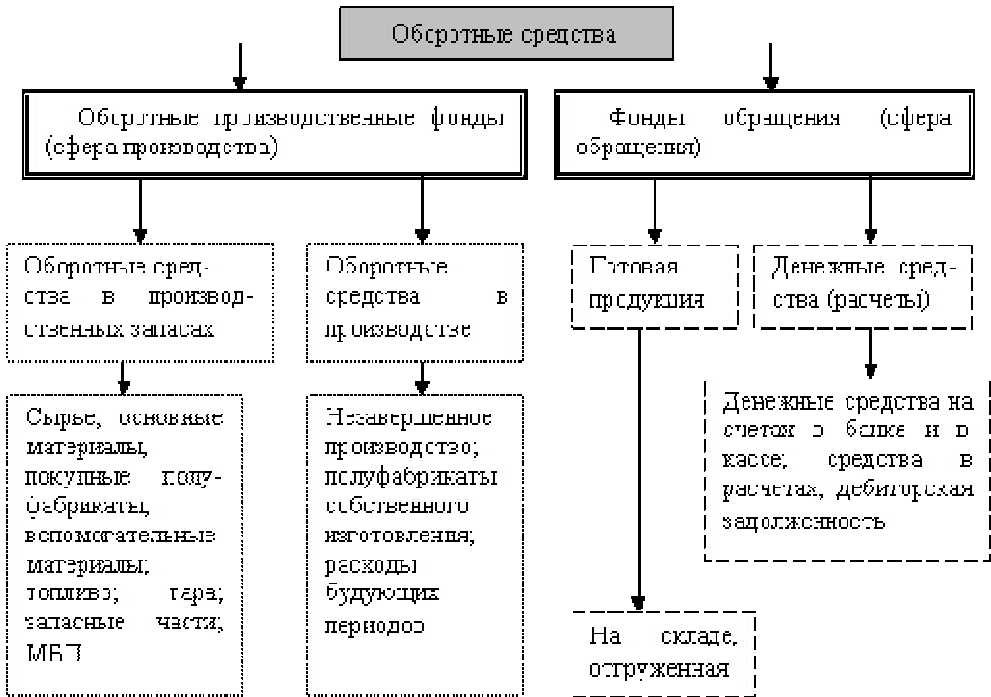


Рис. 2. Классификация оборотных средств предприятия [3]

В ходе анализа оборотных средств и их структуры на предприятии, можно сделать вывод о том, что эффективное управление запасами напрямую влияет на показатели эффективности работы фирм.

Важно также отметить, что выбор системы заказа играет существенную роль в формировании запасов и может также оказать влияние на работу предприятия. Так, многие предприятия часто останавливаются на системе с фиксированным размером заказа и рассчитывают оптимальный размер заказа и точку заказа для каждого наименования товара.

При рассмотрении классической однопродуктовой модели управления запасами – системы с фиксированным размером заказа – применяется следующая базовая формула – это формула Уильсона [ 2 ].

$$q_0 = \sqrt{\frac{2Z_{\text{накл}} * Q}{3x_{\text{р}}^{\text{ед}}}} \quad (1)$$

где:

$q_0$  – оптимальный размер партии (заказа)

$Q$  – годовая потребность в товаре (она фиксирована);

$Z_{\text{накл}}$  – общие накладные расходы за однократный цикл пополнения товара;

$3x_{\text{р}}^{\text{ед}}$  – затраты на хранение единицы товара в год.

Основными характеристиками для классической однопродуктовой модели с фиксированным размером заказа являются [3]:

- постоянный спрос, отсутствие колебаний (фиксированная годовая потребность в товаре (товаром будем называть и сырье, и материалы, и комплектующие, и готовую продукцию и т.д.));
- отсутствие дефицита (т.е. нет учета страхового запаса);
- модель рассматривает только один продукт;
- пополнение заказа мгновенное;
- убывание запасов во времени равномерное (т.е. потребление товара фиксировано, постоянно);
- размер заказа фиксирован;
- постоянство цен и затрат за рассматриваемый период.

Предлагается усовершенствовать данную модель, в частности, приблизить формулу Уильсона к текущим условиям работы фирм и снять некоторые из указанных выше допущений (ограничений, принятых в данной модели).

Для начала необходимо проанализировать основные три составляющие, полученные в итоговой формуле Уильсона (1), а именно: затраты на хранение единицы запаса в год ( $3x_{\text{р}}^{\text{ед}}$ ), годовую потребность в товаре (сырье, материалах и т.п.) ( $Q$ ) и накладные расходы за период пополнения заказа ( $Z_{\text{накл}}$ ).

В отношении годовой потребности в товаре ( $Q$ ) можно отметить, что достоверно она может быть получена (измерена) только в системах с высокой прогнозируемостью спроса (например, при планировании госзакупок ряда товаров и услуг, когда, действительно, известен заранее строгий объем поставок в год). В остальных системах и моделях возможно пользоваться только вероятностными оценками.

Накладные расходы за цикл пополнения ( $Z_{\text{накл}}$ ) в действительности можно достаточно точно оценить для каждого конкретного случая. Несомненно, отдельным пунктом является их стабильность за рассматриваемый период (год), но, в принципе, учитывая прогнозируемый уровень инфляции, эти расходы поддаются достоверной оценке.

А расходы на хранение единицы товара в год ( $3x_{\text{р}}^{\text{ед}}$ ) – это все-таки искусственный, моделируемый параметр, редко используемый в реальной жизни. Поэтому, на наш взгляд, необходимо его несколько модифицировать, учитывая реальную ситуацию с расходами на хранение на фирмах.

На практике, для того, чтобы оценить реальные затраты на хранение конкретного товара, многие фирмы сталкиваются с необходимостью аренды складов. И арендная плата взимается уже не за конкретный килограмм товара, а за квадратные метры площади. Более того, товар часто хранится на поддонах (паллетах), имеющих заданные параметры высоты и площади (при этом очень часто площадь поддона составляет 1 (один) м<sup>2</sup>). Также товар при хранении на складе может штабелироваться в несколько ярусов, и поэтому при выборе конкретного места или склада хранения каждая фирма уже заранее может оценить стоимость, которую необходимо платить за аренду 1 кг (или 1 единицы) товара, приходящуюся на 1 м<sup>2</sup>, а также за стоимость и высотность (штабелирование).

Необходимо учесть и следующую особенность при аренде складов, которая существенно отличается от классического случая. Она следующая: в классическом варианте общие

затраты на хранение оцениваются по средней величине, т.е. рассматривается вариант, при котором каждый день товар убывает равномерно от  $q_0$  и до 0 (к концу цикла пополнения), – соответственно, оплата осуществляется только за хранимый товар (!). Поэтому и общие затраты на хранение товара будут равны средним, т.е.:

$$Z_{\text{хр}}^{\text{общ}} = Z_{\text{хр}}^{\text{ед}} * q_0 / 2 \quad (2)$$

В таком случае возникает ситуация в действительности (если учитывать стоимость хранения в пересчете на оплачиваемую площадь), что товар прибывает в размере  $q_0$ , а места на складе есть только на количество  $q_0/2$ ! И что же тогда делать фирме с остальным количеством товара – хранить на улице бесплатно?

Именно поэтому нами сделан вывод, принципиально отличающийся от классического случая: в реалии фирма будет платить за хранение всю стоимость с учетом всей арендуемой площади за максимальное количество товара, поступающего к ней на склад, а не за его половину (не за среднее количество!).

Для вывода модифицированной формулы оптимального размера заказа потребуется ввести дополнительно следующие обозначения:

$p_s^{\text{год}}$  – цена, которую фирма платит за аренду 1 м<sup>2</sup> склада в год (руб./м<sup>2</sup>);

$p_s^{\text{н год}}$  – норма-цена в год, которая приходится на 1 кг (единицу) товара с учетом занимаемой базовым количеством товара  $q_{\text{БАЗ}}$  базовой площади  $S_{\text{БАЗ}}$  (руб./кг);

Эти два показателя будут связаны следующей формулой между собой:

$$p_s^{\text{н год}} = p_s^{\text{год}} * S_{\text{БАЗ}} / q_{\text{БАЗ}} \quad (3)$$

где:

$S_{\text{БАЗ}}$  – базовая площадь, которую занимает базовое количество товара, м<sup>2</sup>;

$q_{\text{БАЗ}}$  – базовое количество товара, хранимое обычно фирмой на базовой площади, кг;

Эти два показателя достаточно просто может рассчитать каждая компания при необходимости, так как обычно заранее известен как минимум один из них, а второй можно легко пересчитать.

Приведем следующий пример: фирме известно, что на одном поддоне (паллете) возможна транспортировка и хранение 750 кг груза (это и есть  $q_{\text{БАЗ}}$ ). Площадь одного поддона составляет приблизительно 1 м<sup>2</sup> (это и есть  $S_{\text{БАЗ}}$ ). Цена за аренду 1 м<sup>2</sup> площади составит около 10 тыс. руб./год (это  $p_s^{\text{год}}$ ). Тогда норма-цена ( $p_s^{\text{н год}}$ ) будет равна:

$$p_s^{\text{н год}} = 10\,000 * 1 / 750 = 13,33 \text{ руб./кг в год.}$$

Далее для единства и понятности принимаемой терминологии необходимо ввести еще несколько обозначений:

$n$  – количество штабелей (ярусов) на складе, где будет храниться груз. (Обычно этот показатель изменяется от 1 до 4 для малых и средних предприятий, но может встретиться на практике и 10 (когда склады высотные));

$t_{\text{ПОП}}$  – полный цикл пополнения, сут.;

$t_{\text{ЗАК}}$  – срок исполнения заказа, сут.;

$t_{\text{ПР}}$  – время производства заказа (с учетом времени на прием и обработку заказа), сут.;

$t_{\text{ТР}}$  – время, необходимое на транспортировку товара (заказа), сут.;

$t_{\text{ХР}}$  – время чистого хранения товара, сут.;

Рассматриваемые четыре показателя времени связаны между собой следующим образом:

$$t_{\text{ЗАК}} = t_{\text{ПР}} + t_{\text{ТР}} \quad (4)$$

$$t_{\text{ПОП}} = t_{\text{ЗАК}} + t_{\text{ХР}}; \quad (5)$$

$$t_{\text{ПОП}} = t_{\text{ПР}} + t_{\text{ТР}} + t_{\text{ХР}} \quad (6)$$

В итоге общие затраты на хранение за весь период (обычно год)  $Z_{\text{хр}}^{\text{общ II}}$  составят:

$$Z_{\text{хр}}^{\text{общ II}} = p_s^{\text{н год}} * q_0 / n \quad (7)$$

А общие затраты за весь рассматриваемый период будут равны:

$$Z^{\text{общ II}} = Z_{\text{накл}} * Q / q_0 + p_s^{\text{н год}} * q_0 / n \quad (8)$$

График зависимости  $Z^{\text{общ II}}$  от  $q_0$  тогда будет следующим (представлен на рис. 3). Кривые общих затрат на хранение представлены линиями  $Z^{\text{общ I}}$  (для классического случая – пунктирная линия на графике) и  $Z^{\text{общ II}}$  (для второго, рассматриваемого случая).

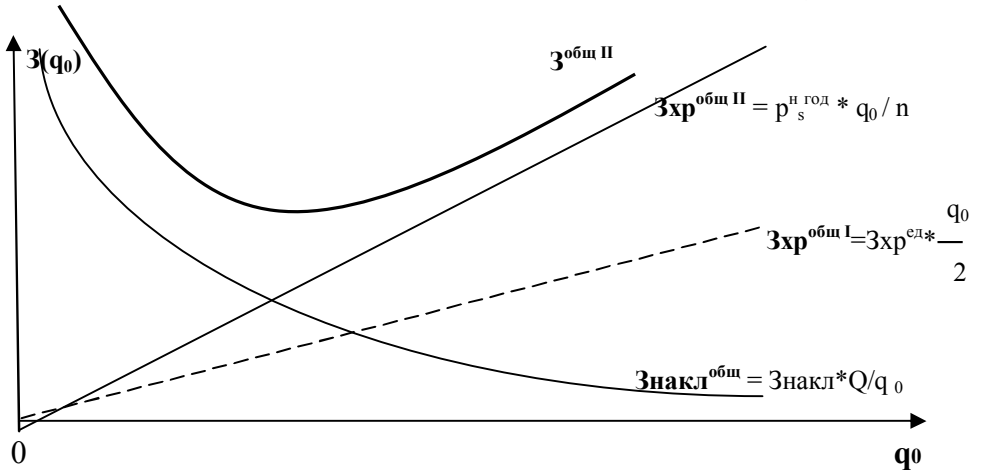


Рис. 3. Зависимость затрат на хранение и пополнение запасов ( $Z^{\text{общ II}}$ ) от объема заказа  $q_0$ .

Как видно из графика, минимум затрат для второго случая в стоимостном выражении выше по сравнению с классическим вариантом, а оптимальный размер заказа сдвигается при этом влево (при условии отсутствия штабелирования, т.е. при  $n=1$ ), т.е. он меньше, если сравнивать с базовой моделью. В случаях же многоярусного хранения товара ситуация может быть обратной: график общих затрат приближаться к классическому, и линия общих затрат на хранение товара может быть даже еще более пологой, тем самым смещая минимум суммарных затрат уже вправо.

В результате, действуя по той же методике, что и в классической модели, оптимальный размер заказа составит следующую величину:

$$q_0 = \sqrt{\frac{n * Z_{\text{знакл}} * Q}{p_s^{\text{H год}}}} \quad (9)$$

И при отсутствии высотного складирования товара (т.е. при  $n=1$ ) получается зависимость:

$$q_0 = \sqrt{\frac{Z_{\text{знакл}} * Q}{p_s^{\text{H год}}}} \quad (10)$$

Таким образом, можно сделать следующий **ВЫВОД**: оптимальный размер заказа в действительности должен быть в  $\sqrt{2}$  раз меньше, чем тот же показатель по классической методике. Но и поставки тогда должны осуществляться в  $\sqrt{2}$  раз чаще, что повышает оборачиваемость оборотных средств в  $\sqrt{2}$  раз и повышает эффективность управления ими. С другой стороны, мы приблизили к реальным условиям и уточнили параметр  $Z_{\text{хр}}^{\text{ед}}$ , а также детализировали и несколько модифицировали параметр общие затраты на хранение товара  $Z_{\text{хр}}^{\text{общ}}$ .

В классической модели отсутствует понятие дефицита товара, т.е. система функционирует без страхового запаса. На практике же для фирмы является просто жизненной необходимостью обоснование и расчет страхового запаса ( $q_{\text{СТР}}$ ). В противном случае можно быстро потерять клиентов и существенно сократить свою долю рынка.

Для модели с фиксированным размером заказа и со страховым запасом изменение текущего запаса графически представлено на рис. 4.

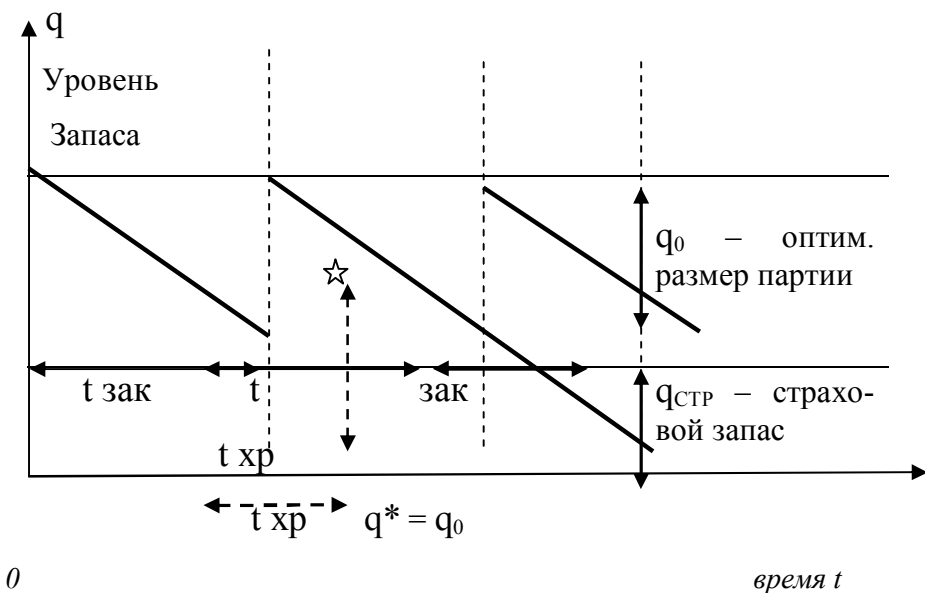


Рис. 4. Изменение во времени текущего запаса в модели со страховым запасом.

На наш взгляд, важность и достоверность полученных результатов подтверждается не только указанным выше подходом к анализу запасов и систем заказов, но также аналогичный вывод был сделан при использовании подхода, учитывающего потери времени при движении продукта от «ключевого ресурса» к конечному продукту [2].

Этот подход позволяет выявить лишние временные затраты и пути по их сокращению. Он базируется на следующей концепции:

Производство продукции, а также распределение может быть представлено как последовательность вмешательств человека и техники в физический порядок определенных ресурсов в определенном месте, определенным образом и в определенное время (рис. 5). При этом конечный продукт и связанные с ним затраты образуются из набора ФИЗИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ (один из которых является исходным (порождающим), или «ключевым» ресурсом), а также ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ «ВМЕШАТЕЛЬСТВ» в этот ключевой ресурс и ВРЕМЕННЫХ ЗАТРАТ, которые условно также могут быть отнесены к вмешательствам. Термин «вмешательство» означает элемент деятельности, предпринятой в целях преобразования определенного физического ресурса в единицу конечного продукта.

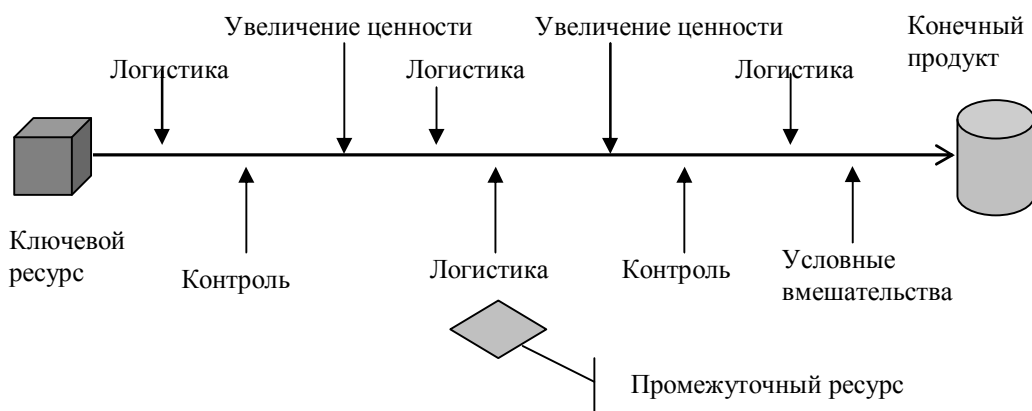


Рис. 5. Схема движения: от Ключевого ресурса к Конечному продукту.

Все «вмешательства» можно разделить на три группы:

- **ЦЕННОСТНЫЕ ВМЕШАТЕЛЬСТВА.** Эти вмешательства повышают ценность продукта постольку, поскольку вызывают физические или химические преобразования, позволяющие получить конечный продукт в форме, которую хочет приобрести покупатель;
- **ЛОГИСТИЧЕСКИЕ ВМЕШАТЕЛЬСТВА.** Позволяют изменить физическое местоположение какого-либо ресурса или продукции (логистические вмешательства 1-го вида) или представляют собой временные затраты на удержание частично или полностью сформированного продукта в рамках производства или за его пределами (логистические вмешательства 2-го вида);
- **УСЛОВНЫЕ ВМЕШАТЕЛЬСТВА.** Такие вмешательства, в большинстве своем, не происходят в производственном цикле и не оказывают значительного влияния на формирование конечного продукта из ключевого ресурса (если сравнивать их с ценностными вмешательствами). Но такого рода вмешательства, в основном, необходимо учитывать при существующей нормативной документации. К условным также следует относить и те, которые трудно определить к ценностным или нулевым вмешательствам и которые четко не попадают под характеристики двух вышеприведенных групп.

Базируясь на предлагаемой концепции и руководствуясь выше приведенными формулами расчета временных затрат в стоимостном выражении, предприятия (в том числе и дистрибьюторы) смогут оперативно оценивать временные затраты в, выявлять логистические потери, сравнивать их с потерями или выгодами при учете дебиторской и кредиторской задолженности, а также принимать эффективные управленческие решения, реализуя логистический подход.

Здесь также необходимо отметить, что большую часть времени движения продукции к конечному потребителю товар пребывает в сфере обращения. Производство товаров занимает в среднем около 2% общего времени, а 98% времени движения товара от первичного источника сырья до конечного потребителя приходится на его прохождение по различным каналам материально-технического обеспечения и, главным образом, на хранение. При этом в структуре затрат на товародвижение 44% приходится на издержки по содержанию запасов сырья, полуфабрикатов и готовой продукции; 48% – на хранение, экспедирование и перевозки; а оставшиеся 8% – на расходы по обеспечению сбыта готовой продукции [2].

Поэтому, принимая во внимание полученные выше результаты (даже для случая классической однопродуктовой модели с фиксированным размером заказа), можно эффективно применять предлагаемые формулы для более успешного управления оборотными средствами на предприятии; актуальность рассмотренной модели не снижается и очевидна, а полученные ранее классические выводы и результаты могут быть с успехом адаптированы в реально складывающейся ситуации на рынке для различных фирм, организаций, предприятий.

## Литература

1. Юзов О.В., Петракова Т.М., Ильичев И.П. Экономика предприятия: Учеб. – М.: Изд. Дом МИСиС, 2009. 520 с.
2. Руденко А.Д. Управление затратами с учетом фактора времени в металлургическом производстве: диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук. – М., 2002. 163 с.
3. Экономика предприятия с расширенным использованием финансовых моделей: Учебное пособие вузов / И.М. Рожков, И.А. Ларионова, А.В. Пятецкая. – М.: МИСИС, 2004. 320 с.

*Грищенко Алла Анатольевна,  
филиал Московского психолого-социального университета  
ст. Полтавская Краснодарского края,  
кафедра гуманитарных и естественно-научных дисциплин,  
кандидат философских наук, доцент*

## **Интернет-эпоха как социотехнокультурная реальность современности**

С развитием Интернета (англ. Internet)– глобального информационного пространства [1], связывают появление не только Всемирной паутины или глобальной сети (World Wide Web (WWW)), но и переход мирового сообщества к следующей фазе социотехнокультурного развития [2] – к Эпохе [3] Интернета.

Интернет-эпоха (ИЭ) (англ. Era of internet, также известная как эра компьютеров или информационная эпоха (электронная эпоха)) характеризуется небывалыми ранее возможностями освоения широкими массами населения новых информационно-коммуникативных технологий, осуществляющих мгновенный доступ к расширяющемуся потоку информации, к знаниям.

Становление Интернет-эпохи (ИЭ) является следствием информационной революции в области компьютерных технологий, нового этапа развития Космической Эры и связано с капитализацией достижений в области компьютерной микроминиатюризации. Временные рамки Интернет-эпохи (ИЭ) можно условно связать с ключевыми вехами в истории развития всемирной системы объединенных компьютерных сетей Интернета (построенной на базе протокола IP и маршрутизации IP-пакетов) и обозначить нечетким переходом, который охватывает промежуток с конца 60-х годов XX века (от первого сеанса связи между первыми узловыми структурами ARPANET [4] и перехода сети ARPANET с протокола NCP на TCP/IP[5]), до начала нового этапа в развитии эпохи Интернетав первом столетии XXI века [6].

Следует отметить, что Интернет-эпоха (ИЭ) представляет собой такую принципиально новую социотехнокультурную фазу развития постиндустриального общества, в которой одним из важных, хотя и далеко не единственных механизмов формирования нового социокультурного пространства, является Интернет. Новейшие компьютерные технологии способствуют тому, что Интернет воспринимается как некая идеалистическая субстанция, которая предопределяет протекающие масштабные и интенсивные преобразования во всех сферах жизнедеятельности современного общества, постепенно вбирая и ценностным образом преобразовывая их. Становится очевидным в наше время понимание того, что Интернет, рождающий свою киберкультуру с новым мировосприятием, языком общения, превратился в один из важнейших факторов общественного развития, что существенным образом определило дальнейшее развитие современного мира и человека. Об этом свидетельствует решение ООН относительно включения доступа в Интернет в список базовых прав человека, о чем говорится в докладе спецпредставителя ООН Франка Ла Рю всемирной организации. По мнению автора, Интернет стал частью современной жизни и затрагивает почти все аспекты повседневной деятельности, указывается в документе [7]. Помимо исправления нарушений права свободного доступа в интернет, ООН считает долгом и приоритетом входящих в нее государств «облегчение доступа в Интернет для всех граждан в интересах свободы слова и свободы самовыражения» [8]. Особая сила Интернета, как отметил Франк Ла Рю, заключается в его интерактивном характере, и поэтому его следует воспринимать как необходимый элемент осуществления многих прав в социально-культурной области, а также поощрения культурного разнообразия в мире [9].

Одновременно нельзя не отметить и тот факт, что Интернет является определяющим показателем развития современного общества на пути к информационному. Для достижения реального социального эффекта число пользователей Интернетом должно достичь не менее 10%. По данным телекоммуникационной организации International



Telecommunications Union (ITU), в 2011 году количество пользователей Интернет в мире перевалило за два миллиарда человек, т. е. каждый третий житель планеты выходит в Интернет [10]. Как свидетельствуют данные глобального исследования аналитической компании The Royal Pingdom, в Азии живут около 44% всех интернет-пользователей мира, в Европе – порядка 23%, выяснили аналитики. На Северную Америку в 2011 году приходилось около 13% пользователей сети, а каждый десятый пользователь был из Латинской Америки. На Африку, Ближний Восток и Австралию пришлось 6%, 3% и 1% пользователей соответственно. Лидером по числу интернет-пользователей среди отдельных стран является Китай, где сетью пользуются более 485 миллионов человек, при том, что уровень проникновения Интернета составляет лишь 36%.

Число веб-сайтов в Интернете к концу 2011 года составляло более 555 миллионов, пишет The Royal Pingdom, причем около 300 миллионов из них появилось именно в прошлом году [11]. Поток информационного обмена в сети Интернет практически удваивается каждые 100 дней, что составляет свыше 700% в год. Всемирная паутина с каждым годом охватывает все больше и больше пространства, а Интернет становится с каждым годом более скоростным. По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения на 2012 год, число россиян, регулярно использующих Интернет, составляет более 40% населения. Этот показатель не стоит на месте и увеличивается с каждым годом. По данным Научно-исследовательского комитета «Системная социология», через 30 лет Интернетом будут пользоваться 95% населения России [12].

По мнению современных исследователей, показатели количества пользователей Интернета и роста удельного веса информационного сектора экономики [13], позволяют судить о степени вхождения разных стран [14] в новую информационную эру.

На основании этого современный этап социотехнокультурного развития можно рассматривать, с нашей точки зрения, как Интернет-эпоху (ИЭ). Она открывает Новый исторический период в развитии современного общества, основанный на достижениях микроэлектронных информационно-коммуникационных технологий и представляет, с нашей точки зрения, особую социотехнокультурную реальность, возникшую в условиях перехода от постиндустриального к информационному обществу, что вовсе не означает факт ее появления, а является лишь отправной точкой в исследовании ее сущности, ибо процесс развития данного явления находится в стадии своего активного становления.

## Примечания

1. В настоящее время под словом «Интернет» чаще всего имеется в виду Всемирная паутина и доступная в ней информация, а не физическая сеть.

2. Понятие, введенное для условного и сокращенного обозначения уровня развития современного общества.

3. Эпоха (греч. *epoche* – остановка) – промежуток времени, выделяемый по тому или иному характерному явлению, событию и т. п. (Толковый словарь русского языка: В 4 т./ Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. Энциклопедия»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940). 29 октября, 1969 г. между первыми узлами сети ARPANET(экспериментальная сеть), находящимися на расстоянии в 640 км – в Калифорнийском университете Лос-Анджелеса (UCLA) и в Стэнфордском исследовательском институте (SRI) – провели сеанс связи. Именно эту дату считают днем рождения Интернета. Таким образом, Современный Интернет зародился 40 лет назад, когда в 1969 году первая компьютерная сеть ARPANET (англ. Advanced Research Projects Agency Network) в США объединила четыре компьютера. В 1971 г. на основе этих достижений возникла электрическая почта.

4. С 1 января 1983 года сеть ARPANET перешла с протокола NCP на TCP/IP, который успешно применяется до сих пор для объединения (или, как еще говорят, «наслоения») сетей. Именно в 1983 году термин «Интернет» закрепился за сетью ARPANET.

1992 год знаменует важный этап в развитии Интернета, который связан с изобретением новой службы, получившей название «Всемирная паутина» или (World Wide Web, или WWW, или просто Web (веб)).

5. Современный этап развития Интернета связан с переходом работы Всемирной паутины на новую версию IP-протокола — IPv6<sup>1</sup>, позволяющий расширить адресное сетевое

пространство и решить проблему нехватки IP-адресов для пользователей. Напомним, что сейчас сетевой адрес узла в Сети, построенный по протоколу IP, является записью в виде четырех десятичных чисел (от 0 до 255), разделенных точками, например, 192.168.0.1. Основная особенность протокола IPv6 по сравнению с IPv4 – это длина адреса в 128 бит вместо 32. Собственно, это и является причиной перехода, так как количество адресов в случае с IPv6 будет значительно больше, что позволит расширить адресное пространство и решить проблему нехватки адресов. В 6-й версии IP-адрес (IPv6) разделяется двоеточиями и может выглядеть примерно так: fe80:0:0:0:200:f8ff:fe21:67cf.

6. После перехода на IPv6 провайдеры смогут предоставлять всем пользователям уникальные сетевые адреса, тогда как сейчас многие пользователи находятся за одним IP-адресом, используя технологию NAT (механизм в сетях TCP/IP, позволяющий преобразовывать IP-адреса транзитных пакетов).

7. ООН: Доступ в Интернет – неотъемлемое право человека.

<http://invest-life.ru/articles.html?id=543>

8. Там же.

9. Генеральная Ассамблея ООН (02.08.12г.) Заявление Верховного комиссара Организации Объединенных Наций по правам человека и выступления участников дискуссионной группы.

[http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/HRCouncil/RegularSession/Session21/A-HRC-21-30\\_ru.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/HRCouncil/RegularSession/Session21/A-HRC-21-30_ru.pdf) с. 3.

10. Количество пользователей сети Интернет.

<http://www.traveler-mir.com/news/internet/kolichestvo-polzovatelei-internet>.

11. Число пользователей Интернета в мире. <http://focus.ua/society/215816/>

12. Развитие Интернета в 2012 году. Чего ждать?

<http://www.mgrazhdanin.ru/online/4578-razvitie-interneta-v-2012-godu-chego-zhdai.html>

13. Вес информационного сектора экономики постоянно возрастает: его доля, выраженная в суммарном рабочем времени, для экономически развитых стран, по прогнозам, на рубеже XXI века составит 50–75%.

14. Число интернет-пользователей среди россиян в 2011 году увеличилось на 5,4% – до 70 млн. человек, из них 55 млн. пользуются сетью активно. В 2013 году этот показатель, по прогнозам Минкомсвязи, может достигнуть 90 млн. человек, сообщает ИТАР-ТАСС.

*Негодаева Ольга Борисовна,  
Азовский технологический институт –  
филиал Донского государственного технического университета,  
кандидат философских наук, старший научный сотрудник*

### **Изучение проблемы манипуляции сознанием в контексте риска**

Российское общество, начинающее осознавать себя как общество риска, еще не имеет разработанной теории риска, которая бы отражала его реалии. На наш взгляд, российская гуманитарная мысль находится в поиске концепции, адекватной рискогенным проблемам общества, так как сегодня в ней отсутствует постулирование проблемы манипулирования массовым сознанием в парадигме риска, а проводится лишь анализ риска по областям его проявлений (экономика, медицина, экология).

Кроме того, втягивание России в глобальное пространство происходит, в том числе, в результате применения информационных мегатехнологий, эксплуатирующих природу бессознательного человека, что не позволяет оставлять без внимания тему риска манипуляции массовым сознанием, носящую теперь уже глобальный характер. Ситуации риска в обществе могут сжиматься или расширяться, в зависимости от степени познаний такого регулятивного механизма, каким является манипуляция сознанием, существовавшей практически всегда, но не имевшей распространения на все человечество.

Помимо этого риск использования манипуляции сознанием выступает как неопределенность в результате деятельности человека. Поэтому изучение проблемы манипуляции сознанием в контексте риска позволяет определить возможные сценарии поведения массового человека, модальность общественного настроения и общественного мнения. Понимание возможности манипуляции сознанием позволяет приблизиться к вероятностным прогнозам социальных событий, имеющих отрицательные последствия, чтобы смягчить их или предотвратить.

Таким образом, нам представляется возможным обосновать необходимость анализа манипуляции сознанием как противоречивого феномена, способного выступать в качестве регулятивного механизма.

В современной философской и психологической литературе представлено многообразие дефиниций «манипуляция». Но мы считаем возможным репрезентировать манипуляцию сознанием как регулятивный механизм, имеющий противоречивую природу. Большинство современных исследователей феномена манипуляции отмечают скрытость и направленность в качестве главных признаков манипуляции. Как правило, термин «манипуляция» рассматривается в негативном ключе.

Анализ механизмов манипуляции и уровней, на которых возможно ее применение, позволяет сделать вывод, что манипуляция сознанием, обращенная к сфере бессознательного, способствует активному внедрению в массовое сознание необходимых субъекту манипуляции ценностных установок, общественных умонастроений и образцов социального поведения.

Манипуляция сознанием не всегда носит отрицательный характер и имеет негативные последствия в силу того, что бессознательные образы, используемые в процессе скрытого и направленного воздействия на сознание, могут становиться факторами установления и поддержания социального порядка. В кризисных ситуациях возможно продуктивное использование эффекта переключения эмоций таким образом, что манипуляция бессознательной сферой позволяет регулировать поведение масс в состоянии паники или даже предотвращать ее. Манипулятивные стратегии могут быть использованы сегодня в качестве регулятивных в ситуациях, являющихся кризисными для всех членов общества. Проблемными сферами в наше время являются экология и экологическое воспитание, укрепление здоровья нации. Манипулятивный тип общения может быть эффективно использован в политической сфере, а также как способ разрешения различных социальных конфликтов, смягчения напряженности в очагах социальной нестабильности.

Но выполненный анализ феномена манипуляции сознанием и механизмов манипулятивного воздействия позволяет перейти к другой проблеме – последствиям манипулятив-

ной стратегии, а именно к анализу взаимосвязи манипуляции сознанием с социальными рисками.

Мы считаем, что риск, являющийся выражением неопределенности в прогнозировании результатов последствий, появляется в ситуации принятия решений человеком изменить порядок и способы организации системы. Современный глобализирующийся мир многие ученые называют обществом риска, связывая его появление и функционирование, в первую очередь, с осуществлением модернизации и экономической глобализации. Быстро меняющаяся социальная реальность превращает риск в одну из главных характеристик человеческой деятельности.

Современными исследователями разработаны различные подходы к исследованию риска в качестве социального феномена и выделены два направления интерпретации этого феномена: реалистическое и социокультурное. В соответствии с реалистическим подходом, риск является физическим атрибутом технологий. При социокультурном подходе усматривается связь оценок риска с социальными ценностями и нормами, требующими учитывать этические, социологические, политические аспекты, взаимосвязанные друг с другом настолько тесно, что обращение к одному из них приводит к необходимости принимать во внимание все остальные.

Любое привычное нарушение существования общества сопровождается теми или иными издержками, но в обществе должны быть сформированы устойчивые механизмы, способные компенсировать негативные последствия и остановить хаотизацию общественных процессов. Если в обществе не сформированы подобные механизмы, то увеличивается степень возникновения различных социальных рисков. Российское общество при переходе от социалистического к постсоциалистическому типу утратило компенсаторные механизмы, а манипулирование сознанием в современном обществе все чаще используется в качестве механизма регулирования социальных отношений. Так как манипуляция массовым сознанием может иметь как позитивные, так и негативные последствия, ее активное использование приводит к появлению новых рисков.

Кроме того, феномен манипуляции можно рассматривать как средство внедрения в массовое сознание новых ценностных установок и норм. В кризисные периоды развития общества возникает ситуация, в которой происходит рассогласование между предписанными культурой целями и нормами, в рамках которых происходит достижение этих целей, и средствами, появившимися в результате намеченных социальных преобразований.

Использование манипуляции в процессе социальной адаптации и социализации в кризисных условиях общества, в частности, в условиях социальной и информационной анонии, может привести к возникновению риска накопления социальной инерции, нарастанию бездействия вследствие разрушения прежних ценностных ориентиров и норм поведения. Минимум усилий направляется не на изменение усложнившейся действительности, а на изменение ее восприятия, что открывает новые перспективы для манипуляции сознанием. Под влиянием манипулятивных технологий разрушается осознание неразрывности взаимосвязи социальных и личных проблем. Неспособность осознать глубинные процессы общества переходного типа ведет к формированию в массовом сознании популистских стереотипов, усиливающих риск нарастания социальной инерции.

Исследование другого средства социальной адаптации – мятежа – показывает, что в российском обществе резкая смена социального порядка привела к нарушению функционирования социума. Этой смене сопутствовал серьезный общественный кризис, сопровождаемый всплесками массового недовольства, так как население не могло в массовом порядке и сразу принять новую социальную программу перестройки общественной системы и смену ценностной парадигмы.

Ситуация, оформившаяся к началу 90-х годов, не претерпела на сегодняшний день сколько-нибудь серьезных изменений. Активное использование манипуляции массовым сознанием привело к смене ценностных ориентиров и стереотипов социального поведения, при этом сложившаяся ценностная система нового жизнеустройства не соответствует традиционным ценностям и остается фактором, способствующим возникновению антиреформаторского недовольства, конфликту, обладающему высокой степенью риска перерастания в социальный бунт.

Также в данном контексте представляется возможным рассмотреть предпосылки возникновения риска проявления недоверия по отношению к правящей элите.

В кризисные периоды новые ценностные ориентации социальных норм сосуществуют с ценностными ориентациями предыдущей социальной системы, которые определенное время продолжают доминировать в массовом сознании.

Этот процесс осложняется значительно поздним, по сравнению с созданием новой государственной системы, формированием новой идеологии. Нормы и принципы новых социальных институтов, декларируемые, прежде всего властными структурами, противостоят со старыми, прочно закрепленными в массовом сознании. Возникающая ситуация открывает дополнительные возможности манипулирования массовым сознанием в целях установления власти, способной противодействовать кризису и оказывать стабилизирующее воздействие на общество. Власть, в данном случае, выступает в качестве субъекта воздействия, а каждый член общества является объектом управления, стремящимся распознать намерения субъекта, для того чтобы соразмерить сложившуюся ситуацию со своими интересами. Если воздействие, оказываемое на объект с целью управления, отвечает интересам объекта, то оно воспринимается адекватно, в противном случае решение об оказании управляющего воздействия отторгается, возникает риск появления или нарастания недоверия к власти.

