

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ  
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБЛАСТНОЙ  
ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ  
(МГОГИ)**

# **ТРУДЫ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ**

**Сборник  
материалов и докладов  
по итогам  
научно-исследовательской  
работы студентов**

УДК 06  
ББК 76.125  
Т 78

*Печатается по решению Редакционно-издательского совета  
Московского государственного областного гуманитарного института*

**Ответственные редакторы:**

**Яковлева Э.Н.** – кандидат филологических наук, доцент,  
проректор по научной и методической работе МГОГИ

**Бухаренкова О.Ю.** – кандидат исторических наук,  
старший преподаватель кафедры истории МГОГИ

**Редакционная коллегия:**

**Яковлев М.В.** – кандидат филологических наук, доцент МГОГИ

**Старых Л.В.** – кандидат филологических наук, доцент МГОГИ

**Воробьева Н.Г.** – кандидат педагогических наук, доцент МГОГИ

**Т 78** Труды молодых ученых. Сборник материалов и докладов. – Орехово-Зуево,  
МГОГИ, 2010. – 136 с.

Сборник «Труды молодых ученых» содержит материалы выступлений аспирантов, студентов и учащихся школ города – участников ежегодной научно-практической конференции «День науки, проводившейся в Московском областном гуманитарном институте в 2010 году. Вошедшие в сборник статьи охватывают широкий круг проблем современного научного знания.

**УДК 06**  
**ББК 76.125**

© ГОУ ВПО  
Московский  
государственный областной  
гуманитарный институт, 2010  
© Оформление. Издательский центр  
Московского государственного  
областного гуманитарного  
института, 2010

## Вступительное слово

## **Некорректные задачи и методика их использования на уроках математики**

Важной составной частью повышения качества математического образования является совершенствование методов, средств и форм обучения, разработка новых приемов математической деятельности. Задачи, выступающие в качестве многоаспектного явления в обучении, представляют один из эффективных путей овладения математическими знаниями и математической деятельностью. По этой причине вопрос о месте и роли задач, о функциях задач в обучении математике не теряет своей актуальности. В последние десятилетия постепенное изменение целей обучения математике приводит к необходимости учить детей решению не только стандартных, но и нестандартных задач, которые нельзя отнести к классу алгоритмически разрешимых. Именно по отношению к нестандартной задаче возникает необходимость в вариативном поиске решения.

Приведем определение корректных и некорректных задач, принадлежащее В. Я. Арсенину и А. Н. Тихонову.

Математическая задача называется корректной или корректно поставленной, если решение задачи: 1) существует, 2) единственно, 3) устойчиво. Третье условие трактуется следующим образом: «малым» изменениям исходных данных соответствуют «малые» изменения решения.

В смысле выказанного выше определения некорректные задачи – это задачи, решение которых: 1) либо не существует; 2) либо неединственное; 3) либо неустойчиво.

Крутецкий М. в своей книге «Психология математических способностей школьников» приводит такую классификацию некорректных задач:

1. Задачи с несформированным условием;
2. Задачи с избыточным условием;
3. Задачи с неполным составом условия;
4. Задачи с противоречивым условием.

Однако использование некорректных задач в обучении почти не находит отражения в действующих учебниках за редкими исключениями.

Целесообразное сочетание корректных и некорректных задач в обучении математике позволяет успешно реализовать обучающие, воспитательные и развивающие функции задач.

Каждая практическая задача – это пример некорректной задачи ввиду того, что условие чаще всего переизбыток, а среди данных возможны и противоречивые. Переход к корректной постановке задачи путем выбора и построения подходящей математической модели – проблема весьма сложная, требующая от специалиста соответствующей квалификации и опыта, т.е. решение некорректных практических задач формирует деятельность, максимально приближенную к профессиональной. Некорректные задачи так же выступают как составная часть системы задач, направленной на развитие культуры мышления.

При обучении математике на некорректных задачах проявляется важность и значимость тех факторов, которые при решении корректных задач остаются в тени. Так, в теории и методике обучения математике большое внимание уделяется поиску решения задач. Имеется достаточно большое количество работ и публикаций в этом направлении. Значимость же завершающего этапа решения, а именно, проверка решения возвратом к условиям задачи, анализ способа решения, а при необходимости и выработка новых способов решения, особенно ярко проявляются при рассмотрении некорректных задач. Действительно, пра-

вильный ответ в корректной задаче может быть получен и без соответствующей проверки, а некорректная задача не может быть правильно решена без этого завершающего этапа.

Некорректные задачи требуют выполнения более сложных умственных действий, более глубокого анализа, чем корректные. Возникает необходимость в осуществлении переноса не только способов решения, но и переноса понятий, обобщения понятий на более широкую область. Так, для того, чтобы решить задачи, некорректные в рамках одной теории, возникает потребность в расширении этой теории, обобщении понятий и методов, в построении новых научных теорий или научных направлений. Таким образом, решение некорректной задачи предполагает осуществление более богатой по структуре деятельности. Анализ из одношагового превращается в многошаговый. При решении некорректных задач возникает необходимость рассмотрения полной системы всех возможных вариантов; обобщение, перенос, аналогия получают новое качество выполнения действий; происходит слом стереотипов деятельности; задачи, не имеющие решения в рамках существующих теорий, дают толчок развитию новых научных направлений, приводят к открытию эвристик.

Рассмотрим в качестве примера следующую некорректную задачу.

*В одной мензурке имеется некоторое количество кислоты, в другой мензурке – такое же количество воды. Для приготовления раствора сначала вылили из первой мензурки во вторую 30 граммов кислоты. Затем  $\frac{2}{3}$  раствора, получившегося во второй мензурке, перелили в первую. После этого в первой мензурке оказалось в 1,4 раза меньше жидкости, чем во второй мензурке. Сколько кислоты и воды было взято первоначально?*

В результате решения этой задачи с помощью составления уравнения получаем ответ: 12 граммов воды и кислоты было первоначально. Казалось бы, на этом можно и остановиться. Однако, если вернуться к условию задачи, и попробовать подставить полученный результат в условие, то возникают трудности, поскольку из мензурки, содержащей 12 г жидкости, требуется вылить 30 г, что невозможно. Анализ данных задачи показал, что они подобраны неверно.

Приведем еще несколько примеров некорректных задач.

1. *В треугольнике ABC угол A равен  $30^\circ$ , угол B равен  $70^\circ$ , и два угла относятся, как 7:8. Найдите углы треугольника ABC.*
2. *В треугольнике ABC угол A равен  $30^\circ$ , угол B равен  $70^\circ$ , и два угла относятся, как 4:7. Найдите углы треугольника ABC.*
3. *Какими могут быть углы равнобедренного треугольника, если биссектриса одного из углов разбивает треугольник на два равнобедренных треугольника?*
4. *Найдите углы прямоугольного треугольника, если один из них на  $32^\circ$  больше другого.*
5. *В каком треугольнике биссектрисы пересекаются под прямым углом?*
6. *В треугольнике ABC биссектрисы углов A и B пересекаются в точке K. Угол  $BAC=70^\circ$ . Найдите угол  $AKB$ .*

#### Литература

1. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968.
2. Тихонов А.Н., Арсенин В.Я. Методы решения некорректных задач. – М.: Наука, 1979.

## **Досуговая деятельность детей и молодежи как сфера социального воспитания**

Организация досуга не случайно является одним из центральных направлений работы нашей научно-проблемной группы. Поскольку досуг понимается как возможность человека заниматься в свободное время разнообразной деятельностью по своему выбору, то следует выделить триаду «свобода», «разнообразие» и «выбор» – это понятия, которые на наш взгляд дают ключ к пониманию проблемы педагогически целесообразной организации досуга детей и подростков. В двухполюсной модели педагогического процесса, когда он представляется как единство обучения и воспитания, организация досуговой деятельности совершенно не случайно рассматривается в поле воспитания. Тому есть на наш взгляд, минимум две причины. *Во-первых*, мы предоставляем ребенку возможность удовлетворить индивидуально-личностные потребности в общении, обогатить и совершенствовать личностный опыт. *Во-вторых*, в последнее время все большим количеством исследователей и педагогов воспитание признается не только как одна из сторон, но и как философия всего образовательного процесса. В условиях современной социально-педагогической ситуации мы выделяем такие характеристики современного воспитания как технологичность, эмоциональность, ситуативность и перспективность. *Содержание воспитания*, утверждает проф. Е. В. Бондаревская, – *это содержание жизни ученика*. Следовательно, основной задачей становится создание культуросообразной среды развития ребенка. Организуемая досуговая деятельность имеет поистине огромные возможности для воспитания ребенка, обогащения и развития его личностного опыта решения жизненных проблем, что и является сердцевинной личностно ориентированного образования.

Досуг детей развивается по своим законам, принципам, которые мы с успехом апробировали на практике.

К ним относятся:

1. Принцип всеобщности и доступности – то есть возможность приобщения, вовлеченности всех без исключения воспитанников детского дома в сферу досуговой деятельности с целью удовлетворения их запросов и интересов.
2. Принцип индивидуального подхода – предполагает учет индивидуальных запросов, интересов, склонностей, способностей, возможностей и социальной среды обитания детей, при обеспечении их досуга. Дифференцированный подход обеспечивает комфортное состояние каждого участника досуговой акции.
3. Принцип занимательности – заключается в создании непринужденного эмоционального общения посредством выстраивания всего досуга на основе игры и театрализации, ибо сухость, блеклость, отсутствие эмоциональной привлекательности способны обречь на неудачу любые формы и методы работы. Детский досуг должен быть красочно оформлен и дополнен самой разнообразной атрибутикой. Все это превращает досуг детей, подростков и юношества в праздник.

Реализация принципов организации детского досуга на практике по своим масштабам воздействия на личность выходит далеко за рамки досугового времяпрепровождения, это крупномасштабная социальная акция, цель которой – разностороннее развитие личности воспитанников детского дома.

Таким образом, досуг является благоприятной почвой для испытания детьми фундаментальных человеческих потребностей. В процессе досуга ребенку гораздо проще формировать уважительное отношение к себе, даже личные недостатки можно преодолеть посредством досуговой активности. Досуг в существенной степени ответственен в части формирования характера ребенка, в частности таких качеств как инициативность, уверенность в себе, сдержанность, мужественность, выносливость, настойчивость, искренность,

честность и д.р.

А реализация сформированных в процессе социальной деятельности способностей как нельзя лучше протекает в досуговое время, сущностью которого является свободная творческая деятельность.

Досуг – это зона активного общения, удовлетворяющая потребности подростков в контактах.

В процессе коллективного досугового времяпрепровождения происходит упрочение чувства товарищества, возрастание степени консолидации, стимулирование трудовой активности, выработка жизненной позиции, научение нормам поведения в обществе.

Досуг может стать могучим стимулом для развития личности и в этом заключены его прогрессивные возможности.

**Беглярян Е.А.**

*Студентка физико-математического  
факультета, 2 курс.*

*Научный руководитель: ст. преподаватель*

**Редина В.И.**

## **Физическое воспитание в семье**

Всестороннее воспитание ребенка, подготовка его к жизни в обществе – главная социальная задача, решаемая обществом и семьей.

Семья – это коллектив, члены которого взаимосвязаны определенными обязанностями. От семейного микроклимата во многом зависит эффективность педагогических воздействий: ребенок более податлив воспитательным влияниям, если растет в атмосфере дружбы, доверия, взаимных симпатий.

Семью укрепляют общие дела и заботы, будни, наполненные полезным содержанием, совместный досуг и отдых, поэтому воспитатели расценивают организацию совместного досуга не только важное средство воспитания ребенка, но и как средство укрепления здоровья семьи. Физическое воспитание имеет большое значение для семьи.

Понятие «Физическое воспитание» – о чем говорит уже сам термин, входит в общее понятие «Воспитание» в широком смысле. Отличительные особенности физического воспитания определяются прежде всего тем, что этот процесс направленный на формирование двигательных навыков и развитие физических качеств, укрепление здоровья.

Семья во многом определяет отношение детей к физическим упражнениям, их интерес к спорту, активность и инициативу. Этому способствуют близкое эмоциональное общение детей и взрослых в разных ситуациях, естественно возникающая их совместная деятельность (обсуждения успехов спортивной жизни страны, переживания при просмотре телевизионных спортивных передач, иллюстраций в книгах на спортивные темы и др.).

Дети особенно восприимчивы к убеждениям, положительному поведению отца, матери, укладу жизни семьи.

Личный пример родителей, совместные физкультурные занятия, здоровый образ жизни – главные составляющие успеха физического воспитания в семье.

Задачи физического воспитания детей многогранны. В их решении принимают участие спортивные организации, школа, специальные средние учебные заведения, дошкольные детские учреждения. Однако наибольшая ответственность за воспитание здоровых, физи-

чески развитых детей, подготовку их к общественно полезному труду лежит на семье. Физическое воспитание в семье предусматривает решение следующих задач:

1. Сохранение и укрепление здоровья;
2. Повышение работоспособности. Важным условием высокой работоспособности организма является его тренированность;
3. Закаливание организма, повышение его адаптационных возможностей к различным температурным условиям;
4. Всестороннее физическое развитие. Оно является критерием качества и эффективности всей системы физического воспитания детей;
5. Развитие у детей двигательных качеств (силы, быстроты, выносливости, ловкости, гибкости) за счет систематического выполнения специальных комплексов упражнений.

Воспитание детей – это не личное дело родителей, это их гражданский долг. Обществу не безразлично, какими вырастут дети: здоровыми, сильными, трудолюбивыми гражданами или людьми с ослабленным здоровьем, с низким уровнем работоспособности. Родители в ответе перед государством за физическое и нравственное воспитание детей. Они должны создавать детям благоприятные условия для сохранения и укрепления здоровья, их нормального физического развития и профилактики заболеваний, ежедневно руководить физическим воспитанием своих детей. Детям нужна помощь родителей в приобретении спортивного инвентаря, оборудования, в выборе мест занятий, в составлении программ тренировок, в оценке физического развития и физической подготовленности по доступным тестам, в проведении семейных и межсемейных соревнований, в организации экскурсий и туристских путешествий, обучении плаванию, организации утренней гигиенической гимнастики и др.

Не во всех семьях уровень организации физического воспитания соответствует требованиям времени. К сожалению, многие родители считают занятия физическими упражнениями и физическое воспитание тратой времени. Они радуются, если их ребенок с утра до вечера занят умственным трудом, музыкой, рисованием. А ведь недостаточность двигательной активности создает предпосылки к ослаблению организма, к развитию всевозможных заболеваний. Обычно это сказывается на здоровье позднее, после 25–30 лет, когда исправить положение бывает значительно труднее.

При рациональной организации суточного режима ребенка можно найти время для занятий физического воспитания. Но чем бы ни занимался и чем бы ни увлекался ребенок (музыка, живопись, литература, техника), занятия физическим воспитанием должны найти место в его режиме дня. Возможности использования физических упражнений для укрепления здоровья и устранения недостатков физического развития детей определяются важной ролью мышечной системы во всей жизнедеятельности детского организма. Двигательная активность является необходимым условием нормального функционирования сердца, дыхательного аппарата, других внутренних органов. Движение – источник здоровья, работоспособности и трудовой активности детей.

#### Литература

1. Гребешкова И.И. Ваш ребенок. – М.: Медицина, 1990.
2. Вавилова Е.Н. Укрепление здоровья детей. – М.: Просвещение, 1986.
3. Виноградова Н.Ф. Воспитателю о работе с семьей. – М.: Просвещение, 1989.

## **Социальное воспитание детей с ограниченными возможностями**

В любом обществе независимо от того, на какой стадии развития оно находится – будь то процветающая, экономически развитая страна или развивающееся государство, есть люди, имеющие какие-либо отклонения в физическом, психическом или социальном развитии. Это означает, что внешние обстоятельства, в которых находится человек, или состояние его здоровья не соответствует определенным, принятым в данном обществе нормам. Сфера нормального всегда имеет в сознании людей свои границы, а все то, что находится за их пределами, определяется как «ненормальное», «патологическое». По определению М. А. Галагузовой, норма – это некое идеальное образование, условное обозначение объективной реальности, некий среднестатистический показатель, характеризующий реальную действительность, но не существующий в ней. Этот термин широко используется в медицине, психологии, педагогике и других науках, где имеются свои показатели, параметры, характеристики нормы. То, что не соответствует норме, обозначается другим словом – «отклонение». А людей, в зависимости от типа отклонения, называют аномальными, дефективными, с ущербным развитием, с физическими или психическими недостатками, инвалидами.

В проекте закона РФ о специальном образовании введено понятие, принятое в западных странах, «лица с ограниченными возможностями». К ним относят детей, имеющих физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению образовательных стандартов без создания специальных условий для получения образования. Также введено понятие «недостаток», выделены виды недостатков – физические, психические, сложные и тяжелые. К физическим недостаткам относятся подтвержденные в установленном порядке временные или постоянные недостатки в развитии и (или) функционировании органа (органов) человека, либо хроническое соматическое или инфекционное заболевание. К отклонениям в физическом развитии ребенка могут быть отнесены: болезнь, нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата. Психический недостаток – это утверченный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в психическом развитии человека. Сюда включаются нарушения речи, эмоционально-волевой сферы, в том числе повреждения мозга, а также нарушения умственного развития, задержка психического развития, создающие трудности в обучении. Умственная отсталость может быть обусловлена врожденными дефектами нервной системы или являться результатом болезни, травмы или другой причины. К психическим отклонениям относятся нарушения речи разной степени сложности: от нарушения произношения и заикания до сложных дефектов с нарушениями речи и письма.

### **Система воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями**

Мы рассматриваем проблему помощи детям с ограниченными возможностями. Учителя работают с этой группой детей. Детей младшего возраста в основном учат определять цвета, формы и величины предметов; серьезное, если не основное, внимание уделяется развитию речи, привитию основных навыков самообслуживания и различным действиям с предметами. В старшем возрасте детей знакомят с элементарными видами труда: их обучают склеивать картонные коробки, выполнять некоторые сборочные работы и пр.

Особое внимание уделяется обучению правилам поведения на улице, в общественных местах. Именно с этой целью преподаватели организуют прогулки, во время которых обращают внимание детей на световые дорожные сигналы, рассказывают, как пользоваться подземными переходами, различными видами транспорта. Ребенок, несмотря на то, что он нездоров, живет среди людей, и его, как и нормально развивающегося, обучают правилам

поведения на дне рождения товарища, в библиотеке, в медицинском учреждении. Затем воспитанников в возрасте 16–18 лет переводят в центры профессиональной подготовки, где их обучают определенным практическим умениям и навыкам. Со временем многие из них смогут продолжить работу в мастерских при центре и жить дома, ибо для таких детей необходим постоянный контакт с семьей.

**Бубнов И.М.**

Студент биолого-химического факультета, 3 курс.

Научный руководитель: ст. преподаватель  
Федорова Л.В.

## **Сорные растения капустной культуры**

Защита культурных растений от сорняков – это основной способ повышения урожайности, которое так необходимо для успешного развития сельского хозяйства в отдельных регионах и в целом по стране. А для того, чтобы борьба с засоренностью полей была успешна, необходимо иметь знания видового состава и биологии сорных растений. Данная работа (и другие работы, посвященные этой теме) имеют большое теоретическое и практическое значение. Материал для её выполнения доступен – сорняки есть всюду, они обладают интересными биологическими особенностями, которые выработались в процессе эволюции как приспособления к жизни на возделываемых и удобряемых землях. Среди сорняков есть растения, используемые человеком: лекарственные, медоносные, немало ядовитых.

При выполнении данной работы перед нами стояли следующие задачи:

- 1) Изучить флористический состав сорняков в посевах капусты;
- 2) Произвести общий учёт засоренности капустного поля;
- 3) Выявить типичные, сорные растения для капустной культуры.

Цель данного исследования – научиться определять видовой состав сорных растений, знать некоторые из них в «лицо», обрабатывать полученные сведения, с занесением их в таблицы, списки и т.д.

В качестве объекта исследования было выбрано орошаемое капустное поле. Местонахождение: Московская область, Орехово-Зуевский район, 1 километр на север от станции «Кабаново» (поле расположено по правому берегу реки Клязьма). Таким образом на севере поля – река, на юге – станция «Кабаново».

В ходе предварительного осмотра всего поля, совершаемого по определенно заданным маршрутам, нами было обнаружено 19 видов сорных растений из 12 семейств.

### **Список найденных растений:**

I - 4 вида

Семейство Сложноцветные

- 1) *Cirsium arvense* Scop. – Бодяк розовый
- 2) *Matricaria inodora* L. – Ромашка непахучая
- 3) *Bidens tripartita* – Чердача трёхраздельная
- 4) *Sonchus arvensis* – Осот желтый

II – 3 вида

Семейство Крестоцветные

- 1) *Thlaspi arvense* – Ярутка полевая
- 2) *Bunias orientalis* L. – Свербига восточная или редька дикая
- 3) *Brassica oleracea* – Капуста посевная

III - 2 вида

Семейство Злаковые

- 1) *Triticum repens* L. – Пырей ползучий
- 2) *Echinochloa crus galli* L. – Ежовник, или куриное просо

Семейство Губоцветные

- 1) *Galeopsis Ladanum* – Пикульник ладанниковый
- 2) *Stachus palustris* – Чистец болотный

IV – 1 вид

- Семейство Polygonaceae – Гречишные: *Polygonum persicaria* – Горец почечуйный;
- Семейство Chenopodiaceae – Лебедовые: *Chenopodium album* L. – Марь белая;
- Семейство Amaranthaceae – Щирицевые: ***Amaranthus vulgaris* – Щирица обыкновенная;**
- Семейство Geraniaceae – Гераниевые: *Erodium cicutarium* - Аистник обыкновенный;
- Семейство Convolvulaceae – Вьюнковые: *Convolvulus arvensis* – Вьюнок полевой ;
- Семейство Rubiaceae – Мареновые: *Galium aparine* – подмаренник цепкий;
- Семейство Cucurbitaceae – Тыквенные: ***Echinocystis lobata* – Эхиноцистис, Колочеплодник лопастной.**

Далее была установлена глазомерная общая засоренность поля (по шкале Мальцева). Средний бал всего поля – 4.

Далее, нами были заложены три площадки по одному квадратному метру каждая. Мы провели тщательный учет особей или побегов сорняков по видам. Незнакомые виды определили по определителю (в лаборатории). *Итак, ниже приведены списки видов, найденных в пределах заложённых площадок, и схемы расположения представителей разных видов (в статье представлена только одна схема).*

**Первая площадка:** общее число сорняков – 38 экземпляров.

*Первая площадка:*

1. Бодяк розовый (Ж) – 14 растений;
2. Черда трёхраздельная (М) – 12 растений;
3. Вьюнок полевой (Н) – 8 растений;
4. Марь белая (Г) – 1 растение;
5. Щирица обыкновенная (А) – 1 растение;
6. Аистник обыкновенный (З) – 1 растение.

Х М	М М	Н Х	Ж Ж	Г
М	М М З		А	Ж
	А	Н Н Н	Х Х	М
М	М	Н	Ж	Ж Ж
	Ж М	Н Н	Н Н	М М

Культурных растений на территории залегания данной площадке было 7 экземпляров.

Заполнили таблицу. Это нужно для определения общей засоренности капустного поля.

Таблица

Биологические группы сорных растений	Ярус, высота	Число сорняков на 1 м <sup>2</sup> на площадках			Средняя засоренность	Число культурных растений на 1 м <sup>2</sup>
		1	2	3		
Однолетники		14	3	3	4 балла	7
Двухлетники				2		
Многолетники		23	4	4		

Общее число особей или побегов сорняков на 1 м <sup>2</sup>		38	25	26		
---	--	----	----	----	--	--

Также мы определили частоту встречаемости отдельных видов сорняков. Наиболее часто встречающимися оказались:

- Вьюнок полевой – 100% встречаемости;
- Ярутка полевая – 66% встречаемости;
- Окопник лекарственный – 66% встречаемости;
- Черёда трёхраздельная – 66% встречаемости;
- Пырей ползучий – 66% встречаемости.

В результате проведенного исследования, нам удалось выяснить, что в посевах капусты чаще всего преобладают такие сорные растения, как Бодяк розовый, Черёда трёхраздельная, Вьюнок полевой, Окопник лекарственный. Также в этих посевах обычен Пырей ползучий и Ярутка полевая. Но несмотря на количественное преобладание выше перечисленных сорняков, встречаемость у них не совсем этому соответствует, так как в заложенных нами участках Бодяк розовый встречался с частотой 33% (но количественно его на поле очень много). А вьюнок полевой встречался нам с частотой в 100%, но количественно уступал Бодяку (во много раз).

С другой стороны, звание специализированного сорняка капустного поля, может принадлежать и Черёде трёхраздельной, так как количественно её было довольно много, а встречаемость равнялась 66%. Одно можно сказать с полной уверенностью – семейство Сложноцветных, как сорняк, доминирует над всеми другими семействами. И хотя существует закономерность: если на поле выращивается культура семейства, например, злаковых, то основные сорняки также должны быть из этого семейства. Но в нашем исследовании эта закономерность не проявилась.