Сравнивая уровень жизни правящей элиты и жизни значительной части населения, субъект видит, что представители власти не способны обеспечить целостность и стабильность общества. Гражданам навязывается западный «образ жизни», ориентированный на потребительские стандарты, который не способен обеспечить солидарность общества. «Образ жизни» как альтернатива государственной идеологии приводит к увеличению дистанции между населением и правящей элитой, поскольку зарабатывание денег не может быть ценностно-смысловой мотивацией.

В заключение следует отметить, что осознание российского общества как общества риска всеми его членами необходимо, так как Россия становится частью глобализирующегося мирового сообщества, которое является достаточно тесным, рискогенным и даже взрывоопасным. Члены общества должны осознавать степень его рискогенности и быть способными к ограничению своей деятельности, если она усугубляет производство и нарастание рисков.

## Литература

1. *Бехман Г.* Современное общество как общество риска. // Вопросы философии. – 2007. № 1. С. 26–46.
2. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – СПб: Речь, 2003. 304 с.
3. *Ольшанский Д.В.* Психология масс. – СПб.: Питер, 2001. 363 с.
4. *Сикевич З.В., Крокинская О.К., Поссель Ю.А.* Социальное бессознательное. – СПб.: Питер, 2005. 267 с.
5. *Яковенко И.Г.* Риски социальной трансформации российского общества: культурологический аспект. – М.: Прогресс–Традиция, 2006. 176 с.

## **Механизм Больших взрывов во Вселенной**

Положение о том, что Вселенная возникла в результате Большого взрыва, почти общепризнано. Но о чем идет речь: о бесконечной Вселенной или о нашей области Вселенной, в которой находятся наши Земля и Галактика? Речь, очевидно, идет о нашей области, ибо бесконечная в пространстве и времени Вселенная существовала всегда и возникать каким-либо образом ей не надо.

Аристотель писал: «...у бесконечного же не существует начала, так как оно было бы его концом». Вероятнее всего, проблема начала мира, в принципе, не может относиться к бесконечной Вселенной, а относится к ее ограниченным конечным частям. Возникать и гибнуть могут отдельные миры и цивилизации, но поток их существования в пространстве и времени бесконечен, они не имеют начала и конца.

Поэтому можно утверждать, что Большой взрыв – лишь эпизод в бесконечной Вселенной. То, что происходило до него, могло оставить след в других центрах взрывов, прошедших задолго до нашего Большого взрыва. Эта информация и следы процессов, происходивших в других центрах взрывов, могут оказать на нашу часть Вселенной большое влияние.

Если Большой взрыв – это совершенно уникальное, единственное в своем роде событие, то надо полагать, что все остальное бесконечное пространство не заполнено материей, а это вряд ли соответствует действительности. Логичнее будет предположить, что за пределами нашей области Вселенной и «нашего» Большого взрыва находятся другие области, заполненные структурированной материей, в которых тоже происходят Большие взрывы. Об этом говорят следующие факты.

Как известно, от начала «нашего» Большого взрыва по всем расчетам прошло 15-20 миллиардов лет. Но галактика М31 в созвездии Андромеды имеет возраст 35 миллиардов лет. В 80-е годы прошлого века открыт квазар, свет от которого идет более 60 миллиардов лет. Галактика М101 в созвездии Большой Медведицы имеет возраст 140 миллиардов лет. Все эти космические объекты возникли задолго до «нашего» Большого взрыва в результате взрывов в других областях Вселенной.

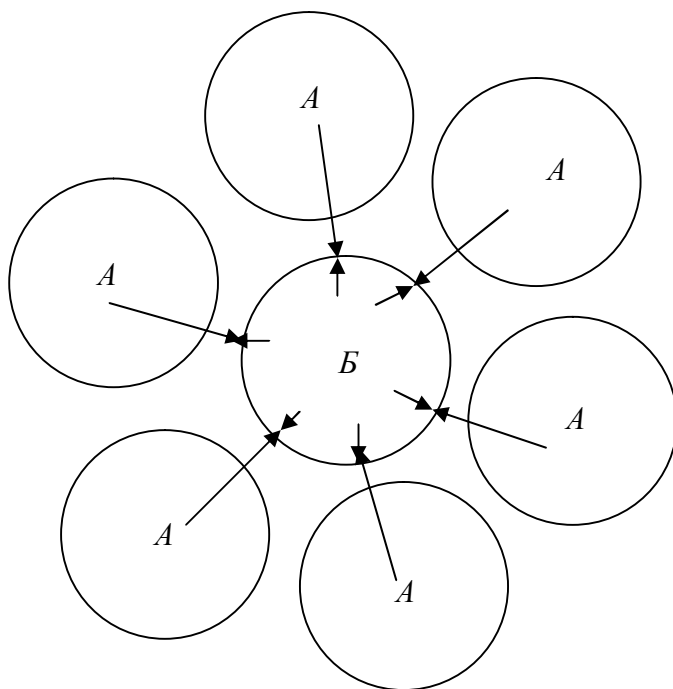
В бесконечной Вселенной происходили, происходят и будут происходить бесконечное множество Больших взрывов, в результате которых ее можно представить как мультиплицирующую. Это можно показать с помощью следующего рисунка.

Бесконечные пространства, время и материя состоят из бесконечного числа конечных частей. Большие взрывы происходят в сколь угодно больших, но конечных областях Вселенной.

Расширение время и материя состоят из бесконечного числа конечных частей. Большие взрывы происходят в сколь угодно больших, но конечных областях Вселенной.

Расширение и сжатие – это состояния в определенных областях Вселенной лишь в определенных периоды их существования. Таких областей множество. Поэтому вся бесконечная Вселенная представляется пульсирующей, состоящей из замкнутых пространств с положительной кривизной. Но расширение, разбегание галактик в данной области не обязательно сменяется сжатием в этой же области. Разбегание галактик в данной области происходит вместе с их сжатием в нескольких из соседних областей, что и проиллюстрировано рисунком 1. Таким образом, согласиться с Б.А. Коротковым, что все Вселенные создаются, а потом уничтожаются как бы синхронно, – нельзя.

Рис. 1. Одна из областей пульсирующей Вселенной



На рисунке представлены слишком идеализированные области больших взрывов. На самом деле это не окружности, а различные эллипсы с волнообразными, фракталоподобными границами.

На рисунке 1 – несколько соседних областей некоторой части Вселенной. Если ее представить в объеме, то вокруг центральной области Б, сравнимой с видимой с Земли областью Вселенной, расположатся сравнимые с ней по масштабам окружающие области. Таких соседних с Б областей можно насчитать 14, а вместе с областью Б будет 15. В целом, таким образом, речь идет о части Вселенной, более чем в 15 раз превосходящей наблюдаемую Вселенную. И это лишь ближайшее окружение. За его пределами – вся остальная часть бесконечной Вселенной. Пока лишь можно предположить, что и вся остальная часть пульсирует периодически то тут, то там, порождая Большие взрывы.

Если А – это прошлые места столкновения галактик и Больших взрывов, то галактики, разлетаясь во всех направлениях от А, в том числе направлены и в сторону Б. Тогда громадные массы вещества неизбежно столкнутся в точке Б. В этой точке, как и в других точках слета галактик и метagalaktik происходят мощные взрывные процессы, которые служат источниками бесконечной динамичности Вселенной.

Стивен Хокинг, констатируя, что, несмотря на крупномасштабную однородность Вселенной, в ней существуют неоднородности, задает вопрос: что было причиной этих флуктуаций плотности? На этот вопрос может быть дан только один ответ: Большие взрывы, которые происходят в различных областях Вселенной.

Все области Больших Взрывов тесно взаимосвязаны, поэтому значения фундаментальных параметров во всех областях одинаковы.

Вселенная постоянна, неизменна – это классическое мировоззрение, сложившееся к XIX веку, верно по отношению ко всей Вселенной, а не к отдельным ее частям, хотя и сколь угодно большим.

Вселенная изотропна, то есть во всех направлениях имеет одинаковые свойства. Это опять-таки относится в общих чертах ко всей бесконечной Вселенной. Но если посмотреть более внимательно, то Вселенная не изотропна и неоднородна. Стоит изменить направление взгляда на миллионную долю радиана, как изменится и среда. На разных направлениях луч будет встречать на одинаковых расстояниях от источника разные космические условия и тела.

Аристотель был прав, утверждая, что Вселенная в целом всегда одна и та же. Все разнообразие состоящей материи обнаруживается в различных ее областях. Бесконечно большой набор этих состояний как бы плавно перемещается по Вселенной, обнаруживаясь сегодня в одной области, завтра – в другой и не обязательно соседней. В целом же все состояния находятся в бесконечной Вселенной, и лишь поэтому она одна и та же. Но если бы в данный момент времени удалось определить, какое состояние присуще каждой определенной области, то в следующий момент в каждой данной области было бы уже другое состояние. В этом смысле Вселенная в каждый момент времени не одна и та же. Если же допустить, что могут появляться и другие, до сих пор не имевшие места состояния, то Вселенная в целом может развиваться, в известном смысле прогрессировать, и поэтому она тем более не одна и та же.

Во Вселенной, возможно, сочетаются области с отрицательной и положительной кривизной пространства, а в целом кривизна пространства Вселенной равна нулю, и все расстояния в ней неограниченно возрастают, что является другим выражением ее бесконечности.

За время, пока массы материи летят от А-областей прошлых взрывов до Б – к будущему месту встречи, к чудовищной концентрации и взрыву – за это время развиваются галактики, звездные системы, вокруг некоторых звезд формируются планеты, образуется жизнь и мыслящие существа.

Механизм больших взрывов поддерживает энергетику Вселенной в ее конечных, ограниченных областях, порождая, согласно теории профессора из Бельгии И.Р. Пригожина, одновременно и фотоны и гравитацию.

Без больших взрывов могла бы произойти энтропия материи. Наступил бы полный покой, равномерное распределение материи во всем бесконечном пространстве. Невозможно было бы отличить один квант пространства от другого, ибо никаких событий не происходило бы. Все это можно характеризовать как хаос, который с неотвратимостью закона наступил бы в громадных, но не бесконечных, областях Вселенной. Чтобы из этого однообразия возникло в будущем многообразие, нужен первотолчок, импульс, взрывы.

Будущие центры взрыва возможно уже определились, но их пока предугадать, и тем более наблюдать, не удалось. Это задача внегалактической астрономии. Для судьбы нашей галактики важно обнаружить тот «центр слета», в который мы можем попасть. Тогда можно будет разработать схему и механизм избегания этой части. Хотя ясно, что не всем цивилизациям это удастся сделать.

При подлете к центру слета галактик и других космических объектов нельзя повернуть назад, ибо есть большая опасность столкновения с летящим потоком материальных тел. Любой маневр перпендикулярно этому потоку также опасен. Поэтому необходимо заранее найти такую траекторию движения Млечного Пути, которая перевела бы его в сектор наименее интенсивного движения и увела бы от центра слета и взрыва. А после взрыва позволила бы двигаться параллельными курсами и может быть чуть впереди потока формирующихся галактик, избегая опасности быть уничтоженным ими в результате удара в «спину». Только так можно продлить жизнь на планетах нашей галактики и соседних галактик.

Одна наша галактика вряд ли сможет справиться с такой задачей. Значит, нужен Союз планет всех галактик, летящих сравнительно близко в одном направлении. Межгалактический разум и межгалактические сообщества неизбежно будут координировать усилия для продолжения своего существования. Цивилизациям нашей галактики и метagalактики предстоит решить сложнейшие проблемы: где, из чего взять энергию, куда и как направить импульс, как защититься от встречных столкновений и при этом не рассыпаться на составные части?

Американские ученые Тод Лоер из Национальной обсерватории, Катт Пик из Таксона и Марк Постмэн из Научного института космического телескопа в Балтиморе установили, что Млечный Путь с группой других галактик смещается со скоростью 2,4 млн.км/час в сторону созвездия Девы от траектории расширительного движения от центра Большого Взрыва. Этому можно дать два объяснения. Первое: возможно, что наши галактики миновали Большой Взрыв, обошли его, когда соседние галактики летели прямо к месту своей неизбежной гибели. Возможно, что после Взрыва наши галактики «вписались» в поток образовавшихся после него разлетающихся галактик. Второе: возможно, что наша группа га-



лактик начала совершать маневр с целью избежать попадания в точку будущего большого взрыва.

Для галактик опасны не только центры слета больших взрывов, но и области сверхвакуума, ибо в них вещество «растаскивается» до уровня простейших частиц.

Задача поэтому состоит не только в том, чтобы избежать центры больших взрывов, но и области большого вакуума. Разуму группы соседних галактик нужно в течение жизни цивилизаций определить эти места, рассчитать наиболее благоприятные траектории движения и найти способы изменения этих траекторий, чтобы обеспечить прохождение галактик на оптимальном расстоянии мимо названных центров и областей.

На место каждого данного взрыва устремляются материальных массы, летящие из других центров. Возможно, открытый американскими учеными М. Шмидтом, Дж. Ганном и Д. Шнайдером квазар, находящийся от Земли на расстоянии 26 млрд. световых лет в созвездии Большой Медведицы, относится именно к таким объектам. Совершенно очевидно, что это объект, который находится за сферой, образованной нашими галактиками после Большого взрыва. Он, видимо, является продуктом не нашего, а какого-то другого Большого взрыва.

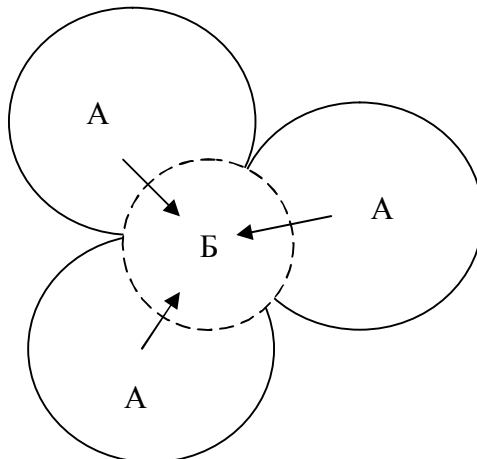
Точно также является продуктом какого-то Большого взрыва и галактика Андромеды, с которой по расчетам профессора из университета Торонто Джона Дубински наш Млечный Путь столкнется через два–три миллиарда лет. Эти две галактики со скоростью около 140 км в секунду движутся сейчас навстречу друг другу. Если бы они были «продуктами» только нашего Большого взрыва, то их столкновение было бы исключено. Поскольку столкновения галактик во Вселенной, как знают астрономы, дело нередкое, то центров больших взрывов существует немало.

Из каждого центра большого взрыва массы галактик направляются в том числе и к будущему центру слета в точке Б на рисунке 1 (показано стрелками, направленными к Б). Как только миллионы галактик столкнулись в точке Б, образуется гигантская «черная дыра», которая начинает втягивать в себя все окружающее вещество. Через определенное время «черная дыра» взрывается, и потоки вещества устремляются в обратных направлениях (стрелки от Б). Такова общая схема подготовки и реализации Большого взрыва.

Пульсирующая Вселенная, состоящая из бесконечного множества центров разбега и столкновения галактик, тоже, видимо, лишь один из уровней пространственной организации материи. Множество пульсирующих вселенных, отделенных друг от друга необъятными просторами вакуума, подобно клеткам, образуют тело более высокого уровня, дальше которого современная наука проникнуть пока не может. Но возможно, вся бесконечная Вселенная состоит из пульсирующих клеток, образованных отдельными чем-то взаимосвязанными областями Больших взрывов.

Большой Взрыв в данной области Вселенной подготавливается и обуславливается большими взрывами в соседних областях. На рисунке 1 показан один из вариантов пульсации нескольких соседних областей. Но вероятнее всего схема более проста и выглядит следующим образом:

*Рис.2. Центр слета галактик*



*На рисунке 2 показан центр слета галактик Б из соседних областей А. Если «экваторы» трех из них расположились в одной плоскости, то «сверху» (над Б) и «снизу» (под Б) будут находиться еще две области, обозначенные на рисунке 2 пунктирной линией. Здесь предполагается, что взрывы во всех пяти областях произошли почти одновременно. Если Большие взрывы произошли в разное время, то слет будет растянут во времени, картина усложнится, но конечный результат будет тот же. Поэтому исследуем пока идеальный случай.*

Итак, взрывы в центрах А произошли 20–25 миллиардов лет тому назад. Авангардные галактики приближаются к районам встреч с галактиками от других центров взрывов. Часть галактик из двух соседних центров встречаются фронтально и либо сталкиваются (что случается реже), либо пролетают встречными курсами, не задев друг друга. Лишь галактики, летящие в направлении Б, начинают в данной области сближение. Расстояние между ними быстро сокращается. Между ними возникают гравитационные струны. Образуется центр слета, который начинает действовать как «черная дыра». Она поглощает звездные системы, целые галактики. При столкновении происходят мощные взрывы. Но все вещество после взрывов продолжает двигаться к центру слета, в «черную дыру».

С началом слета галактик они и межгалактическое вещество движутся к центру слета по инерции. После того, как образовалось мощное центральное тело, оно благодаря возникшим струнам гравитации начинает тянуть всю материю к себе, действуя как пылесос и очищая громадные области пространства, в которые и устремится вещество после взрыва.

С началом разлета вещества из данного центра взрыва галактики от других центров взрывов внедряются в сферу данного взрыва на довольно значительное расстояние. Большинство из них будут двигаться под некоторыми углами к радиусам от данного взрыва и, наряду с образованными им галактиками, будут иметь красное смещение. И лишь для некоторых будет иметь место фиолетовое смещение, то есть они будут сдвигаться навстречу нам. Некоторые из них, как уже отмечалось, столкнутся с «нашими» галактиками, а большинство пролетят между ними. Видимо, некоторые галактики с определенных направлений так давно прошли граничные области между центрами взрывов, что оказались внутри сферы данного Большого взрыва.

В заключение выскажем еще одно предположение: образование и взрывы «черных дыр» и «сверхдыр» – это проявление силы вакуума, поэтому эти процессы будут происходить вечно, ибо сила вакуума безгранична и неисчерпаема.

Итак, Большие взрывы происходили и происходят в отдельных областях бесконечной Вселенной. Потоки материи из нескольких соседних областей устремляются на встречу друг другу в одну точку, в которой происходит очередной Большой взрыв, после которого материя структурируется, образуются звезды и разбегающиеся галактики. Возможно, когда-нибудь нам удастся наблюдать Большие Взрывы и разбегающиеся галактики в одних областях Вселенной и сбегающиеся вплоть до точки – в других областях. То есть, удастся наблюдать часть пульсирующей Вселенной более обширную, чем наблюдаем сейчас.

## Литература

1. *Аристотель*. Соч. В 4-х т. Т. 3 – М., 1981.
2. *Сибирцев В.А.* Жизнь и разум. Раскрытые тайны Вселенной / В.А. Сибирцев. – М.: Амрита-Русь, 2009.
3. *Хокинг С.* От большого взрыва до черных дыр. – М., 1990.

# ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

---

*Андреева Алла Юрьевна,  
средняя общеобразовательная школа № 353  
им. А. С. Пушкина г. Москвы,  
учитель словесности, отличник просвещения, учитель-методист*

## Перечитаем «Легкое дыхание» И.А. Бунина

Маленький рассказ И.А. Бунина «Легкое дыхание», на первый взгляд, прост и ясен. Но эта классическая простота обманчива. Недаром со времени написания рассказа, с 1916 года, до сих пор не утрачен интерес критиков к собственному прочтению, собственной интерпретации новеллы. Под разным ракурсом, с разными акцентами просматривают критики пласты произведения, открывая для себя и для нас поэтическую и познавательную ценность этого рассказа.

Все они, безусловно, интересны.

Простой сюжет – о жизни и смерти юной девушки, выводит на философские вопросы мимолетности, конечности земного существования. А как автор осмыслял этот вопрос? Тайна смерти, трагедия преждевременной кончины волновала Бунина всегда, так что рассказ, написанный, по свидетельству самого автора, казалось бы, на одном дыхании, был задуман давно. Уже в 1903 году им написано стихотворение «Портрет», своеобразная увертюра «Легкого дыхания». Читением, подготовленным учеником, этой поэтической эпитафии по юности и безвременно ушедшей красоте стоит начать урок.

*Погост, часовенка над склепом,  
Венки, лампадки, образа  
И в раме, перевитой крепом –  
Большие ясные глаза.*

*Сквозь пыль на стеклах, жарким светом  
Внутри часовенка горит.  
«Зачем я в склепе, в полдень, летом?» –  
Незримый кто-то говорит.*

*Кокетливо-проста прическа  
И пелеринка на плечах...  
А тут повсюду – капли воска  
И банты крепа на свечах,*

*Венки, лампадки, пахнет тленьем...  
И только этот милый взор  
Глядит с весельем изумленьем  
На этот погребальный вздор.*

После печальных поэтических строк хочется добавить еще и эти слова Бунина из чернового наброска к «Жизни Арсеньева»: «Жизнь, может быть, дается единственно для состязания со смертью, человек даже из-за гроба борется с ней: она отнимает у него имя – он пишет его на кресте, на камне, она хочет тьмой покрыть пережитое им, а он пытается одушевить его в слове» [1]. В «Легком дыхании» взволнованный и радостный рассказ о взрослении юной очаровательницы изначально пересечен траурной чертой – ему предшествует печальное лирическое описание кладбища, могилы, тяжелого креста, звона фарфорового венка. Ото всего веет зловещей несообразностью смерти девочки, чьи живые глаза словно вопрошают: «Почему? За что? Как так могло случиться?». Трагическая нота прозвучит первой. Безвременная гибель заранее искупает случившееся и предопределяет нашу оценку, задает эмоциональный настрой уроку. С первых строк рассказа проза сплавляется с лирикой. Кстати, все повествование взято в трагическую окантовку: в финальной сцене чита-

тель снова возвращается на кладбище, снова ему «бессмертно сияют из выпуклого медальона на кресте» чистые глаза девочки, так любившей жизнь...

– **СФОРМУЛИРУЙТЕ ТЕМУ ЭТОГО РАССКАЗА.**

– Рассказ о любви – это скоропалительное предположение тех, кто невнимательно ознакомился с текстом.

– О любви ли? – сомневаются многие. И я в том числе.

– Вряд ли любовь – основная сюжетобразующая линия, рассуждают одноклассники. В рассказе пару раз употреблено слово ВЛЮБЛЕН, и один раз – ЛЮБИТ, и то с оговоркой «будто бы и она его любит». И даже в момент, когда Оля и Алексей Михайлович сближаются, речи о любви не идет.

– **ТОГДА О ЧЕМ ВСЕ ЖЕ ПОВЕСТВУЕТ АВТОР?**

– Может быть, об интересе к любви? Нет, даже не к любви, а к тому, что таится в сфере интимного между мужчиной и женщиной, к физиологии отношений.

В определенный момент это действительно становится основной темой. Мне запомнилась самобытная формулировка, предложенная ученицей: «Рассказ о том, как наивное, чистое, романтическое книжное представление о любви извращается и опошляется жестокой реальностью». Неплохая заявка, тем более что она охватывает не только Олину историю, но и историю классной дамы. На самом деле тема значительно шире: рассказ о смысле жизни, о ценности «живой жизни» (термин В. Вересаева), то есть жизни естественной, пусть не всегда правильной, но прекрасной. Тема выявляет множество проблем, возникает много вопросов. Некоторые из них мы осмыслим вслед за автором в нашей беседе по произведению.

Поразительно то, как диаметрально расходятся критики и читатели в характеристике главной героини рассказа: от сочувственного или очарованного взгляда на поведение и поступки девушки – до грубого определения, которым клеймят падших женщин. Бывает, при этом личностном подходе как-то оттесняется в сторону авторское отношение к судьбе его героини.

Восторженно описал К.Г. Паустовский свое состояние при первом прочтении:

*«Все внутри меня дрожало от печали и любви. К кому? К дивной девушке, к убитой вот на этом вокзале гимназистке Оле Мещерской. В газете был напечатан рассказ Бунина «Легкое дыхание».*

*Я не знаю, можно ли назвать эту вещь рассказом. Это не рассказ, а озарение, самая жизнь с ее трепетом и любовью, печальное и спокойное размышление писателя, эпитафия девичьей красоте.*

*Я был уверен, что проходил на кладбище [2] мимо могилы Оли Мещерской, и ветер робко позванивал в старом венке, как бы призывая меня остановиться.*

*Но я прошел, ничего не зная. О, если бы я знал! И если бы я мог! Я бы усыпал эту могилу всеми цветами, какие только цветут на земле. Я уже любил эту девушку. Я содрогался от несправедливости ее судьбы.*

*За окнами дрожали, погасая, редкие и жалкие огни деревень. Я смотрел на них и наивно успокаивал себя тем, что Оля Мещерская – это бунинский вымысел, что только склонность к романтическому приятию мира заставляет меня страдать из-за внезапной любви к этой погибшей девушке» [3].*

В замечательном исследовании Л. Выготским того, как житейский материал под пером мастера, под дуновением легкого дыхания творческого вдохновения, благодаря поэтической метафоре может преобразиться, облагородиться и вызвать совсем иное читательское восприятие, чем сама некрасивая история девушки в действительности, критик выносит осудительный приговор Оле: *«В самой фабуле этого рассказа нет решительно ни одной светлой черты, и, если взять эти события в их жизненном и житейском значении, перед нами просто ничем не замечательная, ничтожная и не имеющая смысла жизнь провинциальной гимназистки... Пустота, бессмысленность, ничтожество этой жизни подчеркнуты автором, как это легко показать, с осязательной силой... В каких грубых и жестких выражениях, обнажающих неприкрытую правду жизни, говорит автор о ее связи с офицером» [4].* Немного позже критик назовет героиню «Легкого дыхания» «беспутной гимназисткой» и задастся вопросом: «Почему он (Бунин) выбрал самое ужасное, грубое, тяжелое и мутное, когда он захотел развить тему о легком дыхании?».

Два противоположных чувства борются в душе О. Михайлова: *«Воздушный образ очаровательной и легкомысленной гимназистки Оли Мещерской, жизнь которой оказалась жизнью мотылька-однодневки»* [5].

Есть характеристики совсем бесцеремонные. *«С пятнадцати лет красавица-гимназистка Оля Мещерская сделалась шлюхой, играющей в роковую женщину, за что вскоре была застрелена одной из своих жертв... – Что хотел «сказать» автор?..»* – словно мимоходом бросил обидное С. Воложин в неопубликованной статье 2010-го года [6].

Л. Выготский и полемизировавшие с ним О. Сливичкая [7], А. Жолковский [8], А. Щербенок [9], О. Михайлов, С. Воложин... Многочисленные исследования, интересные интерпретации, незамеченные коллегами нюансы. На содержание и тон исследования накладывают отпечаток и время, и интеллект исследователя, и сфера его интересов, и мера интеллигентности, и возраст, и даже пол.

Этим информативным блоком, характеристикой критиками образа Оли Мещерской, я иногда предваряю, иногда завершаю нашу дискуссию. Это зависит от настроения класса.

Итак, что же думает о попавшей в беду бунинской героине современный ученик, когда разговор о ней идет не в кабинете ученого над листом бумаги или клавиатурой компьютера, а в классной аудитории, в «толпе» товарищей? Вот когда особенно интересно становится и самому учителю, потому что исследуется не только мастерство Бунина-рассказчика, а, в фокусе учительского внимания, еще и нравственность нового поколения. Поколения, находящегося под прицелом СМИ, не стесняющихся того, что хлынет с экранов и как это отразится на юных душах. Вседозволенность в половых отношениях – не стало ли это нормой? И будет ли интересна им, таким «просвещенным» в этой сфере, история грехопадения их ровесницы, история для своего времени такая откровенная, а для нашего – завуалированная?

Нравы вроде бы другие. В то время классная дама, переживая смерть милой девочки, приоткрывшей ей иной естественный, поразительно живой мир, не может даже мысленно назвать случившееся с ученицей своим словом, а заменяет эвфемизмом «то ужасное». Вспомним, что даже при намеках на интимные вещи краснеет немолодая начальница гимназии:

– Вы уже не девочка... Но и не женщина, – еще многозначительнее сказала начальница, и ее матовое лицо слегка заалело.

По этому поводу А. Скидан, предложивший свой разбор рассказа в связи с его экранизацией, замечает: «Едва ли современный читатель на этих словах, по примеру начальницы, зальется краской. Скорее, вслед за Олей Мещерской, отнесется к ним просто, почти весело» [10]. Я, знакомя старшекласников с этим шедевром в течение многих лет, констатирую факт, опровергающий предположение Скидана: не просто и не весело, а близко к сердцу принимает молодежь XXI века историю заблудшей души. Часто по ходу чтения звучит вопрос: «Погодите: а о каком времени идет речь?»

Здесь вполне впишется в логику урока «лирическое отступление» об истории создания рассказа. Бунин вспоминал: *«...Забрел я однажды зимой совсем случайно на одно маленькое кладбище на Капри и наткнулся на могильный крест с фотографическим портретом на выпуклом фарфоровом медальоне какой-то молоденькой девушки с необыкновенно живыми, радостными глазами. Девушку эту я тотчас сделал мысленно русской, Олей Мещерской, и, обмакнув перо в чернильницу, стал выдумывать рассказ о ней с той восхитительной быстротой, которая бывала в некоторые счастливые минуты моего писательства»* [11]. Речь в рассказе идет о 1916-м годе. Рассказу уже почти 100 лет. Почему вопрос о том, когда он написан, спонтанно всплывает у слушателей? Да потому, что описанная Буниным история «узнаваема» в разных ракурсах: в отношениях учеников и воспитателей, в манере общения, в «жгучих» вопросах о форме старшекласников, о прическах, сжигающих до сих пор в учебных заведениях столько нервов и у учеников и у учителей, в недопонимании взрослыми того, что в таких мелочах проявляется бунтарское отношение учеников к внешнему обезличиванию. Н.М. Кучеровский подчеркивает эту особенность бунинских рассказов: *«Злободневная тема выводилась за пределы социальной, конкретно-исторической детерминированности в запредельную вечность человеческого горя»* [12]. Серьезные исследователи давно подметили, что искать приметы времени и в этой новелле, ломать голову над тем, могла ли гимназистка тех лет так просто и дерзко говорить с наставницей

[13], бессмысленно. Следить надо за философским, психологическим и поэтическим подводным течением произведения, не за внешним, а за внутренним конфликтом.

Вернемся к сюжетной линии: судьба делает девушку избранницей, она – гимназистка, дочь обеспеченных родителей, природа одаривает ее быстрым взрослением и расцветом. В пятнадцать она, уже красавица, выделилась на фоне тщательно причесанных гимназисток.

– ЧЕМ?

– Жизнелюбием, естественностью, раскованностью, индивидуальностью, уверенно отвечает большинство. Говоря об этом, мудро не вспомнить полюбившуюся нам Наташу Ростову, столь же импульсивную, также рожденную для любви, тоже «переполненную жизнью девочку», живущую взхлеб.

– ЧТО МОЖЕТЕ ДОБАВИТЬ К ХАРАКТЕРИСТИКЕ ОЛИ МЕЩЕРСКОЙ?

Замечают, что она рано расцвела: «в четырнадцать лет»! Но всем понятно: развитие ее тела опережает духовное взросление. У нее в этом возрасте «все те ФОРМЫ, очарование которых еще никогда не выразило человечество»! Природа одарила девочку естественной красотой. Пятнадцатилетняя Оля «быстрым и уже ПРИВЫЧНЫМ ЖЕНСКИМ ДВИЖЕНИЕМ оправила волосы». Она стала это сознавать этот дар, сверять с книжными идеалами, думать, «какая красота должна быть у женщины», играючи проверять силу своего обаяния. К сожалению, рассуждают собеседники, ведет она себя часто по-детски: еще не привыкла к скромности: «не боялась... заголившегося при падении колена», «шаловлива и очень беспечна», «вихрем носилась» с первоклассниками. Мир неразумный, но прекрасный.

– ПОЧЕМУ – «К СОЖАЛЕНИЮ»?

– Потому что такая наивность, искренность, детская незащищенность при такой красоте...

По логике старшекласников, красота и в реальной жизни привлекает зависть, ревность, соблазн. Красота здесь, увы, притягивает еще и роковые силы смерти.

– А НРАВИТСЯ ЛИ АВТОРУ ЕГО ГЕРОИНЯ?

Всегда интересно услышать, о чем заговорят мои собеседники, ведь редко кому по силам сразу вычислить, что многочисленные описания внешности и поступков Оли даны часто не через авторское восприятие: поданные вроде бы от непредвзятого рассказчика, они приближены к «зоне сознания и речи» (термин М.М. Бахтина) того или иного персонажа. Но ученики, видно, улавливают это интуитивно и приводят другие аргументы.

Автору нравится героиня, считают почти все: ее природное изящество, живость, жизнелюбие, легкость, тяга к красоте, гармоничность. Стоит добавить, что сам Бунин называл такой целостно позитивный настрой «повышенным чувством жизни». Обостренное чувство жизни и красоты, свойственное самому автору, передано Оле. Доказательства?

– Во-первых, внимательные читатели обращаются к тексту: «почему-то никого не любили так младшие классы, как ее», первоклассницы гоняются за нею, блаженно визжат. Дети интуитивно чувствуют хорошего человека.

– Во-вторых, – убеждают собеседники, – Бунин «вписывает» Олю в красивые интерьеры, в красивые пейзажи, то есть множит рядом с ней прекрасное. Всюду концентрированная нарядность красок. Оля погожим розовым вечером на городском катке. Оля на прогулке, и солнце блестит «через весь мокрый сад». Оля в необыкновенно чистом и большом кабинете, а взгляд облюбовывает блистательную залу на портрете царя. И напротив: фон, на котором выписана классная дама; унылый фон: «грязная площадь», «закопченная кузница», дует промозглый ветер, лужи. В произведениях мастеров это не случайность, а средство раскрытия характеров или авторской позиции. Об этом бунинские строки:

*Нет, не пейзаж влечет меня,*

*Не краски жадный взор подметит,*

*А то, что в этих красках светит:*

*Любовь и радость бытия.*

Любовь и радость бытия излучает сама Оля, любовно и радостно воспринимается ею окружающий мир.

– В-третьих, – анализируют ученики, – автор выделил ее как личность яркую, незаурядную. У нее есть имя! (Такая находка – из опыта работы на предыдущем уроке по рассказу «Господин из Сан-Франциско».) Как в «Господине из Сан-Франциско», так и в этом рас-

сказе есть герои безымянные: классная дама, ее брат, начальница, родители, потому что они серые, скучные, угрюмые, лишенные живого естественного начала.

По словам учащихся, эти безликие «слишком правильные», как тот «ровный пробор в молочных, аккуратно гофрированных волосах начальницы». Как-то мои ученики метафорично высказались о гимназических наставницах Оли: «Это жизнь в трауре». И хотя в тексте сказано прямо, что «маленькая женщина счастлива», подростки утверждают: подобные ей просто не знают, что такое счастье, ведь «счастье только знающим дано». Это особенно остро чувствуется на контрасте с Олиной короткой, но такой насыщенной и стремительной жизнью.

Так считают многие, но не все. Некоторым героиня кажется все же ветреной, слишком легкомысленно поддавшейся вниманию противоположного пола, слишком заигравшейся в любовь: *«Незаметно стала она девушкой, и незаметно упрочилась ее гимназическая слава, и уже пошли толки, что она ветрена, не может жить без поклонников, что в нее безумно влюблен гимназист Шенишин, что будто бы и она его любит, но так изменчива в обращении с ним, что он покушался на самоубийство...»*

Но радует то, что находятся чуткие к классическому слову читатели, которые выделяют в тексте слова и словосочетания: ПОШЛИ ТОЛКИ, БУДТО БЫ... А они, по мнению оппонентов, не позволяют делать объективные выводы из подобной информации, это, скорее всего, кривотолки завистников о юной очаровательнице. После такого внимательного вчитывания уже большинство видят, выделяют в тексте и другие ключевые авторские вкрапления.

Например, эпизод, который условно назовем «Последней Олиной зимой». Последние всплески ее радости: *«Последнюю свою зиму Оля Мещерская совсем сошла с ума от веселья, как говорили в гимназии. Зима была снежная, солнечная, морозная, рано опускалось солнце за высокий ельник снежного гимназического сада, неизменно погожее, лучистое, обещающее и на завтра мороз и солнце, гулянье на Соборной улице, каток в городском саду, розовый вечер, музыку и эту во все стороны скользящую на катке толпу, в которой Оля Мещерская казалась самой беззаботной, самой счастливой»*. Учеников останавливает и слово ПОСЛЕДНЯЯ, но оно уже подготовлено прелюдией, кладбищенской зарисовкой в начале и привносит в дальнейшее бравурное описание трагический диссонанс. А, значит, сомнительным кажется и то, что Оля «сошла с ума ОТ ВЕСЕЛЬЯ». От веселья ли? Не остается незамеченной и авторская оговорка: «КАК ГОВОРИЛИ в гимназии». Она, по мнению ребят, переводит оценку в разряд сплетен. А то, что это веселье было маской, за которой скрыта большая девичья трагедия, подтверждает бунинское слово-ключик КАЗАЛАСЬ. Согласно с детьми: «парчовый», по определению критиков, язык Бунина не допускает ничего случайного. Его слово – та блесточка, которая высветила истину лучше пространных объяснений. Оля не БЫЛА самой беззаботной, самой счастливой, а КАЗАЛАСЬ таковой. Или пыталась казаться, или виделась такой людям невнимательным, безразличным. Логика текста подтверждает наши предположения.

Эпизод «Разговор в кабинете начальницы»: *«Здравствуйте, mademoiselle Мещерская, – сказала она по-французски, не поднимая глаз от вязанья. – Я, к сожалению, уже не первый раз принуждена призывать вас сюда, чтобы говорить с вами относительно вашего поведения»*.

– КАКАЯ ДЕТАЛЬ ОСТАНАВЛИВАЕТ ВНИМАНИЕ?

Совершенно естественно и моментально схватывается деталь – «не поднимая глаз», формулируется проблема взаимоотношений наставниц и воспитанниц, и приходит понимание того, почему назидания не дадут результатов, почему девочка слушать будет плохо. По мнению ровесников Оли, равнодушие, официозность и раздражение взрослого собеседника и у них не вызвали бы иной реакции.

- А НЕ ОШИБАЕМСЯ ЛИ МЫ, НЕ ПРЕУВЕЛИЧИВАЕМ ЛИ ЗНАЧЕНИЕ ДЕТАЛИ – НАЧАЛЬНИЦА НЕ СМОТРИТ В ГЛАЗА УЧИТЕЛЬНИЦЕ?

Подростки убеждены, что автор внимательно «наблюдает» за глазами участников диалога:

– Оля входит в кабинет «сияя глазами», глядит «ясно и живо, но без всякого выражения на лице», «с любопытством посмотрела» на клубок, любовно оглядывает кабинет, вгляделась в портрет молодого царя, даже – в аккуратную прическу начальницы. А вот о глазах

дамы Бунин не пишет даже после ошеломившего известия... Умолчание – многократно использованный мастером прием.

*- О ЧЕМ ЕЩЕ УМОЛЧАЛ АВТОР?*

Определенный навык находить в тексте примеры с фигурой умолчания мы уже приобрели, потому вопрос не вызывает затруднений.

– Как уже сказано, молчание о реакции начальницы на признание воспитанницы. Ничего не известно о судьбе Малютина: ушел ли он от ответственности, как повел себя с отцом Оли. Недоговорено, что подразумевала Оля, написавшая в дневнике после своего падения: «Мне остается одно...». Мысль о самоубийстве или о мщении? Неизвестно, как ответит казачий офицер за убийство обидевшей его невесты. Не упоминается о том, как отнеслись в гимназии Олины «подружки» и поклонники к ее гибели.

И, на мой взгляд, очень важно, что мои собеседники всегда замечают: молчанием окружены родители девочки. Их не видим даже на могиле дочери. Теперь в центре внимания проблема отцов и детей.

*– ЧТО МЫ ЗНАЕМ О РОДИТЕЛЯХ ОЛИ И ОБ ИХ РОЛИ В ВОСПИТАНИИ ДОЧЕРИ?*

– Родители обеспеченные, знатные.

*– ПОЧЕМУ ТАК СЧИТАЕТЕ?*

Отвечающие аргументируют фактом текста: застреливший Олю казачий офицер не имел «ровно ничего общего с тем кругом, к которому принадлежала Оля Мещерская». Значит, это иной – высший круг.

Можно дополнить их логичное утверждение историческим и литературным комментарием. Надеюсь, это сделает образ нашей героини еще ярче: род Мещерских – древнейший славный княжеский род в России. У Державина есть ода «На смерть князя Мещерского». Прямые параллели проводить не стоит, но все же...

Вспоминается осуждение начальницы: «Не виноваты в этих дорогих гребнях, не виноваты, что разоряете своих родителей на туфельки в двадцать рублей!». Оно сопровождается комментарием, что этим, разумеется, родителей девочка не разорит, они просто ее балуют. Факт, что у отца неплохая библиотека со старинными книгами, позволяет сделать юным исследователям вывод, что он интеллигентный человек. Но в вину ему ставится то, что, судя по рассказу, выбор книг подрастающей дочкой им не контролировался. По аналогии вспоминается «Евгений Онегин», Дмитрий Ларин тоже

*...не заботился о том,*

*Какой у дочки тайный том*

*Дремал до утра под подушкой.*

Кое в чем упрекают мать Ольги:

– Чувствуется, что мама с Олей не вела речи о девичьих проблемах: как вести себя с мужчинами, чего опасаться, как надо беречь честь, что значит быть женщиной, что есть женская красота. Недаром же девочка с таким любопытством выискивает ответы в сомнительных папиных «смешных книгах», все это ей так ново, что она заучивает наизусть. Нет даже намек на то, что родители заметили, что с дочерью что-то не то, что она, словно «сошла с ума». Последнее видят даже Олины сверстники...

*– КАК ВЫ ДУМАЕТЕ, КАК ОТНЕСЛИСЬ РОДИТЕЛИ К ТОМУ, ЧТО СЛУЧИЛОСЬ МЕЖДУ ОЛЕЙ И МАЛЮТИНОЙ?*

Об этом приходится просто догадываться. Только некоторым читателям кажется, что родители предпочли не оглашать ее грехопадение. Большинство склоняется к тому, что дочь затаила и им ничего не рассказала. Мне думается, что последнее предположение ближе к истине. По психологическому подтексту чувствуется: отчаянным показным весельем Оли скрыт, СКРЫТ ОТО ВСЕХ (!) трагичный надлом личности. Наше вдумчивое перечитывание напряженного диалога в кабинете начальницы не оставляет сомнений: протест случившемуся кипит, вызов вызревал давно и прорывается явно ВПЕРВЫЕ здесь, впервые – ей, хранительнице благочестия в гимназии. Спокойствие, с которым говорит Оля, убеждает, что девочка в уме уже не раз произнесла эту фразу: «Виноват в этом ваш брат...»

*– ПОЧЕМУ, НА ВАШ ВЗГЛЯД, ДЕВОЧКА ПОВЕЛА СЕБЯ ПОТОМ СТОЛЬ НЕПОДОБАЮЩИМ ОБРАЗОМ: СНОВА ВСТУПИЛА В ПОРОЧНЫЕ ОТНОШЕНИЯ С МУЖЧИНОЙ БЕЗ ЛЮБВИ?*



– Она, – считают ученики, – таким образом мстит.

– *МИЛЮТИНУ?*

– Нет, – отвечают дети. – Он ей противен, о нем, скорее всего, не хочется даже вспоминать. Она мстит всем мужчинам, издевается над ними.

– *ПОЧЕМУ ТОГДА ОБЪЕКТОМ МЕСТИ СТАЛ «КАЗАЧИЙ ОФИЦЕР», НЕКРАСИВЫЙ И ПЛЕБЕЙСКОГО ВИДА?»*

Ровесники бунинской героини понимают этот психологический феномен так: это ее месть самой себе. Познав пошлую сторону сближения мужчины и женщины, она, «такая», стала противна самой себе. А если так: пусть станет еще хуже. «Остается одно», – писала в отчаянье несчастная девушка, возможно, подразумевая не столько самоубийство, сколько жуткое для нее самой решение – пасть окончательно. Другие считают, что этим выбором она провоцировала не избалованного женским вниманием соблазненного и отвергнутого ею «жениха» на опасную реакцию.

– *ПОЧЕМУ УБИЙСТВО ОЛИ ПРОИСХОДИТ НА ВОКЗАЛЕ, В ТОЛПЕ?*

Дети рассуждают о том, что девочка по ходу повествования часто показывается в толпе, вернее – в ее центре: в гимназии, на балах, на катке, в сборном зале на шумной перемене. Небезынтересна еще одна ученическая находка: это «СКОЛЬЗЯЩАЯ ТОЛПА». Принимая во внимание поэтический подтекст Бунина, понимаем, что эпитет СКОЛЬЗЯЩАЯ правомерен и ассоциативен. Толпа, которой красивая барышня чужеродна. Высвечивается еще одна проблема – проблема одиночества в толпе. Ученики подытоживают:

– Поэтически нагнетается состояние незащищенности, одиночества, когда читаем: что жизнь пятнадцатилетней жизнерадостной девушки трагически обрывается «на платформе вокзала, среди БОЛЬШОЙ ТОЛПЫ народа, ТОЛЬКО ЧТО ПРИБЫВШЕЙ С ПОЕЗДОМ».

Все анализировавшие рассказ и его структуру замечают своеобразие фразы об убийстве Оли. Описание вокзала, платформы, толпы прибывших пассажиров «заглушает» слово ЗАСТРЕЛИЛ, описание оттягивает на себя внимание от прогуливающейся девушки, у которой в душе творится Бог знает что. И никто не видит происходящего, никто не ответит руку убийцы.

– *И, ТЕМ НЕ МЕНЕЕ, ОНА НАСЛАЖДАЕТСЯ, КОГДА ОСТАЛАСЬ ОДНА ДОМА В ТОТ РОКОВОЙ ДЕНЬ. КАК ЭТО ОБЪЯСНИТЬ?*

Подростки говорят о том, что это чувство нахлынуло тогда, когда еще цельность счастливого мира романтической девочки не распалась, когда испытание незащищенностью в огромном сложном мире было еще впереди.

– Такие минуты уединения, – рассуждают подростки, – нужны взрослому человеку: осмыслить свое место на земле, задуматься о вечном и бесконечном. Оля живет именно в таком временном и пространственном измерении: «Я была так счастлива, что одна! Я утром была в саду, в поле, была в лесу, мне казалось, что я одна ВО ВСЕМ МИРЕ, и я думала так хорошо, как никогда в жизни. Я и обедала одна, потом целый час играла, под музыку у меня было такое чувство, что я БУДУ ЖИТЬ БЕЗ КОНЦА и буду так СЧАСТЛИВА, КАК НИКТО». Вся красота мира – для нее, все счастье мира – ей! Счастье всюду – «в саду, в поле, в лесу», в музыке, которая льется из-под ее пальчиков. Она хозяйка жизни, она хозяйка дома, ее все дано! Ей все можно! ВСЕ МОЖНО...

Здесь мы подошли к еще одному повороту беседы. Жажда свободы от завистливых подруг, от поклонников, от гимназических наставниц, от семьи, осмысленная по-детски, сотрет грань между легким дыханием – легким отношением к жизни и легкомыслием.

– Грань эту не готовая к такому столкновению со взрослыми проблемами героиня переступила играючи, а расплатилась по-взрослому, но не играя, а по большому счету, цена этому – девичья честь и жизнь, – подхватывают мысль учителя ученики.

– *ПРОКОММЕНТИРУЙТЕ МЕТАФОРИЧЕСКИЙ СМЫСЛ НАЗВАНИЯ НОВЕЛЛЫ «ЛЕГКОЕ ДЫХАНИЕ».*

– И автор, и героиня понимают так: жить легко, радостно, в любви, наслаждаться красотой, каждым мгновением, отпущенным тебе. Этим чудным даром была сполна наделена Оля Мещерская.

Дополняю я:

– Эссеисты, пишущие об этой новелле, называют «легкое дыхание» «синекдохой» самой Оли. Ее легкий бег по жизни очарователен. Но опасен. Легкое дыхание естественно и просто, пока – и если – с нерасчитанного бега не споткнешься, не расшибешь коленки. Повторю: от легкости до легкомыслия – один шаг.

Здесь к месту процитировать самого И. А. Бунина. Со слов Г. Кузнецовой: «И.А. стал объяснять, что его всегда влекло изображение женщины, доведенной до предела своей «утробной сущности»: «Только мы называем это утробностью, а я там назвал это легким дыханьем. Такая наивность и легкость во всем, и в дерзости, и в смерти и есть «легкое дыханье», не думанье» [14].

– **ЗНАЧИТ ВИНОВНИЦА СЛУЧИВШЕГОСЯ ВСЕ-ТАКИ САМА ГЕРОИНЯ?**

Кто-то винит Олю, но лишь в какой-то мере. Но большинство считает, что за трагическую развязку в ответе взрослые. В первую очередь – Алексей Малютин. Ученики правы: его ни в коем случае не оправдывает то, что якобы пятнадцатилетняя девочка сама соблазнила его. Защитники девушки находят оправдание:

– Он намного старше ее, опытнее и обязан был подумать об ответственности за согрешение несовершеннолетней. Девушка не ожидала от него подлости, ведь он – сосед, приятель отца, брат начальницы гимназии, это вроде бы «обереги». Для нее это был мгновенный порыв, природный интерес, буйство плоти, справиться с которым девочку не научили, не подготовили...

Нравственные уроки небольшой новеллы ученики пытаются выразить в заключение урока в 5–10-ти предложениях. Некоторые их заметки на память о прочитанном:

– Берегите, девушки, свою честь, свою девичье достоинство! Уважайте себя!

– Опасайтесь «игр» со взрослыми мужчинами, они могут довести до беды. Подумайте заранее о последствиях.

– Красота юности привлекает и непорядочных, и сластолюбцев. Не спешите к опыту «взрослых отношений» – всему свое время!

– А взрослым, родителям, учителям, воспитателям – напоминание об ответственности за тех, о ком надо заботиться, кого надо готовить ко взрослой жизни, с кем надо установить доверительные отношения.

Бунин, конечно, не моралист, но выводы читатель делает сам под влиянием его образного слова. Недаром на тетрадных листочках выписывается нечто вроде «Морального кодекса юных и красивых».

## Литература

1. Бунин И.А. Повести. Рассказы. Воспоминания. – М., 1961. С. 616.
2. Речь идет о посещении К. Г. Паустовским Елецкого кладбища (Прим. автора).
3. Бунин И.А. Чаша жизни // Вст. статья К. Паустовского. – Кишинев: Лит. артистик., 1983. С. 7.
4. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1987 С. 150–151, С. 152, С. 158.
5. Михайлов О.И. А. Бунин. Очерк творчества. – М., Наука. 1966. С. 116.
6. Воложин С. Счастье спора с самим Выготским  
а. [art-otkrytie.narod.ru/bunin.htm](http://art-otkrytie.narod.ru/bunin.htm)
7. Сливацкая О. «Повышенное чувство жизни». Мир Ивана Бунина – РГГУ, 2004.
8. Жолковский А. «Легкое дыхание» Бунина-Выготского 70 лет спустя // Жолковский А. Блуждающие сны: Из истории русского модернизма. – М., 1992. С. 130–152.
9. Щербенок А. Деконструкция и классическая русская литература: От риторики текста к риторике истории. – М.: НЛЮ, 2005. С. 115–142.
10. Скидан А. Ребенок – внутри: Еще раз о «Легком дыхании»// НЛЮ. 2007. №86.
11. Бунин И.А. Собр. соч.: В 9 т. – Т. 9. – М., 1967. С. 369.
12. Кучеровский Н.М. И. Бунин и его проза (1887-1917) – Тула, 1980. С. 81.
13. Г. Кузнецова в «Грасском дневнике» вспоминает, что она пыталась указать Бунину на то, что гимназистка не может так вести себя с начальницей. (Примеч. автора).
14. Кузнецова Г. Грасский дневник.– М.: Московский рабочий, 1995. С. 106–107.

## **Средства массовой информации африканских стран: от несвободы к свободе и обратно («закон маятника»)**

УДК 070

*Статья посвящена анализу современного состояния конституционно-правового, социально-политического и экономического положения средств массовой информации отдельных стран африканского континента. После крушения колониальной системы в отдельных африканских странах (Нигерия, Мозамбик, Руанда, Уганда, Бенин и др.) их средства массовой информации оказались в трудном положении «экономического выживания», политического и идеологического становления. В статье также нашло отражение влияние информационных корпораций западного мира на развитие африканских газет, журналов, радио и телевидения.*

Широкий круг проблем развития печати, радио и телевидения поднимался и поднимается российскими и зарубежными исследователями [3]. В поле зрения ученых – общественно-политические реалии и их связь с тенденциями развития африканской журналистики. В частности, большое внимание уделяется проблемам ликвидации неграмотности, языковым проблемам Тропической Африки.

Издаваемый ЮНЕСКО журнал «Курьер» отмечал в своем августовском номере 1988 года, посвященном издательскому делу, сложную ситуацию с положением сельской прессы в Африке.

«Сегодня в Африке лишь 15 человек из тысячи могут получать ежедневную газету, а использование прессы в качестве средства массовой информации сталкивается с большими проблемами, особенно в аграрных районах, где живет 80% населения и насчитывается 800 разговорных языков. Однако печать может играть важную роль, заполняя пробелы в коммуникации, мешающие изолированным сельским общинам принимать полноценное участие в реализации национальных программ развития, и снабжая их прекрасными дополнительными материалами при обучении грамоте. В этой области ЮНЕСКО на протяжении многих лет сотрудничает со странами-членами, помогая создавать сельские газеты, обучая журналистов и поставляя оборудование. Одно из текущих мероприятий – Проект по развитию информационных агентств в Западной и Центральной Африке (WANAD), осуществляется на базе Котону (Бенин) и охватывает 13 национальных агентств. В рамках программы WANAD, начатой ЮНЕСКО в 1984 году и финансируемой ФРГ, осуществляется обучение журналистов в области международных отношений, здравоохранения, сельского хозяйства и экологии. Подобный проект (SEANAD) начат в 1986 году на юге и востоке Африки» [4].

Многие исследователи рассматривали Бенин как своего рода лабораторию, где испытывались в африканских условиях различные демократические структуры, за многие годы наработанные в разных странах. Процессы перехода от авторитарного режима к демократии осуществлялись в Бенине, в отличие от других стран, по инициативе средств массовой информации. Как отмечал В.Н. Шилов, «идеи демократизации здесь сначала активно дискутировались и пропагандировались в прессе (в первую очередь так называемыми альтернативными неофициальными изданиями), а затем уже стали предметом обсуждения и претворения в жизнь в массовых общественных организациях, структурах власти» [5, с.19].

Увеличивается пропасть, разделяющая наиболее развитые страны (в первую очередь входящие в Организацию экономической кооперации, сотрудничества и развития) и страны развивающиеся. Индекс развития человечества, разработанный специалистами Программы развития ООН, учитывает три фактора: продолжительность жизни, уровень образования и доход на душу населения. В составленной по этим параметрам таблице африканские страны занимают 22 последних места – со 174 по 153. ЮАР обошла своих соседей и находится на 101 месте. Россия по индексу ООН оказалась на 70-м месте [6, с. 82].

Существуют значительные различия и между самими африканскими странами. Так, Нигерия и Южная Африка производят почти половину всего валового национального продукта региона. Стремясь поднять доход на душу населения и снизить инфляцию, многие африканские страны с начала 1900-х годов стали проводить серьезные экономические и структурные реформы. Первые результаты начали проявляться лишь с середины 1990-х годов. Экономическое положение на континенте несколько улучшилось: 40 стран из 48 показали небольшое увеличение ежегодного дохода на душу населения.

В некоторых странах Африки к югу от Сахары, в том числе в Эфиопии, Мозамбике, Руанде, Уганде и на Маврикий, доход вырос от 1% в 1992–1994 годах до 5% в 1995–1998 годах. Во многих странах начал постепенно увеличиваться ВВП. Инфляция в регионе в среднем снизилась с 60% в 1994 году до 10% в 1998 году [7, с. 167].

К сожалению, бедность на континенте до сих пор остается повсеместной, инвестиции – недостаточными. Большинство стран по-прежнему зависит от внешней помощи. Для того, чтобы достичь каких-то видимых позитивных сдвигов в борьбе с бедностью, например, достичь половины сегодняшнего дохода на душу населения в развитых странах, рост ежегодного дохода на душу населения должен подняться в Африке хотя бы до 8–9% [8].

Общеполитическая ситуация в Африке развивалась синхронно со сложными процессами, протекавшими в мировой политике. Достаточно отметить, что переломными для СМИ упоминавшегося ранее Бенина стали 1990–1991 годы, когда одновременно с переменами в странах Восточной и Центральной Европы в Бенине прошли важные политические преобразования, создавшие предпосылки для свободы печати и свободы слова. В своей кандидатской диссертации, посвященной прессе Бенина, Алексис Ньянгенон отмечает: «Политические преобразования, произошедшие в 1990–1991 годах в Бенине, создали предпосылки для свободной деятельности средств массовой информации. Вступив в качественно новый этап своего развития. Бенин переживает глубокие преобразования в области политики и экономики. В таких условиях представители СМИ оказались в необычных для них условиях. Одни из них работали как государственные служащие на протяжении десятилетий и привыкли выполнять только указания сверху. Другие давно перестали верить в прессу, как в самостоятельный институт, и потеряли способность проявлять инициативу. Остальные в результате подпольной борьбы против предыдущей власти были более склонны к ангажированной, нежели к независимой, свободной от политических центров журналистике. Напряженные отношения между прессой и политической властью ставят вопрос равновесия свободы и необходимости, свободы и ответственности прессы. На фоне происходящих политических и экономических преобразований в Бенине возникает необходимость структурной перестройки прессы с точки зрения этнолингвистического и социально-экономического развития. Дальнейшее укрепление демократических институтов тесно связано с вовлечением широких слоев населения в общественную дискуссию. Однако, в условиях расширения рыночных механизмов, существование различных изданий (официальных и альтернативных) стало крайне трудным» [7, с. 168].

С 1960 года, когда был принят в Бенине закон о печати, общественно-политическая жизнь страны претерпела глубокие изменения. В течение десятилетия пресса постоянно испытывала сложные, противоречивые тенденции постколониальной истории страны. На фоне развития общественно-политической ситуации Бенина в начале 90-х годов возникли новые условия в деятельности прессы. Появление новых альтернативных изданий после десятилетия государственной монополии на прессу оказало большое влияние на общественно-политическую жизнь страны. Независимые издания «Газет дю гольф» и «Там-там экспресс» сыграли существенную роль в повышении политической активности трудящихся и молодежи, а также в формировании новых политических структур. Как показал анализ особенностей правового положения печати в Бенине, закон о печати закрепил регистрационный метод владения газетой или журналом для того, чтобы каждый гражданин смог без препятствий властей владеть средством массовой информации. В первых статьях закона утверждается, что свобода прессы означает, прежде всего, свободу средств производства и свободное распространение производимой продукции, и поэтому не может существовать государственная монополия на издательство и типографию. Анализ отношений прессы и власти показывает, что в силу исторических причин, связанных с негативными последствиями прошедших лет, в администрации и в государственных учреждениях журналистам не предоставляют информации. Из-за несовершенства закона журналистам часто отказы-

вают в необходимой информации под различными предлогами. И, хотя в целом закон отвечает либеральной доктрине информации, необходима его доработка с целью расширения прав журналистов в области сбора информации, ибо достоверную информацию можно получить лишь из достоверного источника [9, с. 2-3].

Постколониальная история бенинской прессы доказывала, что существование закона о печати не является гарантией свободного распространения человеческой мысли, если не существует необходимой политической свободы. Это говорит о том, что сила закона о печати зависит от того, насколько члены исполнительной и законодательной властей останутся приверженцами тех идеалов, которые были заложены в основе закона. В прошлом власти исходили из того, что пресса должна служить интересам руководства. Сегодня представители властей осознают роль и значение свободной деятельности прессы в укреплении демократического процесса и в его необратимости. Отмеченные нарушения со стороны представителей прессы и властей связаны, прежде всего, с отсутствием традиций демократической прессы. Несомненно, что по мере развития бенинской прессы формируется и необходимая культура общения у различных представителей бенинской общественно-политической жизни [9, с. 9–11].

Существование множества языков на Африканском континенте является серьезным тормозом развития прессы. В таких условиях язык бывших колонизаторов де-факто является языком межэтнического общения. Однако большой процент населения не может пользоваться иностранными языками, прежде всего, в силу своей неграмотности. Как основной носитель человеческой мысли, язык является неотъемлемой частью коммуникации. Вовлечение различных слоев населения в информационный процесс связано с повышением культурного уровня населения.

Демократизация информационных процессов в Африке связана с ликвидацией неграмотности среди населения. Во многих странах до 90-х годов был взят курс на стопроцентное обучение детей в школах. Это был реальный путь к постепенной ликвидации неграмотности среди подростков и молодежи, что, в свою очередь, должно было увеличить число потенциальных читателей. К сожалению, многие программы образования в Африке были свернуты.

Процесс информационного обмена подразумевает не только наличие информации и возможности ее передачи. Необходимо, чтобы вас поняли. Идеи и мысли передаются на интеллектуальном и эмоциональном уровнях. Мысль передается речью, а речь формируется, прежде всего, на основе слов. Каждое слово имеет определенную семантику, выражающую конкретное содержание и значение в речи. В процессе коммуникации аудитория осваивает семантику общеупотребляемой лексики. Необходимо также, чтобы между коммуникатором и аудиторией слова имели одно и то же значение. Однако в ряде африканских стран общеупотребляемая политическая лексика исходит из кругов интеллигенции. Для того чтобы неграмотное население имело доступ к происходящему, возникает необходимость перевести с языка общенационального общения, каковым часто является язык бывших колонизаторов, на местные языки лексику, передающую те или иные политические, экономические и социально-культурные реальности. Такие слова и выражения, как демократическое возрождение, многопартийная система, правовое государство, обновление экономики, приватизация, программа по выходу из экономического кризиса, экономические партнеры по развитию, иностранные кредиторы и инвесторы, свобода слова, свобода прессы, права человека и др. зачастую отсутствуют в национальных языках. Семантический анализ общественно-политической лексики, употребляемой в средствах массовой информации, показывает, что словарный состав местных языков значительно отстает от реалий общественно-политической жизни. Это объясняется тем, что широко употребляемая лексика в средствах массовой информации не имеет соответствующих синонимов и эквивалентов в местных языках, в результате чего значительно искажаются передаваемые сообщения по национальному радио и телевидению. Существует два пути решения этой проблемы: дальнейшее совершенствование местных языков для преодоления лексико-семантических барьеров, либо переход на языки бывших колонизаторов. Многие страны Тропической Африки выбрали второй путь.

Помимо языковой раздробленности и неграмотности, одной из причин слабого распространения прессы в Тропической Африке можно считать отсутствие традиции чтения. Дело в том, что у народов устной цивилизации, к каковым относится большинство коренных на-

родов Африки, совсем иное культурное и социально-психологическое отношение к прессе, чем у народов письменной цивилизации. Многие люди, умеющие читать и писать, экономически способные купить книгу, газету или журнал, их не покупают, потому что видят в чтении нечто сугубо интеллектуальное, даже канцелярское. Тем более что пресса выходит, как правило, на иностранном языке.

В условиях рыночных преобразований, проходящих во многих странах Африки, существование каждого издания стало крайне сложным из-за жесткой конкуренции и особенностей рынка. Исчезновение с газетного рынка за короткие сроки множества изданий говорит о том, что существование газетного предприятия требует не только технических средств, наличия журналистских кадров, но и экономических знаний газетного производства. Газетный рынок еще не достиг максимального уровня насыщенности. Однако создание новых изданий крайне сложно. Дело в том, что газета не является товаром первой необходимости, так как ее покупают люди с относительно высоким доходом. Как правило, увеличение затрат населения на приобретение тех или иных товаров зависит от покупательской способности граждан в целом и от стоимости товаров народного потребления в определенный период. Общая конъюнктура рынка может меняться и изменить поведение потенциальных клиентов того или иного издания.

Высокая цена на издательскую продукцию объясняется тем, что, как правило, производственные затраты, связанные с печатью, весьма велики. Африка во многом зависит от импорта полиграфической техники и бумаги. Почти повсеместно небольшие тиражи изданий не позволяют снизить производственные расходы на экземпляр. Слабость рынка и отсутствие современных структур и механизмов привлечения рекламных средств в прессу являются острейшими проблемами развития печати.

В условиях Африки радио является наиболее доступным средством массовой коммуникации, поскольку устная традиция закрепила определенное психокультурное отношение к радио, а радиоприемники по стоимости доступны, по сути дела, любому человеку, в отличие от дорогостоящих газет и телевизоров.

Что касается телевидения, оно остается элитарным средством коммуникации во многих странах Тропической Африки. В отличие от радио, создание телевещательных центров и телепрограмм требует вложения больших средств, а покупка телеприемника не всякой семье по средствам.

Дальнейшее укрепление роли прессы в общественно-политической жизни африканских стран связано с расширением ее правовой базы. Общественно-политическая эволюция стран региона во многом зависит от того, насколько «четвертая власть» будет выполнять свои функции. После развала Советского Союза и начала рыночных реформ в бывших странах «закон маятника» заставил правительства многих государств континента пересмотреть свое отношение к социализму, а в итоге и ко всем тем ценностям, которые связывались с этой политической системой. В целях «сплочения нации» стали закрывать школы с преподаванием на национальных языках, газеты и журналы, радио и телевидение перешли на европейские языки.

Во многом эти решения было приняты властями по подсказке средств массовой информации, в ряде случаев выполнявших социальный заказ. Абубакар Шейх Раджаб, один из исследователей прессы Восточной Африки, отмечал в автореферате своей кандидатской диссертации: «Демократические перемены в обществе всегда ведут к созданию газет, журналов, радио, телевидения, организационно независимых от государства. Однако у определенных социальных и политических сил появляется соблазн использовать их для манипулирования сознанием широких масс населения, что не может не угрожать идеалам демократии. Несмотря на принятые законодательные нормы, провозглашающие свободу слова и печати, существуют серьезные барьеры в реализации прав граждан на получение информации и ее использование. Особенно ярко это заметно в странах Восточной Африки в последнее десятилетие, когда стали возникать негосударственные издания. Пресса и правительства стран постоянно находятся здесь в напряженных отношениях, обвиняя друг друга в правонарушениях, искажении информации, организации социальных беспорядков. Порой критиковать и разоблачать ошибки государственных деятелей до сих пор опасно. При этом усиливается борьба за контроль над массмедиа, постоянно идут дискуссии по поводу ответственности прессы и о том, какие ограничения следует налагать на СМИ. А ре-

дакции тех изданий, которые находятся под частным контролем, отстаивают право на собственные приоритеты в освещении событий, в том числе и политических» [10, с. 3].

В условиях глубокого экономического кризиса, проявившегося в ряде стран континента, правящая элита, полагая, что во имя высшей цели – ускорения социально-экономического развития – неизбежно ограничение гражданских и политических прав, взяла курс на проведение репрессивной политики, стала оказывать давление на оппозицию и средства массовой информации.

Если говорить о странах Восточной Африки, то в Кении и Танзании установилась однопартийная система, в Уганде многие годы господствовал репрессивный военный режим Иди Амина. Любая попытка критиковать правительственную политику воспринималась как выступление против всей нации. Вследствие этого массмедиа превратились в специфическое средство управления, доступное лишь узкому кругу представителей исполнительной власти.

В этих условиях, как отмечает упоминавшийся выше Абубакар Шейх Раджаб, появилось три точки зрения на направления развития СМИ. Первая точка зрения заключается в том, что медиа могут быть использованы для наиболее полного обеспечения основных нужд в целях ускорения развития государств. Согласно второй версии, из-за неразвитости инфраструктуры СМИ, недостатка промышленных и культурных ресурсов и профессиональных кадров, невозможно поддерживать свободу прессы, и массмедиа должны сосредоточиться на позитивных сообщениях, игнорировать негативные факты социальной действительности, поддерживать правительственные идеологию и политику. При этом ограничение плюрализма СМИ оправдывается неграмотностью и низким уровнем политического сознания большинства населения – различные источники информации или противоречивые голоса в СМИ могут вызвать замешательство в обществе и затруднить реализацию главной задачи в контексте национального развития. Третья точка зрения, наряду с потребностью в экономическом развитии, признает значимость достоинства человека, право граждан на свободу выражения мнений, на их участие в дискуссиях [10, с. 10–11].

Реальная практика массмедиа несколько отличается от этих умозрительных схем. Так, внедрение рыночных отношений в СМИ и усиление государственного контроля над ними отрицательно сказались на свободе печати и свободе слова. Кроме того, на состоянии прессы сказываются такие последствия системного кризиса в странах Африки, как бедность, коррупция, разрушенная социальная инфраструктура, безработица, неэффективность банковской и финансовой сфер и т.д. За десять лет демократических преобразований кардинальных изменений с массмедиа не произошло. Лишь часть независимой прессы стремится дать массовой аудитории объективную и разнообразную информацию.

Существует негативное влияние на состояние свободы слова со стороны правительственного контроля, а также экономических интересов владельцев СМИ.

В странах Восточной Африки – Кении, Уганде и Танзании – конституции гарантируют свободу выражения мнений, однако исполнительная власть стремится ограничить критические выступления журналистов, мотивируя эту необходимость возможной социально-политической нестабильностью, которая угрожает государственному суверенитету. Закон о клевете, Закон об антигосударственной агитации и Акт государственной безопасности ограничивают свободу слова, установленную Законом о средствах массовой информации. Так, при исках, связанных с клеветой, к ответственности, помимо основных обвиняемых – авторов, привлекаются редактор, владельцы газеты и книжных магазинов, предприятия оптовой торговли. При этом редакции газеты грозит более суровое наказание, чем отдельному журналисту. По закону нельзя предавать огласке факты частной жизни государственных чиновников, даже если на них заведено уголовное дело. В 1995 году Угандийский комитет по безопасности журналистов попытался опротестовать три репрессивных закона, подавляющих свободу прессы, но через два года, в 1997 году, Конституционный суд страны отклонил эти петиции.

В Танзании основным препятствием для свободы слова и печати является принятый в 1976 году Газетный Акт, в котором сохраняются многие репрессивные аспекты предыдущего Акта Газетного Декрета, установленного во время колониального господства в 40–50-е годы. Газетный Акт определяет круг требований к редакциям, несоблюдение которых чревато штрафами, тюремным заключением, аннулированием регистрации издания. Аналогичные законы действуют и в Кении.

Становление электронных СМИ в странах Восточной Африки было отмечено высоким уровнем государственного контроля путем регулирования и лицензирования. Регулирование телерадиовещания основано на теории, что электронный спектр (электромагнитная частота волн) принадлежит народу, от имени которого и действуют правительства, распределяющие эту частоту и устанавливающие ограничения на вещание. При этом применяются весьма своеобразные формы и методы. Так, правительство Кении стремится к акционерному партнерству с негосударственным медиапредпринимателями: сегодня подобные финансовые отношения существуют в пяти телестанциях, а основной источник информации для 20 млн. кенийцев – радиовещание контролируется специальным органом цензуры. Даже песни, которые считаются вызывающими или содержащими текст, критикующий власть, подвергаются запрету. В Уганде для создания иллюзии партнерства между властью и массмедиа президент Й. Мусевени регулярно устраивает «пресс-диалог» с главными редакторами. Детали диалогов не подлежат оглашению в прессе, и телезрители в их отсутствие, видя редакторов, которых знали ранее как противников Мусевени, ужинающих и смеющихся вместе с ним за одним столом, теряют доверие к средствам массовой информации, обвиняя их в лицемерии.

Хотя Конституция Танзании гарантирует свободу выражения мнений, в законодательстве страны нет упоминания о свободе прессы, что приводит к своеобразному лицензионному регулированию: лицензии выдают тем, кто избегает критики властей, и задерживают выдачу, если эта критика есть. После 1993 года возникли негосударственные электронные СМИ – 12 телестанций и 8 радиостанций. Танзанийская комиссия по телерадиовещанию, прежде чем выдать претенденту лицензию на вещание, должна убедиться, что кандидат на получение лицензии готов служить интересам общества. Лицензия выдается на срок до 3 лет (радио) и до пяти (телевидение) и устанавливает предельную зону вещания – до 25% территории страны. В итоге возможность влиять на сознание людей (25 млн. радиослушателей и примерно 3 млн. телезрителей) получают, прежде всего, правительственные теле-радиокомпании, для которых нет 25% ограничения [10, с. 15-16].

Давление властей на СМИ выражается не только через судебные преследования, но и через систему тарифов, налогов на импорт бумаги, полиграфического оборудования, аппаратуры, лицензий на занятие журналистикой, предоставление массмедиа правительственной рекламы, штрафы.

Достаточно самобытно развиваются в Африке к югу от Сахары электронные СМИ.

Наиболее развитым в силу указанных выше причин является радио. По данным ЮНЕСКО в середине 1990-х годов на 100 жителей приходилось 18 радиоприемников по сравнению с 3,5 телевизорами и 0,31 компьютерами. 60% сельского населения к югу от Сахары имеют доступ к радио, в то время как телезрителями в основном являются горожане. Из радиогигантов наибольшее распространение имеет Би-би-си, вещающая в 25 странах и 46 городах этого региона [7, с. 177].

Большие перспективы перед спутниковым цифровым радиовещанием, которое развивается достаточно успешно. Поскольку телевидение в странах Африки является элитарным, то и спутниковое телевидение остается таким же – лишь состоятельные люди могут позволить себе установить соответствующее оборудование и оплачивать подписку.

Быстрыми темпами идет развитие Интернет-технологий, в том числе и электронных версий изданий. Число традиционных газет и число электронных газет растет различными темпами, причем электронные издания значительно опережают по темпам роста традиционные. Отсутствие хорошо налаженной телефонной связи на континенте дает Африке уникальную возможность за счет внедрения новейших коммуникационных спутниковых систем значительно сократить свое отставание от развитых стран в информационно-коммуникационной сфере.

Развитие средств массовой информации «Черного континента» определяется слабо развитой инфраструктурой и экономической отсталостью стран к югу от Сахары, сложными социально-политическими процессами и сложившейся структурой СМИ. Газетно-журнальные технологии сдерживаются неграмотностью населения и, ввиду большого числа существующих в регионе местных языков, чаще всего издаются на европейских языках, их выпуск зачастую жестко контролируется государством, бумага и полиграфическое оборудование – импортные, а устная традиция относит чтение газет к «канцелярским» видам деятельности. Радио, наиболее развитое из СМИ, после 1990 года стало значительно мень-



ше внимания уделять передачам на местных языках, но продолжает развиваться быстрыми темпами. Телевидение и компьютерные технологии продолжают оставаться элитарными.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** средства массовой информации африканских стран; новый информационный порядок; независимые массмедиа; постколониальность и политическая свобода; информационный процесс; информационный обмен; конкуренция; правовая база.

*Keywords: Media in Africa; new information order, independent mass media, post-colonial and political freedom, the information process, information exchange, competition, legal framework.*

## Литература

1. *Виноградова С.М.* Современные западные теории журналистики и проблемы массовой информации в Тропической Африке/Учебное пособие. Часть I. – Л., 1991.
2. *Эйнсли Р.* Пресса в Африке. – М., 1971.
3. *Высоцкая Н.И.* Идеиные течения в Тропической Африке. – М., 1971.
4. *Ерасов Б.С.* Тропическая Африка. Идеология и проблемы культуры. – М., 1972.
5. *Лебедева Т.Ю.* На волне тамтамов. Мифы и традиции в африканском эфире. – М., 1993.
6. *Mylton G.* Mass Communicatioin Africa. – London. 1983
7. *Ochola F.W.* Aspects of Mass Communicatioin and Journalism Research in Africa. – Nairobi, 1983.
8. Курьер, Август, 1988.
9. *Шилов В.Н.* Демократизация в зеркале африканской прессы.//Журналистика. История и современность. – М.:1993.
10. *Нечаева И.Ю.* Африканские телекоммуникации накануне XXI века./От книги до Интернета. Журналистика и литература на рубеже нового тысячелетия. – М.:2000.
11. World bank Report summary. Internet Esjnjmic Toolkit for African Policy market, 1999.
12. *Ньянгенон А.* Пресса Бенина: правовые, этнолингвистические и экономические аспекты развития (начато 90-х годов): Автореферат диссертации кандидата филологических наук. – М.:1994.
13. *Раджаб А.Ш.* Пресса и власть в странах Восточной Африки (проблемы взаимодействия): Автореферат диссертации кандидата политических наук. – СПб., 2001.

*Луткова Наталья Викторовна,  
средняя общеобразовательная школа №12  
г. Соликамска Пермского края,  
учитель английского языка*

## **Использование технологии веб-квест как средство повышения познавательной активности учащихся**

В настоящее время в различных сферах деятельности ощущается нехватка специалистов, способных самостоятельно и в команде решать возникающие проблемы, делать это с помощью Интернета. Поэтому работа учащихся в таком варианте проектной деятельности, как веб-квест, поможет учителю разнообразить учебный процесс и сделать его живым и интересным.

Веб-квест – это современная технология, основанная на проектном методе обучения, предполагающая поисковую деятельность обучающихся с четкой управляющей ролью обучающего, с применением новых информационно-коммуникационных средств, – цитирует энциклопедия «Академия».

«Образовательный веб-квест – это сайт в Интернете, с которым работают учащиеся, выполняя ту или иную учебную задачу. Веб-квесты разрабатываются для максимальной интеграции Интернета в различные учебные предметы на разных уровнях обучения в учебном процессе. Они охватывают отдельную проблему, учебный предмет, тему, могут быть и

межпредметными. Различают два типа веб-квестов: для кратковременной (цель: углубление знаний и их интеграция, рассчитаны на одно-три занятия) и длительной работы (цель: углубление и преобразование знаний учащихся рассчитаны на длительный срок, может быть, на семестр или учебный год). Особенностью образовательных веб-квестов является то, что часть или вся информация для самостоятельной или групповой работы учащихся находится на различных веб-сайтах». [1]

Использование в проектной деятельности учеников компьютера как инструмента творческой деятельности способствует достижению нескольких задач [3, 5]:

- повышение мотивации к самообучению;
- реализация креативного потенциала;
- повышение личностной самооценки;
- развитие самостоятельности, коммуникативных умений и умений работы в группе, навыка публичных выступлений.

Веб-квест направлен на развитие у учащихся навыков аналитического и творческого мышления; преподаватель, создающий веб-квест, должен обладать высоким уровнем предметной, методической и инфокоммуникационной компетенции [4, 15].