Одной из возможных причин этого несоответствия является то, что все вышеназванные растения влаголюбивы. Наше исследование проводилось близ реки Клязьмы, на орошаемом поле. Соответственно, влажность почвы в данной местности очень высока – отсюда большое распространение влаголюбивых растений.

**Вьюгин М.**

*Студент факультета иностранных языков, 5 курс.*

*Научный руководитель: ст. преподаватель*

**Красилова И.Е.**

## **Содержательно-стилистические особенности информационных текстов в Интернете**

В течение вот уже более полувека происходят неотвратимые преобразования в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Средства массовой информации, телекоммуникационные сети и электронная среда общения развиваются в симбиозе, который ведет к трансформации глобальной медиасистемы и расширению каналов обмена информацией и коммуникации. Эти изменения, в свою очередь, оказывают сильное влияние на развитие общества: на смену индустриальной эпохе пришла эпоха информации.

Одной из важнейших форм организации информационного пространства в Интернете является гипертекст. Тед Нельсон, один из пионеров гипертекстовой технологии, определял ее так: «Комбинация текста на естественном языке с компьютерной возможностью интерак-

тивных переходов или динамического показа ... нелинейного текста, ... который не может быть напечатан традиционным способом на традиционной бумаге». В данной статье под гипертекстом понимается знаковая конструкция (текст в широком смысле) с мультимедийным представлением информации (объединение текста, графики, видео, звука) в электронном виде, где при помощи механизма гиперссылок возможна связь элементов (информационных единиц). В последнее время исследователи все чаще применяют термин «гипермедиа» для обозначения комбинации видео-, звукового сигнала и письменного текста, причем отмечается, что семиотически разнородные составляющие являются одинаково значимыми в составе гипермедиа.

С точки зрения функционирования языка в целом роль языковых средств, используемых в информационном тексте, значительно повысилась за последние годы. Лингвистические исследования текста – не только как результата, но и как дискурса, т.е. с точки зрения его порождения, функционирования и восприятия пользователей сети Интернет – развиваются. Вдобавок к этому у авторов появилась потребность в научно-обоснованном практическом руководстве по составлению и обработке информационного текста, который будет эффективно и адекватно воспринят аудиторией.

При достаточно высокой востребованности темы гипертекста в практике современных Интернет-изданий, информационных порталов и мультимедиа ресурсов степень изученности нелинейного электронного текста пока невелика и вопрос о его филологическом статусе до настоящего момента остается на стадии дискуссий.

Неоднозначным вопросом является и сама методология исследования гипертекста, тот комплекс методов, который позволяет лингвистам и филологам изучать его как определенный объект. Некоторые исследователи (См.: Эко У. От Интернета к Гуттенбергу: текст и гипертекст) воспринимают его изучение как естественное продолжение исследования принципов организации и понимания обычного текста. Но сложность и многоаспектность текстового воплощения информации в виде электронного гипертекста, находящегося в зоне междисциплинарности, выявляет недостатки в применении только текстуального подхода, особенно для понимания сути и формирования структуры реально действующих и развивающихся Интернет-СМИ. Поликодовость, креолизованность (понятие «креолизованный текст» введено для обозначения текстов, фактура которых состоит из вербальной и невербальной частей и впервые употреблен в работе Ю. А. Сорокиной и Е. Ф. Тарасовой «Креолизованные тексты и их коммуникативная функция»), мультимедийность современного медиатекста, проявляющаяся как взаимодействие языка с другими семиотическими системами, требует особых подходов. Эта проблема носит не только теоретический характер, но и имеет сугубо практическую направленность. Именно мультимедиа-технологии в системе СМИ в настоящее время наиболее динамично развиваются и охватывают все большую аудиторию.

Наиболее отличительной чертой и главным плюсом гипертекстов является то, что в гипертекстах есть механизм поддержки компьютером следования по ссылкам и скорость, с которой система реагирует на действия пользователя (максимум 1–2 секунды, оптимум – 0,5 сек).

Однако есть и недостатки, проблемы, органично свойственные гипертекстам (дезориентация и мыслительная перегрузка). Эти проблемы могут, по крайней мере частично, быть разрешены при помощи дальнейшего развития в структуре и интерфейсе гипертекстовых систем, а также через исследования в области фильтрации информации.

Информационный текст, т.е. определенная последовательность знаков – основой контент любого сайта. Он обладает всеми свойствами информационных объектов: легко распространяется, легко копируется, легко изменяется.

С другой стороны, есть обстоятельство, неблагоприятное для текстов как информационных объектов: характерные для Интернета изменчивость и непостоянство сайтов, на которых эти тексты опубликованы.

Анализируя содержательно-лингвистические черты баннеров, наиболее экспрессивных информационных текстов в Интернете, можно сказать следующее: синтаксис этих ин-

формационных текстов-посредников неоднороден, он сближается с устной разговорной речью, что дает возможность овладеть вниманием пользователя сети и установить с ним более тесный контакт.

Однако нельзя забывать о том, что баннер возник как рекламный носитель в сети и, несмотря на те трансформации, которые он претерпел за годы своего существования, он (баннер) сохранил в себе черты рекламы. На возникновение экспрессивности как характеристики текста влияют свойства коммуникативной ситуации: намерения говорящего/пишущего, исходные знания и представления, с которыми он вступает в коммуникацию, а также лингвистический и экстралингвистический (социальный) контекст коммуникативного акта. Это позволяет сделать вывод о том, что язык текстов-посредников, как и множества прочих информационных тестов в Интернете, хотя и является письменной речью исходя из его формальной стороны, по своим лингвистическим чертам ближе к устной речи.

Интернет является тем пространством, в котором именно аудитория может устанавливать «свои правила» в осуществлении любых практик, независимо от различного рода цензурных или теоретических рамок. Степень управления этим пространством зависит исключительно от культуры авторов и наличия компетенции, необходимой для успешной коммуникации. А поскольку технологически во все большей степени реализуется тенденция к упрощению администрирования и модерирования гипертекстового пространства, создаются предпосылки того, что все больше индивидов может создавать и изменять свое гипертекстовое пространство медиареальности по собственному усмотрению.

**Голованова Д.**

*Студентка факультета иностранных языков  
и переводоведения, 4 курс.  
Научный руководитель:*

## **Влияние О. Уайльда на творчество Андре Жида**

Автобиографический жанр – один из самых популярных литературных жанров, так как отражает жизнь и мир человека через призму его восприятия. Считается, что он во многом дискуссионный. Во Франции, например, для ряда эпох, жанр автобиографии является самым значительным. XVI-ый, XVIII-ый и XIX-ый века отмечаются наиболее яркими и самобытными произведениями автобиографического содержания М. Монтеня (*Essais, Montaigne*), Ж.-Ж. Руссо (*Les Confessions, Jean-Jacques Rousseau*), Шатобриана (*Mémoires d'outre-tombe, Chateaubriand*).

Вместе с тем, можно смело утверждать, что пронесённую через века традицию осознания и понимания своего Я, продолжил в своих произведениях выдающийся французский романист Андре Жид (*André Gide, 1869–1951*). При этом его творчество вообрало в себя не только автобиографические книги (*Si le grain ne meurt... , 1920–1924*), знаменитые дневниковые записи (*Journal, 1889–1949*), но и обширную переписку, которую он вёл на протяжении нескольких десятков лет. Писатель совершенно осознанно ввёл в ряд повестей биографические сведения, как своей жизни, так и окружающих его людей. Такой иллюстрацией может служить произведение «Имморалист» (*Immoraliste, 1902*).

В течение пяти лет А. Жид размышлял о сюжете повести, возникшей у него, когда уже писались «Яства земные» (*Les Nouritures terrestres, 1897*). На само же написание произведения ушло ещё два года упорного труда, в результате которого «Имморалист» становится первой книгой, получившей признание не только в узкой, избранной среде литераторов и критиков, но и у некоторых почитателей таланта А. Жида.

На период создания «Имморалиста» Андре Жид находился под мощным влиянием

философии Ф. М. Достоевского, в контексте которой он всесторонне переосмысливает мировоззрение, Ф. Ницше и О. Уайльда. Он задаётся целью развенчать культ ницшеанского «сверхчеловека» и понять феномен «Портрета Дориана Грея», выбрав в качестве главного героя молодого учёного Мишеля Ламориньера.

А. Жид часто повторял, что не является прототипом героя, напротив он осуждает его. Неоднократно писатель высказывался по этому поводу в радиointервью, данных Жанну Амрошу в период с 1949–1950 гг. Согласимся с точкой зрения и Оскара Уайльда, критикующего подобный примитивный подход литературоведов. В предисловии к «Портрету Дориана Грея» он написал: «Не приписывайте художнику нездоровых тенденций: ему дозволено изображать всё». [2:23]

Некоторые критики полагали, что ряд черт характера другого персонажа повести «Имморалист» – Меналка списан с личности Ницше. Однако А. Жид отождествлял этот образ с Оскаром Уайльдом, чьи этические и эстетические принципы разделяла, довольна большая аудитория поклонников, и который в своём «Портрете Дориана Грея» воплощает не только индивидуальность или человеческий тип, но, прежде всего, философско-эстетические идеи автора.

Вне сомнения, Уайльд работая над созданием собственного образа, становится ярким примером «писателя-мифа как персонажа «биографического жанра» [1: 34].

Известные исследователи творчества О. Уайльда Луков В. А. и Соломатина Н. В. в своей монографии «Феномен Уайльда: тезаурусный анализ» убедительно показывают, как развивались эстетические и, прежде всего этические концепции писателя: «В «Предисловии» к роману, составленном из афоризмов, Уайльд излагает квинтэссенцию эстетизма, провозглашает культ чистой красоты, авторского субъективизма и обосновывает концепцию «искусства для искусства»: «Художник – тот, кто создает прекрасное»; «Нет книг нравственных или безнравственных. Есть книги хорошо написанные или написанные плохо. Вот и все»; «Для художника нравственная жизнь человека – лишь одна из тем его творчества. Этика же искусства – в совершенном применении несовершенных средств»; «Во всяком искусстве есть то, что лежит на поверхности, и символ»; «В сущности, Искусство – зеркало, отражающее того, кто в него смотрится, а вовсе не жизнь»; и т. д. [1: 36].

Очевидно, что образ Уайльда, обозначенный им самим в письме-романе «*De profundis*», – это законченный и точный портрет морально-эстетических взглядов, поступков и героев А. Жида, Уайльд уточняет: «Но вместе с тем во мне было и много другого. Я позволял себе надолго погружаться в праздность бесчувствия и чувственности. Я забавлялся тем, что слыл *flaqueur*, денди, законодателем мод. Я окружал себя мелкими людишками, низменными думами. Я стал растратчиком собственного гения и испытывал странное удовольствие, рачитая вечную юность...» [3:22]. Эти размышления, по праву, применимы и для характеристики Мишеля.

Стиль поведения и образ жизни английского писателя, его привычки, диковинные вкусы – парадоксальны. Но они выдавали в нём энци, искренне верящего в свою «философию жизни». В своих суждениях О. Уайльд был честен и последователен. Он хотел собственным примером изменить жизненную ориентацию большинства людей, указав какой она должна стать.

Если же проводить параллели между уайльдовским произведением и повестью А. Жида, то налицо некоторая схожесть персонажей этих двух сочинений. Несмотря на безусловную самостоятельность «Имморалиста», Дориан Грэй сопоставим с Мишелем, а лорд Генри – с Меналком. В повести А. Жид, без сомнения, подражает Уайльду и развивает предложенную им тему, вынося на суд читателей и критиков уже своё этическое и эстетическое кредо.

Очевидно, что «Имморалист» – это своего рода эксперимент писателя в области литературной психологии, навеянный серьёзными размышлениями А. Жида на уайльдовский «Портрет Дориана Грея».

1. Луков В.А., Соломатина Н.В. Феномен Уайльда: тезаурусный анализ: Научная монография. – М.: МГУ, 2007. – 311 с. [http://www.mosgu/nauchnaya/publikations/monographs/Lukov&Solomatina\\_Wide/](http://www.mosgu/nauchnaya/publikations/monographs/Lukov&Solomatina_Wide/)
2. Уайльд Оскар. Избранное. Пер. с англ. – М.: Художественная литература, 1986.
3. Lafille Pierre, A. Gide, romancier, Hachette, Paris, 1951.

**Голубева В.**

*Студентка психолого-педагогического факультета, 2 курс.*

*Научный руководитель: ассистент Гончарова Е.В.*

## **Утомление и восстановление при умственной и физической работе**

Любая мышечная деятельность, занятия физическими упражнениями, спортом повышают активность обменных процессов, тренируют и поддерживают на высоком уровне механизмы, осуществляющие в организме обмен веществ и энергии, что положительно сказывается на умственной и физической работоспособности человека. Однако при увеличении физической или умственной нагрузки, объема информации, а также интенсификации многих видов деятельности в организме развивается особое состояние, называемое утомлением.