Американские ученые-методисты во главе с Берни Доджем выделяют следующие виды заданий для веб-квестов: пересказ, планирование и проектирование, самопознание, компиляция, творческое задание, аналитическая задача, детектив, головоломка, достижение консенсуса, оценка, журналистское расследование, убеждение и научное исследование [6].

Веб-квест имеет свою структуру [2]:

1. Ясное вступление, где четко описаны главные роли участников или сценарий квеста, предварительный план работы, обзор всего квеста.

2. Центральное задание, которое понятно, интересно и выполнимо. Четко определен итоговый результат самостоятельной работы.

3. Список информационных ресурсов, необходимых для выполнения задания: в электронном виде – на компакт-дисках, видео и аудио носителях; в бумажном виде – в виде ссылок на ресурсы в Интернете, адресов веб-сайтов по теме. Этот список должен быть аннотированным.

4. Описание процедуры работы, которую необходимо выполнить каждому участнику квеста при самостоятельном выполнении задания (этапы).

5. Описание критериев и параметров оценки веб-квеста. Критерии оценки зависят от типа учебных задач, которые решаются в веб-квесте.

6. Руководство к действиям, которое может быть представлено в виде направляющих вопросов, организующих учебную работу.

Для создания веб-квестов разработаны специальные шаблоны, позволяющие преподавателям самостоятельно создавать веб-квесты.

Но организовать работу с веб-квестом без знания определенных критериев отбора информации и критериев оценивания квеста невозможно. Следует уделить внимание следующему: источнику информации, полноте и достоверности информации, новизне материала, информационной и культуроведческой ценности, альтернативным источникам (в том числе и печатным), мультимедийным возможностям, дизайну сайта, посещаемости и прочему. Все это поможет учащимся оценить качество найденной информации и отобрать надежные ресурсы для образования и самообразования [3, 15].

Обычно работа над веб-квестом начинается с постановки проблемного вопроса или с создания проблемной ситуации – они должны мотивировать ученика, побудить у него интерес к данной проблеме, чтобы он смог начать свою поисковую деятельность.

После введения темы учащимся предлагаются задания, которые составляются преподавателем в зависимости от темы и с учетом уровня подготовки учащихся. Все задания выполняются, как правило, в рамках групповой работы.

Для организации работы по выполнению заданий преподаватель должен сделать ссылки на печатные источники, а также ссылки на источники в Интернете. Все это обеспечивает целенаправленный поиск необходимой информации.

Веб-квест включает презентацию результатов поисковой работы в виде слайдов, Интернет-страницы, документа Microsoft Word или в любой другой форме.

В конце выполнения Веб-квеста ученики получают возможность критически проанализировать свою работу и дать ей оценку, а также оценить работу других. А преподаватель

может оценить поисковую работу всех учащихся [6]. Таким образом, процесс работы над Веб-квестом направлен на достижения знаний учеником. Преподаватель перестает быть основным источником знаний для учащихся, он выполняет консультативную роль.

Применение этой технологии в работе с учащимися способствует созданию у них устойчивого интереса к изучению учебного материала и совершенствованию речевых умений и навыков, приобщению к чтению художественной, публицистической и специальной литературы, совершенствованию интеллектуальных способностей личности, получению эстетического и познавательного интереса, реализации креативного потенциала.

## Литература

1. *Быховский Я.С.* Образовательные веб-квесты // Материалы международной конференции "Информационные технологии в образовании. ИТО-99". <http://ito.bitpro.ru/1999>.
2. *Додж Берни.* WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks. 1999. <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>.
3. *Задорожная Н.В.* Повышение качества подготовки студентов в педвузах // Иностранные языки в школе, 2007. № 4.
4. *Николаева Н.В.* Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы Интернет-образования, 2002. № 7.
5. Портал Teachnology [http://teach-nology.com/web\\_tools/rubrics/web-quest/](http://teach-nology.com/web_tools/rubrics/web-quest/)
6. Ресурсный центр «Информационные технологии в обучении языку»: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/webquest.php>

*Сафронова Нина Петровна,  
средняя общеобразовательная школа №4 г. Новокубанска,  
учитель русского языка и литературы*

### **Проблема восприятия православной мысли на уроках литературы**

Высокая значимость литературы как предмета, имеющего большое значение в духовно-нравственном воспитании школьников, несомненна.

Русская классическая литература несет тот духовно-нравственный идеал, который является верным ориентиром в жизни человека, выдвигая на первый план не материальные, а духовные ценности, непреходящие и не зависящие от наших вкусов, взглядов, пристрастий.

Классическая литература способствует осмысленно относиться к окружающему миру и правильно оценивать себя в нем, так как ставит в позицию духовного поиска, задавая главные вопросы. Что такое истина? Зачем я живу на свете? Есть ли у этой жизни цель? Что самое главное в мире?

Связь с православием – основная черта русской литературы. Необходимо помнить, что создавалась она изначально ориентированной на православного читателя. И создавали ее люди крещеные, верующие, православные. И даже в советское атеистическое время, несмотря на то, что литература подвергалась идеологической обработке, она сохраняла проповедническое значение именно благодаря православно-христианской духовности, заложенной в ней.

Книгами, на наш взгляд, дающими огромный воспитательный материал, основанный на православной традиции, являются произведения И. Шмелева [7], Б. Зайцева [2], А. Платонова [5], В. Распутина [6].

Решая проблемные вопросы на уроках литературы нравственного характера, например, проблему выбора, долга, чести, любви, семейных отношений, мы ищем с детьми ответы – эти ответы основаны на христианском миропонимании.

Примером инициативного поведения детей может послужить урок в 8-ом классе по рассказу А.П. Чехова «О любви». В школьной программе данный рассказ представлен как история об упущенном счастье. Но нередко восьмиклассники, посещающие факультатив «Основы православной культуры», в противовес автору статьи учебника, выражают православный взгляд на семью, заявляя, что главный герой рассказа Алехин не мог быть вместе с Анной Алексеевной, замужней женщиной, имеющей двоих детей, хотя очень любил ее. В противном случае он поступил бы безнравственно.

Учащиеся часто говорят нам, что им не нравится читать. Чтение – это скучное и неинтересное занятие. Приходится из художественного текста выбирать такие отрывки, которые заинтересовывают ребят и подводят их к мысли о том, что литература не нечто, оторванное от жизни, а предмет, тесно связанный с ней. Отрывки из «Лета Господня» И. Шмелева заставили ребят глазами мальчика Вани увидеть незабываемую ткань русского быта конца XIX века, понять, что через историю жизни одной семьи, живущей по законам церковного года, в соответствии с православными праздниками, автором показана история всей России в целом. Ребят удивило истовое стремление русского человека тех лет к духовному совершенству и то, что самоограничение, воздержание, оказывается, могут принести радость и сегодня. Это для них стало настоящим открытием.

Подходить к классике с бытовой меркой «нравится – не нравится» нельзя. Чтение классики – это не развлечение, а напряженный духовный труд, требующий усилий, тяжелой работы, прежде всего, над собой.

Несмотря на то, что литература нынче не в чести, православному учителю не следует терять бодрости духа и помнить, что долг учителя – «сеять разумное, доброе, вечное». А в какую почву упадет доброе семя – покажет время.

## Литература

1. Дунаев М.М. Православие и русская литература. Ч.1 – М., 1996.
2. Зайцев Б. Преподобный Сергей Радонежский. – М., 2004.
3. Лебедев Ю.В. Русская литература XIX века. – М., 2002.
4. Медведева И., Шишова Т. В кильватере «Титаника»? У России есть свой путь в этом мире. – М.: Даниловский благовестник, 2007.
5. Платонов А.П. Неизвестный цветок. – М., 1989.
6. Распутин В.Г. «Прощание с Матерой». – М., 1987.
7. Шмелев И.С. Лето Господне. – М., 2003.

*Тихонова Ольга Николаевна,  
Белгородский государственный университет,  
факультет романо-германской филологии,  
магистрант*

### **Признаки концепта «семья/family», актуализированные в романе Джона Стейнбека «Гроздь гнева»**

На основе методики исследования концептов, которая заключается в интерпретации значения, в выявлении частотных таксономических характеристик и определении по этим характеристикам общих типологических признаков исследуемых концептов, выделяем концептуальные структуры концепта.

Выбор концепта «семья/family» как объекта исследования обусловлен его важностью в идеосфере творчества писателя. Семья в романе «Гроздь гнева» интерпретируется как союз близких по духу людей, семья – это смысл существования.

Для обнаружения круга концептуальных признаков концепта «семья/family», прежде всего, обращаемся к словарным дефинициям ключевой лексики, вербализующей данный концепт.

Слово «семья» толкуется В СОВРЕМЕННОМ ТОЛКОВОМ СЛОВАРЕ следующим образом:

- Семья – группа людей, состоящая из мужа, жены, детей и других близких родственников, живущих вместе;
- Семья – группа людей сплоченных общей деятельностью, интересами, дружбой;
- Семья – группа животных, состоящая из самца, самки и детенышей, живущих вместе;
- Семья – группа родственных языков.

Рассмотрим словарные дефиниции лексемы «family»:

Definition family from MACMILLAN ENGLISH DICTIONARY

1. a group of people who live together and are related to one another, usually consisting of parents and children;
2. a group of people who are all related to one another, including dead members of the group;
3. people who are related to you;
4. children in a family;
5. a group of things such as animals or plants that are related.

Проанализировав словарные дефиниции, приходим к выводу, что ядерная семема «семья/family» обозначает группу людей, состоящую из родителей, детей и близких родственников, живущих вместе, а также родственников из ранних поколений, которые уже ушли из жизни. В качестве периферийной семемы «семья/family» указывается значение из области биологии: семья – это категория в системе живых организмов; химии: семья – это группа элементов со сходными химическими свойствами.

Таким образом, с учетом различных значений лексемы «семья/family» можно выделить наиболее существенные КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ.

1. физические признаки семьи (состав семьи):
  - a. члены семьи по крови и свойству;
  - b. члены семьи, объединенные общими задачами и интересами;
  - c. наличие детей;
2. социальные признаки семьи:
  - a. наличие дома;
  - b. реализация воспитательной функции;
  - c. распределение ролей;
3. культурные признаки:
  - a. вероисповедание.

Рассмотрим данные концептуальные признаки, которые непосредственно проявляются в романе Джона Стейнбека «Гроздь гнева»:

Семья Джоудов состоит из родителей: Том Джоуд и миссис Джоуд, их дети: Ной, Том, Роза Сарона, Эл, Руфь и Уинфилд. Их близкие родственники: дед, бабушка и дядя Джон.

Роза Сарона после замужества живет с мужем Кони в семье Джоудов. Мы видим, что в пределах одного дома происходит объединение нескольких семей, которые, по сути, и составляют единую большую семью как одно целое.

«An' Rosasharn, she's nestin' with Connie's folks. By God! You don't even know Rosasharn's married to Connie Rivers. You 'member Connie. Nice young fella. An' Rosasharn's due 'bout three-four-five months now».

Таким образом, семья Джоудов выполняет объединяющую функцию, которая делает дом семьи Джоудов сосредоточием бытности *близких по крови и свойству людей*.

*Семья как социальная структура находится в окружении других социальных структур и предполагает наличие соседей.*

Tom leaned out of the window. «Any law 'gainst folks stoppin' here for the night?»

The lean man looked puzzled. «We don't own it," he said. "We on'y stopped here". Tom insisted. "Anyways you're here an' we ain't. You got a right to say if you wan' NEIGHBORS or not».

The appeal to hospitality had an instant effect. The lean face broke into a smile. «*Why, sure, come on off the road. Proud to have ya*».

Данный пример иллюстрирует, что в суровых условиях действительности чужие люди, находящиеся рядом и оказывающие взаимопомощь, становятся близкими и воспринимают друг друга как членов одной большой семьи, которая нуждается в поддержке.

Существенным признаком концепта «семья/family» является указание на *наличие* в его составе *детей*. В семье Джоудов шестеро детей: Ной, Том, Роза Сарона, Эл, Руфь и Уинфилд.

NOAH the first-born, tall and strange, walking always with a wondering look on his face, calm and puzzled.

«Now ain't you young TOM Joad—ol' Tom's boy?»

«An' ROSASHARH, she's nestin' with Connie's folks».

«AL is Smart-aleck sixteen-year-older, an' his nuts is just a-eggin' him on. He don't think of nothin' but girls and engines».

Standing in the truck bed, holding onto the bars of the sides, rode the others, twelve-year-old RUTHIE and ten-year-old WINFIELD, grime-faced and wild, their eyes tired but excited.

*Понятие семьи неотделимо от символа дома.* Но у семьи Джоудов теперь не было дома, их прежний дом был проломлен с одного угла и сдвинут с фундамента; дом завалился набок; изгородь была снесена.

He looked up quickly. «Ma, when I seen what they done to our house—».

Ma's face hardened and her eyes grew cold. «I never had my house pushed over», she said. «I never had my fambly stuck out on the road. I never had to sell—ever'thing—»

Сильная засуха, сопровождавшаяся выветриванием почвы, пыльными бурями привела к разорению фермеров и арендаторов, в том числе и семью Джоудов, поэтому они и покинули родной дом. Хотя их дом был мертв, поля были мертвы, но в своем грузовике семья Джоудов чувствовала что-то живое, он стал для них символом новой жизни, нового дома.

Ниже следующий пример непосредственно иллюстрирует *реализацию воспитательной функции* в семье Джоудов:

Winfield and Ruthie came back, carrying a bucket of water between them.

«I oughta help Ma», – Rosa of Sharon said.

Мы видим, что все в семье Джоудов умеют работать. И делают они все не по принуждению, а от чистого сердца. Мы с уверенностью можем предполагать, что Джоуды прекрасные родители. Их дети знают цену труду и ценят взрослых.

В семье Джоудов существует четкое *распределение ролей* между ее членами. Так Ма Джоуд является хранительницей домашнего очага:

«She seemed to know, to accept, to welcome her position, the citadel of the family, the strong place that could not be taken».

Па Джоуд – глава семьи:

Pa complained, «Seems like the man ain't got no say no more. She's jus' a heller. Come time we get settled down, I'm a-gonna smack her».

«Come that time, you can», said Ma.

В начале романа мы знакомимся с бродячим проповедником Джимом Кэйси.

Joad looked at him with drooped eyes, and then he laughed. «Why, you're the preacher. You're THE PREACHER».

Для семьи Джоудов присутствие проповедника большая честь. Они приняли его в семью. Он стал для них другом, помощником, мудрым советчиком этого большого семейства. Тот факт, что Кэйси больше не проповедует, не изменило отношения семьи Джоудов к богу. Для них все еще важен смысл божьих слов.

Проведенный контекстуальный анализ позволяет сделать вывод, что семья, являясь общечеловеческой универсалией, обладает национальной спецификой. Она является зеркалом, в котором отражаются социальные, демографические, культурные стороны жизни народов. Джон Стейнбек прославляет семейство Джоудов, выделяет их бесстрашие и мужество, верность традициям рода. Понятие о чести, единстве поддерживают гармонию в семье даже в самые сложные моменты.

## Литература

1. *Пименова М.В., Кондратьева О.Н.* Введение в концептуальные исследования: учебное пособие. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2006. 178 с.
2. *Попова З.Д., Стернин И.А.* Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. – Воронеж, 1999. 30 с.
3. *Steinbeck J.* The Grapes of Wrath/ J. Steinbeck. – GB: Penguin Books, 2000. 476 p.

*Хомяков Сергей Александрович,  
Московский государственный медико-стоматологический  
университет им. А.И. Евдокимова,  
старший преподаватель*

### **Специфика художественного времени и пространства в «Поэме без героя» А.А. Ахматовой**

Сюжетное время, объединенное одним топосом (Петербург), может быть определено пропорционально частям самого произведения: 1913 год, 5 января 1941 года и 24 июня 1942 года. Так, в первой части повествуется о гибели молодого возлюбленного подруги Анны Андреевны Ахматовой и атмосфере того времени. Вторая часть, хотя и имеет точную дату, соотносится с событиями 1935–1940 годов, третья часть: описание времени блокады Ленинграда, что позволяет выделить три временных уровня «Поэмы без героя»: историческое прошлое, прошлое и настоящее, но границы этих темпоральных уровней будут расширяться, приобретая новые смыслы и подтексты.

В «Части Первой», наравне с эпическим повествованием, присутствуют философско-лирические рассуждения самого автора, это укладывается в рамки самого жанра, здесь Ахматовой добавлен драматизм.

Произведение открывается Вступлением, которое органично подводит читателя к событиям «Части Первой»:

*Из года сорокового,  
Как с БАШНИ на все гляжу.  
Как будто прощаюсь снова  
С тем, с чем давно простилась  
И под темные своды схожу* (III, 170).

Автором не случайно использован символ башни, чтобы показать временное расстояние между непосредственным наблюдателем (Ахматовой) и наблюдаемыми, воспоминаемыми и описываемыми событиями, а графическое оформление строк, напоминающие лестницу, усиливают этот эффект. В «Части Первой» Ахматова, заняв точку зрения «птичьего полета», является одновременно и автором (творцом произведения), и повествователем, и одним из действующих лиц (приход ряженных) предложенной читателям драмы. Точка зрения автора синхронна точке зрения персонажей (когда она, как очевидец тех исторических событий, переносится в прошлое), и повествование ведется с этого ракурса, иногда автор наблюдает за разворачивающейся драмой со стороны, как бы из зрительного зала (прощальный монолог «глупого мальчика»).

Временная и сюжетная составляющая «Части Первой» указана А.А. Ахматовой: «Девятьсот тринадцатый год», а сопутствующие эпитафии, комментарии в «Прозе о поэме» создают предельно насыщенную картину историко-биографического прошлого.

Первая глава открывается эпическим описанием «Новогодней встречи»:

*Я зажгла заветные свечи,  
Чтобы этот светился вечер,  
И с тобой, ко мне не пришедшим,  
Сорок первый встречаю год.*

Но...

*Господняя сила с нами!  
В хрустале утонуло пламя,  
И ВИНО, КАК ОТРАВА ЖЖЕТ.  
Это всплески жесткой беседы,  
Когда все воскрешают бреды,  
А часы все еще не бьют... [1, с. 171–172] (выделено мной – С.Х.).*

Выделенная строка взята Ахматовой из «Новогодней баллады» [4, с. 425], написанной в конце 1922 года. Вместо гостя, которого ждала героиня, «приходят тени из тринадцатого года под видом ряженных» [1, с. 171], чем объяснено первоначальное расположение «Вступления» со словами «кровавая карусель» [8, с. 1330] перед «Посвящением. 27 декабря 1940», адресованном Вс. Князеву. Героиня облачает пришедших теней [7, с. 154] в теат-

ральные маски, что также закономерно, если учитывать, что время действия – Сочельник, когда было принято наряжаться в маскарадные костюмы [5, с. 78].

1913 год (вначале вся поэма так и называлась) важен для Ахматовой не только, как предвоенный и суицидный (самоубийство Вс. Князева), но и как культурный: начинающая поэтесса впервые посетила «Бродячую собаку» – подвал, где собирались многие известные и начинающие деятели искусства, это нашло отражение в стихотворении «Да, я любила их, те сборища ночные...» (5 января 1917). Позже «сборища ночные» появятся в «Новогодней балладе», где уже присутствуют мотивы одиночества, смерти и крови, которые так явно отражены автором в «Поэме без героя».

Строка («И вино, как отравка жжет») из этого стихотворения присутствует в начале «Поэмы без героя», а под стихотворением встречаются разные даты: «1922. Конец года» [1, с. 396] и «1923» [3, с. 171]. Знаменательно то, что стихотворение написано в канун Нового года или перед Рождеством (как это было с «Поэмой без героя») в Петербурге. В «Прозе о поэме» Ахматова указывает, «что на этом маскараде были «все» [3, с. 266], заканчивая большой список «присутствовавших» последними строками из вышеприведенного стихотворения:

*Мы выпить должны за того,  
Кого еще с нами нет*[3, с. 268],

то есть окольцовывая эти фрагменты.

Например, в стихотворении «Гость», написанном 1 января 1914 года, читаем:

*Я спросила: «Чего ты хочешь?»  
Он сказал: «Быть с тобой в аду».  
Я смеялась: «Ах, напророчишь  
Нам обоим, пожалуй, беду»* [1, с. 166].

Здесь присутствие гостя проходит лейтмотивом в поэме:

*А за ней войдет человек <...>  
Он гибель мне принесет* (III, 169).

В стихотворении 1915 и 1914 годов читаем следующие строки: «Ты опоздал на много лет» [1, с. 235],

*Ничего не спугну веселья,  
Никого к себе не зову.  
Мне одной справлять новоселье  
В свежевыкопанном рву* [1, с. 192],

а в поэме:

*Я зажгла заветные свечи  
И с тобой, ко мне не пришедшим,  
Сорок первый встречаю год* [2, с. 171].

Тема несостоявшейся встречи в канун нового (и исторического, и предвоенного) года остается одной из главных в творчестве поэта. В стихотворении «Через 23 года» мы находим иной взгляд автора на события конца декабря 1940 года: новогоднего маскарада нет, вероятнее всего из-за того, что велика временная дистанция между событиями 1913 и 1963 годов.

Обращение Ахматовой к символу свечи, характеризующему короткий промежуток времени, позволяет изображать события, будто они происходили друг после друга, органично соединяя два временных уровня. Позиция наблюдателя (статичная) в начале «Главы Первой» и данного стихотворения совпадает, в результате чего создается ощущение однородности действий. Так, первая фабула «Поэмы без героя» завершается спустя 23 года: во-первых, автор прибегает к максимальной эпичности, как это было в 1940-м году, во-вторых, встреча лирической героини состоялась. Появление многочисленных «сопутствующих» стихотворений «Поэме без героя» объясняется тем, что работа над произведением велась Ахматовой почти четверть века, некоторые строки не укладывались в замысел автора.

Данный фрагмент «Петербургской повести» (с точки зрения темпоральной организации) не однороден (как и другие главы «Части Первой»): наблюдаются **ВРЕМЕННЫЕ РАССЛОЕНИЯ**

*(А за ней в шинели и каске  
Ты, вошедший сюда без маски,*



*Ты, Иванушка древней сказки,*

*Что тебя сегодня Томит?* [3, с. 179] – описание формы солдата, к которому героиня обращается по самому русскому имени) и ВКРАПЛЕНИЯ (голос Вс. Князева перед самоубийством из «Главы Четвертой»), течение ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ ВРЕМЕННЫХ ОТРЕЗКОВ (новогодний вечер героини, маскарад), хотя по отношению к физическому времени сюжет протекает вне времени

*(Как в прошедшем грядущее зреет,*

*Так в грядущем прошлое тлеет...* [3, с. 174]), что свойственно лирическим произведениям.

Пространство «Главы Первой» указано автором в ремарке, как в драматических произведениях: «Новогодний вечер. Фонтанный дом. <...> Белый зал». Ахматова прибегает к стяжению времени: одновременно она ждет гостя, приходят призраки из прошлого, вместе с которыми одновременно она становится свидетелем не трагической развязки между отношениями Князева и Глебовой-Судейкиной, а драматического представления (эффект параллельного течения времени или повторение истории). Этому предшествует смена пространства:

*Но мне страшно: войду сама я*

*Кружевную шаль не снимая,*

*Улыбнусь всем и замолчу* [3, с. 173–174], – перед ней простирается театральная сцена, на которой разворачивается трагедия, вызванная ревностью.

Во «Главе Второй» также проявляется эпичность, но лиричность заменена воспоминаниями о Коломбине, которая и стала причиной самоубийства Пьеро. В общую «ткань» второй главы Ахматовой вплетены факты личной биографии.

Во второй главе уже отсутствует маскарад, нет разыгрывающегося на сцене представления, потому что *«арапчата играют в снежки за окном»* [3, с. 180], место действия – «спальня Героини» [3, с. 180], временная связь с прошлой главой достигается при помощи свечи (*«Горит восковая свеча»* [3, с. 180]). Именно в ремарке ко второй главе указывается наступление нового, 1914 года: *«Новогодняя полночь»* [3, с. 180],— что наделено двумя смыслами: это 1914 года для Путаницы и Пьеро и наступивший 1941 год для героини.

В данной главе Ахматова прибегает к подробному, но фрагментальному [6, с. 56] описанию жизни О.А. Глебовой-Судейкиной (театр, свадьба, предметы быта, любовник).

Хотя пространство, описываемое автором, указано как спальня героини, в нем не происходит никакого движения, здесь содержится описательная, нарративная характеристика жизни Коломбины. Замкнутое, ограниченное место (сценическая обстановка), указанное в ремарке, противопоставлено пространству основного текста, явленное значительно шире в образе олицетворенного Петербурга:

*А вокруг старый город Питер,*

*Что народу бока повытер*

*(Как тогда народ говорил), –*

*В гривах, в сбруях, в мучных обозах,*

*В размалеванных чайных розах*

*И под тучей вороньих крыл* [3, с. 180].

Символы «вороньих крыл», «рокового хора» все ближе и ближе (*«до смешного близка развязка»*), а напоминанием о произошедшем в первом действии (назовем первую главу именно так) служит выглядывающая «из-за ширм Петрушкина маска» [3, с. 181].

«Глава Третья» характеризуется наиболее однородным временем действия, так как Ахматовой в ремарке указано точное место и время: «Петербург 1913 года», что максимально эпично описывается Ахматовой, отмечаются черты города того времени, то есть это темпоральный прыжок в прошлое, разрушающий единство начавшегося действия еще в первой главе. В ремарке указывается на пустоту пространства, так как *«ветер, не то вспоминая, не то пророчествуя, бормочет»* [3, с. 185] о событиях того времени. Пронесшаяся арлекинадой явила героине предвоенный год, *«Настоящий Двадцатый Век»* [3, с. 186], который откроется смертью Князева (поклонника Глебовой-Судейкиной) и Пьеро (персонажа драматического представления), – с этих смертей начнется мировое братоубийство, которое будет зеркально изображено в «Решке» и «Эпилоге», но значительно страшнее и суровее: *«пытки, ссылки и казни», «по ту сторону ада мы»*.

Особенность «Главы Четвертой и последней» разноплановость времени: это и историческое время уже наступившего нового года, и театральное время последнего, четвертого, действия драмы. Эпичность в изображении последней встречи актрисы и ее поклонника присутствует наравне с максимальной лиричностью, которая выражена в репликах героини (она спустя более 20 лет осуждает предстоящий поступок «глупого мальчика») и в заключительном монологе, который произносится в зал, после чего умирает Пьеро. Его место смерти указано в ремарке: «Угол Марсова поля. Дом, построенный в начале XIX века братьями Адамиными. В него БУДЕТ прямое попадание авиабомбы в 1942 году. Горит высокий костер. Слышны удары колокольного звона от Спаса-на-Крови. На поле за метелью призрак дворцового бала. В промежутке между этими звуками говорит сама Тишина» [3, с. 187] (выделено мной – С.Х.). В процитированном фрагменте Ахматова подчеркивает глаголом будущего времени, что время эпоса прошлое (1913 год), и, находясь в настоящем (1941 год), она знает, что будет в будущем (в 1942 году).

Ахматова прибегает к некоторому растяжению времени: оттягивая и показывая трагическую смерть Князева в конце каждой главы «Части Первой», тем самым обращая внимание на мотив греха и возмездия.

В «Послесловии» (26 декабря 1940) (произнесенном Ахматовой, взявшей «роль рокового хора») присутствует сцена медленной смерти Вс. Князева: кульминация драмы в четырех действиях (действия можно приравнять к актам, а текст делится на авторский и текст персонажей), объединенных одним местом и временем. Время представлено линейно, последовательно, как это характерно при восприятии зрителями сценического действия.

Сюжетное время «Части Первой» «Поэмы без героя» неоднородно: «Глава Первая» открывается кануном нового 1941 года, хотя главы «Части Первой» объединены А.А.Ахматовой под названием «Девятьсот тринадцатый год», и только «Глава Третья» отмечена в ремарке как «Петербург 1913 года», а все главы «Части Первой» связаны фабулой – самоубийством Вс.Князева.

В «Части Второй» («Решка») «Поэмы без героя» физическое время обозначено самим автором (5 января 1941 года), но фабульное время носит характер философских рассуждений и лишено определенного обобщающего действия, а маленькие части «Решки» несут свое собственное темпоральное значение.

Здесь черты БИОГРАФИЧЕСКОГО

*(Враг пытал: «...петь я  
В этом ужасе не могу» [3, с. 193];  
и Я – тишайшая, я – простая,  
«Подорожник», «Белая стая... [3, с. 194];*

ИСТОРИЧЕСКОГО

*Торжествами гражданской смерти  
Я по горло сыта – поверьте... [3, с. 193];*

ВОЕННОГО

*Ты спроси у моих современниц,  
Каторжанок, стоятниц, пленниц,  
И к тебе порасскажем мы,  
Как в беспмятном жили страхе,  
Как растили детей для плахи,  
Для застенка и для тюрьмы... [3, с. 198];*

ИНФЕРНАЛЬНОГО

*Сам изящный сатана... [3, с. 192];  
«По ту сторону ада мы» [3, с. 198];*

ОНЕЙЕРИЧЕСКОГО

*А во сне все казалось, что это  
Я пишу для кого-то либретто,  
И отбоя от музыки нет.  
А ведь сон – это тоже вещьца,  
Soft embalmer, Синяя птица,  
Эльсинорских террас паранет... [3, с. 192];*

МИФОЛОГИЧЕСКОГО

*И была для меня та тема,*

*Как раздавленная хризантема  
На полу, когда гроб несут [3, с. 194];  
и Как была я ему запретней*

*Всех семи смертельных грехов [3, с. 195];*

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО (история создания «Поэмы без героя»);

ЛИТЕРАТУРНОГО (имена драматургов (Софокл и Шекспир);

ЧАРОДЕЯ (Калиостро);

ХУДОЖНИКА (Эль Греко);

БУДУЩЕГО

*И тогда из грядущего века*

*Незнакомому человека*

*Пусть посмотрят дерзко глаза... [3, с. 196];*

ЦИКЛИЧЕСКОГО

*И проходят десятилетия*

*Пытки, ссылки и казни... [3, с. 193]*

ВРЕМЕНИ.

Время «Части Третьей» («Эпилог») обозначено автором в ремарке: 24 июня 1942, собственно эта часть и является посвящением осажденным ленинградцам:

*А веселое слово – дѣла –*

*Никому теперь незнакомо [3, с. 201],*

а вся тема «Эпилога» может быть определена через призму «Реквиема» и войны.

Ремарка, сделанная автором, представляет развернутое описание разрушенного Ленинграда, перед автором разворачивается пространственная перспектива, хотя Ахматова повествует, описывает город, находясь в Ташкенте: *«Белая ночь 24 июня 1942 г. Город в развалинах. От Гавани до Смольного видно все как на ладони. Кое-где догорают застарелые пожары. В Шереметевском саду цветут липы и поет соловей. Одно окно третьего этажа (перед которым увечный клен) выбито, и за ним зияет черная пустота. В стороне Кронштадта ухают тяжелые орудия. Но в общем тихо» [3, с. 199].* В этой части поэмы пространство выходит за рамки сюжета, оно шире, что выражается в следующих строках:

*Обуянная смертным страхом*

*И отмщенья зная срок,*

*Опустивши глаза сухие*

*И ломая руки, Россия*

*Предо мною шла на восток [3, с. 202], –*

взгляд автора расширяется, ее взору представляется не только маленькая трагедия, произошедшая в «Части Первой», но глобальное братоубийство и разрушение места действия драматического представления, разыгранного Коломбиной и Пьеро.

В «Поэме без героя» наравне с лирическим временем присутствует эпическое время, а произведение характеризуется многоаспектными проявлениями форм как темпоральной категории, так и пространства.

## Литература

1. Ахматова А.А. Стихотворения 1904-1941 гг. // Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1998. т. 1.
2. Ахматова А.А. Поэма без героя // Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1998. т. 3.
3. Ахматова А.А. Проза о поэме // Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1998. т. 3.
4. Ахматова А.А. Соч.: В 2 т. / Сост. и подготовка текста М.М. Кралина. – М., 1990. С. 425.
5. Ильев С.П. «Петербургские повести» Андрея Белого и Анны Ахматовой («Петербург» – «Поэма без героя») // Ахматовские чтения. вып. 1. Царственное слово. – М., 1992.
6. Мусатов В. «В то время я гостила на земле...». Лирика Анны Ахматовой. М. – 2007.
7. Чайковская И. В ахматовском зеркале // Нева. 2006. №3. С. 249–245.
8. «Я не такой тебя когда-то знала...»: Анна Ахматова. Поэма без героя. Проза о Поэме. Наброски балетного либретто: материалы к творческой истории / изг. подг. Н.И. Крайнева; под ред. Н.И. Крайневой, О.Д. Филатовой. – С. 1330.

# ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ НАУКИ

---

*Чертовская Ольга Алексеевна,  
Прохоровская гимназия Белгородской области,  
учитель географии*

## Изучение краеведения на уроках географии

Краеведение как народное знание о своих родных местах зародилось в далеком прошлом.

У всех народов мира во все времена были люди, хорошо знающие окружающую их местность, ее природу, прошлое и современную жизнь. Свои знания устно или в различных документах они передавали последующим поколениям.

Сегодня становится очевидным, что традиционная школа, ориентированная на передачу знаний, умений и навыков, себя изжила. Школа должна стать важнейшим фактором формирования новых жизненных установок личности. Этому способствует профильное обучение. Отсюда возникает необходимость в качественном изменении содержания и форм школьного образования.

Что такое урок? Одни скажут, что это работа, заданная в определенный срок для выполнения, другие – нечто поучительное, из которого можно сделать вывод на будущее. Ученые определяют его как учебный час, посвященный отдельному предмету, а педагоги назовут живой клеточкой учебно-воспитательного процесса, которая служит для свершения всего самого важного и самого главного в жизни школьника.

А что скажут учителя-географы?

Может быть, то, что значение уроков краеведения трудно переоценить: именно там дети получают представления о своей малой Родине и народе. При изучении краеведения на уроках географии происходит формирование мировоззренческих, гражданских, патриотических, нравственных ценностей.

Урок по краеведению – не самоцель, а инструмент воспитания и развития личности. Каждый новый урок – это новое знание, ступенька в развитии ученика, новый вклад в формирование его интеллекта и моральной культуры.

Школьное краеведение – важный фактор идейного, нравственного, трудового, эстетического, экологического и физического воспитания учащихся, оно способствует патриотическому воспитанию, расширяет кругозор и развивает познавательные интересы учащихся, приобщает к творческой деятельности, формирует практические и интеллектуальные умения, помогает в выборе профессии [1, с. 237].

Формы краеведческой работы могут быть разнообразны: кружки, научные общества учащихся, экскурсии, туристические походы, встречи с местными краеведами, конкурсы, олимпиады и т.д. Но у всех этих направлений краеведческой деятельности имеется общий предмет изучения – КРАЙ. Понятие «край» – условное, оно зависит от того, кто и с какой целью его изучает.

Очень важно помочь учителю географии найти ориентиры в сложной ситуации подготовки к урокам краеведения, краеведческой работы в рамках уроков географии в 6–9 классах.

Государственная программа по географии предполагает изучение регионального компонента после прохождения каждой темы.

Но как сохранить интерес к урокам географии, как сделать краеведение потребностью, радостью и необходимостью для учащихся? Как построить урок, чтобы он был глубоким и информативным, эмоционально ярким, воспитывающим и методически грамотным? Что можно сделать, чтобы ученики полюбили краеведение и свой нелегкий труд при подготовке к урокам, научились аргументировано вести дискуссии и слышать друг друга? А самое главное – как можно учителю работать, не «давая» уроки, а, щедро даря радость познания,

увлекать за собой и увлекаться самому? Данные методические разработки помогут учителю географии ответить на данные вопросы при подготовке к урокам краеведения [2, с.33].

Принцип активности ребенка в процессе обучения был и остается одним из основных в дидактике. Под этим понятием подразумевается качество деятельности, осознанная потребность в усвоении знаний и умений, результативность и соответствие социальным нормам.

Такого рода активность сама по себе возникает не часто, она является следствием целенаправленных управленческих педагогических воздействий и организации педагогической среды, т. е. применяемой педагогической технологии.

Любая технология обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность учащихся, в некоторых же технологиях эти средства составляют главную идею и основу эффективности результатов.

К таким технологиям можно отнести игровые технологии, проблемное обучение, коммуникативные технологии, системы В.Ф. Шаталова, Е.Н. Ильина, Н.А. Зайцева, А.А. Окунева, Р.Г. Хазанкина, К.В. Маховой и других [3, с. 220].

Активные формы обучения, в том числе и игровые, получили в последнее время широкое применение на уроках географии и при организационной деятельности краеведения.

Использование педагогических игр при организации деятельности по изучению краеведения решает МНОЖЕСТВО ЗАДАЧ одновременно:

- игры способствуют становлению творческой личности ученика, расширению кругозора,
- формируется умение видеть проблемы, принимать решения,
- развивается познавательный интерес к краеведению,
- оказывается сильное эмоциональное воздействие на учащихся,
- формируются черты характера.

Но применение игр затрудняет сложность и трудоемкость их подготовки, недостаточное количество моделей игр и пособий. Наряду с уникальным опытом некоторых педагогов в создании и использовании игр, многие учителя не решаются пополнить свой методический багаж играми, считая, что урок от этого потеряет серьезность. Такой подход объединяет палитру учителя, так как он лишается важного средства развития познавательной самостоятельности учащихся.

Применение игр повышает качество знаний, вызывает рост интереса к краеведению, приводит к появлению новых межличностных отношений типа «ученик-ученик» и «ученик-учитель», снижает напряжение и делает атмосферу урока психологически более легкой и благоприятной. Игры, особенно ролевые, делают возможность ученику стать соавтором учителя на уроке и во внеурочной работе.

Педагогическая игра по организации деятельности при изучении краеведения на уроках географии обладает существенными признаками: четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Игровая форма занятий при изучении краеведения создается на уроках географии при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебно-исследовательской деятельности [4, с.1].

Реализация игровых приемов и ситуаций на занятиях краеведения происходит по таким основным направлениям:

- дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве средства игры;
- в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Спектр целевых ориентаций в процессе краеведческой деятельности при использовании игровой технологии.

- **ДИДАКТИЧЕСКИЕ**: расширение кругозора, краеведческой познавательной деятельности; применение краеведческих ЗУНов в практической деятельности; формирование определенных краеведческих умений и навыков, необходимых в практической деятельности; развитие общеучебных умений и навыков.

- **ВОСПИТЫВАЮЩИЕ**: воспитание самостоятельности, воли; формирование определенных подходов, нравственных позиций; краеведческих, экологических, эстетических и мировоззренческих установок; воспитание сотрудничества, коммуникативности.

- **РАЗВИВАЮЩИЕ**: развитие внимания, памяти, речи, мышления, умения сравнивать, сопоставлять, находить аналогии; развитие творческих способностей, эмпатии, умения находить оптимальные решения; развитие мотивации учебной краеведческой деятельности.

- **СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЕ**: приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды; стрессовый контроль, саморегуляция; обучение общению; психотерапия [5, с. 169].

Значение игры в краеведческой деятельности невозможно исчерпать и ограничить развлекательно-рекреативными возможностями. Ее феномен состоит в том, что, являясь развлечением и отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в краеведческо-исследовательскую деятельность, а также привить любовь к родному краю и к своей малой Родине.