**Утомление** – это функциональное состояние, временно возникающее под влиянием продолжительной и интенсивной работы и приводящее к снижению ее эффективности.

Утомление проявляется в том, что уменьшается сила и выносливость мышц, ухудшается координация движений, возрастают затраты энергии при выполнении работы одинакового характера, замедляется скорость переработки информации, ухудшается память, затрудняется процесс сосредоточения и переключения внимания, усвоения теоретического материала.

Утомление связано с ощущением усталости, и в то же время оно служит естественным сигналом возможного истощения организма и предохранительным биологическим механизмом, защищающим его от перенапряжения. Утомление, возникающее в процессе упражнения, это еще и стимулятор, мобилизующий как резервы организма, его органов и систем, так и восстановительные процессы.

Утомление наступает при физической и умственной деятельности. Оно может быть острым, т.е. проявляться в короткий промежуток времени, и хроническим, т.е. носить длительный характер (вплоть до нескольких месяцев); общим, т.е. характеризующим изменение функций организма в целом, и локальным, затрагивающим какую-либо ограниченную группу мышц, орган, анализатор.

Различают две фазы утомления:

- компенсированную (когда нет явно выраженного снижения работоспособности из-за того, что включаются резервные возможности организма);
- некомпенсированную (когда резервные мощности организма исчерпаны и работоспособность явно снижается).

Систематическое выполнение работы на фоне недовосстановления, непродуманная организация труда, чрезмерное нервно-психическое и физическое напряжение могут привести к переутомлению, а следовательно, к перенапряжению нервной системы, обострениям сердечно-сосудистых заболеваний, гипертонической и язвенным болезням, снижению защитных свойств организма.

Устранить утомление возможно, повысив уровень общей и специализированной тренированности организма, оптимизировав его физическую, умственную и эмоциональную активность.

Профилактике и отдалению умственного утомления способствует мобилизация тех сторон психической активности и двигательной деятельности, которые связаны с теми, что привели к утомлению. Необходимо активно отдыхать, переключаться на другие виды деятельности, использовать арсенал средств восстановления.

**Восстановление** – процесс, происходящий в организме после прекращения работы и заключающийся в постепенном переходе физиологических и биохимических функций к исходному состоянию.

Время, в течение которого происходит восстановление физиологического статуса после выполнения определенной работы, называют восстановительным периодом.

Следует помнить, что в организме как во время работы, так и в предрабочем и послерабочем покое, на всех уровнях его жизнедеятельности непрерывно происходят взаимосвязанные процессы расхода и восстановления функциональных, структурных и регуляторных резервов. Во время работы процессы диссимляции преобладают над ассимиляцией и тем больше, чем значительнее интенсивность работы и меньше готовность организма к ее выполнению. В восстановительном периоде преобладают процессы ассимиляции, а восстановление энергетических ресурсов происходит с превышением исходного уровня (сверхвосстановление, или суперкомпенсация). Это имеет огромное значение для повышения тренированности организма и его физиологических систем, обеспечивающих повышение работоспособности.

Различают раннюю и позднюю фазу восстановления. Ранняя фаза заканчивается через несколько минут после легкой работы, после тяжелой – через несколько часов. Поздние фазы восстановления могут длиться до нескольких суток.

Утомление сопровождается фазой понижения работоспособности, а спустя какое-то время может смениться фазой повышенной работоспособности. Длительность этих фаз зависит от степени тренированности организма, а также от выполняемой работы.

Рационально сочетать нагрузки и отдых необходимо для того, чтобы сохранить и развить активность восстановительных процессов. Дополнительными средствами восстановления могут быть факторы гигиены, питания, массаж, биологически активные вещества (витамины).

Главный критерий положительной динамики восстановительных процессов – готовность к повторной деятельности, а наиболее объективным показателем восстановления работоспособности служит максимальный объем повторной работы.

#### Литература

1. Захаров Е. Н., Карасев А. В., Сафонов А. А. «Энциклопедия физической подготовки». – М.: Изд. АСТ, 2002. – 318 с.
2. Мирзоев О. М. Применение восстановительных средств в спорте. – М.: Изд. Физкультура и спорт, 2004. – 134 с.

**Голубкова А.В.**

*Студентка факультета иностранных языков, 5 курс.*

*Научный руководитель: к.ф.н., доцент*

**Гаврилова Н.В.**

### Студенческое аргю в романе Р. Мерля «Derrière la vitre»

Аргю – социальная разновидность речи замкнутой группы людей, непонятная для непосвященных. Французское аргю возникло как язык преступного и деклассированного мира

в Париже. Первые явные свидетельства о нем относятся к XV в. На арго написал несколько баллад Франсуа Вийон.

Начиная с XIX века арго становится частью лексикона значительного числа французов. Не следует путать жаргон и арго. Жаргон обычно имеет профессиональную прикреплённость, арго же может употребляться вне зависимости от профессии. Например, в современном французском языке многие слова арго используют как молодежь из бедных кварталов, так и менеджеры с высшим образованием. В XX веке оно постепенно начинает выполнять репрезентативную функцию, т.е. выделяет данную группу среди других членов языкового коллектива. Эта функция находит свое выражение уже в самом наборе определенных понятий, относящихся в данном случае к студенческому лексикону: dico «словарь», tоро «лекция», être dans les choice «провалиться на экзамене» и т.д.:

«Ménéstrel s`assit, ouvrir son dico et se mit à travailler» (RMD, p.9)

В последние десятилетия происходит постоянная эволюция арготического пласта лексики, которая проявляется в растущем проникновении арготизмов в другие лексические слои (в том числе в молодежную речь) и затем – в литературный язык.

Арго представляет собой лексические единицы, обладающие эмоционально-оценочной окрашенностью, благодаря которому они пополняют лексико-грамматический фонд современной французской разговорной речи.

На фоне арго спортсменов, врачей, военных, программистов, журналистов, актеров и т.д. заметно выделяется молодежное арго и его самое мощное ответвление – арго учащейся молодежи (студентов и школьников).

Французское арго студентов, которое является существенной составной частью интересной и сложной проблемы социального разноречия, привлекает последние десятилетия пристальное внимание французских и зарубежных исследователей. Необходимо отметить, что нет резкой границы между молодежным и общим арго, как нет четко очерченной границы между арго и другими ненормативными пластами французского словаря. В словоупотребление арготирующей молодежи включаются некоторые слова и выражения из общего арго, а также ряд фамильярных и просторечных лексем. Студенческое арго – комплекс некодифицированных лексических единиц, который признан и употребляется референтной группой как знак языкового обособления. Он постоянно обновляется, опираясь на базовые и инновационные механизмы формирования арготического фонда.

В лингвистической литературе выделяются определенные свойства арго, благодаря которым оно пополняет молодежную речь и соответственно впоследствии обогащает общепотребительную разговорную лексику:

- 1) повышенная экспрессивность и эмоциональность арготизмов – для молодежи характерно употребление в своем лексиконе именно такой лексики;
- 2) оценочный характер обозначаемых предметов и явлений;
- 3) относительная свобода по отношению к литературной норме;
- 4) способность проникать в общепотребительный лексический фонд;
- 5) полисемичность, т.е. арго обозначает понятия, имеющие названия в общенародном языке. Благодаря этому в молодежном социолекте создается большое количество синонимов, что делает речь молодежи богатой и неоднородной.

Наблюдения показывают, что почти во всех материалах, где речь идет о жизни молодых, об их интересах, содержатся арготизмы.

Следует отметить, что арготизмы, характерные для молодежной речи, формируют различные лексико-семантические группы: сфера учебы – школа и помещения в ней, преподаватели, различные действия, связанные с учебным процессом; общебытовая сфера – наименование лиц по характерному признаку, соматизмы – одежда и обувь, развлечения, деньги.

В романе «Derrière la vitre» наиболее часто арго встречается в диалогах и монологах героев, а также мы можем наблюдать их употребление в речи автора. Студенты используют эмоционально-окрашенные арготические элементы характеризующие человека: *mes m* «парень, тип», *son m* «кретин, болван», *apar m* «анархист», *catho m* «католик», *tocard* «урод-

ливый, нелепый», *patate f* «крестьянин».

«... je me souviens nettement, il y avait un film d'un con, mais d'un con!»; (RMD, p.37)

«Il chercha le hurler à tâtons sous le lit, pointa contre lui un doigt brutal, et dit tout haut, ferme-la, gros con»; (RMD, p.6)

«Conscieusement, elle accepta tout, cathos, corpo des Lettres, trotskystes, association des résidents». (RMD, p.45)

Также можно выявить многочисленные случаи употребления арготических лексических единиц, относящихся к саматизмам. Это группа, включающая такие лексемы, как: *cul* «зад»; *rogne f* «рука», *bouille f* «физиономия» и т.д.

Но наиболее часто герои романа употребляют арготизмы, относящиеся к студенческой и учебной сфере, где можно выделить следующие тематические группы:

1. Профессорско-преподавательский состав с лексико-семантическими группами:
  - 1) общие по значению наименования: *fachons, fascons, prof* – преподаватели, *mandarinat m* – преподавательский состав, занимающий самые высокие посты;
  - 2) наименования в зависимости от должности, ученого звания, исполняемых обязанностей: *assistant m* – преподаватель-ассистент, *assesseur m* – заместитель декана, *Proto m* – директор лицея.
2. Ученик. Слушатель подготовительных курсов с лексико-семантическими группами:
  - 1) ученик: *rotache m* – школьник, *bétail, pauvres types* – ученики;
  - 2) слушатель подготовительных курсов: *hurosconsrit m* – учащийся подготовительных курсов, *knâgne m* – учащийся подготовительного класса на гуманитарном факультете Высшей педагогической школы.
3. Наименование студента с лексико-семантическими группами:
  - 1) общие наименования студента: *bagnards* – учащиеся, *boursier m de licence* – студент, получающий стипендию во время подготовки к получению степени лиценциата (ученая степень);
  - 2) наименования студента в зависимости от названия учебного заведения, факультета, специальности: *ipésienne f* – студентка I.P.E.S. (Institut de préparation à l'enseignement de second degré);
  - 3) в зависимости от специфики выполняемой учебной работы, обязанностей: *théseux m* – студент, пишущий научную работу.
4. Учебно-вспомогательный состав: *appariteur m* – университетский сторож, *stra f* – администрация общежития.
5. Название учебного заведения с лексико-семантическими группами:
  - 1) общие наименования: *uni, fac, Alma Mater* – университет, *boite* – лицей; *campus m* – комплекс университетских учреждений;
  - 2) студенческие организации: **A. G. (Assemblée générale de la Résidence** – общее собрание студентов, живущих в общежитии, U. N. E. F. – Национальный союз студентов Франции, U. E. C. – коммунистический союз студентов, C. L. E. R. – одна из троцкистских студенческих группировок, F. N. E. F. – **Fédération nationale des étudiants de France – французская национальная федерация студентов.**
6. Наименование факультетов, отделений, специальностей: *fac* – факультет.
7. Учебные, административные и вспомогательные помещения: *amphi m* – аудитория, расположенная уступами, амфитеатром; *Résidence f* – общежитие, *Restau m* – столовая, *biblio f* – библиотека, *département m* – отделение на факультете, *thurne f* – комната.
8. Повседневный учебный труд:
  - 1) вид занятий, обучения: *amphi, topo* – лекция; *bagne* – уроки; Т. Р. – практическое занятие семинар;
  - 2) учебные действия, виды работ и сопряженные с ними понятия: *suivre un amphi* – слушать лекции, *chiader* – заниматься, зубрить, *exo* – упражнение, задача, доклад, речь, сочинение;
  - 3) учебные принадлежности: *disco m* – словарь, *Bic m* – название дешевой авторучки.
9. Учебный предмет: *expli f* – анализ текста, *trado m* – перевод.
10. Отношение к учебе с ЛСГ:
  - 1) *bosseur, intello, rat de biblio* – зубрила, *bolte, crack* – лучшие ученики;
  - 2) безответственное отношение к учебе, неспособность воспринимать учебный материал: *feignant, flemmard* – ленивый ученик.

11. Экзамен: 1) exam – экзамен, bachol – экзамен на степень бакалавра, sal – конкурс, вступительные экзамены, agrég *f* – конкурсный экзамен на право преподавания в лицее и в высшей школе; 2) temps de chiade – период подготовки к экзаменам; 3) rupiner en vache – с блеском сдать экзамен, recalage – провал на экзамене.

Особенности данных тематических групп объясняются:

- 1) спецификой учебного процесса;
- 2) своеобразием языкового поведения. Для французов характерно обращение monsieur (madame) le professeur;
- 3) субъективным восприятием действительности.

«Dans cette optique, le lèchecultisme dont il s'entoure apparaît comme un bouclier destiné à défendre à l'avance ce moi si vulnérable». (RMD, p.25)

Студенческое аргю характеризуется своей экспрессивностью, оценочностью, яркой эмоциональной окраской и пользуется большой популярностью среди французской молодежи. Благодаря существованию этого пласта лексики носители французского языка имеют прекрасную возможность наиболее точно дать характеристику тому или иному явлению окружающей действительности как с положительной, так и с отрицательной стороны.

#### Литература

1. Гак В.Г. Введение во французскую филологию. – М.: Просвещение, 1986.
2. Береговская Э. М. Аргю и язык французской художественной прозы XX века (50–70-е годы). – Смоленск: СмолГУ, 2009.
3. RMD – R. Merle. Derrière la vitre. – P., 1982.

**Гуськова Д.А.**

*Студентка филологического факультета, 5 курс.*

*Научный руководитель: ст. преподаватель*

**Носкова Н.В.**

## **Народная школа С. А. Рачинского**

Сергей Александрович Рачинский родился 15 мая 1833 г. в селе Татеево.

Отец – Александр Антонович Рачинский (1799–1866), капитан Муромского пехотного полка (свойственник декабриста В. К. Кюхельбекера). Мать – Варвара Абрамовна Баратынская (1810–1891), сестра знаменитого поэта.

В возрасте 15 лет поступает на медицинский факультет Московского университета. Проучившись здесь два года, перевелся на естественный факультет, который закончил в 1853 г.

После окончания университета он недолго служил в Архиве иностранных дел, затем уезжает в Европу, продолжая учиться в известных университетах Германии. Возвратившись из-за границы, защищает диссертацию по теме «О движении высших растений», получает звание магистра и становится руководителем кафедры физиологии растений в Московском университете. В 24 года за крупное сочинение «О некоторых химических превращениях растительных тканей» ему была присуждена ученая степень доктора ботаники.

В 1861 г. С. А. Рачинский и Я. А. Борзенков перевели и издали «Физиологию обыденной жизни» Г. Г. Льюиса. В 1864 г. в переводе С. А. Рачинского впервые появилось на русском

языке «Происхождение видов» Чарльза Дарвина.

В университете Рачинского любили и студенты и преподаватели за обширную и бескорыстную общественную деятельность. Он был членом попечительского комитета о бедных студентах, его избирали судьей университетского суда, он оказывал материальную помощь бедным, особо одаренным студентам. Начиная с 1861 г. адъюнкты Сергей Александрович и его брат Константин Александрович (1838–1909?) Рачинские «изъявляли желание жертвовать ежегодно из своего жалованья каждый по 500 руб. серебром на отправление за границу для усовершенствования в математических и естественных науках молодых людей по назначению физико-математического факультета». На эти средства в 1862 г. был командирован за границу будущий известный физик Александр Григорьевич Столетов (1839–1896).

В 1867 году из-за конфликта прогрессивных профессоров с администрацией вышел в отставку, жил без места. В Москве в доме С. А. Рачинского на Малой Дмитровке, а потом в одном из переулков близ Остоженки собирались ученые, литераторы, художники. Здесь хозяин дома познакомился с Л. Н. Толстым, П. И. Чайковским, сблизился с братьями Аксаковыми, семьей В. Ф. Одоевского, историком В. И. Герье и др. Беседы с Л. Н. Толстым вновь направили его внимание к проблемам народного просвещения. С. А. Рачинский стал помогать сестре Варваре Александровне проводить занятия с детьми в крестьянской школе.

Во времени профессорской деятельности Рачинского в Московском университете отнесится несколько самостоятельных работ по его специальности («О некоторых химических превращениях растительных тканей». – М., 1866) и превосходных научно-популярных очерков, печатавшихся в «Русском Вестнике»: «Цветы и насекомые» и другие. В 1867 г. Рачинский, оставив профессию, поселился в деревне, а в 1875 г. всецело посвятил себя народной школе в селе Татеве, Бельского уезда Смоленской губернии. Переселясь из барского дома в школу, он начал жить одной жизнью со своими учениками. Кроме детей, Рачинского, с самого начала его деятельности, окружали и юноши-крестьяне, которых он подготовлял в учителя для окрестных сел и для которых сохранял значение руководителя и наставника. Для учеников из соседних деревень при школе устроено было общежитие. На общей молитве, довольно продолжительной, ученики пели церковные песни; по субботам сам Рачинский читал евангелие по-церковнославянски и по-русски, с краткими объяснениями. Школа Рачинского, в тех скромных пределах, которыми она ограничила свою деятельность, достигла блестящих результатов; по совершенной исключительности условий, при которых они достигнуты, они не могут, конечно, служить критерием тех принципов, которые проводит Рачинский в своих педагогическо-литературных трудах, желая создать согласный с ними общий тип народной школы. В своих «Заметках о сельских школах» (СПб., 1883), напечатанных «по распоряжению обер-прокурора Святейшего Синода» и появившихся накануне издания правил о церковно-приходских школах, Рачинский высказывается за передачу всего дела начального образования безраздельно в ведение духовенства, хотя в то же время не признает за духовенством исторических заслуг в деле народного образования, а в позднейших своих статьях не скрывает и весьма холодного отношения современного сельского духовенства к народной школе. Рачинский особенно налегает на то обстоятельство, что наша сельская школа, в отличие от западной, возникает «при глубоком равнодушии образованных классов» (что совершенно неверно), устраивается самим народом «при весьма слабом участии духовенства», и тем не менее направление в ней чисто церковное. Народ ищет «не житейского, а возвышенного учения»; он прежде всего желает, чтобы учащиеся знали церковно-славянский язык, умели читать часослов, псалтирь и другие богослужебные книги, знакомы с церковным пением. В этом национально-религиозном характере народной школы Рачинский видит ее силу, и соответственно этому ограничивает курс ее обучением грамоте, преимущественно по церковным книгам, да арифметикой, одобряя и уставное письмо с печатными церковно-славянскими буквами. При более продолжительном времени для занятий, при более правильном посещении школы и при двух учителях, Рачинский вводит в программу еще геометрию, физику, отчасти географию и историю. Сообщения попутно некоторых знаний о природе и отечестве, возможного и для обыкновенной начальной школы, Рачинский не признает. Отвергает Рачинский и «немецкие» методы преподавания.

В основание преподавания русского языка он кладет язык церковно-славянский, со всеми его грамматическими формами, чтение в школе на этом языке, параллельно с русским переводом, евангелия, псалтыри и других богослужебных книг; при таком курсе знание русского языка, по мнению Рачинского, приложится уже само собой. В курсе грамматики Рачинский держится, однако, Греча, то есть «немецкого» метода, который воспринят был у нас лет 70 тому назад и потому считается русским. Для чтения в народной школе, для которого, впрочем, по системе Рачинского едва ли найдется много досуга, Рачинский назначает Гомера, Шекспира, Пушкина, Жуковского, семейную хронику Аксакова, некоторые произведения Лажечникова, Загоскина, Даля, А. Толстого, но решительно исключает Гоголя и других писателей сороковых годов. Изображая в самых мрачных красках «духовную атмосферу, которую 30 лет дышала наша сельская школа», руководимая светскими народными учителями, этим «новым классом людей, презирающих народ и ненавидимых народом», Рачинский находит, что «училищем благочестия и добрых нравов» наша сельская школа все это время не была, потому что «жизнь образованных классов учила распущенности и безбожии», и этой же причине приписывает упадок творчества во всех сферах духовной жизни народа. Но в не менее мрачных красках рисует он и современное сельское духовенство, в руки которого он предлагает отдать сельские школы; оно является в его изображении «сословием запуганным, но вместе жадным и завистливым, униженным, но притязательным, ленивым и равнодушным к своему высшему призванию, а вследствие того и не весьма безукоризненным в образе жизни». Это плачевное состояние духовенства, по убеждению Рачинского, не может быть изменено реформами, мероприятиями, идущими свыше: для этого «нужен личный подвиг, бесконечно тяжкий, до смешного скромный – и потому великий. Нужно, чтобы люди с высшим образованием, с обеспеченным достатком, не принадлежащие к касте духовной, принимали на себя, по одной любви к Богу и ближнему, тяжкий крест священства». Другой способ обновления духовного сословия Рачинский видит в привлечении к нему свежих сил из среды крестьянства. Тем не менее Рачинский утверждает, что школа, поступив в ведение духовенства, возвысит последнее; народ, с его не нуждающимся в свободе высоким религиозно-просветительным началом, приведет духовенство к пониманию его призвания. И о народе, однако, Рачинский отзываясь неодобрительно, находя, что «в настоящее время, в минуту пробуждения в нашем народе сознательного христианства, пьяный разгул слишком часто заглушает в нем всякое движение духа», вследствие чего является настоятельная необходимость в «скором и решительном повороте». Вообще трудно разобрать, кто, по мнению Рачинского, сохранил источник жизни. Народ ищет спасения от интеллигенции, которая тоже плоха и может быть спасена лишь народом. Сборник статей Рачинского вышел под заглавием: «Сельская школа» (М., 1891 и 1898, с вводной статьей о школе в селе Татеве последователя Рачинского, Горбова). Рачинскому принадлежит еще брошюра «Народное искусство и сельская школа» (М., 1882). Ср. М. Ш. «Новый план устройства народной школы» («Вестник Европы», 1883, № 8); Полетов «С.А. Рачинский» (Оренбург, 1891).

Умер в 1902 году. Его последние труды: «Письма к духовному юношеству о трезвости» (М., 1899); «Сельская школа. Сборник статей» (изд. 5, СПб., 1902); «Геометрические забавы» (ib., 1901); «1001 задача для умственного счета. Пособие для учителей сельских школ» (ib., 1899). См. С. Танаевский «Памяти С. А. Р.» (Казань, 1904); его же «С. А. Р. как борец за трезвость народную на церковно-школьной почве» (Вятка, 1899); Н. Горбов «С. А. Рачинский» (СПб., 1903). Переписка Рачинского с самыми разнообразными, знакомыми и неизвестными, лицами и по самым разнообразным вопросам (в 60 переплетенных томах, с обозначением срока, после которого она может поступить в общее пользование), хранится в Императорской Публичной Библиотеке. Часть писем еще не разобрана, всего, по мнению Н. Горбова, их получится свыше 150 томов.

**Драгункина Н. А.**  
*Студентка факультета социальной педагогики, 2 курс.*  
*Педагог дополнительного образования*  
*МОУ ДОД ЦДТ «Родник»*  
*Научный руководитель: д.п.н., профессор*  
**Карташев Н.В.**

## **Использование на практике новейших технологий, направленных на эмоционально-личностное развитие воспитанников в учреждении дополнительного образования**

На современном этапе развития общества воспитание музыкой имеет важное значение. Прежде всего, это духовное развитие подрастающего поколения.

Музыка облегчает душевные страдания, облагораживает, очищает и утешает. Чтобы привить ребенку любовь к музыке, нужно сделать занятия как можно интереснее, а значит нужно использовать и новые разработки, и новые методики, и инструменты нового поколения. При этом сильные стороны электронного инструмента – это возможность работы со звуком и пространством его развертывания, возможность приобщения воспитанников к основам музыкальной культуры, пробуждение в воспитаннике творческого потенциала, оригинальности мышления.

Г. Нейгауз писал: «Обучающийся – будь это ребенок, отрок или взрослый – должен уже духовно владеть какой-то музыкой, так сказать, хранить ее в своем уме, носить в своей душе и слышать своим слухом».

Цифровые инструменты имеют большие преимущества перед другими инструментами, предоставляя широкие возможности в интерпретации музыкально-художественного замысла; в базе данных этих инструментов хранится достаточное количество произведений разных жанров, которые прослушиваются на занятиях. Живая эмоциональная реакция на музыку развивает чувственное восприятие воспитанника.

Разнообразная тембровая палитра, богатый стилиевой набор, многофункциональность способствует развитию воображения и эмоционально-образного мышления.

Исполнительская деятельность на инструментах нового поколения отличается от деятельности на традиционных инструментах многогранностью и продуктивностью.

Действительно, чтобы озвучить на новом инструменте нотный текст, сначала нужно выбрать из большого числа наличных электронных тембров те, которые лучше всего подходят данному тексту, то есть создать проект аранжировки (элемент композиторской деятельности). Затем надо озвучить его, исполнить и внести в память инструмента (исполнительская деятельность). Выстроить виртуальную среду звучания (звукорежиссерская работа).

Вместе с тем широкий фронт музыкально-творческой деятельности способствует активизации музыкального мышления воспитанника и развитию в более полной мере его музыкальных способностей, мотивационной сферы; воспитанию уважения к общечеловеческим ценностям; привитию привычки к систематическим занятиям; выявлению и развитию позитивных аспектов своего потенциала. А простота и доступность позволяют значительно расширить круг вовлеченных в эту деятельность детей.