## Литература

1. *Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические труды. – М., 1989. 560 с.
2. *Горб В.Г.* Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня и результатов// Стандарты и мониторинг в образовании. 2000. №5.
3. *Лазарев В.С., Поташиник М.М.* Управление развитием школы. – М., 1995. 220 с.
4. *Майоров А.Н.* Мониторинг и проблемы информационного обеспечения управления образованием // Школьные технологии. – 1999. №1, №2.
5. *Метелкин Д.А.* Диагностика учебно-методической готовности учащихся к профильному обучению // Школьные технологии. – 2005. №1.

*Затонский Сергей Александрович,  
Северо-Кавказский федеральный университет,  
кафедра гражданского права и процесса, аспирант*

## **Правопреемство в исполнительном производстве**

Для эффективного функционирования судебной системы в любом государстве, в том числе в Российской Федерации, является надлежащее исполнение судебных решений в разумные сроки. Чтобы защитить нарушенные или оспариваемые права, свободы и охраняемые законом интересы, необходимо реальное исполнение требований юрисдикционного акта.

Для повышения эффективности исполнительного производства необходимо единообразное понимание правовых норм, регламентирующих соответствующие отношения. Одной из таких проблем является необходимость устранения множественности толкования норм, процессуального правопреемства в исполнительном производстве при изменении наименования юридического лица.

Д. Х. Валеев пишет: «В исполнительном производстве процессуальное правопреемство рассматривается как одно из гражданско-правовых средств реализации прав граждан и организаций» [1]. «Кроме того, институт процессуального правопреемства обеспечивает реализацию принципа процессуальной экономии, поскольку позволяет продолжить производство по делу с момента, на котором оно было приостановлено» [2].

Много в юридической литературе сказано о правопреемстве в целом [3]. Процессуальное правопреемство в законе «Об исполнительном производстве», Арбитражном процессуальном кодексе Российской Федерации и Гражданском процессуальном кодексе Российской Федерации определено как замена ее другой и выбытие одной из сторон.

В соответствии со статьей 48 Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации законодатель указал в качестве выбытия реорганизацию юридического лица, уступку требования, смерть гражданина, перевод долга. Подобные примеры выбытия содержатся также в статье 52 закона «Об исполнительном производстве».

Выбытие – это основание или причина для применения процессуального действия – правопреемства. Где происходит выбытие стороны, там может произойти и правопреемство. Но происходит оно не во всех случаях, а лишь в тех, где есть письменное волеизъявление стороны-участника исполнительного производства.

Раскрывая конкретные случаи правопреемства, нормы гражданского законодательства не относят изменение наименования юридического лица к правопреемству, это указано в статьях 58, 218, 353, 387, 581, 1093 Гражданского кодекса Российской Федерации. Изменение наименования юридического лица имеет существенное практическое и правовое значение, в том числе и на стадии исполнения, это следует из статей 52, 54, 842, 913, 1016 Гражданского кодекса Российской Федерации.

Законодатель в процессуальных нормах не указал всех возможных примеров выбытия сторон, либо не считает изменение наименования юридического лица выбытием, поскольку сторона в правоотношениях не меняется. Эта неопределенность создает большие трудности в правоприменительной практике, касающейся правопреемства.

Федеральным законом «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» [4] была введена в действие новая редакция статьи 124 Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации. В соответствии с данной нормой лица, участвующие в деле, обязаны сообщить арбитражному суду об изменении своего наименования. Статья находится в главе 12 «Судебные извещения» Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации. Но в совокупности с другими нормами Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации данная статья не исклю-

чает обязанности участников процесса сообщить суду об изменении наименования и на стадии исполнительного производства.

В системе арбитражных судов сложилась практика, где наиболее правильным подходом является применение статьи 48 Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации при изменении наименования юридического лица на стадии исполнительного производства [5].

Следует принимать процессуальное решение о замене стороны, так как стороны с прежним названием уже не существует, иначе судебный пристав-исполнитель будет лишен возможности исполнить решение суда. Это следует из подпункта б пункта 5 части 1 статьи 13 закона «Об исполнительном производстве», где говорится, что в исполнительном документе обязательно должно быть указано наименование должника-организации. Должник должен быть конкретен в силу закона «Об исполнительном производстве». Иных «специальных» норм нет, которые давали бы возможность на стадии исполнения судебного решения менять наименование должника в исполнительных документах.

В судебной практике неоднозначен вопрос о том, кто должен произвести процессуальное правопреемство – суд и затем на основании судебного акта в своем постановлении судебный пристав-исполнитель. Или же судебный пристав-исполнитель без участия суда осуществляет правопреемство самостоятельно.

Из правоприменительной практики следует: одни суды исходят из того, что правопреемство возможно только в судебном порядке, в соответствии с нормами Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации, другие ссылаются на порядок, установленный законом «Об исполнительном производстве».

В статье 48 Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации указано, что именно суд производит замену стороны. Это дополняет позицию, закрепленную в статье 52 закона «Об исполнительном производстве», и это дает основание полагать, что сначала суд выносит процессуальный документ о замене стороны, а затем – судебный пристав-исполнитель, но уже на основании принятого судебного акта.

В суд с заявлением о выбытии, процессуальном правопреемстве, могут обратиться как стороны исполнительного производства, так и судебный пристав-исполнитель.

Президиум Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации свою правовую позицию высказал в информационном письме от 21 июня 2004 года [6], в пункте 4 которого разъяснил, что замена стороны ее правопреемником в исполнительном производстве осуществляется на основании судебного акта арбитражного суда. Арбитражный суд правомерно признал незаконным постановление судебного пристава-исполнителя, который в период исполнения исполнительного листа, выданного на основании решения арбитражного суда, самостоятельно заменил правопреемником выбывшую сторону.

В Постановлении от 1 июня 2004 года [7] Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации указано, что порядок замены стороны установлен статьей 48 Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации. Значит замена стороны ее правопреемником, постановлением судебного пристава-исполнителя может быть произведена только на основании судебного акта арбитражного суда. Основанием процессуального правопреемства является переход от стороны к другому лицу материальных прав и обязанностей. Таким образом, процессуальное правопреемство возможно, только когда произошло правопреемство в материальном гражданском правоотношении.

Чтобы решить вопросы правопреемства в конкретном случае, арбитражным судам и лицам, участвующим в деле, необходимо анализировать соответствующие фактические обстоятельства, предусмотренные гражданским законодательством.

В соответствии со статьей 6 Конвенции о защите прав человека и основных свобод [8] каждый в случае спора о его гражданских правах и обязанностях имеет право на справедливое и публичное разбирательство дела в разумный срок независимым и беспристрастным судом, созданным на основании закона. Исполнение решения является одной из составляющей судебного процесса, это следует из шестой статьи Конвенции о защите прав человека и основных свобод. Позиции Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации и Верховного Суда Российской Федерации сходятся в том, что исполнение судебного акта в правоприменительном аспекте – стадия арбитражного или гражданского судопроизводства.



Законодателю необходимо внести ясность в виде изменений или дополнений в Арбитражный процессуальный кодекс Российской Федерации и Федеральный закон «Об исполнительном производстве». А от таких формулировок как, «и другие случаи перемены лиц в обязательствах», «и другое», содержащихся в статье 48 Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации и статье 52 Федерального закона «Об исполнительном производстве», отказаться, указав исчерпывающий перечень.

## Литература

1. *Валеев Д.Х.* Система процессуальных гарантий прав граждан и организаций в исполнительном производстве: Автореф. диссертации докт. юрид. наук. – Екатеринбург, 2009. 35 с.
2. *Ласкина Н.В., Степаненко О.В.* Некоторые проблемы процессуального правопреемства в гражданском процессе // Арбитражный и гражданский процесс. 2010. №10. Справочная правовая система «Консультант плюс».
3. *Анохин В.С.* Проблемы применения законодательства о правопреемстве в арбитражном процессе // Хозяйство и право. 2005. № 1. 131 с.
4. *Приходько А.И.* Спорные вопросы толкования и применения положений статьи 48 Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации // Арбитражная практика. 2007. № 8. 56 с.
5. Федеральный закон № 205-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации», принят 3 июля 2009г. // Российская газета. 2009. 22 июля.
6. Определение об отказе в передаче дела в Президиум Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации от 19 апреля 2007г. № 4288/07. <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ARB;n=67178> (дата обращения: 10.05.2012), от 02 ноября 2007г. № 13244/07. <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ARB;n=43135> (дата обращения: 10.05.2012), от 17 января 2008г. № 13244/07. <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ARB;n=47265> (дата обращения: 10.05.2012).
7. Информационное письмо Президиума Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации № 77 от 21 июня 2004г. [Электронный ресурс]. <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=48278> (дата обращения: 10.05.2012).
8. Постановление Президиума Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации № 14778/03 от 1 июня 2004г. <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ARB;n=20155> (дата обращения: 10.05.2012).
9. Конвенция о защите прав человека и основных свобод. Заключено в г. Риме от 4 ноября 1950г. Бюллетень международных договоров. 1998. № 7; 1998. № 12; 1998. № 10.

*Алиева Юлия Амангельдыевна,  
Центр образования №1085 г. Москва,  
учитель английского языка*

## **Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам**

В условиях модернизации современного российского образования учителя-практики стремятся к самостоятельности в выборе средств обучения, в частности, иностранным языкам (ИЯ), к творческому переосмыслению содержания образования и все чаще прибегают к использованию современных методов и информационных технологий в процессе обучения.

В мировом сообществе развиваются процессы глобальной информатизации всех сфер общественной жизни. От уровня информационно-технологического развития и его темпов зависят состояние экономики, качество жизни людей, национальная безопасность и роль государства в мировом сообществе. Во всех развитых странах и во многих развивающихся странах идут интенсивные процессы информатизации образования. Разрабатываются пути повышения результативности общего образования, вкладываются большие средства в разработку и внедрение новых информационных технологий. Все более полно проявляются тенденции широкого использования в образовании дистанционного обучения, как важнейшие компоненты складывающейся системы открытого образования.

В настоящее время общепризнано, что современная система образования вступила с появлением Интернета благодаря интенсивному освоению возможностей новых информационных технологий в новую фазу своего развития. В этом контексте актуальной задачей становится совершенствование дидактической теории обучения применительно к новым образовательным условиям. Усилия многих теоретиков и практиков образования сегодня сосредоточены в области компьютерных технологий обучения и связанных с этим различных видов организации образовательной деятельности.

Современный этап развития техники характеризуется переходом к созданию многофункциональных учебных комплексов и автоматизированных обучающих систем на базе компьютера. Такие комплексы и системы обладают универсальными дидактическими возможностями. Они позволяют вести обучение в диалоговом режиме с учетом индивидуальных возможностей обучаемых, обеспечивать дистанционное обучение с использованием современных технологий. Развитие дистанционного обучения, в частности, способно послужить движущей силой прогрессивной реформы профессионального образования в целом, перехода от репродуктивной к активной парадигме освоения знаний, к образованию, основанному на активной и конструктивной совместной деятельности.

Как показывает российская практика, использование информационных технологий и сети Интернет в общеобразовательных школах и педвузах пока еще ограничено и слабо увязано с учебным процессом. В настоящее время это, как правило, занятия по информатике. Дистанционное обучение школьников находится в зародышевом состоянии. Крайне медленно идет разработка русскоязычных мультимедийных образовательных ресурсов.

В целом, анализ научных исследований показывает, что, несмотря на значительное продвижение, наметившееся в последнее время в реализации различных компьютерных технологий обучения, потенциал информационных технологий реализуется в учебно-воспитательном процессе еще недостаточно из-за отсутствия мультимедийных учебных комплексов, алгоритмов их разработки и применения, методических рекомендаций по их эффективному применению.

Таким образом, теоретическая и практическая значимость, недостаточная разработанность методологии и методики компьютерных технологий обучения английскому языку явились причиной выбора ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ, которая заключается в поиске и реализации путей и средств организации компьютерного обучения иностранным языкам,

экспериментальной апробации и внедрении компьютерных технологий в процесс обучения иностранным языкам. Данная проблема обусловила выбор темы данного исследования: «Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам».

ОБЪЕКТОМ данного исследования является процесс обучения иностранным языкам при различных формах обучения с использованием информационных технологий.

ЦЕЛЬ нашего исследования состоит в повышении эффективности процесса обучения иностранным языкам при использовании информационных технологий.

ПРЕДМЕТ исследования – информационные технологии в процессе обучения иностранным языкам.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования была выдвинута следующая ГИПОТЕЗА – повышение эффективности обучения иностранным языкам посредством использования информационных технологий будет успешным, если будут конкретно определены их соответствующие роль и место в учебно-воспитательном процессе, уточнены и детерминированы основные понятия дистанционного обучения; разработаны и внедрены методические и технические аспекты обучающих программ иностранных языков через определенные модели и учебно-методические комплексы, способствующие повышению качества образовательного процесса.

Для достижения цели исследования и проверки гипотезы были поставлены следующие задачи:

1. Охарактеризовать российский и зарубежный опыт использования новых информационных технологий в преподавании иностранных языков.

2. Проанализировать существующее программное обеспечение информационных технологий в области преподавания английского языка и возможности их применения в данном исследовании.

3. Определить педагогическую потребность в использовании информационных технологий в обучении иностранным языкам с помощью тестирования и анкетирования.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВОЙ исследования выступили положения педагогики и психологии о развитии человеческого сознания и деятельности, современные социально-педагогические концепции в области среднего и высшего образования, положения и идеи о деятельной, творческой сущности личности, о взаимодействии и взаимообусловленности педагога и обучаемого.

В процессе исследования использовались следующие МЕТОДЫ:

- анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования;
- изучение специальной литературы по информационным технологиям и структуре компьютерных сетей;
- анализ современных отечественных и зарубежных программ дистанционного обучения иностранным языкам;
- систематизация полученной информации для проведения экспериментального исследования.

ТЕОРЕТИЧЕСКУЮ ОСНОВУ ИССЛЕДОВАНИЯ составили основополагающие идеи по методике обучения (В.Н. Дармодехина, П.В. Конаныхин, Т.С. Комарова, Ю.Г. Круглов, И.И. Легостаев, Р.Б. Сабаткоев, Г.П. Скамницкая и др.), формированию сознания и поведения обучающихся (А.Д. Солдатенков, Э.И. Сокольникова, М.Г. Тайчинов и др.), реализации самовыражения говорящего (Е.С. Полат, И.В. Рахманов), а также идеи, развиваемые в работах А.А. Андреева, С.Д. Каракозова, В.Г. Леонова, положения о единстве теоретической и практической, профессиональной и гуманитарной подготовки специалистов (Т.С. Назарова, В.А. Погосян) о целях, структуре, средствах формирования и реализации процесса дистанционного обучения иностранным языкам в вузе (М.В. Моисеева, А.В. Соловов).

Процесс обучения английскому языку является сложной, постоянно развивающейся системой. Компьютеризация обучения иностранному языку помогает облегчить доступ к информации и сократить время изучения языка. На данный момент существует огромный выбор мультимедиа-продуктов, Интернет страничек, содержащих информацию, необходимую для изучения иностранного языка, электронных учебников, баз данных с тематическими текстами и упражнениями.

Научная новизна исследования состоит в:

- выявлении новых возможностей программного обеспечения информационных технологий в преподавании английского языка;
- усовершенствовании методик обучения иностранным языкам, повышающим качество образовательного процесса;

Теоретическая значимость исследования заключается в:

- развитии дидактического подхода к компьютерным технологиям обучения английскому языку
- определении учебно-методических подходов к созданию новых вариантов моделей обучения английскому языку;
- расширении статистической, фактографической и источниковедческой баз российских исследований дистанционного образования; привлечении к рассмотрению новых фактов, данных, концепций.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

- разработанная и апробированная модель реализации процесса обучения иностранным языкам с помощью компьютерных технологий позволяет оптимизировать ее содержание в научном контексте и повысить эффективность усвоения материала конкретной дисциплины «иностраный язык» обучающимися;
- полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы средними и высшими учебными заведениями для оптимизации содержания преподавания английского языка с целью повышения качества образовательного процесса.

Достоверность и обоснованность научных результатов, выводов и рекомендаций обеспечивались широкой источниковедческой базой, применением комплекса методов, адекватных предмету, цели и задачам исследования, всесторонним изучением проблемы, объемом выборки объектов эксперимента, внедрением в практику разработанных рекомендаций и их оценкой студентами и преподавателями, личным педагогическим опытом.

### *Характерные особенности*

#### *современных компьютерных технологий обучения*

Современные компьютерные технологии являются составной частью мультимедиа-технологий (от англ. multi – много и media – среда). Эти технологии рассматриваются нами как информационные технологии обучения, интегрирующие аудиовизуальную информацию любых форм (текст, графика, анимация и др.), реализующие интерактивный диалог пользователя с системой и разнообразие форм самостоятельной деятельности по обработке информации. Они представляют огромный диапазон возможностей для совершенствования учебного процесса и системы образования в целом.

Создание системно-тематического мультимедиа комплекса является актуальной проблемой. Ответим на ряд вопросов:

- *какое место занимает компьютер при обучении ИЯ?*

- *какие методические функции может выполнять компьютер при обучении ИЯ?*

Начнем с первого вопроса: «какое место занимает компьютер при обучении ИЯ?» В настоящее время существует множество мнений о том, использовать компьютер в обучении иностранному языку или не использовать. Одни считают, что компьютер должен заменить преподавателя, другие – что компьютер не способен подать материал так, как это делает преподаватель. Наше мнение: компьютер должен служить как вспомогательное средство, как и любое другое техническое средство обучения или учебник. Не следует забывать, что компьютер обладает рядом преимуществ: в нем сочетается видео-аудио информация, текстовая информация, возможность записи собственного голоса и дальнейшей самокоррекции произношения. Компьютер предоставляет огромные возможности тестирования уровня владения иностранным языком или темой, без участия или с частичным участием преподавателя, что сократит время проверки результатов. Тесты возможны самые различные: подстановочные, выборочные, правда-ложь, шаблонные. Например, при вопросе: «Внимательно прослушайте реплику и наберите ее в точности, как было сказано», компьютер проверит правильность ответов в соответствии с шаблоном и запишет результаты в базу данных.

Выделим основные методические функции, реализуемые средствами компьютера:

1. Первичные:

- *информативная* – основным преимуществом компьютера является возможность хранения и переработки больших объемов информации, поэтому ПК широко используется в процессе обучения языкам в качестве информационной системы;

- *тренировочная* – применение компьютера для тренировки с целью формирования прочных навыков оставалось до недавних пор основной областью внедрения вычислительной техники в учебный процесс по ИЯ. Отмечаются даже некоторые преимущества персонального компьютера по сравнению с преподавателем в процессе тренировки и закрепления учебного материала: неограниченное количество времени, полная беспристрастность, объективность и безграничное терпение;

- *контролирующе-корректирующая* – применение персонального компьютера для текущего и итогового контроля результатов учебной деятельности дает следующие преимущества: реализация дифференцированного и индивидуального подходов в условиях проведения фронтального контроля; осуществление сильной обратной связи; воплощение требования максимальной объективности контроля; сокращение временных затрат на проведение контроля; освобождение преподавателя от трудоемкой работы по обработке результатов контроля.

2. Второстепенные:

- *коммуникативная* – возможно общение на зарубежных чатах;

- *организационно-стимулирующая* – в настоящее время компьютер привлекает своей новизной и сам по себе является стимулирующим фактором.

Эти преимущества способствовали широкому распространению контролирующих программ и включению модулей контроля в большинство компьютерных программ обучения, которые предусматривают автоматическое выполнение следующих операций:

- 1) принятие и распознавание ответа обучаемого;
- 2) анализ и определение правильности ответа;
- 3) запоминание результата и/или сообщение о нем учащемуся.

Профессиональная поддержка деятельности преподавателя с помощью компьютера как инструмента деятельности осуществляется с использованием специальных средств, создаваемых для этих целей. К таким средствам относятся преимущественно генеративные программы и экспертные системы.

В качестве инструмента деятельности обучаемых и обучающихся компьютер применяется в учебном процессе по ИЯ, прежде всего, для получения информационной и технической поддержки. Кроме того, обучающие могут использовать ПК как инструмент их профессиональной деятельности.

Функции компьютера в качестве инструмента деятельности обучающего, представленные выше, основаны на его возможностях точной регистрации фактов, хранения и передачи большого объема информации, группировки и статистической обработки данных. Это позволяет применять его для оптимизации управления обучением, повышения эффективности и объективности учебного процесса при значительной экономии времени преподавателя по следующим направлениям:

- получение информационной поддержки;
- диагностика, регистрация и систематизация параметров обучения;
- работа с учебными материалами (поиск, анализ, отбор, оформление, создание);
- организация коллективной работы;
- осуществление дистанционного обучения

При работе с учебными материалами ПК предоставляет преподавателю разнообразные виды помощи, которая заключается не только в упрощении поиска необходимых сведений при создании новых учебных материалов за счет использования систем справочно-информационного обеспечения, но и в оформлении материалов для обучения (текстов, рисунков, графиков), а также в анализе существующих разработок.

Автоматический анализ, отбор и прогнозирование эффективности учебных материалов являются важными направлениями использования компьютера в качестве инструмента информационной поддержки деятельности обучающего. Преподаватель может не только проводить отбор материалов для обучения (составлять лексические и грамматические мини-

мумы, отбирать тексты и упражнения), но также анализировать тексты и целые учебные пособия.

Процедура и техника составления частотных словарей с помощью компьютера являются достаточно отработанными и надежными, а программы такого типа получают все большее распространение (подробное описание таких программ можно найти в сетях Интернет). Выделенные в результате машинной обработки выборочной совокупности текстов и упорядоченные по различным критериям лексические единицы служат основой при решении целого комплекса лингводидактических задач: создание базовых языков, составление грамматических справочников, разработка лексических минимумов и т.д.

Существуют специализированные программы анализа текста, в которых компьютер выступает в роли эксперта. Они помогают пользователю-преподавателю отбирать и анализировать учебные материалы. В качестве примера можно назвать Microsoft Word, в которой предусмотрены следующие стадии анализа текста:

- подсчет количества букв, слов, длинных слов (более шести букв), фраз;
- установление средней длины слов и фраз;
- выявление структуры предложений;
- определение уровня сложности текста по индексу Рикса.

Подобные системы призваны классифицировать тексты для обучения по параметру их «читабельности», поскольку считается, что чем больше текст содержит длинных слов и фраз, а также глаголов в пассивной форме, тем он менее «читабелен».

Помимо разработки печатных учебных материалов, современные компьютерные средства позволяют преподавателям, не занимаясь программированием, самостоятельно создавать новые компьютерные обучающие программы (КОП). Для этого существует несколько возможностей: модификация и дополнение баз данных открытых КОП и использование так называемых авторских или генеративных программ. Эти программы называют генеративными, поскольку они самостоятельно генерируют КОП из вводимого преподавателем языкового материала. Работа преподавателя с генеративными КОП проходит в диалоговом режиме и сводится к ответам на запросы: «введите предложение», «введите правило», «введите текст» и др. К основным типам генерируемых КОП относятся:

- тесты с использованием техники множественного выбора (с единственным либо несколькими вариантами правильных ответов);
- тесты с пропусками (с различными возможностями оказания поддержки пользователю);
- лингвистические игры (кроссворды).

Применение ПК в качестве инструмента поддержки профессиональной деятельности преподавателя ИЯ позволяет не только более эффективно работать с учебными материалами, но и оптимизировать учебный процесс путем систематической регистрации его параметров и создания банков данных по каждому конкретному учащемуся и группе обучаемых в целом (сведения об исходном уровне знаний, результаты текущего контроля, средний балл, данные о преобладающем темпе работы и т.п.). Системы учета и анализа ошибок обучаемых, предусмотренные во многих КОП либо существующие в виде отдельных программ, дают возможность выявить динамику и закономерности процесса обучения в ходе экспериментальных педагогических исследований и позволяют упростить работу по организации учебного процесса. В настоящее время все большее распространение получают компьютерные системы диагностики способностей, предназначенные для определения степени профессиональной пригодности студентов и абитуриентов вузов к изучению ИЯ.

В качестве средства технической поддержки деятельности преподавателя ПК открывает широкие перспективы в совершенствовании организации процесса обучения, более того, некоторые организационные формы учебного процесса не могут быть реализованы без применения компьютера. Только локальные компьютерные сети и телекоммуникационные средства дают возможность организовать в режиме реального времени коллективную творческую работу над совместным проектом обучаемых из разных учебных заведений (например, выпуск номера газеты). При этом процесс коллективного творчества позволяет не только повысить уровень мотивации в изучении ИЯ, но и сделать задание, например, по обучению письменной речи, подлинно коммуникативным. Другой специфической компьютерной формой образования является дистанционное обучение, преимуществом которого является то, что оно дает возможность изучать ИЯ с преподавателем тем категориям лю-

дей, которые исключены даже из заочной формы обучения (инвалиды, лица, проживающие в отдаленных и труднодоступных районах).

Таким образом, для обучающего применение ПК в качестве инструмента деятельности обеспечивает освобождение от рутинной работы, возможность постоянного совершенствования учебных материалов, оперативного контроля за ходом учебного процесса относительно конкретного учащегося или группы обучаемых в целом, внедрения новых организационных форм обучения.

По отношению к учащемуся компьютер может выполнять многочисленные функции, выступая в роли:

- преподавателя;
- эксперта;
- партнера по деятельности;
- инструмента деятельности;
- обучаемого.

Учащиеся могут применять ПК в соответствии со своими индивидуальными потребностями на различных этапах работы и в различных качествах.

Благодаря возможностям реализации функций преподавателя, компьютер часто используется в процессе самостоятельной и домашней работы учащихся, в ходе автономного изучения языка, в целях восполнения пробелов в знаниях отстающими учащимися. В этой ситуации используются тренировочные и обучающие компьютерные программы, специально создаваемые в учебных целях.

При самостоятельной работе с КОП обучаемый может:

- получить учебное задание;
- запросить дополнительную информацию, необходимую для его выполнения;
- уяснить способ выполнения задания;
- ввести ответ;
- получить анализ и оценку ответа.

Можно отметить даже целый ряд преимуществ использования ПК для самостоятельной проработки учебного материала по сравнению с аудиторными занятиями с преподавателем:

- неограниченное время работы, определяемое потребностями самого учащегося;
- свободный режим работы (выбор времени работы, определение пауз в работе и темпа усвоения материала);
- исключение воздействия субъективных факторов в работе (отсутствие предвзятости к кому-либо из учащихся, оценивание ответа на основе четких критериев без сравнения с результатами работы других обучаемых, неограниченное терпение, неразглашение недостатков работы).

Компьютер может быть использован в качестве эксперта на заключительном этапе работы для корректировки и экспертной оценки выполненного задания.

Многие учащиеся предпочитают применение компьютера в процессе выполнения «больших» заданий (написание сочинения, курсовой работы, реферата), связанных с написанием текстов значительного объема. В этой ситуации компьютер используется в качестве партнера по деятельности и одновременно инструмента информационной и технической поддержки.

Применяя компьютерные средства, учащиеся:

- 1) вводят новую текстовую информацию с помощью клавиатуры либо используют уже подготовленные материалы, сканируя их либо вводя их в новые файлы с дискет;
- 2) получают доступ к обширной информации на родном и иностранном языках благодаря справочно-информационным системам и сетям, применяя в случае необходимости системы машинного перевода;
- 3) оформляют, редактируют и совершенствуют письменные работы с помощью программ типа «редактор текста», спеллеров и шаблонов документов;
- 4) работают с интерактивными программами порождения текстов и системами автоматической переработки текста (реферирования аннотирования и т.д.);
- 5) систематизируют и дополняют текстовую информацию таблицами, графиками, диаграммами и рисунками.

Главным предназначением компьютера в качестве инструмента учебно-познавательной деятельности является обеспечение максимальной поддержки при овладении языком, которая позволяет учащемуся перейти к более рациональным формам обучения, устраняющим разрыв между получением знаний и их действительным усвоением. Обучаемые используют ПК как инструмент деятельности не только для получения информационной и технической поддержки, но также для организации общения дистанционного обучения с помощью компьютерных телекоммуникационных сетей.

Лишь современные компьютерные технологии позволяют реализовать заочную форму обучения языкам в виде дистанционного обучения (обучения на расстоянии), которое успешно осуществляется как в рамках отдельных междуниверситетских программ, так и в масштабах целых учебных заведений (например, Открытый университет Лондона в Великобритании, Национальный технологический университет штата Колорадо в США). Наиболее распространенными компьютерными средствами, используемыми в целях дистанционного обучения, являются:

- телематические средства (интерактивное телевидение) с использованием кабельных телевизионных сетей;
- региональные и глобальные телекоммуникационные сети;
- учебные компьютерные курсы на лазерных дисках.

Форма дистанционного обучения интересна также тем, что она позволяет сделать процесс овладения языком более естественным с точки зрения условий его протекания, поскольку язык изучается не в классе одновременно большим количеством учащихся в рамках отведенного на урок времени, а индивидуально, причем с использованием различных организационных форм работы. Учащиеся приобретают некоторую автономию, не только физическую, но и социальную и психологическую, выбирая наиболее комфортные и естественные условия для обучения.

Можно заключить, что применение компьютера в процессе овладения языком создает условия для иноязычного общения, обеспечивает широкий доступ к информации и помогает в самостоятельном изучении иностранного языка.

## Литература

1. *Фокина К.В.* Методика преподавания иностранного языка: конспект лекций. – М.: Высшее образование, 2008
2. *Высоцкий О.Р.* Компьютер в образовании. Информатика и образование. 2000. №1
3. *Полат Е.С.* Интернет в преподавании иностранных языков // Интернет в гуманитарном образовании. – М., 2001.
4. *Халева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). АДД – М., 1990.
5. *Ляховицкий М.В.* О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. – М., 1991.
6. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
7. *Лазарева Т.А.* Возможности повышения качества учебного процесса при использовании методов активного обучения // Инновации в образовании. 2004. №3.
8. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
9. *Зубов А.В.* Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.В. Зубов, И.И. Зубов. – М.: Издательский центр «Академия», 2009.
10. *Зубов А.В.* Мультимедиа технология обучения иностранным языкам: преимущества и недостатки // Проблемы компьютерной лингвистики: сб. научных статей. Мн., 1997.
11. *Карамышева Т.В.* Компьютерная лингводидактика. – СПб., 2000.
12. *Наумов В.В.* Разработка программных педагогических средств // Информатика и образование. 1999. №3.
13. *Полилова Т.А., Понамарева В.В.* Внедрение компьютерных технологий в преподавание иностранных языков // Иностранные языки в школе. 1997. №6



*Жукова Ирина Анатольевна,  
Аграрный колледж  
Мичуринского государственного аграрного университета,  
заместитель директора по научно-методической работе*

## **Развитие индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности студента на уроках биологии**

Система подготовки специалистов, как и вся система образования России, находится в состоянии модернизации. На современном этапе необходимо формирование творческих возможностей человека, создание реальных условий для интеллектуального, эмоционального и нравственного развития личности. Основным результатом современного образования должны стать перевод человека на новый уровень овладения культурой, изменение его отношения к миру.

Все это поставило перед учебными заведениями профессионального образования новые задачи по повышению качества и эффективности обучения, воспитания и развития будущих квалифицированных рабочих и специалистов. Успешная реализация этих задач возможна при условии высокого уровня постановки учебного процесса, высокого профессионального уровня педагогических кадров [4, с. 3].

В классической триаде целей преподавателя на первое место выходят развивающие и социализирующие цели. Содержание учебных дисциплин получает новую роль как средство запуска и поддержания процессов саморазвития и самопознания ученика [1, с. 3].

Сегодня приоритетами педагогического процесса становятся процессуальность, диалог, общение, мыследеятельность, смысловторчество [3, с. 3]. У педагогов появились большие возможности для проявления инициативы, педагогического творчества, эффективного использования передового педагогического опыта, педагогических экспериментов [4, с. 3].

При переходе от модели предметно-ориентированного обучения к личностно-ориентированному возникает потребность в перестройке методической работы преподавателя. Эта перестройка основана на критериях «от ученика» [1, с. 4]. Необходимо учитывать механизмы, задействованные студентами при освоении учебных дисциплин, способ представления учебного знания, наличие у студента таких личностных механизмов, которые бы отвечали учебному материалу и формам учебной деятельности.

Одной из технологий личностно-ориентированного обучения является технология ИСУД (индивидуальный стиль учебной деятельности), созданная Н.Л. Галеевой, и апробированная ею вместе с проблемно-творческой группой в школах №№ 196, 1178, 1272 г. Москвы [1, с. 7].

Вслед за Н.Л. Галеевой автор статьи применила технологию ИСУД в процессе преподавания биологических дисциплин в Мичуринском аграрном колледже. Использовалась матрица параметров индивидуального стиля учебной деятельности ученика, отражающая структуру учебного успеха и состоящая из десяти параметров: обученность, внимание, память, модальность, функциональная асимметрия полушарий головного мозга, организационные, коммуникативные, информационные, мыслительные общеучебные умения и навыки, уровень развития мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер. Для проведения занятий разрабатывались тесты, анкеты, задания контрольно-методических срезов.

Для определения уровня самостоятельности в учебной деятельности студента использовался такой параметр, как «обучаемость». Для этого в каждой группе были проведены контрольно-методические срезы: в начале и в конце первого семестра, а также в конце учебного года. Алгоритм проведения срезов следующий. Выбирался небольшой по объему учебный материал, изложение которого занимало не более 20-ти минут. Проводился этап первичного закрепления новой информации (5-7 минут). Далее организовывалась самостоятельная работа студентов, в ходе которой они отвечали на пять вопросов:

1. Напишите, что вы узнали нового на занятии.
2. Ответьте на вопрос по содержанию нового материала.
3. Выполните задание по образцу.
4. Выполните задания в измененной ситуации.

5. Примените полученные знания в новой ситуации, найдите их связь с предыдущим материалом, с реальной жизнью, с другими учебными дисциплинами [1, с. 17].

Уровень развития внимания, памяти студентов, организационные, коммуникативные, информационные общеучебные умения и навыки, ведущая модальность определялись методами педагогического наблюдения и эксперимента. Для определения наличия выраженной функциональной асимметрии мозговых полушарий использовался метод И.П. Павлова.

Главным критерием педагогической деятельности является ее результативность. Именно результат, достигнутый в педагогическом взаимодействии, является мерилем его оценки [2, с. 81]. После проведения контрольно-методических срезов в конце учебного года были получены сведения об изменении уровней обученности и обучаемости студентов. В целом применяемая методика изучения и использования данных по индивидуальному стилю учебной деятельности позволила повысить уровень обучаемости 45% и уровень обученности 24% студентов.

## Литература

1. *Галева Н.Л.* Сто приемов для учебного успеха ученика на уроках биологии. – М.: 5 за знания, 2006. 144 с.
2. *Громкова М.Т.* Педагогическая деятельность в профессиональном образовании. – М.: НПЦ Професионал-Ф, 2001. 115 с.
3. *Кашлев С.С.* Современные технологии педагогического процесса. – Мн.: Высш. шк., 2002. 95 с.
4. *Скакун В.А.* Основы педагогического мастерства. – М.: Форум: Инфра-М, 2008. 208с.

*Коваль Оксана Ивановна,  
Волжская государственная академия водного транспорта,  
кафедра иностранных языков, доцент*

## **Учебное пособие как средство обучения иностранному языку для профессиональных целей**

Особенности учебных пособий по иностранному языку исследуют И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, Б.А. Лapidус, А.П. Миньяр-Белоручева, Е.С. Полат, С.Д. Салистра. Основные функции учебного пособия по английскому языку для 3-5 курсов (обучающая, информационно-познавательная, воспитательно-развивающая, организационно-управляющая, самообразовательная, мотивационно-стимулирующая, исследовательская, систематизирующая, трансформационная, координирующая) должны подчиняться определенной цели – формированию профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов.

При создании учебного пособия по иностранному (английскому) языку, направленного на обучение профессионально ориентированному иноязычному общению, следует принять во внимание следующие принципы:

1. Учет потребностей студентов, (которые определяют выбор языкового материала и систему упражнений). В ходе осуществления профессиональной деятельности студентам – будущим специалистам – необходимо читать, понимать и переводить научные издания, международные стандарты; участвовать в различных ситуациях профессионального общения и деятельности сайтов профессионального сообщества. Пособие должно включать аутентичные специализированные тексты, которые способствуют повышению мотивации студентов, а также иметь объем информации, реально необходимый для осуществления профессионального развития личности.

2. Цикличность. Разделы пособия должны включать тематические циклы, при построении разделов следует соблюдать принципы подачи материала и заданий к нему, общие для всех разделов пособия.

3. Коммуникативная направленность. В каждом разделе необходимо предусмотреть ряд заданий, направленных на развитие навыков профессионально ориентированного общения.

Отбор языкового материала следует производить по принципу необходимости в ситуациях профессионально ориентированного иноязычного общения. Иностраный язык в не-

языковом вузе является не целью обучения, а средством общения, т. е. должен соблюдаться принцип функциональности.

Материал пособия должен вводиться с учетом его доступности, необходимости и логики, следует соблюдать тематику на лексическом, грамматическом и образовательном уровнях, так как обучение на основе пособия должно быть системным.

Учебное пособие должно развивать все виды речевой деятельности: чтение, говорение, письмо, аудирование, перевод для профессиональных целей обучающихся.

Учебное пособие должно включать:

- сведения о его структуре и специфике;
- комментарий работы преподавателя и обучающихся;
- языковой материал, необходимый для данной специальности;
- грамматическое приложение;
- лексическое приложение;
- контрольно-измерительный материал;
- словарь терминов по данной специальности;
- книгу для преподавателя с поурочным комментарием.

Учебное пособие является средством обучения профессионально ориентированному иноязычному общению и средством формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции. Тексты составляют основу пособия. Определение содержания обучения следует производить в соответствии со следующими положениями.

Учебные тексты должны содержать наиболее характерные языковые (лексические и грамматические) явления.

Результатом понимания текста является не только понимание лексики и грамматических конструкций, но и способность осознать его смысл, т.е. связи описываемых в тексте объектов. Логическая последовательность предъявления учебных текстов должна соответствовать процессу изучения студентами специальных дисциплин, т. е. перечень учебных текстов в пособии должен согласовываться с программой подготовки специалиста, с тем, чтобы профессиональная информация, процессы и явления, содержащиеся в текстах пособия, были понятны студентам. В процессе объединения текстов в систему необходимо ознакомиться с мнением специалистов, а также с содержанием программ и учебных планов подготовки специалистов по конкретной специальности, в итоге разработать структуру предметного содержания основных разделов научного знания и далее, частных подразделов (узкоспециальные тексты). Иными словами, в содержании обучения и его информационно-технологическом обеспечении необходимо объединить профессиональную ориентацию и доступность содержания текстов и обеспечить нарастающую трудность в языковом и профессиональном отношении.