Использование новейших технологий на практике обеспечивает успешность, результативность в обучении. Привнесение в традиционные методики новаторских элементов представляется перспективным в плане детского эстетического образования.

## **Физическая культура в обеспечении здоровья**

Здоровье – это первая и важнейшая потребность человека, определяющая способность его к труду и обеспечивающая гармоническое развитие личности. Оно является важнейшей предпосылкой к познанию окружающего мира, к самоутверждению и счастью человека. Активная долгая жизнь – это важное слагаемое человеческого фактора.

Здоровый образ жизни – это образ жизни, основанный на принципах нравственности, рационально организованный, активный, трудовой, закаляющий и, в то же время, защищающий от неблагоприятных воздействий окружающей среды, позволяющий до глубокой старости сохранять нравственное, психическое и физическое здоровье.

Вообще, можно говорить о трех видах здоровья: о здоровье физическом, психическом и нравственном (социальном). Сегодня мы поговорим о физическом здоровье. Физическое здоровье – это естественное состояние организма, обусловленное нормальным функционированием всех его органов и систем.

Оптимальный двигательный режим – важнейшее условие здорового образа жизни. Его основу составляют систематические занятия физическими упражнениями и спортом. Основными качествами, характеризующими физическое развитие человека, являются сила, быстрота, ловкость, гибкость и выносливость. Совершенствование каждого из этих качеств способствует и укреплению здоровья. Однако физические упражнения окажут положительное воздействие, если при занятиях будут соблюдаться определенные правила. Необходимо следить за состоянием здоровья – это нужно для того, чтобы не причинить себе вреда, занимаясь физическими упражнениями. Если имеются нарушения со стороны сердечно-сосудистой системы, упражнения, требующие существенного напряжения, могут привести к ухудшению деятельности сердца. При заболевании органов дыхания рекомендуют лишь общеразвивающую гимнастику. Нельзя делать физические упражнения при выраженном сердцебиении, головокружении, головной боли и др. Не следует заниматься сразу после болезни. Нужно выдержать определенный период, чтобы функции организма восстановились, – только тогда физкультура принесет пользу.

При выполнении физических упражнений организм человека реагирует на заданную нагрузку ответными реакциями. Активизируется деятельность всех органов и систем, в результате чего расходуются энергетические ресурсы, повышается подвижность нервных процессов, укрепляется мышечная и костно-связочная системы. Таким образом, улучшается физическая подготовленность занимающихся и в результате этого достигается такое состояние организма, когда нагрузки переносятся легко, а бывшие ранее недоступными результаты в разных видах физических упражнений становятся нормой. У вас всегда хорошее самочувствие, желание заниматься, приподнятое настроение и хороший сон. При правильных и регулярных занятиях физическими упражнениями тренированность улучшается из года в год, а вы будете в хорошей форме на протяжении длительного времени.

Регулярные занятия физкультурой, которые рационально входят в режим труда и отдыха, способствуют не только укреплению здоровья, но и существенно повышают эффективность производственной деятельности.

Физические упражнения влияют не изолированно на какой-либо орган или систему, а на весь организм в целом. Однако совершенствование функций различных его систем происходит не в одинаковой степени. Особенно отчетливыми являются изменения в мышечной системе. Они выражаются в увеличении объема мышц, усилении обменных процессов, совершенствовании функций дыхательного аппарата. В тесном взаимодействии с органами совершенствуется и сердечно-сосудистая система. Занятия физкультурой стимулируют обмен веществ, увеличивается сила, подвижность и уравновешенность нервных процес-

сов. Возрастает гигиеническое значение физических упражнений, если они проводятся на открытом воздухе. В этих условиях повышается их общий оздоровительный эффект, они оказывают закаляющее действие, особенно, если занятия проводятся при низких температурах воздуха. При этом улучшаются такие показатели физического развития, как экскурсия грудной клетки, жизненная емкость легких. При проведении занятий в условиях холода совершенствуется теплорегуляционная функция, понижается чувствительность к холоду, уменьшается возможность возникновения простудных заболеваний.

Изучение заболеваемости привело к выводу, что причиной многих заболеваний являются различные нарушения режима. Режим дня имеет не только оздоровительное, но и воспитательное значение. Важно вставать ежедневно в одно и то же время, заниматься регулярно утренней гимнастикой, есть в установленные часы, чередовать умственный труд с физическими упражнениями, соблюдать правила личной гигиены, следить за чистотой тела, одежды, работать и спать в хорошо проветриваемом помещении, ложиться спать в одно и то же время. Режим позволяет человеку рационально использовать каждый час, что значительно расширяет возможность разносторонней и содержательной жизни.

Итак, на сегодняшний день практически каждый человек, живущий в странах хоть какого-либо технического прогресса, имеет массу дел и обязанностей. В результате с горю мелочных проблем человек забывает главные истины и цели. Забывает о своем здоровье. А вспоминает только тогда, когда лежит где-нибудь в кардиодиспансере. Но вот вопрос: нужны ли ему теперь все его материальные ценности? Наверное нет... Так вот, давайте еще раз продумаем свои жизненные задачи и цели, выделив тем самым время для своего здоровья.

**Ильина А.Н.**

*Студентка факультета социальной педагогики, 1 курс.*

*Научный руководитель ст. преподаватель*

**Балакирева Н.А**

## **Социально-психологические аспекты воспитания**

Наибольшее распространение в вузах страны на сегодняшний день получила подготовка социальных педагогов по специальности «Социальная педагогика» согласно Государственного образовательного стандарта специалиста, который включает характеристику сферы и объектов профессиональной деятельности специалиста.

Требования к уровню подготовки лиц, завершивших обучение по программе специальности «Социальная педагогика», включают пять частей:

- 1) общие требования к образованности специалиста, нацеленные на сформированность мировоззренческих установок человека, стиля его профессиональной и исследовательской деятельности, его культуры;
- 2) требования к знаниям и умениям по дисциплинам общекультурологической подготовки, обеспечивающей основы знаний философии, социологии, культурологии, права, религии;
- 3) требования к знаниям и умениям по дисциплинам медико-биологической подготовки, выявляющие знания выпускника по таким разделам, как медицина, валеология, безопасность жизнедеятельности;
- 4) требования к знаниям и умениям по дисциплинам психолого-педагогической подготовки, вооружающим выпускника знаниями в области таких наук, как общая педагогика, социальная педагогика, коррекционная педагогика, возрастная психология, социальная психология, педагогическая психология и др.;
- 5) требования к знаниям и умениям по дисциплинам предметной подготовки, которая обеспечивает выпускника профессиональными знаниями и умениями в области

истории и теории социальной педагогики, методик и технологий социально-педагогической деятельности.

В вузе закладываются основы тех качеств специалиста, с которыми он вступит в новую для него атмосферу профессиональной деятельности и в которой произойдет дальнейшее его развитие как личности.

Период обучения в вузе – это важнейший период социализации человека. Социализация – процесс формирования личности в определенных социальных условиях, процесс усвоения человеком социального опыта, в ходе которого человек преобразует социальный опыт в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны поведения, которые приняты в данной группе и обществе.

Традиционный подход к воспитанию базируется на том, что воспитание студентов – это воздействие на их психику и деятельность с целью формирования личностных качеств и свойств направленности, способности, сознательности, чувства долга и пр..

Школы и университеты должны помочь молодежи осознать необходимость и развить в себе такие качества для выполнения в будущем тех функций и той деятельности, которые будут способствовать общественному прогрессу, установлению справедливого общества.

В современной психологии и педагогике начинает преобладать подход к воспитанию не как к целенаправленному формированию личности в соответствии с избранным идеалом, а как к созданию условий для условий саморазвития личности студента. Самый главный прием в воспитании – это принятие человека таким, какой он есть, без прямых оценок и наставлений. Задачей воспитания является помощь молодым людям в выработке его индивидуального стиля жизни, деятельности, общения.

Необходимо относиться к студенту как к социально зрелой личности, не ограничивая его возможности развития личности, а усиливая их своей поддержкой, эмоциональной теплотой и уважением недопустимо негативную оценку результатов учебной деятельности переносить на оценку личности студента в целом, демонстрировать это словами или мимикой, т.е. показывать что он неумен, ленив, безответственен...Очень важно поддержать студента в его стремлении к достижению успехов, признания, профессионального или научного роста.

В вузе сущность воспитания заключается в созание благоприятных возможностей для саморазвития и самовоспитания человека путем раскрытия перед ним поля возможных выборов и их последствий, при том, что окончательное решение и ответственность за него должен принимать сам воспитуемый.

Тогда будущий социальный педагог будет профессионально компетентен в своей работе.

**Ипполитова Е.**

*Студентка факультета иностранных языков, 3 курс.*

*Научный руководитель: ст. преподаватель*

**Ларина С.Г.**

## **Духовный мир Холдена Колфилда в романе Дж. Сэлинджера “Над пропастью во ржи”**

Джером Дейвид Сэлинджер — американский прозаик, один из наиболее талантливых представителей «новой волны» писателей, пришедших в литературу после второй мировой войны. В 1951 году был опубликован его единственный роман «Над пропастью во ржи», принесший автору мировую славу.

Если кто-то звал кого-то  
Сквозь густую рожь,  
И кого-то обнял кто-то,  
Что с него возьмешь?  
И какая нам забота,  
Если у межи  
Целовался с кем-то кто-то  
Вечером во ржи!..

Р. Бернс

Строчка из этого стихотворения, давшая название сэлинджеровскому произведению, прозвучала в разговоре Холдена, главного героя романа, и его сестренки Фиби. «Если ты ловил кого-то вечером во ржи...», – говорит Холден, **немного изменяя оригинал**. «Понимаешь, я себе представил, как маленькие ребятки играют вечером в огромном поле, во ржи. Тысячи малышей и кругом – ни души, ни одного взрослого, кроме меня. А я стою на самом краю скалы над пропастью, понимаешь? И мое дело – ловить ребятшек, чтобы они не совались в пропасть».

В центре романа – неизменно актуальная для каждого поколения людей проблема – вступление в жизнь молодого человека, сталкивающегося с суровыми реалиями жизни. Всего в семье Колфилд четыре ребенка, Холден второй из них. У него есть два брата, Д. Б., Алли и сестра Фиби. Сэлинджер не озвучивает имена родителей. Рожденный для обеспеченной и привилегированной жизни, Колфилд смотрит свысока на элитный мир, в котором он живет. Он подвергает сомнению ценности своего общества и порой отвергает принятые в нем правила поведения.

История Холдена – исповедь человека, который не может и не хочет изменить мир, а способен лишь с предельной искренностью так увидеть, так показать этот мир, что и нам передается его отвращение. Эта его юношеская нетерпимость и притягивает, неодолимо притягивает читательские сердца. Не удивительно, что Холден жадно ищет хоть какую-нибудь отдушину, жаждет человеческого тепла, участия и понимания.

Холдена никак не назовешь благонравным юным джентльменом: он бывает и ленив, и без особой на то надобности лжив, непоседлив и эгоистичен. Но неподдельная искренность героя, готовность рассказать обо всем без утайки компенсируют многие недостатки его еще не устоявшегося характера. Ведь временами Холден позволяет себе совсем уж непростительные выходки: он может, например, пустить дым сигареты в лицо симпатичной ему собеседницы, громким смехом оскорбить любимую девушку, глубоко зевнуть в ответ на дружеские увещевания расположенного к нему преподавателя и т.д.

По сути своей, он – максималист, ненасытно жаждет справедливости и открытости в человеческих отношениях. То, что больше всего угнетает Холдена и о чем он судит вполне «по-взрослому», заключается в ощущении безысходности, обреченности всех его попыток устроить свою жизнь в этом мире. Вглядываясь в будущее, он не видит ничего, кроме той серой обыденности, что уже стала уделом подавляющего большинства его соотечественников. Герою Сэлинджера не удается заинтересовать своими довольно сумбурными планами на будущее Салли Хейс, которая не очень-то верит в предлагаемую ей идиллию жизни в «хижине у ручья». «Одна только Фиби, десятилетняя сестренка Колфилда, не только готова присоединиться к Холдену, но и идет в этом порыве гораздо дальше своего критически настроенного, но импульсивного брата» – как писал А. Мулярчик.

Но всё это лишь малая часть характеристики психологического и духовного состояния главного героя.

Поразительно точна также языковая характеристика Холдена. Он говорит на школьном жаргоне, постоянно употребляет вульгаризмы, вообще не стесняется в выражениях (дурацкое детство, давид-копперфилдовская муть, предки, старикашка, черт тебя дери и т.д.).

Но, в то же время, за внешней грубостью скрывается душевная чистота, деликатность, и легкая ранимость, характерная для всех героев Сэлинджера. В зависимости от

того, что рассказывается, меняется и язык Холдена, уменьшается или увеличивается количество жаргона и вульгаризмов, что позволяет не только углубить портрет рассказчика, но и языковыми средствами характеризовать определенным образом то, о чем идет речь. Речь Холдена на всём протяжении повести остаётся живой речью подростка – с божбой, проклятиями (“какого дьявола”, “чёрта с два”), оценочными восклицаниями (“это меня убивает”) и сленговыми эпитетами (“phony” — “липовый”, “lousy” — “вшивый”, “terrific” – “крутой”, или “свинский”, или “жуткий”). Порой он употребляет и более крепкие выражения. Иначе говоря, этот роман – простая история, рассказанная простым парнем.

О бунтарстве Холдена Колфилда говорилось немало, но некоторые критики еще и обращали внимание на то, что движение романа – это «медленное освобождение героя от слишком поверхностного отношения к жизни. На смену раздражению по любому поводу, скоропалительным суждениям начинает приходить спокойствие, стремление присмотреться, что к чему вокруг и не торопиться с оценками», – пишет С. Белов в своей статье «Парадоксы Дж. Сэлинджера». Некоторые американские критики утверждают, что в конце исповеди Холдена звучат примиренческие ноты, что Холден сдает позиции бунтаря. Роман действительно заканчивается несколько неожиданно: «Знаю только, что мне как-то не хватает тех, о ком я рассказывал. Например, Стрэдлейтера или даже этого Экли. Иногда кажется, что этого подлеца Мориса и то не хватает. Странная штука. И вы лучше тоже никому ничего не рассказывайте. А то расскажете про всех – и вам без них станет скучно».

На мой взгляд, такого героя, как Холден нельзя не заметить. Он притягивает к себе, ведь в нём действительно есть что-то неистовое, неподдельное, бунтарское. Чего стоит одно только холденовское «Кретины всегда жутко бесятся от того, что они кретины». Эта фраза его проста, но в тоже время в ней заметны элементы самокритичности. Или, например: «Вечно я говорю «Очень приятно с вами познакомиться», когда мне ничуть не приятно... Но если хочешь жить с людьми, приходится говорить всякое». Таким герой предстает перед нами. Но это лишь одна из точек зрения относительно его духовного мира и об этом не следует забывать. Не зря ведь говорят – сколько людей, столько и мнений.

#### Литература

1. Белов С. Парадоксы Дж. Сэлинджера.// Литературное обозрение, 1985. – № 2.
2. Борисенко А. О Сэлинджере, «с любовью и всякой мерзостью»// Иностранная литература, 2001. – № 10.
3. Галинская И. Л. Загадка Сэлинджера. – М., 1986.
4. Галинская И. Л. Философские и эстетические основы поэтики Дж. Д. Сэлинджера. – М., 1975.
5. История американской литературы// Под ред. Самохвалова: В 2 ч. – Ч 2. – М., 1971.
6. Лидский Ю. Я. Очерки об американских писателях XX века. – Киев, 1968.
7. Мулярчик А. Послевоенные американские романисты. – М., 1980.
8. Тугушева М. // Писатели США. Краткие творческие биографии./ Под ред. Я. Засурского, Г. Злобина. – М.: 1990.

## Особенности освоения детьми старшего дошкольного возраста последовательности действий

Освоение детьми логико-математического содержания способствует углублению и систематизации их жизненных представлений, в том числе и о простых связях и зависимостях объектов. С этой целью используются системы упражнений, логических задач, игровых приемов, способствующих пониманию и практическому использованию ребенком разных зависимостей: следования, чередования, упорядоченности, порядка следования и др.

В программы обучения и развития детей дошкольного возраста включаются логические игры и упражнения на составление рядов объектов на основе, заданной в рисунке, схеме, слове, или самостоятельно выделенной последовательности. Для этого используются материалы: геометрические фигуры, предметы разных размеров, цвета, массы; карточки с обозначенным количеством (точками, цифрами). Возможные способы решения таких задач:

- на сенсорном уровне, когда выбор объекта осуществляется путем практического сравнения сопоставлением, приложением, «взвешиванием на ладонях», соизмерением с использованием пальцев, рук, предметов, выбором «такого же» по образцу и т. д.;
- выбор нужного объекта по алгоритмическому предписанию, что сочетает нахождение нужного объекта на основе зрительной оценки и «подсказки», заданной в алгоритмическом предписании.

Так, при украшении елки шарами необходим ориентир на размер. Ребенку предложен схематический рисунок (илл. 1).

Илл. 1



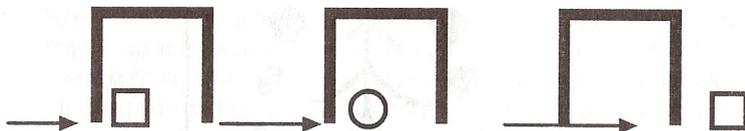
Действия по выбору шаров сопровождаются проговариванием способа выбора (из всех шаров каждый раз выбрать 2 самых больших), последовательности в уменьшении их по размеру и размещении сверху вниз, что обозначено стрелками.

**Алгоритмические предписания**, понимаемые как последовательность получения результата или как последовательные шаги решения задачи, используются в дошкольном обучении с целью освоения ребенком умений следовать установке, заданной графически, точно выполнять правила; развития у детей самостоятельности при выполнении действий, ведущих к результату. Деятельность по правилам, предписаниям упорядочивает детское мышление, вырабатывает умение планировать ход продвижения к цели, совершенствует пространственную ориентировку, упражняет в применении знаковых систем, схем, моделей, способствует познанию логических связей между последовательными этапами действия (по

цели, развитию действия, значимости, степени сложности).

В средней группе детского сада (4–5 лет) дети учатся понимать схематическое изображение основных узловых моментов действия, последовательность которых показана стрелками (илл. 2). В предписание обычно включаются 3–5 элементов простого действия. Например, условно обозначены 3 объекта (это могут быть тумбы), среди которых нужно найти предметы (задача). Стрелка (слева), обозначающая начало действия, показывает на наличие предмета под тумбой. Констатируется, что 1 предмет найден и где (называется), затем осуществляется следующее действие и т.д.

Илл. 2



Игровые упражнения, разработанные А. А. Столяром и Е. А. Носовой («Выращивание дерева», «Цепочки фигур», «Автотрасса», «Необычные фигуры» и др.) с целью приобщения детей к выполнению последовательных действий и освоения свойств предметов, помогают ребенку освоить структуру алгоритма, схематические изображения, правила выполнения. На начальных этапах детям предлагаются простые последовательности на основе линейных алгоритмов, затем на основе разветвления действий с обязательным рассказыванием о порядке следования, результате. Дети пользуются словами: сначала – потом, после, после этого, если..., то ... и др.

По мере освоения простых алгоритмов дети начинают самостоятельно их составлять, используя для этого иллюстрации хорошо известных сказок, игры (настольно-печатные, подвижные и др.).

Упражнения по освоению детьми старшего дошкольного возраста алгоритмов направлены на освоение дошкольниками зависимости между соблюдением последовательности действий и достижением результата. С этой целью используются уже известные детям линейные предписания, а в качестве элементов – модели реальных предметов. Ребенок начинает осваивать логическую структуру действия на абстрактном материале (геометрические фигуры, цифры). Особое внимание обращается на освоение детьми зависимости действий от направления стрелки и, соответственно, влияние последовательности на полученный результат.

Алгоритмическое предписание как определенная последовательность практических действий в ходе составления цветных ковриков из палочек Кюизенера представлено в качестве дидактического средства освоения детьми состава чисел. Составляя коврик, ребенок следует правилам:

- выбирает палочку для начала плетения, например бордовую (число 8);
- образует каждый следующий ряд из двух палочек (чисел), в сумме равных первой;
- для составления ряда можно использовать только две палочки;
- все ряды должны быть разными;
- закончить ковер нужно такой же палочкой, как та, что была выбрана для начала плетения.

Получится коврик, который ребенок сможет «прочитать, пользуясь цветами и числами»: 8 – это черная палочка и белая (7 и 1); 8 это фиолетовая и розовая палочки (6 и 2); 8 – это желтая и голубая (5 и 3); 8 – это красная и красная (4 и 4).

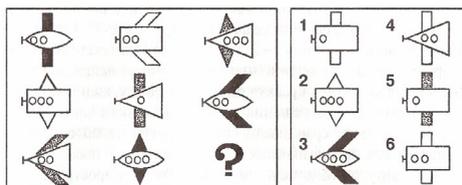
Составлять алгоритмы дети начинают с анализа предложенного им вида деятельности и схематического изображения последовательности. Особенно успешно это проходит при освоении дошкольниками простых компьютерных игр, где все действия подчиняются

строго определенной последовательности. Для любого задания можно составить алгоритм действий, схематически изобразив их на модели.

Решение многих логических задач, в том числе и таких, как поиск недостающей в третьем (втором, первом) ряду фигуры, поиск признака отличия одной группы фигур от другой, может быть предложено детям на основе предписания.

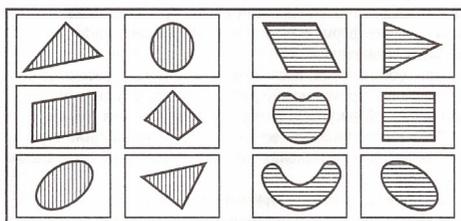
В методике обучения детей 5–6 лет решению указанных логических задач (разработанной З. А. Михайловой в 1970–1980-е гг.) сообщение детям схемы анализа логической задачи применялось в качестве основного обучающего приема.

Приведу примеры таких задач. Ребенку сообщался план анализа по рядам или столбцам, вслед за этим – цель: найти фигуру, которую надо положить вместо знака вопроса (илл. 3). Такая же схема сообщалась ребенку при решении задач на поиск признака отличия одной группы фигур от другой (по столбцам) (илл. 4). Особо выделялась цель: сказать, чем 6 фигур слева отличаются от 6 фигур справа.

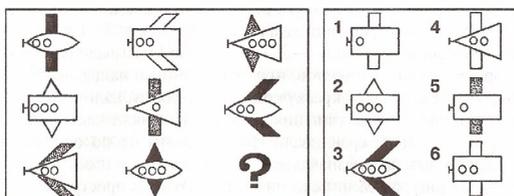


Илл. 3

Илл. 49

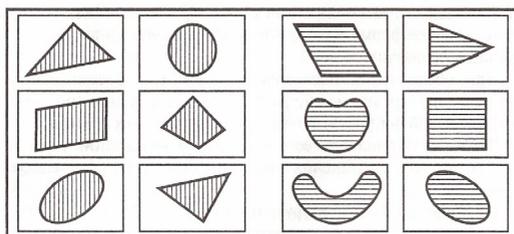


Илл. 50



Илл. 4

Илл. 49



Илл. 50

В ходе решения задач первой группы ребенку предлагали обобщать результаты анализа по рядам: «Скажи, какие фигуры нарисованы в первом ряду, чем они отличаются, что у них одинаковое». После этого предлагалось сравнить первый ряд со вторым, посмотреть на фигуры третьего ряда и сказать, какой фигуры недостает.

При решении задач второго вида говорилось: «Посмотри, 6 фигур, нарисованных слева, расположены в два столбца. Точно так же расположены фигуры, нарисованные справа. Сначала скажи, что слева, затем – что справа».

Несмотря на указание схемы решения и помощь в обобщении (со стороны взрослого), допускаемые детьми ошибки были существенными. В ходе решения задач первой группы из 3–4 заданных признаков выделяли лишь 1–2. Так, в задаче 1 называли различия в форме корпусов самолетов, пространственную направленность крыльев. Не замечали окраску крыльев, их форму, количество иллюминаторов. В ходе решения задачи 2 возникли сложности с обобщением. Дети сравнивали группы фигур не по основным признакам, как предназначалось, а по выделенным ими в отдельно взятых фигурах. Многие из них брали за основу пространственное расположение элементов наглядно представленной логической задачи. Ребенок называл фигуру, расположенную в углу (слева), говорил, что это – **треугольник**, полоски на нем идут вот так (показывал); затем справа искал фигуру, расположенную так же, называл ее форму и разлиновку. Имели место и другие частные виды сравнения.

При обозначении последовательности стрелки можно расположить сверху вниз (по столбцам) от первой фигуры – ко второй, от второй – к третьей.

Взрослый уточняет вместе с ребенком назначение стрелок, последовательность решения задачи и правила, которые следует соблюдать.

1. Назови предмет (фигуру), от которого начинается стрелка.
2. После этого назови предмет, около которого «остановилась» стрелка.
3. Сравни первый и второй предмет: чем они похожи, чем отличаются.
4. Проследи за «движением» стрелки, назови предмет и сравни со вторым.