Тексты, объединенные в систему с сериями заданий, должны развивать умения смысловой обработки информации при чтении, а также позволять создать основу, необходимую для порождения текста в различных видах профессионально ориентированного иноязычного общения. Учебная и познавательная функции, которые выполняют учебные тексты, в процессе обучения должны коррелировать, причем познавательная функция должна превалировать, т.е. тексты должны выполнять задачу предоставления профессионально важной информации. Таким образом, для первых разделов пособия рекомендуется отбирать тексты монографий, стандартов, предоставляющие основополагающие знания, в дальнейшем использовать тексты периодических изданий как ценного источника новейшей информации. Для максимальной эффективности обучения учебные тексты следует отбирать таким образом, чтобы они не содержали элементарные знания, не дублировали курсы лекций по специальности. С самого начала тексты пособия должны выполнять свою естественную функцию – быть ценным источником информации по специальности, способствовать развитию личности профессионала, профессиональному совершенствованию.

Отбор текстов для обучения профессионально ориентированному иноязычному общению предполагает включение в пособие текстов, отражающих основные области профессиональной деятельности специалистов. Прежде всего – это международные стандарты, руководства по разработке различных проблем, монографии, отражающие фундаментальные, наиболее общие понятия, явления, направления научной работы в данной области профессиональной деятельности, без знакомства с которыми невозможна профессиональная деятельность. Кроме информационной составляющей, такие тексты содержат основной массив базовой лексики по специальности. Кроме того, студентам необходимо знать о новейших достижениях международного профессионального сообщества, уметь выполнять

свою работу в соответствии с международными стандартами, представлять и обсуждать результаты своей работы. Тексты пособия должны быть аутентичными, отбор тем следует осуществлять по результатам бесед с преподавателями выпускающей кафедры, с учетом особенностей будущей профессиональной деятельности студентов.

Тексты должны быть не только профессионально направленными и информационно ценными, они должны представлять собой образцы разных стилей: стандартов, статей, руководств пользователя и др.

Основной структурно-функциональной единицей учебного пособия, направленного на формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, является вариативная система профессионально ориентированных иноязычных упражнений и заданий. Они, основываясь на текстовом материале, отобранном по принципу профессиональной направленности и по профессиональным интересам студентов, и располагаясь от простых имитационных интересов к творческим, позволяют студентам научиться решать профессиональные проблемы в ситуациях профессионально ориентированного иноязычного общения. Таким образом, на втором образовательном уровне все виды упражнений и заданий и все виды речевой деятельности должны быть направлены на обучение профессионально ориентированному иноязычному общению.

Система упражнений и заданий пособия по обучению профессионально ориентированному иноязычному общению должна учитывать характер профессиональной деятельности специалиста; обеспечивать коммуникативно-ситуативную направленность речи, тренировку посредством системы упражнений, соответствие упражнений уровню сформированности коммуникативной компетенции студента.

Упражнения и задания организованы таким образом, чтобы речевые действия представляли собой элементы профессионального общения.

В рамках методики обучения, реализованной средствами такого пособия, развиваются коммуникативные умения, составляющие в совокупности профессионально ориентированную коммуникативную компетенцию, которая формируется в процессе чтения и обсуждения аутентичных текстов, содержащих профессионально важную информацию, выполнения лексических и грамматических заданий и межпредметных проектов. Специально созданная вариативная система упражнений и заданий обеспечит личностно ориентированный подход в обучении профессионально ориентированному иноязычному общению и сделает процесс обучения более гибким и адекватным потребностям обучающихся.

По фактору участия упражнения и задания делятся на упражнения и задания для индивидуальной, парной, групповой, самостоятельной, аудиторной и внеаудиторной работы.

По временным рамкам выполнения и объему использованного материала: на упражнения и задания, выполняемые непосредственно на занятиях или дома (краткосрочные) и основывающиеся на текущем материале, и на те, для выполнения которых необходима длительная работа, обобщение и анализ всего пройденного материала, а также привлечение дополнительного материала. Примером последних могут служить проектные задания, которые рекомендуется включить в учебное пособие.

Самостоятельная работа на втором образовательном уровне при учете сетки часов (2 часа в неделю) занимает очень важное место в обучении профессионально ориентированному иноязычному общению на этапе введения и активизации лексического и грамматического материала, а также в процессе работы с дополнительной литературой по специальности, чтения, анализа и представления основных идей текста, формирования своего собственного глоссария специальной лексики и, конечно же, в ходе проектной деятельности.

## Литература

1. *Бим И.Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М., 1977.
2. *Латидус Б.А.* Практический курс английского языка для продвинутого этапа обучения (для групп, работающих по расширенной программе) / *More English through practice: Учебное пособие для неязыковых вузов* / Б. А. Латидус, М. Н. Неусихина, И. Л. Шейдина. – М. : Высшая школа, 1975.
3. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Вопросы теории контроля в обучении иностранным языкам. // *Иностранные языки в школе.* №6. 1984.
4. Салистра И.Д. К вопросу о системе уроков иностранного языка [Текст] / И. Д. Салистра // *Иностранные языки в школе.* 2011. № 8; *Золотые страницы.* 2011 №. 4 С.24–32

## **Проблема поликультурного образования в философско-психолого-педагогической литературе**

В двадцать первом веке проблема высшего образования играет особенно важную роль. Это не является случайностью или новой интеллектуальной модой: за этим стоят новые тенденции общемирового цивилизационного процесса.

Один из ключевых факторов, определяющих необходимость активного участия России в международном сотрудничестве в сфере образования, – исключительная роль знания в экономическом развитии и обеспечение национальной безопасности страны, улучшении ее геополитического положения в современном мире. [5]

Особое внимание в дискуссиях на тему образования уделяется поиску новых форм образовательных парадигм, концепций, моделей, институтов, более адекватных современной культурной ситуации.

Опыт социальных экспериментов XX в. привел мировое сообщество к отказу от идей этнокультурной унификации и утверждению идеала культурного многообразия человечества. Сегодня общепризнано: подлинную культуру можно строить лишь в соответствии со своим собственным прошлым, имея при этом в виду свое собственное будущее, а укрепление культурной самостоятельности народов благоприятствует расширению контактов и сближению культур.

Россия исторически объединила в своем составе множество стран и народов, которые различаются по языку, культуре и вероисповеданию. В то же время Российская Федерация не составляет исключения по полиэтничности и мультикультурности – это условия, в которых живет большая часть человечества. Действительное отличие России от большинства других стран заключается в уникальном объединении на ее территории обществ, различающихся уровнем социального и культурного развития.

Полиэтнический состав населения, свободное сосуществование и активное взаимовлияние разных этнических традиций и языков придают общему культурно-цивилизационному потенциалу России особую устойчивость и открытость.

В основу российского образования должны быть положены такие системные принципы, которые позволят превратить его в эффективный социокультурный механизм, предохраняющий надэтническую целостность общества и решающий задачи духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина Российской Федерации.

Многомерная этнополитическая и этносоциальная структура Российской Федерации послужит надежным фундаментом становления полиэтничной по составу, но единой по гражданской идентичности нации россиян, если образовательная система сможет воспроизводить формы социальной и культурной жизни многонационального народа России, а содержательная структура образования позволит возводить носителей каждой этнокультурной традиции к культуре общероссийской и мировой. Надежную основу для этого способно обеспечить поликультурное образование, адекватное условиям России. [6]

В последние годы в отечественной педагогике все больше стали говорить о важности поликультурных аспектов в школьной и вузовской аудитории. Самостоятельно оформилось такое направление, как поликультурное образование [2, 3].

*Поликультурное образование – это процесс развития и воспитания в рамках толерантного отношения к многообразию культур и их представителей, с сохранением собственной идентификации, готовности к взаимодействию и самому взаимодействию с представителями других культур.*

Поликультурное образование возникло в 1960-х годах в результате критики традиционного рассматривания образования, как «однокультурного», передающего подрастающим поколениям «единственно-верную» европоцентрическую культуру, а понимание исторического процесса – как движения от дикости к европейской цивилизации. Критикующие предложили опираться на понимание мира как явления многокультурного, в котором существуют различные, порой существенно различающиеся культурные традиции, параллельные несовпадающие устойчивые системы ценностей. Такое понимание мира привело к формированию адекватного ему «поликультурного образования».

Рассмотрение образования с позиций однокультурности определяло организацию и содержание педагогического процесса на основе явных или скрытых представлений о превосходстве одной социокультурной группы над другими. В частности, дихотомия «цивилизация – варварство» в преподавании подразумевало превосходство современной европейской культуры над культурами обществ традиционного типа. Теоретики образования (J. Banks, D. Coulby, A. Lewis, А.Н. Джурицкий, Г.Д. Дмитриев и др.) доказали, что в случае одно-культурности или отсутствия в содержании образования явного акцента на превосходство одной культуры над другими, латентно «иные культуры», равно как и представители этих культур, ставятся в позицию дискриминируемых, так как представляются «отсталыми», «неправильными» или «глупыми», а педагоги не занимают активной позиции в защиту культурно-образовательных прав меньшинств, обходят молчанием их культурное своеобразие.

Преодолевающее однокультурность новое определение образования очень емко сформулировал Х. Томас: «Поликультурное образование имеет место, когда определенная личность стремится в общении с людьми другой культуры понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, их систему ценностей и поступков, интегрировать новый опыт в собственную культурную систему и изменить его в соответствии с чужой культурой. Поликультурное образование побуждает наряду с познанием чужой культуры и к анализу системы собственной культуры».

Согласно теории Л.С. Выготского способы мышления и приобретения знаний составляют один из основных компонентов культуры и в значительной степени предопределены наследственностью, формирующейся в пределах определенного этноса. [1]

Поликультуризм в образовании – это культурный плюрализм, признание равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, составляющих данное общество, недопустимость дискриминации людей по национальной или религиозной принадлежности, пола или возраста.

Следовательно, сама жизнь подводит нас к разговору о поликультурном образовании – важной и перспективной области современного педагогического знания, которой в российском образовании пока не уделяется достойного внимания.

Одной из важнейших задач современного образования является приобщение учащихся к глобальным ценностям, формирование у учащихся умения общаться и взаимодействовать с представителями соседних культур и в мировом пространстве. Тенденции современного общества в социальном, культурном, экономическом, политическом планах привели к формированию поликультурного социума. Поликультурный социум – это такое образовательное пространство, в котором проживают и обучаются учащиеся разной этнолингвистической, религиозной и социально-экономической принадлежности [4].

Поликультурное образование является неотъемлемой, органической частью единой системы образования и строится на основе общих принципов государственной политики в области образования, которые закреплены в законодательстве Российской Федерации. Устойчивое развитие российской системы образования предполагает обеспечение государственных гарантий доступности поликультурного образования, повышение качества общего образования, эффективную правовую и финансово-экономическую поддержку образования, повышение социального статуса и профессионализма работников образования, распределение ответственности между субъектами образовательной политики.

*Поликультурное образование формируется, функционирует и развивается как открытая система, призванная удовлетворять насущные социокультурные и образовательные интересы граждан. В условиях приоритетной поддержки образования со стороны государства система поликультурного образования призвана обеспечить наиболее эффективное использование кадровых, информационных, материальных и финансовых ресурсов.*

### Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. М., 1982–1984, Т. III.
2. *Кузьмин М.Н.* Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России // Педагогика, 1999. №6. С. 3–11.
3. *Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л.* Поликультурное образование – актуальные проблемы современной школы // Педагогика. 1999. № 4. С. 3–10.
4. *Синагатуллин И.М.* Новый миллениум: роль и место иностранного языка в поликультурном социуме // ИЯШ. 2002. №1. С. 32.
5. Образовательное пространство России: проблемы интеграции / Бодырева С.К. [и др.]. – М.: Вуз и школа, 2004. 464 с.
6. *Хакимов Э.Р.* Обоснование поликультурного образования через межпарадигмальную рефлекссию // Искусство и образование, 2009. №7. С. 100–105.

*Павлов Денис Николаевич,  
Сургутский государственный педагогический университет,  
кафедра социально-художественного образования,  
соискатель*

### **«Времена года в музыке» – лекторий в рамках проекта «Уроки детской филармонии»**

Проведение лектория в рамках проекта «Уроки детской филармонии», являющегося важным дополнением профессионального музыкального образования в условиях ССУЗа, предоставляет уникальную возможность музыкантам-исполнителям приобщиться к миру прекрасных образцов отечественного и зарубежного музыкального искусства, его подлинной духовности и гармонии. Сущность лектория способствует формированию у юных музыкантов устойчивой мотивации к художественно-творческой, исследовательской, концертно-просветительской деятельности, – что ведет музыканта-исполнителя к творческой самореализации.

Лекторий «Времена года в музыке» представляет собой цикл занятий, дополняющих концертно-познавательные программы «Уроков детской филармонии». Он включает беседы о музыке в сочетании со слайд-презентацией и видеофрагментами, а также свободные письменные и музыкально-импровизационные сочинения – как эмоциональный отклик учащихся на рассмотренные произведения крупнейших композиторов. На лектории «Времена года в музыке» предполагается рассмотрение воплощения природных явлений в музыкальном искусстве на примере творчества таких композиторов, как А. Вивальди, Й. Гайдн, П. Чайковский, А. Глазунов.

На *ПЕРВОМ ЗАНЯТИИ* рассматриваются сочинения зарубежных авторов: А. Вивальди и Й. Гайдна, творчество которых относится к двум, соприкоснувшимся в XVII веке, художественным направлениям – барокко и классицизму.

Крупнейший итальянский композитор Антонио Вивальди известен, во многом, своими ансамблево-оркестровыми концертами. Родившийся слабым мальчиком (на седьмом месяце), он впоследствии поразил своих современников редкой выносливостью и трудолюбием, а потомков – невероятной плодовитостью. За пять дней он мог написать оперу, за три дня – одиннадцать скрипичных концертов. Среди сочинений Вивальди более 450 инструментальных концертов, из которых 220 – скрипичные. Концерты Вивальди стали великолепной школой для гениального И.С. Баха, никогда не стеснявшегося учиться у современников.

Как при жизни Вивальди, так и в наши дни наиболее знамениты первые четыре концерта для скрипки, клавесина и струнного оркестра «Времена года», изданные в Амстердаме в 1725 году. В этом издании каждому концерту было предпослано стихотворение, соответствующее музыкальному содержанию. Композитор называет эти эпиграфы «Sonetto Dimostrativo» (т.е. «наглядный»), и в партитуру включает ремарки соответствующего характера, соединяя музыкальную форму с программным поэтическим замыслом. Поэтическая программа четырех концертов «Времена года» очень детализирована. Музыкальный язык изобретателен, выразительность его сочетается со щедрой звукоизобразительностью, в которой слышны весенние пастушьи наигрыши, летние раскаты грома, фанфары осенней охоты, зимние вихри и многое другое.

Тема человека и природы воплощена также в двух ораториях, венчающих творческий путь Й. Гайдна: «Сотворение мира» и «Времена года». После макрокосма творения неба, земли, человека Гайдн обращается к микрокосму повседневной крестьянской жизни, с детства знакомой сыну каретного мастера, дожившего до глубокого преклонного возраста.

Те же «Весна», «Лето», «Осень», «Зима» с радостями пробуждения природы, трудовых забот, юного счастья; с гимном летнему солнцу, грозой, тихой идиллией славно потрудившихся чистым сердцем людей; с праздником урожая и охотой; с печальной мглой зимы и мудрой философией старости. Такой итог подводит Гайдн, чья цельная, добрая и ясная душа нашла выражение как во всем творчестве, так и в последнем произведении, подтвердившем идеи его жизни.

*ВТОРОЕ ЗАНЯТИЕ* посвящено творчеству русского композитора-романтика П. Чайковского, эмблемой творчества которого, в представлении музыкантов и слушателей, стал его цикл фортепианных пьес «Времена года».

Это произведение было написано по заказу редактора музыкального журнала «Нувеллист» Н. Бернарда. История создания этого произведения известна по мемуарам Н. Кашкина, который писал, что раз в месяц Чайковский за один присест сочинял по пьесе и отправлял редактору [1]. Так, на протяжении всего года читатели журнала «Нувеллист» каждый месяц получали новую фортепианную пьесу Чайковского, предназначенную для музицирования как в столичной гостиной, так и в глуши усадьбы, в быту, подобном тому, что взрастил когда-то ребенка Чайковского.

Фортепианные миниатюры-пейзажи можно было исполнять по одной, все же вместе они вытягивались в цепочку шедевров-миниатюр сродни стихам А. Плещеева, А. Толстого или зарисовкам художников-передвижников – целостная и многообразная звуковая картина русской поместной и крестьянской жизни, связанной с родной природой, столь любимой Чайковским.

Начинается цикл размеренным повествованием пьесы «Январь. У камелька». Душевный покой, который бывает во время чтения хорошей книги у камина (таково настроение крайних разделов трехчастной формы) сменяется таинственными скольжениями света и тени, грезами среднего раздела. Резким контрастом врывается колокольный звон «Прощеного Воскресенья» в пьесе «Февраль. Масленица».

В пьесе «Март. Песнь жаворонка» автор находится под безусловным обаянием знаменитого романса Глинки, из звукоизобразительного оборота инструментального вступления которого выстраивает всю пьесу. Восходящее движение середины создает ощущение высоты, в которую уходит птичье пение.

Знаменитейшая пьеса цикла, его центр – «Июнь. Баркарола», преодолевая традиционные ассоциации с песней венецианского гондольера, воскрешает реальную страницу в истории русской музыки – «Серенады на воде», которые на даче у родителей под Петербургом устраивал молодой Даргомыжский с друзьями. Образ «Баркаролы» Чайковского очень емок. С гениальной простотой, сочетая мерные «взмахи весла» аккомпанемента, гаммаобразное движение мелодии и сглаживающие цезуры кратких подголосков, Чайковский создает впечатление непрерывного скольжения. В среднем разделе оно сменяется незатейливым дуэтом в терцию, за которым снова следует плавное *bel canto* основного раздела, но уже в виде диалога верхнего и среднего голосов, звуковой след которого тает, как круги на воде.

Динамическая кульминация цикла – пьеса «Сентябрь. Охота», требующая значительной техники и силы, полна ассоциаций с музыкальными образами «Осеней» Вивальди и Гайдна. Те же сигналы фанфар, сменяющиеся «золотыми ходами валторн» в среднем разделе, тот же бег зверя и цокот копыт.

Лирической кульминацией цикла становится пьеса «Октябрь. Осенняя песнь», по популярности не уступающая «Баркароле». Ее элегическая мелодия построена на интонациях словесной поэтической речи: вопросы, томления, риторические возгласы, цепочки вздохов. Это полифонический диалог женского и мужского голосов, в который в среднем разделе включается мягкая, излюбленная Чайковским вальсовость – размер 4/4 по сути оказывается размером 12/8 (столь любимые композитором кратные трем метры). Характернейшее для Чайковского заключение с мелодическим и ритмическим уходом-истаиванием создает впечатление замиранья голосов в глубине осеннего сада.

Финальная пьеса «Декабрь. Святки» – «зимних праздников блестящие тревоги» с радостями Рождества, Святков, Нового года в русской дворянской усадьбе с их непременным атрибутом – «однообразным и безумным, как вихорь жизни молодой» вальсом, прочно вошедшим в русский быт XIX века. Привычное кружение, плавное скольжение в ритме биения человеческого сердца сменяется звучанием Тгю, скромная трехголосная фактура которого напоминает домашний оркестр. «Святки» дополняют музыкальную картину помещичьего быта, обрисованную Чайковским в «Детском альбоме», который вместе с «Временами года» стал одним из ключевых в фортепианной педагогике.

*ТРЕТЬЕ ЗАНЯТИЕ* предполагает рассмотрение балета А. Глазунова «Времена года», который менее известен в сравнении с альбомом Чайковского, что повышает необходи-



мость знакомства учащихся – будущих профессиональных музыкантов-исполнителей с данной темой.

Балет был написан Глазуновым в 1899 году по сценарию М. Петипа и, на первый взгляд, напоминает старинные балетные дивертисменты большой французской оперы или четырехчастные танцевальные сюиты эпохи барокко, столь любимой в пору Серебряного века русской культуры.

В бессюжетной аллегории последовательно появляются Зима, Весна, Лето и Осень со своими свитами. Сумрачно-элегическая минорная Зима «решена» композиционно в сопровождениях: Инея (быстрое, легкое, изящное скерцо), Льда (прозрачное, с колким пунктирным ритмом, тихо звенящее андантино), Града (быстрая короткая токката), Снега (мягкий тихий мажорный вальс). Их сменяет Весна, с ней уходит минорный лад, и до конца балета будет преобладать мажор, свойственный музыке Глазунова а ее светлым мироощущением. На смену быстрым темпам и активным ритмам приходит вальсовость. Весне сопутствуют Цветы, Птицы, веет дуновение Зефира – партитура полна невесомой «пастельной» звукописи.

С появлением Лета воцаряются лирические звучания: вальс Васильков и Маков, плавно-текущая Баркарола Наяд, за которой следует вариация Колоса, переходящая в активную коду, в которую вплетается звук свирелей Сатиров и Фавнов: начинается Осень с ее Вакханалией, праздником созревания и жатвы. На фоне хоровода вакханок и сатиров, тема которого отдаленно напоминает «Пляску скоморохов» Чайковского из музыки к «Снегурочке», проходят со своими темами Зима, Весна, Лето – своеобразная сонатная реприза. После лирического Adagio и скерциозной вариации Сатира тема вакханалии звучит в ритме стремительно кружащейся тарантеллы. Она же после «дождя мертвых листьев» в наступившей темноте тихим, медленным звучанием в высоком регистре в качестве темы «звездного неба» завершает балет. Его четыре картины, следующие без перерыва и объединенные сквозным музыкальным развитием, по форме являются позднеромантической симфонической поэмой. «Балет – та же симфония», – эти слова Чайковского, сказанные в пору создания «Спящей красавицы», стали главным принципом как в балетах Глазунова, так и в балетном творчестве едва ли не всех последующих русских композиторов.

Все эти произведения – динамичные и изящные скрипичные концерты Вивальди, монументальная философская оратория Гайдна, лирические фортепианные пьесы Чайковского, балет Глазунова – рассматриваются на лектории «Времена года» в рамках проекта «Уроки детской филармонии». Итоговой формой работы по этой теме является конкурс «Мои музыкальные впечатления» для всех учащихся, а также для любителей музыки – слушателей лектория. Участники предоставляют организаторам проекта свои творческие работы – рисунки, литературные сочинения на тему «Времена года в музыке», а также музыкальные эскизы, импровизации, пьесы в свободной форме, после чего подводятся результаты. Такое погружение в мир прекрасных образцов академической музыки влияет на развитие интереса к музыкальному творчеству, формирует культуру юных слушателей, знакомит с такими музыкальными жанрами, как фортепианная миниатюра, ансамблево-оркестровый концерт, балет.

## Литература

1. *Кашкин Н.Д.* Воспоминания о П.И. Чайковском. – М.: Музгиз, 1954. 239 с.
2. *Куницын О.* Балеты А.К. Глазунова. – М.: Музыка, 1989. 62 с.
3. Педагогика: Большая современная энциклопедия Текст./сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2005. 720 с.
4. *Розеншильд К.К.* История зарубежной музыки. – М.: Музыка, 1978. 544 с.

### **Ключевое место целей в мотивации подростков к изучению иностранного языка**

*В данной статье мы коснемся вопроса значимости целей и правильной их постановки для мотивации, приведем пример заданий для поиска целей, обсудим модель программы занятий, при которой, как мы считаем, обучаемым будет легче самим ставить цели и осуществлять их.*

В 90-е годы ряд ученых, в частности Лоренс Первин и Роберт Эммонс, ввели цели, или стремления, как одну из весьма существенных переменных в исследовании мотивации и личности. Чтобы достичь цели, как считают они, нужно разбить ее на множество мелких целей.

Отношение к целям как к «стремлениям» предполагает перспективу изучения человеческой мотивации, ориентированную на действия, и подчеркивает, что поведение человека движется к определенным конечным точкам [2]. Круглянский определяет цель как «желаемое положение дел, которого некто стремится достичь посредством действия. Стремления каждого человека присущи только ему, не существует людей, у которых конфигурация стремлений в точности бы совпала».

Одни поведенческие акты можно назвать высокомотивированными, другие – слабомотивированными, третьи – вовсе немотивированными. Цели также делятся на мелкие и глобальные.

Как выяснили психологи, к глобальным целям в мотивации можно отнести 4 позиции:

1. Богатство
2. Счастье
3. Вдохновение
4. Успех

Если у обучаемых цели в изучении языка как-то коррелируют с этими четырьмя позициями, то их мотивация достаточно сильна.

Чем выше цель – тем больше мотивация, задача учителя – помочь найти глобальную цель и вывести множество подцелей. Ученик должен понять, почему важно знать иностранный язык, и зачем он ему нужен. Если же ему совсем не интересно, то нужно найти, где, когда и с кем это станет интересно, не всякое окружение способно смотивировать человека на что-либо. «Прежде всего, мы должны признать, что мотивация редко проявляет себя в поведении, не связанном с конкретной ситуацией и с конкретными людьми» [1].

Постановка цели важна, так как подросткам нужно осознанное, систематическое восприятие иноязычных слов и правил, а бессознательно и интуитивно, как дети, они изучать язык уже не могут. Концепция удовлетворения потребностей имеет чрезвычайно большое значение для теории мотивации. Она предполагает, что цель, после того, как она выполнена, не может влиять на мотивацию, поэтому их нужно со временем пересматривать.

В работе мы воспользовались прямым методом оценки целей, который предполагает, что люди способны открыто рефлексировать и точно сообщать свои цели, делая это правдиво и без психологических защит. По данным опросов, в подростковом возрасте обучаемые осознают, что мир становится компактнее и теснее, значит, в будущем все чаще придется сталкиваться с иноязычной культурой и реалиями. Также многие задумываются о будущей профессии, понимая, что работодатель предпочтет нанять кого-то со знанием иностранного языка.

На основании опроса мы вывели, какие цели ставят себе обучаемые с разными типами мотиваций, т.к. исходя из того, что мотивы по-разному влияют на спонтанное мышление, разумным будет предполагать, что мотивация будет находить себе выход в индивидуальных, лично поставленных человеком, целях.

**ПРИ ДОМИНИРОВАНИИ ПРАГМАТИЧНОЙ МОТИВАЦИИ** подросток, в первую очередь, ставит наличие материальных выгод от будущей деятельности. Он считает, не так важно, что именно делать, главное – сколько денег за это можно будет получить.

ПРИ ДОМИНИРОВАНИИ СТАТУСНОЙ МОТИВАЦИИ для подростков целью является социальная ценность, престижность в глазах общества, возможность достичь высокого положения, быть на виду.

ПРИ ДОМИНИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ учащийся ориентируется, в первую очередь, на мнение авторитетных для него людей (родителей, учителей, друзей, психолога), либо его цель предопределяется семейными традициями.

ПРИ ДОМИНИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ (ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ) МОТИВАЦИИ подросток ставит цель обладать обширными знаниями, эрудицией, хорошо учиться. Чаще такие люди уходят в преподавание или в исследовательскую деятельность, поступают в аспирантуру или получают второе высшее образование.

ПРИ ДОМИНИРОВАНИИ ВНЕШНЕЙ МОТИВАЦИИ основную роль играют несущественные, случайные цели (мама заставила, за компанию с друзьями и прочее). Чаще такой вариант целей встречается тогда, когда у подростка не развились и не проявились никакие способности, т.е. различные интеллектуальные операции развиты равномерно средне, при этом какие-либо увлечения тоже отсутствуют.

Ниже будет приведен список примерных заданий для поиска целей в изучении иностранного языка. Данные задания также помогут проверить цели на истинность, а также разрешить некоторые внутренние конфликты мотиваций обучаемого. Если получилось найти цели, но они не совпадают с учебным планом, то возможен временный отказ от систематического обучения в пользу специально разработанных учебных программ, требующий организации занятий только на основе возникающих у детей интересов, т.н. *педоцентризм* – организация учебного процесса, при котором личность имеет наибольшие возможности проявить себя.

#### ЗАДАНИЯ ДЛЯ ПОИСКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

##### ЗАДАНИЕ 1

В конце учебного года я смогу:

1. *Переводить тексты с английского на русский*
2. *и т.д.*

##### ЗАДАНИЕ 2

Представьте, что Вы находитесь в хранилище знаний. Какие знания в английском языке Вы хотели бы оттуда почерпнуть?

1. *Знание английских пословиц*
2. *и т.д.*

##### ЗАДАНИЕ 3

В Вашем классе есть ученики, которые, по Вашему мнению, знают английский лучше Вас или просто неплохо владеют им. Спросите этих людей, что они делали для того, чтобы научиться тому, что они знают, и запишите их ответы.

1. *Смотрят мультимики на английском*
2. *и т.д.*

##### ЗАДАНИЕ 4

Посмотрите на задание 3. Проанализируйте, какие из методов подойдут Вам. Запишите.

#### Литература

1. *Маслоу А.* Мотивация и Личность. – СПб.: Издательство Питер, 2006. 352 с.
2. *Эммонс Р.* Психология высших устремлений. Мотивация и духовность личности. – М.: Смысл, 2004. 416 с.
3. *Maslow A.* A theory of metamotivation: the biological rooting of the value-life. – J. humanistic Psychol, 1967. P. 7, P. 93–127.
4. *Мильман В.* Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 5.

## **Модернизация обучения РКИ и иностранным языкам. Некоторые аспекты мотивации подростков к изучению языков**

*В данной статье анализируются некоторые аспекты мотивации подростков к изучению языков, автором затрагиваются также проблемы подросткового возраста и взаимоотношений учителей с подростками в процессе овладения ими иностранным языком.*

Как известно, человеческая мотивация бывает внутренней и внешней, но определяющей, по мнению ученых, на занятиях по иностранному языку является внутренняя мотивация. Внутренняя мотивация не может быть выявлена сразу, из-за чего многие учителя не могут найти подход к учащимся.

По-другому дело обстоит с внешней мотивацией. Воздействовать на нее можно: заставлять, угрожать двойкой – но этого всего не хватит надолго, если ученик сам не поставит себе цель выучить язык.

Сегодня учитель должен выступать в роли помощника в нелегком деле, связанном с изучением иностранного языка, тем более, если обучаемые – учащиеся подросткового возраста.

Из психологии известно, что подростковый период является самым сложным в жизни человека. И, как жалуются и негодуют учителя по поводу того, что подростки, по всей видимости, не хотят ничего изучать. Точнее, они не хотят подчиняться личности учителя. «Я взрослый, поэтому взрослым не доверяю» – девиз нынешних подростков. Они во что бы то ни стало пытаются низвергнуть авторитет учителя. У них на все есть свое мнение, и в них горит желание выработать свою собственную идею. Так же у подростков нет понимания, что кто-то может быть умнее их самих. Из сказанного видно, почему некоторые учителя говорят, что подростки не хотят ничего делать на уроках иностранного языка. Подростки могут обучаться только через кумиров, все остальные люди для них – серая масса [3]. В связи с этим, следует отметить, что Ян Амос Коменский придавал большое значение должности учителя, считая ее «настолько превосходной, как никакая другая под солнцем». Таким образом, получается, что учитель должен стать кумиром в глазах своих учащихся и через интерес к себе, как к неординарной личности, зажечь интерес учащихся к своему предмету – иностранному языку.

Попробуем выработать стратегию для повышения мотивации подростков к изучению иностранного языка, исходя из их желаний. Первое требование будет касаться личности учителя. Учитель не должен быть недоступным тираном. Времена, когда учитель воспитывал детей прошло. И теперь учителю надо выработать навыки активного слушания. Подростки сейчас уже не такие, как в 90-е годы, они знают свои права и свободы, и на требование учителя они могут ответить и бурной реакцией, и негодованием. Если учитель это вовремя не поймет, то ситуация может закончиться весьма плачевно для него [1].

По результатам нашего опроса, у большинства подростков (90% респондентов) достаточно высокая мотивация к изучению иностранного языка, они хотят выучить английский. Другой вопрос: они не знают, как это сделать. И задача учителя – помочь им узнать, какими способами повысить свой уровень знания языка.

Но в процессе обучения всплывают множество подводных камней – трудностей в обучении. И чтобы их было меньше, учитель всегда должен быть доступен для учащегося, чтобы помочь подростку [3].

Вместе с тем, 10% респондентов английский язык откровенно недолюбливают. Как представляется, их отрицательная мотивация обусловлена наличием непреодолимых трудностей, с которыми подросток столкнулся. Среди самых распространенных – недовольство моделью преподавания учителя, непонимание основ грамматики иного языка и многое другое. Для устранения таких препятствий учащийся нуждается в прохождении курса английского с азав. Некоторые дети заявили, что хотят снова пойти в первый класс, чтобы все повторить, ибо в них не пропало еще желание овладеть английским языком, несмотря на

возникшие препятствия. Интересно, что даже хорошисты с удовольствием готовы выполнять детские задания с картинками.

Мы считаем, что в школах должна быть введена система разноуровневой подготовки обучения иностранному языку, по которой подростки могли бы переходить в группы с разными уровнями обученности в языковом плане. В этом случае учителя не будут отвлекаться на повторение ими учебного материала, а процесс обучения подростков будет непрерывным и лаконичным. Также должна быть в полной мере использована система учения через обучение. Такая система внедрена в Айхштеттском университете Германии доктором Жан Полем Мартаном. Этот метод основан на древнеримской поговорке: *«docendo discimus»* — «обучая, учимся сами». *Суть ее заключается в том, чтобы научить студентов и школьников учиться и передавать свои знания своим одноклассникам. Педагог является в данном случае лишь режиссером, который направляет деятельность учащихся. Это может касаться отдельных эпизодов или даже целых частей урока. У некоторых учителей учащиеся проводят все уроки, начиная с первого, в течение всего учебного года. Недопустимо путать метод «Учение через обучение» с рефератами [4].*

## Литература

1. *Анципов А.Я.* Словарь конфликтолога. – СПб.: Питер, 2006.
2. *Божович Л.И.* Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Божович Л.И. и Благонадежной Л.В. – М., 1972.
3. *Оклендер Вайолет.* Окна в мир ребенка. – М.: Независимая фирма «Класс», 2005.
4. *Jean-Pol Martin: Lernen durch Lehren (LdL).* In: Die Schulleitung — Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern. – Heft 4, P. 3-9 (Artikel in LdL – Homepage)

*Сахарова Ольга Сергеевна,  
Национальный исследовательский университет  
Белгородский государственный университет,  
кафедра второго иностранного языка,  
ассистент*

## История развития программ здоровьесбережения в США

Около 150 лет назад руководство школ Соединенных Штатов Америки обратило внимание на необходимость здоровьесбережения и безопасности школьников. До середины 1800-х годов государственное образование осуществлялось во все еще формирующейся стране, и попытки ввести основы здоровьесбережения в школы были довольно редкими. В 1840 году Род-Айленд стал первым штатом в Америке, который потребовал, чтобы дети обучались в школе, и вслед за ним другие штаты также приняли закон об обязательном образовании. Отчет Лемуэля Шэттака 1850 года, подготовленный для Санитарной Комиссии Массачусетса, явился основой для школьных программ здоровьесбережения [1, с.409]. В отчете была признана эффективность использования школ для контроля над инфекционными заболеваниями. Однако выводы, сделанные в отчете Л. Шэттака, были применимы и к другим проблемам со здоровьем, которые часто возникают из-за нездорового поведения в детском возрасте. В своем отчете Л. Шэттак подчеркивает: «Каждого ребенка нужно учить с детства, что необходимо сохранять свою собственную жизнь и здоровье, а также жизнь и здоровье других людей, что является одной из самых важных обязанностей». К концу 1860-х Отдел Здравоохранения Нью-Йорка обязал проводить санитарные инспекции для контроля над инфекционными заболеваниями в школах. К концу XIX века медицинский осмотр в

школах стал узаконенным, и школьные медсестры постепенно заменили медицинских инспекторов.

В 1918 году Комиссия по реорганизации среднего образования опубликовала отчет, определяющий важнейшие задачи образования. Согласно отчету данной комиссии, здоровье является первым из семи основных приоритетов. Другими задачами являлись: управление основными образовательными процессами, достойное проживание в семье, приобретение профессии, сознательное гражданство, проведение досуга и формирование нравственной личности. В результате борьбы за трезвый образ жизни в конце девятнадцатого и начале двадцатого веков школы включили в учебные планы по гигиене объединенные уроки о вреде алкоголя, курения и наркотиков. Также в этот период в учебные планы были введены уроки физкультуры [3].

В промежутке между 1918 и 1921 годами, многие Американские штаты приняли законы, обязывающие проводить санитарное просвещение и уделять внимание физическому воспитанию школьников. Однако согласно отчету, сделанному Национальной образовательной ассоциацией и Американской медицинской ассоциацией, услуги по первичному медицинскому обслуживанию были постепенно заменены профилактикой заболеваемости, осуществляемой школьными медицинскими сестрами. Этот отчет определил роль школ в вопросе изучения проблем со здоровьем и случаи обращения школьников с такими проблемами к медицинским работникам. К 1970 году была возрождена практика оказания первичного медицинского обслуживания в школах. Данное первичное медицинское обслуживание осуществлялось на базе школьных поликлиник и было сосредоточено на физическом и эмоциональном развитии учащихся. К 1999 году в сорока пяти штатах было создано более 1100 школьных поликлиник [2, с.47].

С начала 1900-х и до 1980-х у школьных программ здоровьесбережения было три компонента: образование в сфере здорового образа жизни, услуги школьного здоровьесбережения и здоровая школьная среда. В 1987 году Д.Д. Алленсуорт и Л.Дж. Колб предложили восьмикомпонентную модель, которая включала три вышеназванных основных компонента, к которым добавилось физическое воспитание, школьное питание, консультации психологов и социальных работников, содействие развитию здоровьесбережения персонала и вовлечение семьи и общины в жизнь школы.

Санитарное просвещение основано на планируемом последовательном полном среднем образовании, которое направлено на физические, умственные, эмоциональные и социальные аспекты здоровьесбережения. Медицинское обслуживание предоставляется учащимся для того, чтобы оценить состояние их здоровья, сберечь и улучшить его. Это обслуживание включает в себя предоставление неотложной и первичной медицинской помощи, доступность получения медицинской помощи в населенном пункте, а также контроль над хроническими заболеваниями. Здоровая школьная атмосфера связана как с хорошей материальной базой школы и эстетическим окружением, так и со здоровым психосоциальным климатом и культурой, которые укрепляют здоровье школьников и служебного персонала. Физическое воспитание проводится согласно планомерному, взаимосвязанному учебному плану, который обеспечивает теоретические знания и практическое владение разными видами деятельности, которыми впоследствии школьники могут пользоваться на протяжении всей жизни. Это такие виды деятельности, как: общая физическая подготовка, фитнес, ритмика и танцы, игровые виды спорта и занятия в спортивных секциях. Школьное питание и обслуживание способствуют укреплению здоровья учащихся благодаря большому выбору питательных и полезных блюд. Кроме того, в классных комнатах и в столовых можно увидеть рекомендации по здоровому питанию, которые помогают школьникам сделать выбор в пользу здоровой пищи. Психологи, социальные работники и сотрудники службы консультативной помощи оценивают состояние здоровья отдельных учащихся и коллективов школьников, при необходимости они осуществляют вмешательство и выдают направления к специалистам, которые заботятся об умственном, эмоциональном и социальном здоровье школьников. Укрепление здоровья персонала происходит благодаря своевременной медицинской диагностике, пропаганде здорового образа жизни и занятий спортом. Эти программы также стимулируют персонал быть примером для подражания. Вовлечение семьи и общин в жизнь школы способствуют развитию смешанных школ, а родительский и социологический подход, которые устанавливает активное сотрудничество, – улучшению здоровья и благосостояния школьников [3].

Вышеназванные восемь компонентов наиболее эффективны, когда они противостоят поведению, препятствующему хорошей учебе и хорошему самочувствию. Данные компоненты так же стимулируют поддержку семье, друзьям и сообществам; используют междисциплинарные и межведомственные группы, чтобы запланировать и скоординировать программу; используют разнообразные методики вмешательства; способствуют вовлечению школьников и обеспечивают развитие персонала.

Восьмикомпонентная модель является основой программы здоровьесбережения школьников, в настоящее время определяемой как «комплекс запланированных последовательных связанных со школой стратегий, процессов и услуг, разработанных для того, чтобы способствовать оптимальному физическому, эмоциональному, социальному и образовательному развитию школьников. Данная программа поддерживает семью и определяется местным сообществом на основе имеющихся общественных денежных средств, стандартов и требований. Она скоординирована междисциплинарной группой и ответственна перед сообществом за качество и эффективность» (Алленсуорт, 1997).

Наряду с тем, что не были проведены исследования, оценившие эффективность программы здоровьесбережения школьников, были сделаны многочисленные наблюдения, которые оценили отдельные компоненты, а так же их сочетание с другими компонентами. Эти исследования показали, что здоровое образование может способствовать улучшению здорового поведения (Коннелл и др., 1985; Resnicow и др., 1991) и повышению успеваемости в школе (Хокинс и др., 1999); школьное питание и особенно программа «школьные завтраки» также способствует успехам в обучении (Мейерс и др., 1991; Пауэлл и др., 1998). Медицинское обслуживание в школах вызвало уменьшение систематических пропусков занятий, повысило достижения в учебе и улучшило состояние здоровья. Физическое воспитание улучшило физическую форму учащихся, сняло напряжение и повысило самооценку школьников (Dwyer, 1983; Pate и др., 1995). Вовлечение членов семьи и общин в жизнь школы способствовало повышению медицинского самообразования (Pentz, 1997), укрепление здоровья персонала снизило показатели отсутствия на работе по болезни (Блэр и др., 1984) [1, с.415].

Общество активно поддерживает оказание услуг, связанных с укреплением здоровья школьников. Согласно опросу Гэллапа, проведенному среди взрослых американцев в 1998 году, здоровье было названо самым важным из пятнадцати предметов, которые были «обязательны» для преподавания в школах (Marzano и др., 1998). Руководители фирм обеспокоены «трудоустройством» выпускников и тем, как помочь школам обеспечить здоровую рабочую силу. Добровольные организации здравоохранения и страховые компании поддерживают школьные программы здоровьесбережения, чтобы предотвратить появление хронических болезней, которые в последствии приводят к увеличению затрат на медицинское обслуживание [2, с.50].

В 1990-е годы в Европе появилось понятие укрепляющей здоровье школы, которая объединяет методику, учебный план, психосоциальное окружение, материальную базу, медицинское обслуживание, а также официальное и неофициальное сотрудничество между школами, родителями, службой здравоохранения и местным сообществом, чтобы способствовать достижению максимальных результатов школьников в молодости.

В одиночку школы не в состоянии решать серьезные медицинские и социальные проблемы. Однако школы могут обеспечить регулирование, в котором семьи, медицинские работники и общественные учреждения могут совместно работать над улучшением благосостояния школьников.

## Литература

1. *Allensworth D.D., and Kolbe L.J.* The Comprehensive School Health Program: Exploring an Expanded Concept. *Journal of School Health* 57(10). 1987. P. 409–411.
2. *Kolbe L.J.* Increasing the Impact of School Health Promotion Programs: Emerging Research Perspectives. *Journal of Health Education*. 17(5). 1986. P. 47–52.
3. Поисковой сервис-справочник [www.answers.com](http://www.answers.com)

*Селистреникова Татьяна Анатольевна,  
Второй Тамбовский филиал Российской академии  
народного хозяйства и государственной службы,  
кафедра гуманитарных и естественно-научных дисциплин,  
кандидат педагогических наук, доцент*

### **Отношение школьников с патологией органов сенсорной системы к внеурочным занятиям физическими упражнениями**

Физическая культура – это предмет, задачами которого являются: формирование положительного отношения учащихся к данному уроку и к внеурочным формам занятий, нацеливание школьников на сохранение и укрепление здоровья средствами физкультуры. К сожалению, во многих специальных (коррекционных) образовательных учреждениях учащимся и их родителям в должном объеме пока не разъясняется то, каким образом систематические занятия физической культурой в учебное и внеучебное время способствуют поддержанию здоровья ребенка с ограниченными возможностями, а также его интеграции в социум.

Исследования кондиционной физической подготовленности учащихся общеобразовательных и коррекционных школ показывают, что большое число школьников не справляется с нормативными требованиями программы (В.А. Вишневецкий, Д. Радваньска, Г.Н. Сатиров). Вероятно, причина этого заключается в недостаточной эффективности уроков физической культуры, которые, по данным С.В. Хрущева, компенсируют лишь 13,3% необходимой двигательной активности учащихся, вследствие ограниченного времени урока. Поэтому в специальной (коррекционной) школе целесообразно вводить внеурочные занятия: в режиме учебного дня (гимнастика до занятий, физкультминутки), внеклассные (занятия в группах общей физической подготовки и ЛФК) и внешкольные (домашние задания и др.). Их цель – дополнить уроки физкультуры, давая возможность для дополнительной тренировки определенных групп мышц и систем органов ребенка с ограниченными возможностями.

Важно оценивать мотивацию учащихся не только к занятиям на уроке физической культуры, но также и по отношению к внеурочной деятельности. Сами уроки физической культуры способны эффективно управлять мотивационной сферой учащихся, формируя у них интерес и потребность не только в урочных, но и в систематических внеурочных формах занятий физкультурой и спортом, а это, в свою очередь, повышает двигательную активность и стремление школьника к укреплению здоровья.

При оценке наличия определенных видов внеурочных занятий по физической культуре в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I–V видов мы получили результаты, приведенные в таблице 1.

*Таблица 1 Виды внеурочных занятий по физической культуре  
в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях  
I–V вида*

<b>Вид занятия</b>	<b>До эксперимента, %</b>	<b>После эксперимента, %</b>
только ЛФК	12,1	5,12
занятия по общей физической подготовке	24,37	24,41
спортивные (подвижные) игры	22,57	31,17
занятия по гимнастике	14,24	16,36
ритмика	18,29	16,89
все перечисленные	8,43	6,05



В начале нашего эксперимента почти половина школьников с патологией органов сенсорной системы (46,94%) могли посещать, кроме уроков по физической культуре, только занятия по общей физической подготовке (24,37%) или спортивные (подвижные) игры (22,57%). Причем, на вопрос: «Какие формы внеурочных занятий по физкультуре проводятся у вас в школе?» 12,1% учащихся ответили: «Только лечебная физкультура». Этот факт указывает на недостаточное внимание со стороны руководства специального (коррекционного) образовательного учреждения развитию внеурочных форм занятий физической культурой.

После проведения эксперимента количество школьников, утверждающих, что у них в школе кроме уроков физкультуры проводятся только занятия по ЛФК, снизился до 5,12%. Однако увеличилось число детей, которые говорили о том, что у них в учебном заведении проводятся занятия по спортивным (подвижным) играм (на 8,6%) и по гимнастике (на 2,12%). Значит, администрация учебных заведений обратила более пристальное внимание на внеурочные формы занятий по физической культуре, тем самым, способствуя более интенсивному развитию двигательной сферы учащихся с особыми образовательными потребностями, а, следовательно, и улучшению состояния их здоровья.

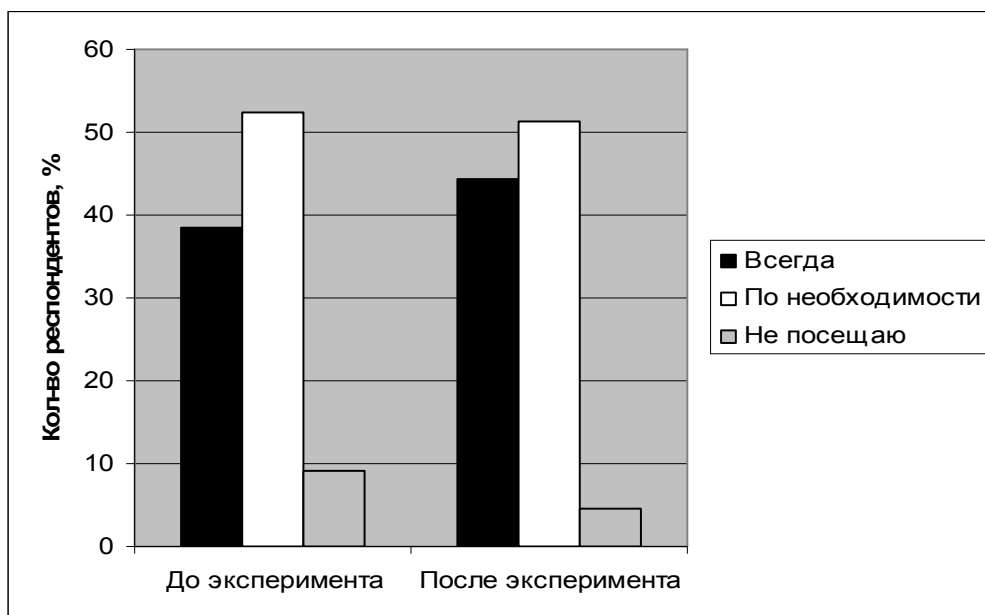


Рис. 1. Посещение внеурочных занятий детьми в школах-интернатах I-V видов

О мотивации школьников с ограниченными возможностями к занятиям внеурочными формами физической культуры можно судить по данным, отображенным на рисунке 1. Так, количество учащихся, всегда посещающих дополнительные занятия по физкультуре, увеличилось с 38,42% в начале эксперимента до 44,27% в конце. А число тех, кто вообще не посещает внеурочные формы занятий, уменьшилось с 9,22% до 4,49% соответственно.

Интересны результаты опроса школьников о том, каким бы видом спорта они хотели бы заниматься дополнительно к урокам физической культуры. Большинство девушек ответили, что шейпингом, юношей – на тренажерах. Также в качестве дополнения к основным занятиям учащиеся хотели бы заниматься плаванием (22,85%) и танцами (29,72%).

Не только педагоги в школе, но и родители дома влияют на мотивацию ребенка к обучению вообще и дополнительным занятиям по физкультуре в частности. Поэтому, наряду с опросом школьников об их отношении к таким формам занятий, мы задавали те же вопросы их родителям. При этом мы получили результаты, немного, а в некоторых случаях и значительно, отличающиеся от таковых у детей.

## ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К ВНЕУРОЧНЫМ ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ (I и II ЭТАПЫ ЭКСПЕРИМЕНТА)

	1 этап	2 этап
1. Какие внеурочные занятия есть в школе, где обучается ваш ребенок?		
- только ЛФК	10,64%	8,72%
- занятия по общей физической подготовке	31,47%	30,05%
- спортивные (подвижные) игры	23,33%	28,87%
- занятия по гимнастике	15,24%	15,34%
- ритмика	17,74%	16,44%
- все перечисленные	1,58%	0,58%
2. Посещает ли ваш ребенок дополнительные занятия?		
- всегда с удовольствием	42,4%	46,23%
- только по необходимости	50,61%	53,42%
- нет	6,99%	0,35%
3. Чем бы вы хотели, чтобы занимался ваш ребенок?		
- плаванием	38,4%	39,1%
- танцами	36,14%	35,94%
- шейпингом (занятиями на тренажерах)	25,46%	24,96%

### Литература

1. *Байкина Н.Г.* Физическое воспитание в школе глухих и слабослышащих / Байкина Н.Г., Сермеев Б.В. – М.: Советский спорт, 1991. 61 с.
2. *Безверхняя Г.В.* Возрастная динамика мотивационных приоритетов школьников к занятиям физической культурой и спортом / Безверхняя Г.В. – М.: Логос, 2004. 84с.
3. *Воронкова В.В.* Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: кн. для учителя / Воронкова В.В. – М., 1994. 416 с.
4. *Гонеев А.Д.* Основы коррекционной педагогики / Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. – М.: АСАДЕМІА, 1999. 279 с.
5. *Григорьева Г.А.* Диагностика профессионально-личностного развития педагога: Методические материалы. – Владивосток: Изд-во ПИППКРО, 2005. 80 с.
6. *Манукян С.П.* О взаимоотношении понятий «стимул» и «мотив». – М.: ОМЕГА-Л, 2004. 93 с.

*Федотова Лилия Анатольевна,  
Волгоградский государственный технический университет,  
Доцент*

*Павлова Елена Станиславовна,  
Волгоградский государственный технический университет,  
старший преподаватель*

## **Роль довузовской подготовки по информатике в процессе адаптации первокурсников к обучению в вузе**

Одной из важнейших задач любого вуза является работа со студентами первого курса, направленная на быструю и успешную их адаптацию к новой системе обучения, на освоение ими новой роли студентов. Трудности, ожидающие первокурсника любой специальности, связаны с резкой сменой содержания и объема учебного материала; специфичными для вуза видами занятий; с новой профессиональной и предметной терминологией; отсутствием навыков самостоятельной работы; неумением конспектировать, работать с первоисточниками; иными нормами поведения в вузе и взаимоотношениями «преподаватель-студент»; слабой профессиональной ориентацией и т.д.

Адаптация первокурсников – это сложный и многогранный процесс, требующий совместных усилий студентов, преподавателей, деканата, профкома студентов, а также семьи. В настоящее время существует множество подходов к решению этой проблемы, включающих в себя применение инновационных моделей образования, вовлечение студентов в общественную жизнь вуза, работу кураторов академических групп, разработку системы организационного, научно-методического сопровождения воспитательной и внеучебной работы со студентами младших курсов.

В структуре вуза одним из подразделений является факультет довузовской подготовки, призванный не только систематизировать знания абитуриентов, но и, на наш взгляд, облегчить вхождение в дальнейшем молодых людей в вузовскую систему обучения. Во многом, это определяется тем, что старшеклассник, оставаясь в привычной для него социальной среде школы, постепенно осваивает новую среду вуза, иные требования высшей школы к учебному процессу, учится выстраивать систему отношений с преподавателями и слушателями. К сожалению, с введением ЕГЭ, популярность довузовской подготовки упала, но мы считаем, что она по-прежнему актуальна.

Довузовская подготовка позволяет школьникам:

- получить дополнительные знания по общеобразовательным предметам;
- приобрести новый опыт в общении со сверстниками и преподавателями вуза;
- приобрести опыт самостоятельной работы.

Как видим, задачи системы довузовской подготовки на современном этапе гораздо шире «подготовки к вступительным экзаменам», что являлось основной задачей различного вида подготовительных курсов в последние десятилетия.

В настоящее время одной из главных задач довузовской подготовки становится адаптация слушателей к условиям обучения в вузе [1, с.23]. Поскольку адаптация проходит до поступления старшеклассников в вуз, то можно говорить об упреждающей или превентивной адаптации [2, с.45]. Как показывают исследования, упреждающая адаптация формируется при реализации всех компонентов педагогического процесса факультета довузовской подготовки, включая систему организации занятий, систему контроля, формирование содержания образования. Для реализации адаптирующей функции довузовской подготовки в учебный процесс следует включать не только предметы, по которым выпускникам предстоит сдавать ЕГЭ (в настоящее время для технических вузов это математика, физика и русский язык), но и предметы, с изучением которых студентам предстоит встретиться на младших курсах вуза, в частности, информатику.

В качестве примера рассмотрим процесс проведения занятий по предмету «Информатика» в Лицее при факультете довузовской подготовки ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный технический университет» (ВолГТУ).

Изначально процесс проведения занятий по информатике в Лицее был ориентирован на подготовку школьников к обучению технических вузах, в которых в процессе обучения ос-

новное внимание уделяется таким разделам информатики, как «Алгоритмизация» и «Программирование».

Федеральный базисный учебный план для образовательных учреждений Российской Федерации отводит 19 учебных часов в IX классе для обязательного изучения алгоритмизации и программирования в курсе «Информатика и информационные технологии» на ступени основного общего образования. Как показывает практика, для успешного обучения вчерашних школьников в технических вузах по предмету «Информатика» такого количества учебных часов недостаточно. В X–XI классах (базовый и профильный уровни) программированию также не уделяется должного внимания: на базовом уровне только четыре часа отводится изучению алгоритмов, а в тематику практических работ профильного уровня включены только работы на программирование роботов и разработку дискретных алгоритмов.

Поэтому в Лицее при ВолгГТУ при подготовке школьников к обучению в вузе основное внимание уделяется обучению программированию. Старшеклассники изучают информатику два семестра, общий объем курса – 76 часов. Занятия в Лицее проводятся по вузовской системе: теоретический материал вычитывается на лекциях, а при проведении лабораторных работ каждый учащийся имеет возможность получить практические навыки в области программирования.

Поскольку лабораторные работы проходят в малочисленных группах (по 8–15 человек), то преподаватели Лицея имеют возможность для каждого обучаемого выстраивать индивидуальные образовательные траектории. Это достигается путем подготовки систем задач, соответствующих способностям, возможностям, мотивации и интересам каждого из учащихся.

Выполняя лабораторные работы, старшеклассники знакомятся с действующей в ВолгГТУ рейтинговой системой оценки знаний студентов. В семестре на дисциплину отводят 100 баллов. В течение семестра студент может заработать 60 баллов за счет выполнения лабораторных работ, семестровых заданий, контрольных работ и других видов работ, оставшиеся 40 баллов отводится на экзамен (или зачет) по дисциплине. По такому же принципу выставляются баллы для старшеклассников, обучающихся в Лицее: учащиеся могут получить 60 баллов в семестре за выполнение лабораторных работ и активную работу при разборе задач на теоретических занятиях, на зачете учащийся может заработать до 40 баллов. Полученная итоговая оценка выставляется в зачетную книжку лицеиста.

Таким образом, слушатели факультета довузовской подготовки знакомятся с повсеместно применяемой в высшей школе, но новой для них системой рейтингового контроля. При этом рейтинговый контроль не вызывает какого-либо сопротивления или отрицательных эмоций: результаты анкетирования показывают, что учащиеся считают, что рейтинг объективен, справедлив и дает возможность легко сравнивать уровень учебных достижений. Кроме того, популярным был ответ, что рейтинг – это возможность привыкнуть к вузовским условиям обучения. Сравнивая рейтинговый контроль с традиционным, более 90% учащихся отдают предпочтение рейтингу.

Наши многолетние исследования показывают, что слушатели системы довузовской подготовки, прошедшие обучение, том числе по информатике, с использованием рейтингового контроля, в дальнейшем лучше адаптируются к вузовским условиям обучения и имеют большие учебные достижения.

Все это позволяет сделать однозначный вывод об эффективности довузовской подготовки как средства адаптации к обучению в вузе.

## Литература

1. Федотова Л.А. Рейтинговый контроль обучающихся на факультете довузовской подготовки / Л.А. Федотова // Перспективы науки. 2010. №11(13). С. 23–26.
2. Мирзаямова Л.Ф. Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (кризисы, способы упреждения и смягчения) / Л.Ф. Мирзаямова. – Минск: Белорусская наука, 2003. 271 с.

*Хадина Светлана Николаевна,  
средняя общеобразовательная школа №19 г. Пензы,  
учитель начальных классов*

## **Формирование универсальных компетенций учащихся через проектную деятельность на уроках технологии. Техническое моделирование**

*Можно ли помочь человеку стать счастливее?*

Есть старый и верный способ – зажечь его творчеством. Творчество возвращает свободу даже самой подавленной личности, причем, свобода эта – самого лучшего качества и назначения. Технические достижения все быстрее проникают во все сферы человеческой деятельности и вызывают возрастающий интерес детей к современной технике. Технические объекты осязаемо близко предстают перед ребенком повсюду в виде десятков окружающих его вещей и предметов: бытовых приборов и аппаратов, игрушек, транспортных, строительных и других машин. Дети познают и принимают мир таким, каким его видят, пытаются осмыслить, осознать, а потом объяснить.

Новые проекты стандартов образования однозначно определили ориентацию на формирование компетенций обучающихся. Это означает отход от традиционной ориентированной на знания модели, которая, хотя и была основана на прочности, фундаментальности теоретизированного знания, но, к сожалению, не всегда гарантировала практическое его применения. Она не формировала компетентного, т.е. умеющего в полной мере пользоваться полученным знанием, человека. «Компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства.» (Г. Селевко. Народное образование. 2004. №4)

Меняется основная формула результата образования: от «знаю, что» на «знаю, как». Такой подход носит продуктивный, практико-ориентированный и ценностно-ориентированный характер образовательного процесса, подчеркивает значимость операциональных компетенций.

Курс «Трудовое обучение, Технология» – это составная часть единой развивающей системы обучения и воспитания учащихся. Особенности этого курса, как учебного предмета в начальной школе, состоят в том, что программные знания и умения учащиеся приобретают в процессе выполнения различных работ и конкретных изделий, имеющих практическое значение.

Именно метод проекта позволяет создать образовательную среду, где компетенции становятся ведущим содержанием образования, его основными результатами, востребованными за пределами школы в жизни каждого человека. Компетентностный подход в образовании в противоположность концепции «усвоения знаний», а на самом деле суммы информации, предполагает освоение учащимися различного рода умений, позволяющих им в будущем действовать эффективно в различных ситуациях личной и общественной жизни. Особое значение придается знаниям, которые позволяют действовать и получать желаемый результат. Метод проекта позволяет формировать универсальные учебные действия, обеспечивающие самостоятельную учебную деятельность. На уроках технологии в начальном звене при организации проектной деятельности наиболее удачно создается образовательная среда, в которой развиваются базовые способности ребенка.

*Учебный предмет «Технология» обеспечивает реализацию следующих целей:*

- формирование картины мира материальной и духовной культуры как продукта творческой предметно-преобразующей деятельности человека;
- развитие знаково-символического и пространственного мышления, творческого и репродуктивного воображения, на основе развития способности учащегося к моделированию и отображению объекта и процесса его преобразования в форме моделей (рисунков, планов, схем, чертежей);

- развитие регулятивных действий, включая целеполагание, планирование (умение составлять план действий и применять план для решения задач), прогнозирование (предвосхищение будущего результата при различных условиях выполнения действия), контроль, коррекцию и оценку;
- формирование внутреннего плана действий на основе поэтапной отработки предметно-преобразовательных действий;
- развитие планирующей и регулирующей функции речи;
- развитие коммуникативной компетентности младших школьников на основе организации совместно-продуктивной деятельности;
- развитие эстетических представлений и критериев на основе изобразительной и художественной конструктивной деятельности;
- формирование мотивации успеха и достижений младших школьников, творческой самореализации на основе эффективной организации предметно-преобразующей символически-моделирующей деятельности;
- ознакомление младших школьников с миром профессий и их социальным значением, историей их возникновения и развития как первой ступенью формирования готовности к предварительному профессиональному самоопределению.

*Применение метода проектов как ведущего в технологическом образовании школьников способствует реализации дидактических функций.*

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ** нового подхода к технологическому образованию подразумевает знакомство учащихся с основными технологическими знаниями, умениями, терминологией. Перед учителем не стоит задача ознакомления учащихся с жестко заданным набором технологий.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ** технологии позволит учащимся с помощью проектной обработки материалов с возможностями удовлетворить определенные потребности личности и общества; позволит самореализоваться и подготовиться к интеграции в ту социально-трудовую среду, в которой они окажутся после окончания школы.

**ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ** использования метода проектов в технологическом образовании школьников состоит в развитии личностных качеств: деловитости, предприимчивости, ответственности, выработки разумного риска и др. Проектная деятельность учащихся позволит реализовать их интересы и способности, приучит к ответственности за результаты своего труда, сформирует убеждение, что успех зависит от личного вклада каждого.

**РАЗВИВАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ** использования метода проектов в технологическом образовании состоит в том, что школьники осознают возможности применения абстрактных технологических знаний и умений для анализа и решения практических задач. У учащихся развиваются навыки выбора одного решения из множества альтернативных и осознание всех краткосрочных и долгосрочных проблем этого выбора.

Таким образом, творческая работа над подобными моделями позволяет не только научить детей практическим операциям, но и непосредственно учат их творчеству, знакомят с историей разных народов и историей техники. Кроме того, это позволяет сделать процесс школьного обучения и более занимательным и более результативным, что для современной школы как раз и является одним из очень важных требований, предъявляемых к процессу обучения.

В начальных классах учащиеся выполняют различные виды работ: аппликации из бумаги, ткани, природных материалов, лепят поделки из пластилина, изготавливают изделия из тонкой проволоки, фольги, древесины. Значительное место занимают техническое моделирование и конструирование, которые призваны расширить знания учащихся об окружающей действительности, машинах, механизмах, их использовании в хозяйстве. Создавая те или другие изделия, дети знакомятся с различными профессиями, людьми труда, что очень важно для профессиональной ориентации. В процессе работы младшие школьники создают различные по сложности, но доступные для выполнения конструкции из легкообрабатываемых материалов, пользуясь различными инструментами и приспособлениями. У детей отбатываются навыки и умения, расширяется политехнический кругозор. Получая от учителя теоретические сведения, учащиеся узнают много новых слов, за счет технической

терминологии происходит расширение словарного запаса. Таким образом, уроки технологии становятся территорией формирования универсальных компетенций.

Важно обратить внимание на методическую сторону использования детских изделий, их практическую направленность. Они могут служить наглядными пособиями, выставочными экспонатами, подарками. Из макетов различных сооружений можно построить макет улицы, на которой находится школа, модели машин можно использовать при изучении Правил дорожного движения.

Разберемся в некоторых терминах и понятиях.

#### Модель и моделирование

Мир техники велик, и занятия моделированием позволяют лучше познать его, развивая конструкторские способности, техническое мышление и являются одним из важных способов познания окружающей действительности.

*Модель* – слово многозначное, используется в различных отраслях знаний, производстве, технике. Под моделью в широком смысле подразумевают устройство, которое воспроизводит действительный объект (в большинстве случаев в уменьшенном виде) в научных, практических или спортивных целях.

В проектировании моделью называют изделие, являющееся трехмерным упрощенным изображением предмета в установленном масштабе. Модель является составной частью макета.

Учебная модель служит наглядным средством в работе с учащимися и является пособием, которое воспроизводит объект или его части в трехмерном измерении. Проще говоря, *учебная модель* – это копия действительного объекта, которая дает достаточно полное представление об его устройстве. Разумеется, это не исчерпывающее определение. Модели могут полностью воспроизводить объекты или передавать лишь общее сходство с ними. В первом случае модель является копией, во втором – стилизованной моделью.

Учащиеся начальных классов выполняют в основном стилизованные модели. Кроме того, они делают не только объемные, но и плоские модели, способом аппликации или монтажа на плоскости из отдельных деталей. Сюда относят силуэтные модели. Модели могут быть подвижными и неподвижными.

*Макет* является разновидностью модели. Это слово имеет несколько смысловых оттенков, например макет книги, театральной декорации. В широком смысле макет – это также объемное изображение действительного объекта. Но есть характерная особенность: макетом обычно называют модели построек, ансамбля, города. Макет, который в точности, во всех деталях передает оригинал, называется моделью.

*Моделирование* – построение моделей, процесс познания действительных объектов, метод изучения технических сооружений, мыслительный и практический вид деятельности, непосредственно создание моделей. Техническое моделирование не следует понимать как простое воспроизведение готовых чертежей, копирование графических и наглядных изображений, хотя на начальных этапах обучения именно такой метод широко применяется в школьной практике и является ведущим в работе.

Развитие творческих способностей заключается именно в том, чтобы раскрыть суть моделирования, его принципы и закономерности. Для этого вначале нужно объяснить *ход создания моделей*. Вначале надо наметить объект моделирования. Далее определяем вид модели: контурная, стилизованная, модель-копия, объемная или плоская. После этого определяют нужный масштаб, намечают основные части, детали, выполняют эскиз, на основе которого создают рабочий чертеж. Затем полученные размеры переносят на обрабатываемый материал. Заключительный этап моделирования – отделка изделия и испытание его в действии. Таким образом, процесс моделирования можно расчленить на несколько этапов в зависимости от уровня подготовки учащихся.

Если дети имеют опыт работы, моделирование может иметь такие этапы:

- 1) определение объекта моделирования;
- 2) подготовка рабочих чертежей;
- 3) составление плана работы, подбор материала;
- 4) исполнение намеченного плана.

На первых порах обучения дети работают по готовым эскизам и чертежам с использованием преимущественно репродуктивных, воспроизводящих методов. Частично применяются методы, способствующие умственному развитию учащихся, т.е. проблемные, исследовательские и др.

Моделирование и конструирование – это неотъемлемые части всей системы трудового обучения и воспитания, и здесь важно соблюдать все принципы дидактики. Учитель сообщает учащимся достоверные факты с учетом возрастных особенностей детей. Машины и механизмы – сложные конструкции, воплотившие в себе достижения науки и техники многих поколений. Младшим школьникам сообщают лишь основные исторические сведения, дается краткая техническая справка, объясняется лишь общее устройство объекта без детализации. Таким образом, реализуются принципы научности и доступности.

Чтобы учащиеся хорошо усвоили учебный материал, занятия следует проводить систематически, отрывочные знания без взаимности, как правило, быстро забываются. Последующий материал обязательно должен опираться на ранее полученные знания. В процессе работы необходима строгая последовательность: начинать моделирование и конструирование следует с простейших изделий, постепенно усложняя модели и конструкции до уровня творческого исполнения. Нарушение принципов систематичности и последовательности вызывает затруднение в работе. В моделировании важно соблюдать принцип наглядности, так как создание моделей предполагает, хотя и в упрощенной форме, копирование существующих в действительности технических объектов. Средства наглядности готовят обычно заранее. С этой целью можно использовать диафильмы, диапозитивы, кинофильмы, рисунки (напечатанные и выполненные от руки), готовые образцы, детские игрушки. В настоящее время возникла необходимость непрерывного пополнения знаний. Машины, механизмы, оборудование постоянно совершенствуются, обновляются, модернизируются. Информационный поток велик, и вполне понятно, что усвоить весь материал практически невозможно, поэтому важно, чтобы учащиеся поняли главное, основное, умели логически мыслить, самостоятельно ставить и решать задачи. Принцип прочности усвоения знаний заключается в том, чтобы учащиеся усвоили суть изложенного материала, могли воспроизвести его в памяти и применить на практике.

Подводя итог описанному, можно назвать много причин, определяющих необходимость строить обучение учащихся в образовательной области «Технология» на основе метода проектов.

*Благодаря использованию метода проектов:*

- повышается вероятность творческого развития учащихся;
- естественным образом происходит соединение теории и практики, что делает теорию более интересной и более реальной;
- развивается активность учащихся, которая приводит их к большей самостоятельности;
- укрепляется чувство социальной ответственности;
- формируется технологическое образование учащихся.



## **Использование передовых методов обучения в образовательном процессе**

Образование в нашей стране стало важнейшей сферой деятельности, непосредственно влияющей на решение долгосрочных стратегических проблем научно-технического прогресса и социального процесса. Необходимость постоянного расширения знаний, повышения культурно-технического уровня трудящихся требует определенных затрат на образование и обучение специалистов.

Главный фактор, который определяет конкурентоспособность любой организации – это человеческие ресурсы. И, соответственно, образованные квалифицированные люди приносят большую прибыль, чем вложение средств в материальные и нематериальные блага.

Наиболее эффективными вложениями в мире являются вложения в образование, то есть инвестиции в человеческий капитал.

К тому же образование является стратегической основой развития личности, общества, нации, государства и залогом успешного будущего. Преобразование постиндустриального общества в глобальное информационное, основанное не только на знаниях, но и на компетентности специалистов, значительно актуализировало проблему инновационных подходов к организации образовательных процессов. В результате чего к системе образования в современных условиях выдвигаются весьма высокие требования – она должна готовить специалистов к жизни и деятельности в широком, динамичном, быстро меняющемся мире, где перед человеком постоянно возникают нестандартные задачи, решение которых предполагает наличие умений и навыков строить и анализировать собственные действия. Для достижения поставленной цели в Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы особый акцент сделан на обеспечение инновационного характера системы образования в соответствии с социально-экономическими вызовами и инновационным характером экономики [5]. Ведущее место в такой системе занимают инновационные методы подготовки обучающихся в системе высшего образования, которые в будущем будут непосредственно причастны к формированию и обеспечению реализации инвестиционной и инновационной политики, что обуславливает актуальность, теоретическую и практическую значимость проводимого исследования.

В современной научной литературе, посвященной проблемам управления инновационными процессами в сфере образовательной деятельности, отмечается сложность и многоаспектность данного процесса. Особое внимание сосредоточено на том, что инновационный подход к обучению студентов должен быть системным и охватывать все аспекты учебно-воспитательной работы при подготовке будущих специалистов, при этом должны быть пересмотрены теоретические и практические подходы к содержанию образования, профессионально-педагогической подготовке преподавателей, разработке новых технологий и методов обучения. Обозначенную проблематику активно изучают отечественные и зарубежные исследователи, такие как: Дж. Мартин, Л. Свенсон, И. Лернер, М. Скаткин, В. Беспалько, В. Сластенин, О. Пехота, С. Сысоева и др. Однако большинство исследований направлено на общеобразовательные учебные заведения, а высшая школа незаслуженно остается без внимания ученых. Тогда как общее и профессиональное образование – одна из составляющих экономического роста, повышения личных доходов, культурного уровня граждан, фактор, способствующий росту качества жизни. Конечно, шаги в направлении повышения статуса образовательных организаций ведутся. В качестве примера можно привести Федеральную целевую программу развития образования на 2006 – 2010 гг., утвержденную постановлением Правительства РФ № 803 от 23 декабря 2005 г. Ее цели: обеспечение условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании путем создания новых институциональных механизмов регулирования в сфере образования, обновления структуры и содержания образования, усиления фундаментальности и практической направленности образовательных программ, формирования системы непрерывного образования. Поставленные цели предполагалось реализовать

посредством совершенствования содержания технологии образования, повышения качества образовательных услуг и эффективности управления в этой сфере. Однако предпринимаемые государством шаги по улучшению содержания образования, к сожалению, оказались малоэффективными.

Так, осуществляемая на протяжении 12 лет разработка нового содержания привела лишь к созданию «контуров новых стандартов». Из перечня приоритетных исчезли такие существенные задачи, как обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования, повышение социального статуса и профессионализма работников, усиление их государственной и общественной поддержки. Отсутствует и задача динамичного роста доли специалистов с высшим профессиональным образованием в составе экономически активного населения, тогда экспертным сообществом признано, что высокая конкурентоспособность страны достижима, когда численность когорты специалистов с таким уровнем образования составит не менее половины работающих. При этом основную ответственность за финансирование образования возложили на уровень субъектов Федерации. А справиться с подобным финансированием многим регионам будет довольно сложно. Еще одной проблемой российской системы образования является один из самых низких уровней оплаты. Он не только не учитывает высокую социальную значимость педагогического труда, но и далек от выполнения их экономических функций. Достаточность того или иного уровня оплаты труда (в частности, педагогических работников) связана с достижением социальных нормативов, определяющих условия компенсации стоимости жизни, а также с достойной оценкой сложности выполняемых работ и качества их труда в целом. Но нельзя не отметить, что сейчас появилось множество новых форм обучения студентов высших учебных заведений, которые при умелом использовании могут способствовать увеличению аудитории слушателей, увеличению охвата территории и более эффективному процессу обучения будущих специалистов. Такие положительные моменты будут способствовать увеличению оплаты труда преподавателей ВУЗов и более полному использованию их научного потенциала.

Рассмотрим особенности инновационных методов обучения студентов с целью выявить преимущества и перспективы использования каждой инновационной формы обучения.

Как известно, основу инновационных образовательных технологий, применяемых в учебном процессе, должен составлять социальный заказ, профессиональные интересы будущих специалистов, учет индивидуальных, личностных особенностей студентов [2]. Поэтому при подготовке специалистов в высшей школе применение инновационных форм и методов необходимо органично сочетать с прагматическим пониманием целей и задач обучения и подготовки кадров. В современной психолого-педагогической литературе отмечается, что инновационные методы получают отражение во многих технологиях обучения, направленных на развитие и совершенствование учебно-воспитательного процесса и подготовку специалистов к профессиональной деятельности в различных сферах жизни современного общества [4]. Они создают условия для формирования и закрепления профессиональных знаний, умений и навыков у студентов, способствуют развитию профессиональных качеств будущего специалиста. Использование преподавателями инновационных методов в процессе обучения способствует преодолению стереотипов в преподавании различных дисциплин, выработке новых подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих, креативных способностей студентов.

Эффективной формой учебной работы по внедрению в учебный процесс инновационных процессов и формированию ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов является применение различных активных форм и методов обучения: создание проектов, подготовка публичных выступлений, дискуссионное обсуждение профессионально важных проблем, обучение в сотрудничестве, создание проблемных ситуаций, подготовка профессионально направленных видеофильмов и презентаций и т.д.. Переход от информационно-объяснительного обучения к инновационно-действию связан с применением в учебном процессе новых компьютерных и различных информационных технологий; электронных учебников; видеоматериалов, обеспечивающих свободную поисковую деятельность, а также предполагает развитие и личностную ориентацию [5]. Исходя из этого, на сегодняшний день можно отметить различные инновационные методы обучения студентов, в частности, это проблемная и игровая технология, технологии коллективной и групповой деятельности, имитационные методы активного обучения, методы анализа кон-

кретных ситуаций, метод проектов, обучение в сотрудничестве, креативное обучение, инновационная образовательная проектная деятельность, лекция-пресс-конференция, лекция-беседа, лекция-визуализация, лекция-диспут и т.д.

Рассмотрим некоторые из представленных методов более подробно.

*В ИГРОВОМ ИМИТАЦИОННОМ МОДЕЛИРОВАНИИ* широко представлены: деловые игры; аттестационные игры; организационно-деятельностные игры; инновационные игры; рефлексивные игры по снятию стрессов и формированию инновационного мышления; поисково-апробационные и т.д. [3]. При использовании деловых игр преобладает продуктивно-преобразовательная деятельность студентов. В частности, для обучающихся игр характерны многовариантность и альтернативность решений, из которых нужно сделать выбор наиболее рационального. Деловые игры в учебных целях получили в настоящее время достаточно широкое распространение в вузах и применяются, в основном, на старших курсах при изучении специальных дисциплин, особенно тех, которые связаны с экономикой, организацией и управлением, бухгалтерским учетом, правоведением, с новыми формами хозяйствования в рыночных условиях.

*ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ* является эффективной формой организации учебного процесса, направленной на индивидуальное развитие познавательных интересов и творческих способностей студентов. Данный метод предполагает овладение технологией презентации различных творческих работ (отчетов, обзоров, рефератов, докладов на профессионально ориентированные темы). Смысл и цель педагогических инноваций заключается в осуществлении нового видения методологии обучения, привлечении новых методов, технологий, мультимедийных средств обучения в интересах развития личности будущего специалиста.

*МЕТОД ПРОЕКТОВ* относится к исследовательским. В его основе лежит развитие познавательных навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления и творческих способностей [4]. Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность обучаемых: индивидуальную, парную или групповую, которую студенты выполняют в течение определенного промежутка времени. Этот подход органично сочетается с групповым подходом к обучению. Метод проектов всегда предполагает решение некоторой проблемы, которая предусматривает, с одной стороны, использование разнообразных методов и средств обучения, а с другой, интегрирование знаний и умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих отраслей.

*КРЕАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ* предполагает свободный доступ каждого студента к ресурсам сети Интернет и базируется на следующих принципах:

- основой креативного обучения является предполагаемый образовательный продукт, который будет создан студентом;
- соответствие внешнего образовательного продукта студента его внутренним потребностям;
- индивидуальная образовательная траектория учащегося в образовательном пространстве;
- интерактивность занятий, осуществляемых с помощью телекоммуникаций;
- открытая коммуникация по отношению к создаваемой студентом образовательной продукции.

Таким образом, подводя итог, следует отметить, что в основе инновационных методов обучения студентов лежат активные методы, которые помогают формировать творческий, инновационный подход к пониманию профессиональной деятельности, развивать самостоятельность мышления, умение принимать оптимальные в условиях определенной ситуации решения. Как показывает практика, использование инновационных методов в профессионально ориентированном обучении является необходимым условием для подготовки высококвалифицированных специалистов. Использование разнообразных ме-

тодов и приемов активного обучения пробуждает у студентов интерес к самой учебно-познавательной деятельности, что позволяет создать атмосферу мотивированного, творческого обучения и одновременно решать целый комплекс учебных, воспитательных, развивающих задач.

## Литература

1. *Базилевич С.В., Брылова Т.Б., Глухих В.Р., Левкин Г.Г.* Использование инновационных и интерактивных методов обучения при проведении лекционных и семинарских занятий // Наука Красноярья. 2012. № 4. С. 103–113.
2. *Осмоловская И.М.* Инновации и педагогическая практика // Народное образование. 2010. № 6. С. 182–188.
3. *Симоненко Н.Н.* Управление образовательными услугами с применением инновационных методов обучения // Вестник Тихоокеанского государственного университета. 2012. № 2. С. 201–206.
4. *Скрипко Л.Е.* Внедрение инновационных методов обучения: перспективные возможности или непреодолимые проблемы? // Менеджмент качества. 2012. № 1. С. 76–84.
5. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 <http://old.mon.gov.ru/dok/prav/obr/8311/>

*Джагаева Татьяна Ерастовна,  
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова,  
межфакультетская кафедра педагогики и психологии,  
профессор, доктор педагогических наук,*

*Жуйкова Наталья Андреевна,  
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова,  
межфакультетская кафедра педагогики и психологии,  
соискатель, главный специалист Министерства культуры  
Республики Южная Осетия*

## **Магическая сила воздействия музыкального звука на человека**

Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью поисков новых результативных, наиболее соответствующих человеческой сущности, психоординационных методов. Музыка непосредственно создает в нашем подсознании целый ряд абстрактных связей, которые имеют мощное влияние на нашу психику. В связи с этим музыкотерапию можно считать одной из самых распространенных психоординационных методов.

Одним из самых наиболее оригинальных и малоисследованных направлений традиционной медицины является звукотерапия. Она основывается на частотном колебании различных звуков, резонирующих с отдельными органами или со всем организмом человека в целом.

С самого рождения человека окружает большое количество разнообразных звуков. Они вызывают у человека разные чувства и ощущения. Одни звуки могут быть полезны и приятны, другие вызывать отторжение. Это звуки естественные, созданные природой, и звуки искусственные, которые возникают по воле человека.

ЗВУК – механические колебания, воспринимаемые ухом [7, с.425]. Источником звука являются различные колеблющиеся тела (например, натянутая струна), которые вызывают колебание окружающего воздуха и, распространяясь, достигают уха человека, вызывая тем самым колебания его барабанной перепонки. Этот процесс вызывает раздражение слухового нерва, который воспринимается человеком как звук. Звуковые волны возникают от колебания воздуха, а пространство, в котором они распространяются, называют ЗВУКОВЫМ ПОЛЕМ [7, с.426]. Распространение звуков зависит от упругости воздуха, температуры и влажности. В безвоздушном пространстве звук не распространяется.

Человек воспринимает колебания звука частотой  $10\text{--}20\text{ Гц}$ , насекомые –  $0,2\text{--}500\text{ кГц}$ , дельфины –  $0100\text{ Гц}\text{--}200\text{ кГц}$ .

Колебания ниже  $20\text{ Гц}$  – инфразвук. Инфразвук может вселить в человека тоску, чувство тревоги и страха, дрожь в позвоночнике. «Попадая в резонанс с биоритмом человека, инфразвук высокой интенсивности может вызвать мгновенную смерть».

Резонансные частоты внутренних органов человека:

$20\text{--}30\text{ Гц}$  – голова

$19\text{--}40\text{ Гц}$  – глаза

$4\text{--}6\text{ Гц}$  – сердце

$2\text{--}3\text{ Гц}$  – желудок

$2\text{--}4\text{ Гц}$  – кишечник

При совпадении инфразвука с частотами внутренних органов, соответствующие органы начинают вибрировать, и это может сопровождаться сильными болевыми ощущениями.

Психотропные эффекты сильнее всего выказываются на частоте  $7\text{ Гц}$ , совпадающей с альфоритмом природных колебаний мозга. При этом появляется ощущение, что голова вот-вот разорвется на мелкие кусочки, а колебания  $15\text{--}18\text{ Гц}$  внушают чувство панического страха и беспокойства.

**ЗВУКОТЕРАПИЯ** – система психологической регуляции функций организма человека. Прекрасным оздоровительным методом обладает колокольный («малиновый») звон. Он способствует быстрому выводу организма из депрессивного состояния.

В Америке и других развитых странах очень широко применяется метод звукотерапии. Существует более 80 программ обучения для подготовки преподавателей этой сферы. Созданы научные общества специалистов, проводятся съезды и симпозиумы. Звукотерапевты должны иметь специальное медицинское и музыкальное образование и сдать экзамены по звукотерапии.

Методика звукотерапии подразделяется на ряд более узких, специфических направлений. Это словотерапия, лечение ультразвуком, лечение звуками природы, музыкотерапия.

Словотерапия из отдельных звуков создает смысловые мыслеформы, которые дополнительно целебно воздействуют на человека.

Огромное значение словотерапии придавали в Индии и Китае. С помощью свойств отдельных звуков лечили заболевания. Данному методу терапии отдавали должное и на Руси.

Звуки воздействуют на человека не благодаря смысловому значению, а колебаниям, возникающим при их произношении. Современными исследователями были созданы звуковые реестры, которые совпадают с реестрами, созданными в ходе исследований в древности на Востоке.

Например:

- звуки *О, А, С, М, И* – лечат сердечные заболевания;

- звуки *Ц, К, Щ, И* – лечат уши;

- звук *И* – прочищает нос и лечит глаза;

Целебным свойством обладают и звуко сочетания.

Например:

- *Ай, Па* – снимают боль в сердце;

- *Ош* – снимает кровяное давление.

Некоторые слова и предложения, сказанные в надлежащем тоне и с определенной интенсивностью, могут стать действительно незаменимым лекарством. Но наиболее «магической» силой обладают молитвы, созданные и отшлифованные веками. Они несут в себе позитивную энергетику слов и звуко сочетаний. Таких сочетаний множество и перечислять всех нет необходимости.

Лечение звуками природы – один из самых распространенных видов терапии. Эта методика не существует в качестве самостоятельной, но используется во многих направлениях традиционной медицины (психотерапия, аэрофитотерапия и т.д.) для расслабления и медитации. Уединившись на природе, человек получает огромный заряд энергии и отвлекается от тяжелых мыслей повседневности.

Определенные тона ультразвука могут вызвать нарушение психики человека, свести его с ума, некоторые могут и убить.

Если сравнивать **МУЗЫКОТЕРАПИЮ** с другими сферами звукотерапии, можно сказать, что она является одной из самых вдохновенных форм. Своей гармонией, динамикой, мелодией, ритмом, разнообразием звуковых сочетаний музыка передает бесконечную гамму чувств и настроений. Минувя разум, она проникает в душу, в подсознание и создает настроение человека, вызывает разные чувства, желания и побуждения. Нельзя отрицать факт воздействия музыки на формирование сознания. Если мы говорим о песне и влиянии музыки на наш характер, то необходимо отделить текст от самой музыки. Текст воздействует напрямую, значение воспринимается полностью с содержанием.

Музыка же непосредственно создает в нашем подсознании целый ряд абстрактных связей, это является скрытым содержанием музыки. По утверждению психологов, в организме должно происходить совпадение музыкальных ритмов и естественных биологических ритмов. Если эти ритмы идентичны, то влияние усиливается. Если человек ведет размеренный образ жизни, спокойный музыкальный фон будет способствовать ее эффективности. Если мы агрессивны и неуравновешенны, то соответственные ритмы будут поддерживать нас в этом состоянии.

Тесная взаимосвязь музыкальных и биологических ритмов не вызывает сомнения, причем наша биологическая составляющая подстраивается под музыку. Музыка – объект независимый и не может подстраиваться под наши желания и настроения. Поэтому нам остается подстраиваться под ритм, содержание и энергию музыки. Ритм с полтора ударами в

секунду в сопровождении мощного давления инфразвуковых колебаний может вызвать экстаз, а два удара в секунду с той же инфразвуковой мощностью, может вызвать танцевальный транс, равный наркотическому.

Эффективность музыкотерапии заключается не только в воздействии на эмоциональную составляющую человека, но и в биорезонансной сочетаемости музыкальных ритмов с вибрациями отдельных органов и систем организма. Вибрации звуков музыки воздействуют на вегетативные механизмы высшей нервной системы, вызывают особые вибрационные ответы в подсознании больного человека. Учеными Пекинского мединститута было доказано, что музыка положительно воздействует на пожилых, страдающих психическими расстройствами людей. Сочетание нот *Си*, *Соль* и *До* облегчает терапию онкологии. С помощью хора в Древнем Египте избавляли от бессонницы, а с помощью трубы в Древней Греции исцеляли от радикулита и расстройств нервной системы. Пифагор использовал сочиненные им мелодии для лечения «болезней души», и создал «Теорию о музыкально-числовом строении Космоса». Пифагор классифицировал мелодии, применявшиеся для лечения по болезням, и имел для каждого заболевания собственный музыкальный рецепт. К сожалению, ни классификация, ни сами мелодии до нас не дошли. Но известно, что Пифагор отдавал предпочтение струнным музыкальным инструментам и предупреждал своих учеников, чтобы они не прислушивались даже мимоушно к звукам флейты и цимбал, так как, по его мнению, они имеют звучание резкое, торжественное, манерное и несколько неблагородное. Описан случай, когда Пифагор предотвратил поджог и убийство, воздействуя музыкой на разъяренного ревнивца, пытавшегося поджечь дом своей подруги. Когда ревнивец подкладывал к дверям дома хворост, флейтист неподалеку играл возбужденную фригийскую мелодию. Пифагор попросил флейтиста сменить музыку на более медленную и спокойную. После звуков новой мелодии ревнивец присмирел, одумался, забрал свой хворост и ушел [4, с.3].

В 1983 году Том Генлок (психотерапевт) основал научно-исследовательскую компанию под названием «Акустическое исследование мозга». Она изучает влияние музыки и звука на человеческое сознание. В работу были задействованы научные лаборатории, независимые исследователи и университеты, которые занимались изучением изменений энцефалограммы мозга при воздействии звука.

Долгое время роль музыки сводилась только к ее психоэмоциональному воздействию на органы слуха. Но на самом деле каждое изменение музыкального звука сопровождается определенными биологическими изменениями. Научкой доказано, что музыка проникает в организм не только через органы слуха, но и через кожу, виброрецепторы кожи воспринимают звуковые волны в широком диапазоне. Звуковые волны определенной частоты воздействуют на виброрецепторы, образуется противоположная система, в результате чего болевые ощущения ослабевают или исчезают полностью.

Современное человечество обладает огромным богатством мировой музыкальной культуры с большими психотерапевтическими возможностями.

Для поднятия настроения желательно слушать «Рондо в турецком стиле» Моцарта, «Хабанеру» из оперы Бизе, «Кармен» или «Триумфальный марш» из «Аиды» Дж. Верди.

По мнению специалистов, самая необыкновенная музыка у Моцарта. Музыкальный феномен Моцарта еще не объясним до конца, но фактом является то, что его произведения способствуют повышению коэффициента интеллектуальности. Она повышает умственные способности у всех, независимо от того, нравится его музыка или нет.

«Вальс цветов» Чайковского и музыка Моцарта лечат язву желудка и двенадцатиперстной кишки. От шизофрении лечит музыка Генделя.

«Дафнис и Хлоя» Равеля подходит лицам, страдающим от алкоголизма. Концерты и сонаты Вивальди, серенады Шуберта помогают вставать по утрам и прогоняют сонливость. Ощущением утренней свежести наполняют душу произведения Штрауса, «Утреннее расположение» Грига, симфонический эскиз «Море» Дебюсси.

Пифагор утверждал, что движение каждого небесного тела через космическое пространство рождает звук. После долгих поисков «гармоничных отношений» на небе, Пифагор установил, что планета Сатурн и Юпитер поют басом, а Марс – тенором, Земля и Венера поют альтом, а Меркурий – дискантом [2, с.162].

Современные астрологи, основываясь на пифагорейское учение о «Музыке сфер» установили взаимосвязь знаков Зодиака со звуками нотного ряда.

- Овен – нота *До*, тональность *До мажор*;
- Телец – *До диез* и *Ре бемоль*;
- Близнецы – нота *Ре*, тональность *Ре мажор*;
- Рак – нота *Ре диез*, тональность *Ми мажор*;
- Лев – нота *Ми* тональность *Ми мажор*;
- Дева – нота *Фа*, тональность *Фа мажор*;
- Весы – нота *Фа (Соль бемоль)*;
- Скорпион – нота *Соль*, тональность *Соль мажор*;
- Стрелец – нота *Соль диез (Ля бемоль)*;
- Козерог – нота *Ля*, тональность *Ля мажор*;
- Водолей – нота *Ля диез (Си бемоль)*;
- Рыбы – нота *Си*, тональность *Си мажор*.

Существуют различные отношения, упорядочивающие взаимодействие планет, цветов и музыкальных нот. Основу идеи о светомузыке, связанную с метафизическими представлениями о мировой числовой гармонии продолжил А.Н. Скрябин (композитор, пианист) [5,стр.23].

Цветомузыкальная палитра, предложенная Скрябиным, была построена вначале на традиционном мышлении. Цвет у него менялся в зависимости от модуляции в ту или иную тональность. По Скрябину каждой ноте соответствует определенный цвет:

- До* – красный;
- Ре* – оранжевый;
- Ми* – желтый;
- Фа* – зеленый;
- Соль* – голубой;
- Ля* – синий;
- Си* – фиолетовый.

Еще в античный период великий Аристотель в своем трактате «О душе» писал, что цвета по приятности их гармонии могут относиться между собою подобно музыкальным созвучиям и быть взаимно пропорциональными.

Эффективность музыкотерапии обуславливается биорезонансной сочетаемостью музыкальных звуков с вибрацией отдельных органов и систем организма. Вибрации музыкальных звуков способствуют активизации вегетативных механизмов высшей нервной системы. Происходят реакции, которые способствуют более быстрому выздоровлению пациента. Музыкотерапия помогает в лечении различных форм психических расстройств: помогает от депрессивных состояний, в сочетании с психотропными средствами лечит психозы. Также музыкотерапия помогает в лечении многих психосоматических заболеваний. «...Всякая музыка имеет начало, середину и конец, как всякое иное существование, как и сама жизнь. Именно это и позволяет вернуть к ней человека, выключенного из мира» (американский музыкотерапевт Алан Витенберг).

Разделение звукотерапии на отдельные направления является весьма условным. Ведь возникает вопрос: куда отнести пение. Этот вид терапии очень близок к музыке и к словотерапии, к лечению отдельными звуками и к рифмотерапии. Связь голоса, звука с высшей нервной системой были известны еще в древности и принимались в терапевтической практике на Востоке. Современными учеными установлено, что большое значение имеет интенсивность произношения звуков. При лечении заболеваний сердца или легких интенсивность звуков должна быть низкой или средней, но более высокой – при лечении внутренних органов.

Человек, слушая музыку, испытывает положительные эмоции и это, соответственно, продлевает его жизнь. Люди, окруженные приятными звуками, живут дольше других. Когда человек испытывает удовольствие от музыки, у него усиливается сила сердечных сокращений, замедляется пульс, далее происходит расширение сосудов и стабилизируется артериальное давление.

При проведении параллели между исследованиями музыкального звукового ряда в разные эпохи мы получаем удивительный результат: насколько гармонична Вселенная и все, что нас окружает.



*До* – красный – Марс – оптимизм – Овен  
*Ре* – оранжевый – Солнце – оптимизм – Близнецы  
*Ми* – желтый – Меркурий – радость – Лев  
*Фа* – зеленый – Сатурн – спокойствие – Дева, Весы  
*Соль* – голубой – Венера – покой, расслабление – Скорпион  
*Ля* – синий – Венера – постоянство, целомудрие – Козерог  
*Си* – фиолетовый – Луна – инфантильность, потребность в поддержке – Рыбы

Поражает феномен великих композиторов, составляющих сокровищницу мирового музыкального искусства. Создавая свои шедевры, они не подозревали о том, что их музыка будет лечить людей. Мы не знаем, какое волшебство происходит в голове композитора, создающего неповторимую мелодию. Гениальное произведение – это результат вдохновения и мастерства его создателя, а еще своеобразная тайна, которую порой постичь невозможно. Слушая и исполняя великую музыку, мы открываем в ней совершенство, простоту, гармонию и еще нечто такое, что не подвластно выражению словом.

Исполнение музыки – великое таинство. Композитор предлагает информацию, закодированную в знаках – символах. Исполнитель ее расшифровывает, в соответствии со своими ощущениями вдыхает в нее жизнь. Насколько ярка индивидуальность исполнителя, настолько он художник, настолько значительно его приближение к произведению. Он несет в себе информацию, через которую мы приближаемся к непостижимому, порой необъяснимому, но необходимому.

## Литература

1. *Данилов Ю.* Две вариации на тему Пифагор (самоподобие) – «Знание».
2. *Вронский С.А.* Астрология – М.: Наука, 1996.
3. *Менегетти А.* Музыка души. Введение в музыкотерапию – СПб.: Европа, 2006. 432с.
4. *Пельтцер А.К.* Кто ты, Пифагор? – Знание – сила. №3. 1995
5. *Петренко В.Ф., Кучеренко В.В.* Взаимосвязь эмоций и цвета. // Вестник Московского университета. № 14. 1988. №3.
6. Познай себя. Москва. 1990.
7. Физическая энциклопедия. Гл. ред. Прохоров А.М. В 5-ти томах – М.: Советская энциклопедия, 1988.
8. *Щекин Г.В.* Визуальная психодиагностика и ее методы – Киев, 1990.
9. *Цховребова Ж.Д.* Гармония и сила звука – «Известия ЮОНИИ», 2011.

*Войцеховский Сергей Николаевич,  
Санкт-Петербургский государственный морской технический университет,  
кафедра философии и социологии, доцент*

## **Критический анализ разработки положений общесоциологической теории в США**

Разработкой положений общесоциологической теории в США занимался Т. Парсонс. Двумя наиболее существенными функциями теории он считает функцию описания и функцию анализа. Функция описания обеспечивает эмпирическое обоснование теории, а функция анализа, во-первых, состоит в причинном объяснении прошлых явлений и предсказании будущих событий и, во-вторых, в познании законов. Анализ подразделяется на структурный анализ и динамический анализ [1, с. 382-5].

В качестве общесоциологической теории Т. Парсонс предложил рассматривать теорию действия. Рассматривались различные предпосылки теории действия: философские, естественнонаучные, социологические, экономические, политологические, психологические и другие предпосылки. К философским предпосылкам относятся труды основателей позитивистской философии, представителей немецкой идеалистической философии от Г. Гегеля через К. Маркса до М. Вебера, исследования в области системной философии и натурфилософии.

Опираясь на положения системной философии, мы можем выделить четыре системы действия: система поведения организма, личностная система, социальная система и культурная система. Физические системы относятся к внешней среде систем действия. Системы действия, как открытые системы, взаимодействуют с внешней средой. Относительная обособленность систем действия позволяет установить их границы. Рассматриваются различные уровни организации систем: уровень взаимодействий фактора в отдельных социальных организациях, уровень взаимодействия социальных организаций, уровень таких подсистем общества как экономическая подсистема, политическая подсистема, подсистема воспроизводства образца и социальная подсистема [1, с. 385].

В соответствии с положениями диалектики немецкой философии, в теории действия формулируется принцип дуальности, который переводчики трудов Т. Парсонса называют принципом бинарности, хотя в оригинале написано на английском языке *duality*. Опираясь на принцип дуальности, выделяют пять пар ориентаций действия: аффективность и аффективная нейтральность, диффузность и специфичность, партикуляризм и универсализм, аскрипция и достижение, ориентация на себя и ориентация на коллектив. Иногда вместо пары ориентаций (аскрипция и достижение) говорится о другой паре ориентаций: качество и результативность. Пары ориентаций рассматриваются как переменные величины.

Теория действия опирается на закон инерции, который в натурфилософии И. Ньютона называется первым законом. Первый закон И. Ньютона утверждает, что материальное тело сохраняет состояние покоя или равномерного прямолинейного движения до тех пор, пока на него не подействует сила. Применительно к социальным явлениям, закон инерции проявляется в виде тенденции самосохранения процессов социального взаимодействия, а применительно к психическим явлениям, закон инерции проявляется в виде тенденции поддержания душевного равновесия посредством механизмов защиты.

Т. Парсонс для описания социальных явлений использует не только закон инерции, но также закон механической солидарности и закон органической солидарности, которые были сформулированы социологом Э. Дюркгеймом. Эти законы он называет основными динамическими теоремами теории действия [2, с. 50]. Кроме Э. Дюркгейма социологические законы были сформулированы другими учеными, например, О. Контом и Г. Спенсером.

Основатель позитивистской философии и социологии О. Конт считал основным законом интеллектуальной эволюции человечества закон трех стадий. Закон трех стадий утверждает, что в ходе эволюции общество последовательно проходит теологическую (фиктивную) стадию, метафизическую (абстрактную) стадию и позитивную (реальную) стадию.

На теологической стадии общество руководствуется религиозной философией, на метафизической стадии – метафизической философией, на позитивной стадии – позитивной философией. На теологической стадии в обществе доминирует военная организация и военная деятельность, на позитивной стадии – индустриальная организация и мирная производственная деятельность, а на метафизической стадии происходят преобразование военной организации в индустриальную организацию и проявления анархии в поведении людей.

Т. Парсонс также как Г. Спенсер критически относится к социологии О. Конта, соглашаясь с проявлением тенденции секуляризации и допуская не только преобразование военной организации в индустриальную организацию, но и обратный процесс в ходе социальной эволюции. Он в большей мере опирается на закон прогресса, сформулированный Г. Спенсером, в соответствии с которым социальная эволюция протекает от простого к сложному посредством дифференциации и интеграции. Помимо проявлений прогресса допускаются проявления регресса.

Т. Парсонс в отличие от Г. Спенсера рассматривает не эволюцию общества на всем протяжении исторического развития, а только эволюцию системы современных обществ. Под современным обществом понимается индустриальное общество. Различаются внешние и внутренние источники эволюционных изменений. Досовременные предпосылки формирования системы современных обществ обнаруживаются в античном и средневековом обществах. Возникновение современного общества связывается с промышленной, политической и образовательной революциями.

С критикой общесоциологической теории Т. Парсонса выступили многие ученые. Р. Мертон полагает, что в настоящее время социологи не могут разрабатывать положения общесоциологической теории, а могут разрабатывать положения только социологической теории среднего уровня. Дж. Ритцер отмечает, что многие критикуют Т. Парсонса за то, что в большей мере рассматривает общество с точки зрения социальной статики, а не социальной динамики. Т. Парсонс отказывается рассматривать вопросы развития постсовременного общества, многие социологи занимаются этим, прогнозируя развитие постсовременного, постиндустриального общества. Здесь он упускает из виду свою мысль о том, что социологическая теория должна выполнять функцию предсказания. Т. Парсонс отмечает, что Г. Спенсер был сторонником концепции линейной эволюции, в современной социологии данные концепции подвергаются критике со стороны циклических теорий, однако он не учел эту критику в теории действия. П.А. Сорокин полагает, что вместо концепций линейной социальной эволюции нужно использовать концепции нелинейной социальной эволюции.

Для разработки положений концепции нелинейной социальной эволюции можно использовать синергетический подход. Основы синергетики были сформулированы в трудах Г. Хакена. Синергетику часто называют теорией самоорганизации. Основы теории самоорганизации разработал И.Р. Пригожин. Поэтому различают двух основателей синергетики: Г. Хакена и И.Р. Пригожина, хотя сам И.Р. Пригожин писал, что занимается теорией самоорганизации. Как было отмечено выше, Т. Парсонс указывал на большое значение самоорганизации в социальном развитии, а также использовал системный подход в теории действия. Синергетический подход рассматривается как новейшее направление в теории систем и как теория самоорганизации. Таким образом, использование положений синергетики соответствует тому направлению развития общесоциологической теории, которое разрабатывал Т. Парсонс.

На наш взгляд, в общесоциологической теории можно использовать помимо принципа дуальности, который предложил Т. Парсонс, также принцип суперпозиции, нелинейное толкование которого было предложено в синергетике. Использование нелинейного толкования принципа суперпозиции будет способствовать разработке положений концепции нелинейной социального развития. Кроме того, следует учитывать положения концепции циклического социального развития, которые были разработаны Н.Д. Кондратьевым. Последний, анализируя использование закона трех стадий О. Конта для описания социальной эволюции, указывает на возможность использования для этих же целей закона двух стадий Л. Вебера, в соответствии с которым происходит чередование технической деятельности и идеологической деятельности в обществе. Н.Д. Кондратьев предлагает учитывать закономерное чередование таких двух стадий в общественном развитии, как повышательная волна и понижательная волна.

Идея волнового развития общества разрабатывалась в трудах многих ученых. Так, например, Э. Тоффлер различает в общественном развитии три волны: доиндустриальную волну, индустриальную волну и супериндустриальную волну. Соответственно, выделяется три типа общества: доиндустриальное общество, индустриальное общество и супериндустриальное общество, которое он также называет постиндустриальным обществом. Э. Тоффлер считает, что для описания социального развития полезно использовать положения теории самоорганизации И.Р. Пригожина. [3, с. 495]

## Литература

1. *Парсонс Т.* О структуре социального действия. – М.: Академический Проект, 2002. 880 с.
2. *Парсонс Т.* О социальных системах. – М.: Академический Проект, 2002. 832 с.
3. *Тоффлер Э.* Третья волна. – М.: АСТ, 2004. 781 с.

*Шукюров Алексей Тофикович,  
Коми республиканской академия государственной службы и управления,  
соискатель ученой степени кандидата политических наук*

## **Политические предпосылки возникновения института присяжных заседателей**

Вопрос об участии народа в осуществлении правосудия не является только юридическим, а скорее политическим вопросом разделения власти.

Политические причины, по которым народ участвует в судопроизводстве, включают в себя роль такого участия в контроле над судебной властью. Институт присяжных заседателей способен защитить от некоторых тенденций, возникающих в судебном корпусе, которые могут подорвать справедливую систему оценки уголовной ответственности и наказания.

Суд присяжных – это один из тех мостов, которые пролегают между народом и государством. Чем больше представителей гражданского общества вовлечено в осуществление власти в стране, тем более активным становится население, тем меньше пропасть между аппаратом управления и управляемой массой, тем более легитимны решения, принимаемые политической элитой.

Одной из фундаментальных основ демократического правового государства, продекларированного в Конституции Российской Федерации, является независимая судебная власть. Важнейшим составным элементом указанной власти является суд с участием присяжных заседателей, в котором главный вопрос правосудия – вопрос о виновности подсудимого – решается «олицетворяющими житейскую мудрость и общественную совесть, рядовыми членами общества – присяжными заседателями», а не состоящими на государственной службе профессиональными судьями.

На протяжении истории возникновения и развития суда его состав, количество судей и распределение полномочий между ними при осуществлении правосудия – менялись неоднократно. Однако такие изменения происходили в пределах трех основных форм. Эти формы следующие: осуществление правосудия единолично судьей, коллегией из профессиональных судей и коллегией из профессиональных и непрофессиональных судей. Последняя из названных форм существовала в двух основных вариантах. Первый – это коллегия, в которой профессиональные и непрофессиональные судьи совместно рассматривали и разрешали и фактические, и юридические вопросы дела. Второй – это коллегия, состоявшая из двух самостоятельных частей, в которой непрофессиональные судьи решали вопросы виновности либо невиновности, а профессиональные судьи на основании этого решения постановляли приговор.

Генезис института присяжных показывает, что коллегиальной форме принадлежало, как правило, преобладающее место в становлении и развитии судебной системы.

Зачатки допуска населения к участию в судопроизводстве появились в России еще в XVI веке. «По второму Судебнику, – писал В. Ключевский, – в суде областных управителей должны были присутствовать особые выборные, земские старосты с присяжными заседателями, целовальниками. Им вменялось в обязанность на суде кормленщиков «правды стеречи» или «всякого дела беречи правду, по окрестному целованию, без всякие хитрости» [4].

Таким образом, они должны были наблюдать за правильностью судопроизводства, охраняя правовой порядок, местный юридический обычай от произвола или неопытности кормленщиков, не знавших или не хотевших знать местной правды, – словом, быть носителями мирской совести.

В истории российского суда присяжных можно выделить два основных этапа: дореволюционный и современный.

Исследование проблемы становления и развития института суда присяжных, изучение предпосылок возникновения и перспектив дальнейшего развития его в России требует комплексного подхода, предполагающего последовательное изучение процесса функционирования суда присяжных, начиная с момента зарождения.

Проанализировав предпосылки, способствовавшие возникновению суда присяжных, и факторы, обусловившие его свертывание в различных правовых системах, возможно предопределить перспективы дальнейшего развития на территории России и выявить условия, препятствующие реализации положений судебно-правовой реформы. Исследование указанной проблемы необходимо проводить с учетом правового опыта зарубежных демократических держав, имевших сходные проблемы в процессе функционирования указанного института.

Интеграционные процессы в Европе идут высокими темпами, в ближайшем будущем можно говорить о слиянии европейских правовых систем в единую систему европейского права, предполагающую унификацию законодательств, судебных систем на основе института присяжных заседателей в той традиционной форме, которая присуща для страны континентальной.

Условием транспарентности правосудия (прозрачности, доступности для наблюдения и оценки) является участие народа в его отправлении. Это понимали уже в глубокой древности. Введение института присяжных заседателей является задачей большой общественной значимости. Участие населения в судебной деятельности обеспечивают демократические ценности и самоуправление общественности в управлении государством.

Идеалы, которые преследовались учредителями института присяжных заседателей, – это реализация главного принципа в теории права: неприятия положения, когда в руки одного или нескольких судей ввергается неограниченная власть над жизнью и свободой граждан. Такое ограничение судебной власти может быть осуществлено судом присяжных.

Создатели института присяжных заседателей ожидали, что коллегиальность – сочетание мудрости народа и профессионализма судей – призвана гарантировать законность принимаемых решений, исключить возможность ошибок. Присутствие представителей народа в судебной системе республики станет еще одним признаком динамичного развития и укрепления институтов правового государства в обществе.

В этой связи введение института присяжных заседателей, представляющего собой особую форму судопроизводства, в котором участвуют представители общественности, должно послужить основой для оптимального сочетания как интересов государственных институтов, так и правовых воззрений народа.

Анализ исторического и мирового опыта, а также практики деятельности суда с участием присяжных заседателей в различных странах показал, что существуют две его модели: англо-американская (классическая) и европейская – франко-германская (континентальная).

При классической модели суда присяжных, в отличие от континентальной, дело рассматривается профессиональным судьей совместно с коллегией присяжных заседателей, а решение (вердикт) о виновности или невиновности подсудимого принимается коллегией присяжных в совещательной комнате без участия профессионального судьи. На основе вердикта присяжных заседателей профессиональный судья выносит приговор.

Для континентальной модели суда присяжных характерно то, что присяжные заседатели принимают решение в совещательной комнате вместе с профессиональными судьями как по вопросу виновности или невиновности подсудимого, так и в определении ему меры наказания.

В последнее десятилетие институт присяжных активно реформируется, многие страны Европы отказываются от классического суда присяжных в пользу континентальной модели данного института. Так, к примеру, Германия отказалась от классического суда присяжных еще в 1924 году и ввела суд шеффенов. В целом шеффены наделены одинаковыми полномочиями в судебном заседании с профессиональными судьями. В отличие от Германии, Россия, наоборот, вновь возродила классический суд присяжных, который был упразднен в 1917 году. Современная Россия знала, что страны континентальной Европы меняют классическую форму суда присяжных на континентальную, т.е. смешанную, и, несмотря на это, ввела именно классическую форму. Такое решение руководством России могло быть принято по причине того, что политическая власть страны посчитала деятельность института присяжных заседателей во второй половине 19 века успешной. По нашему мнению, причи-

на в другом. Континентальная (смешанная) модель института присяжных заседателей напоминала российским властям институт народных заседателей, введенных после октябрьской революции и упраздненных в 1994 году, поскольку народные заседатели себя не оправдали. Народные заседатели не решали ничего, в народе их называли «кивалы», они были зависимы от судьи и не несли никакой смысловой нагрузки, мнение свое они не высказывали, и их существование даже не имело ясного правового регулирования в советский период. Большевики были первыми, кто сумел упразднить институт присяжных заседателей в России в 1917 году и ввести смешанный суд германского типа с одним профессиональным судьей и двумя «народными заседателями», контролируруемыми партийными органами. Чтобы смешанный суд присяжных заседателей в континентальной форме не напоминал и не был продолжением народных заседателей, в современной России был введен институт присяжных заседателей в классической форме.

Институт присяжных заседателей классической модели является более привлекательным, по сравнению с, например, франко-германской моделью. Он включает в себя такие принципы, как: отделение вопросов факта от вопросов права, отделение профессионального судьи от присяжных заседателей, недопустимость участия профессионального судьи в совещательной комнате, где выносят вердикт присяжные, разные принципы формирования суда, отсутствие какой-либо субординации между профессиональным судьей и присяжными.

Большевистские «народные суды» с народными заседателями, нацистский «народный суд» (Volksgericht) [5, с.238] и «народные трибуналы» республиканцев во время гражданской войны в Испании [2] являются примерами извращения данной формы правосудия, равно как и суды присяжных, состоявшие только из белых, на юге США со времени гражданской войны вплоть до движения за гражданские права в 1960-х годах [1, с. 867, с. 888–900].

Классический суд присяжных был упразднен: в Италии фашистским правительством Муссолини в 1931 г., в Испании – режимом Франко в 1939 г. и, наконец, во Франции – режимом Виши в 1941 г.

Чем дольше человек работает судьей, тем более «очерствевшим» он становится. Он не хочет верить свидетелю, у которого есть оправдание совершения потенциально наказуемого действия, потому что он уже слышал подобные истории раньше. Участие народа в отправлении правосудия традиционно представлялось как право и обязанность граждан в демократичном обществе [7, с. 241, с. 265]. Оно должно служить узакониванию назначения уголовных наказаний в глазах людей, воспитывать законопослушных граждан [3].

Своим правом влияния на политический режим институт присяжных заседателей стал политической фигурой политической системы.

Суд присяжных в России имеет драматическую историю. За 140 последних лет в России трижды предпринимались попытки его введения: первая – в 1864 году, тогда суд присяжных просуществовал до 1917 года; вторая попытка была в 1993 году, когда суд присяжных был введен в 9 субъектах РФ; и в 2003 году суд присяжных был окончательно введен на всей территории России (за исключением Чечни). Каждый раз его введению предшествовали бурные дискуссии, и, что удивительно, аргументы против введения суда присяжных каждый раз одинаково повторялись.

Если кто-то думает, что такая драматичная судьба суда присяжных в России связана с тем, что он не подходит для российского общества, то он глубоко заблуждается. Рассматривая развитие данного института в России во все эти три периода, становится ясно, что ситуация как раз доказывает обратное. Неважно, была Россия полуграмотной в XIX веке или грамотной в XX–XXI веках, суд с участием присяжных очень быстро стал популярным, к нему выросло доверие, повысилось влияние судов и судебной власти.

Одной из основных причин введения института присяжных заседателей в России 60-х годов XIX века была необходимость замены сословного суда – суда, в котором правила администрация, градоначальник или земский начальник. Этого удалось добиться довольно быстро, в течение нескольких десятков лет, именно благодаря функционированию суда присяжных. Похожая ситуация возникла и в 90-х годах XX века, когда встал вопрос о разрушении советской системы суда с участием народных заседателей, по существу, партийного и зависимого. Необходимо было восстановить независимость судебной власти от партийных структур и идеологии, какой бы она ни была, а также от исполнительной власти. В

начале 90-х годов XX века казалось, что это невозможно, так как в течение семидесяти лет сам советский принцип подбора, формирования и финансирования судов, а также применение традиционного телефонного права очень сильно интегрировались в саму практику правосудия и определяли мышление и поведение большинства судей. В этой связи суд с участием присяжных заседателей явился тем механизмом, который позволил быстро и оперативно обеспечить независимость судьи, оторвать его от прошлых, ненужных для правосудия связей.

Суд присяжных имеет самую древнюю историю. Это тот народный опыт, который позволяет обрести действительную независимость судьи, почувствовать, что такое судебная власть, достоинство судьи, самостоятельно принимающее решение, уважение народа к такому суду, так как народ видит, как принимается решение. Народ сам участвует в принятии этого решения – не из прессы, не со слов, а сам имеет реальную возможность быть в суде, принимать решение независимо от влияния профессионального судьи. «В России накануне последней реформы около 80% населения не доверяло судам и только 20% высказывались в пользу доверия к нему. Такая судебная система бессмысленна. Лучшего механизма, чем суд присяжных, вряд ли кто сегодня придумал. Это тот механизм, который позволяет принципиально изменить отношение общества к суду в целом и к судебной власти в частности» [6].

### Литература

1. *Альберт В. Альшулер и Эндрю Г. Дейсс.* Краткая история суда присяжных в Соединенных Штатах. – 61 U.CHL.L.REV, 1994. С. 867, С. 888–900.
2. *Глицерио Санчес Рецио.* JUSTICA Y GUERRA EN ESPANA, LOS TRIBUNALES POPULARES (1936-1939). 1991.
3. *Дункан против штата Луизиана.* – 391 U.S., 1968. С. 145, С. 187–188. (Особое мнение судьи Harlan).
4. *Ключевский В.* Перемены в областном управлении.  
[http://statehistory.ru/books/Vasiliy-Klyuchevskiy\\_Kurs-russkoy-istorii/39](http://statehistory.ru/books/Vasiliy-Klyuchevskiy_Kurs-russkoy-istorii/39)
5. *Маркус Дирк Дуббер.* Немецкий суд присяжных и метафизический «народ»: от романтического идеализма до идеологии нацизма. – 43 AM. J. OF COMP. LAW 227, 1995. С. 238.
6. *Мизулина Е.Б.* Суд присяжных в Российской Федерации: перспективы и тенденции развития. <http://www.juryclub.ru/51-sudoproizvodstvo-s-uchastiem-prisyazhnikh-zasedateley.html>
7. *Стивен К. Тейман.* Испания возвращается к суду присяжных. – 21 HASTINGS INT'L & COMP. L. R., 1998. С. 241, С. 265.