С помощью взрослого ребенок приходит к обобщению: в каждом столбце есть самолет с прямоугольной, треугольной и овальной формой корпуса; самолеты имеют крылья разной формы и окраски; самолеты отличаются расположением, количеством иллюминаторов. Участие ребенка, решающего задачу, в обобщении дает ему возможность исправить некоторые из допущенных им ошибок и предложить (назвать или выбрать) ответ. Этому способствует вопрос «Скажи, чем отличаются самолеты?» (Нужно перечислить как можно больше признаков отличия.)

Использование стрелки упорядочивает ход мыслительного процесса. Ребенок начинает выделять 3–4 признака отличия.

Решение задачи 2 по этой же методике дает возможность ребенку убедиться в том, что наряду со многими названными им отличиями есть одно существенное – направление штриховка. Это то, что отличает все 6 фигур слева от всех шести фигур справа. Ребенок догадывается об этом уже после анализа 2–4-х фигур из шести. Применение предписаний при решении других логических задач, как простых, так и более сложных (на поиск пропущенной фигуры, признаков сходства и отличия, задач), способствует овладению направленностью действий, воспитанию организованности в следовании целевым установкам. Ребенок овладевает умением искать закономерность практически, анализируя и обобщая, что приводит к решению задачи.

## Игра «Что сначала, что потом!»

Проводится с тремя–пятью детьми.

**Дидактическая задача.** Учить детей располагать картинки в порядке развития сюжета, пользуясь вспомогательным средством.

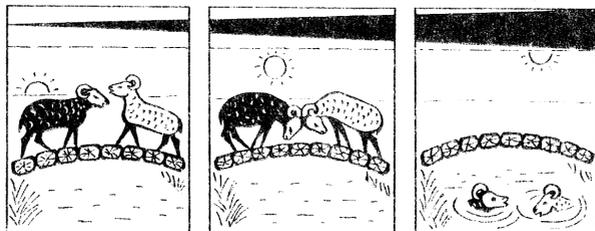
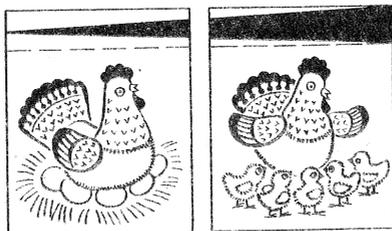
**Материал.** Наборы картинок, которые, если их расположить в определенной последовательности, передают развитие сюжета. Наборы состоят из двух–четырёх картинок. Сверху к каждой картинке приклеены карточки, которые должны легко загибаться (прятаться) под картинку или отгибаться, занимая место над ней. На карточках нарисована расходящаяся стрела, острый конец которой начинается над первой картинкой, а расходящиеся ее концы – над последней.

**Руководство.** Воспитатель вынимает картинки и показывает их детям. Затем говорит, что если расположить их по порядку, то может получиться интересная история, а чтобы правильно положить, надо догадаться, что было сначала, что произошло потом и чем все закончилось. Педагог разъясняет, как следует раскладывать картинки (по порядку, слева направо, рядышком в длинную полоску).

Вначале детям предлагают сюжеты из двух картинок, затем из трех, четырех.

После выкладывания картинок воспитатель просит детей отогнуть приклеенные к ним сверху карточки. Если картинки расположены верно, то сверху на карточках можно увидеть правильно расходящуюся стрелку. Если стрелка получилась неправильной, значит, картинки расположены неверно и надо исправлять работу.

После выполнения задания можно предложить детям рассказать полученный сюжет. Затем ребята меняются наборами картинок и упражнение продолжается.



## **Теневая экономика**

**Теневая экономика** представляет собой очень трудный для исследования предмет; это феномен, который относительно легко определить, но невозможно точно измерить, т.к. практически вся информация, которую удается получить ученому-экономисту, является конфиденциальной и разглашению не подлежит.

Развитие теневой экономики это – одно из характерных явлений рыночной системы. Это – неконтролируемое обществом движение товарно-материальных ценностей и услуг, то есть скрывающиеся от органов государственного управления социально-экономические отношения между отдельными гражданами социальными группами. Теневая экономика включает в себя неучтенные, нерегламентированные виды экономической деятельности. Она существует и в командной, и в рыночной системах, хотя ее масштабы и сферы могут существенно различаться. Основным фактором, влияющим на образование теневой экономики и питающим ее, выступает несбалансированность спроса и предложения, вызывающая огромный дефицит товаров и услуг. Экономическими и социальными последствиями такой деятельности является изъятие из легальной экономики значительной доли средств и вытекающее отсюда снижение объема инвестиций. А это влечет за собой неплатежи, падение производства, а также сокращение налоговых и иных обязательных взносов в бюджет, в свою очередь вызывающей задержки выплаты заработной платы и пенсий как источником существования основной части населения. В целом в общемировом масштабе удельный вес неформального производства оценивается в 5-10% валового внутреннего продукта. В России по оценкам Федеральной Статистической службы он составляет 23%, МВД насчитывает около 46%, а независимые эксперты – около 60%.

Многие российские специалисты, как правило, склоняются к тому, что теневая экономика охватывает три сектора:

1. **Подпольный бизнес** – запрещенные законом виды экономической деятельности: торговля оружием и наркотиками, рэкетирство, убийства на заказ и т.п.
2. **Неофициальная экономика** – легальные виды экономической деятельности, где производство товаров и услуг не фиксируется официальной статистикой, сокрытие от налогов, неформальная занятость и т.п.
3. **Фиктивная экономика** – экономика приписок, спекулятивных сделок, взяточничества, мошенничества и т.п.

Разграничение типов теневой экономики весьма условно. В определенных случаях они пересекаются, имея общий интерес – получение дополнительного дохода за пределами правового поля. Вместе с тем между ними есть существенные различия. Подпольные, криминальные структуры действуют преимущественно в сфере распределения и перераспределения доходов. Основные способы «присвоения» у них связаны с внеэкономическими методами, с насилием. Субъекты же некриминальной экономики изначально выступают, как правило, законными собственниками производимых доходов, и лишь в дальнейшем они выводят свои доходы из-под действия законов, поскольку исполнение действующих экономических правил ставит под угрозу их собственное дело.

В России теневая экономическая деятельность пустила глубокие корни. Особенно активно она проявляется на рынке ценных бумаг. Здесь имеет место некий симбиоз различных видов криминального менеджмента: мошенничество, фальсификация документов, заключение незаконных сделок с ценными бумагами, хищение финансовых средств. Наиболее масштабно представители теневой экономики ведут себя в процессе приватизации. Имеется немало фактов, свидетельствующих о незаконных действиях акционеров при борьбе за контрольный пакет акций и др.

## **Факторы, способствующие развитию теневой экономики**

1. Низкий уровень реальной раскрываемости экономических преступлений.
2. Проявляющаяся тенденция снижения уровня профессионализма сотрудников, в компетенцию которых входит борьба с экономическими преступлениями.
3. Отсутствие эффективной системы координации деятельности по раскрытию и расследованию экономических преступлений, составляющей компетенцию различных правоохранительных органов.
4. Отсутствие эффективной системы оценки состояния теневой экономики.
5. Отсутствие адекватной потребностям практики системы подготовки специалистов.

Основные причины коррумпированности экономики делятся на шесть основных групп: антропологические, экономические, социальные, правовые, социокультурные, политические.

## **Структура теневой экономики**

Вообще в сложившихся условиях общего высокого уровня налогообложения и его явно неравномерного распределения для значительной части предпринимателей остаются три алгоритма поведения:

1. Бросить «дело», свернуть производство, вывести капитал за границу. Предприниматели и промышленники выработали в этой связи следующий афоризм: «Мы патриоты, но не камикадзе».
2. Попытаться получить налоговые льготы. При этом за получение прямых налоговых льгот чиновникам соответствующих уровней «надо платить», так что основа для коррупции налицо, о фактах которой упоминалось выше.
3. Уклониться от уплаты налогов, применить наличные расчеты, уйти в «тень». В этом случае создается почва для криминализации экономических отношений: злоупотреблений государственных чиновников, с одной стороны, развития рэкета и бандитизма – с другой.

## **Сферы теневой экономики**

*Первая крупная сфера теневой экономики* – это государственное производство и управление бюджетными средствами, полностью освобожденное от контроля со стороны общества политической силой государства.

*Ко второй крупной сфере теневой экономики* следует отнести так называемое неформальное производство, подпольное, или вторую, экономику. Чаще всего данную сферу теневой экономики представляют формы производственной деятельности, которые вызваны к жизни наличием в обществе потребности в них.

## **Теневая экономика и налоговая преступность**

На заре развития теневой экономики уклонение от налогов осуществлялось в основном в форме укрытия получаемых доходов, ухода от регистрации деятельности в налоговом ведомстве или фальсификацией налоговых отчетов и деклараций.

Легальный обход налоговых законов вполне допустим, и налоговые органы не имеют иного способа бороться с ним, кроме как совершенствовать налоговое законодательство. В настоящее время нерешенной остается проблема распространения различного рода усложненных схем, специально нацеленных на уклонение от налогов при использовании международных операций, международного оборота доходов и капиталов. Второй проблемой, вызывающей беспокойство правительств многих стран мира, является рост объема оборота «грязных» денег и их отмывание через банки и кредитные учреждения в оффшорных зонах. На сегодня существуют около 60 устойчивых комплексных оффшорных центров, где традиционно функционируют оффшорные компании. Из европейских центров более известны: Гибралтар, Лихтенштейн, Кипр. В Центральной Америке – Каймановы, Бермудские, Багамские острова.

## Просчеты государственного управления экономикой в 90-е годы

Огромное влияние, на рост теневой экономики в России в 90-е годы оказали явные просчеты и ошибки в проведении государственными органами экономических преобразований.

*Во-первых*, государственные структуры в 90-е годы потеряли способность не только к стратегическому, но и к оперативному управлению экономикой.

*Во-вторых*, в ходе реализации модели экономического реформирования, включающей в себя массовую форсированную приватизацию, стремительную либерализацию цен, разовое «открытие» экономики внешнему миру, рестриктивную денежно-кредитную политику, жесткий налоговый прессинг на производство, сложился дестимулирующий механизм легальной экономической деятельности, вытесняющий ее в тень.

Наконец, при попустительстве государства в России сформировалась социальная структура, обладающая высоким теневым потенциалом. Большая доля населения, относимого к категории бедных, безработные и фиктивно занятые, социальное дно (из числа нищих, бомжей, беспризорных детей и подростков, вышедших из тюрем людей и др.), беженцы из горячих точек бывшего СССР, демобилизованные из армии и находящиеся в состоянии поствоенного шока представляют собой питательную среду для теневой экономики.

Но, к сожалению, само государство и его органы стали активными участниками теневых операций. Его представители наживались на приватизации, распродавали природные ресурсы, строили финансовые пирамиды, провоцировали финансовые кризисы.

## Борьба с теневой преступностью

Касаясь экономической роли государства часто говорится о государственном вмешательстве, регулировании, управлении и т.п. Это в полной мере касается и отношения государства к теневой экономике. В силу разнородности теневой экономики не со всеми ее сегментами можно бороться, не всегда эффективными будут и методы прямого вмешательства. Острота проблемы, связанная с гипертрофированными масштабами теневой экономики, а также тот факт, что она может решаться только в тесной связи с комплексом других задач, подводят нас к выводу о том, что программа государственного воздействия на теневую экономику должна найти отражение в общей стратегии социально-экономического развития России. Прежде всего, необходимо сформулировать главную цель – до какого уровня можно минимизировать теневую экономику? Очевидно, что эта задача должна быть реалистичной.

Нам представляется, что ориентировочным параметром может быть удельный вес теневой экономики, не превышающий 10% ВВП. *Во-первых*, практика эффективного функционирования рыночной экономики доказывает допустимость такого уровня теневой активности. *Во-вторых*, наша отечественная экономическая история свидетельствует, что гипертрофированные масштабы теневой экономики – специфика развития именно в 90-е годы.

Необходимо придерживаться дифференцированного подхода к теневой экономике. Ее субъекты представляют разные социальные группы, преследующие неодинаковые интересы. При этом принципиально важной задачей является определение взвешенного соотношения между экономическими и административными методами государственного воздействия.

Причем следует отметить, что именно меры косвенного характера (совершенствование налогового и трудового законодательства, системы социальной защиты, подготовки и переподготовки кадров) являются более эффективными по сравнению с прямыми административными мерами (разного рода запреты, усиление наказаний).

С другой стороны, необходимо прямое государственное вмешательство, жесткая реализация принципа диктатуры закона, когда речь идет о злостных нарушениях хозяйствующими субъектами законодательства, коррупции государственного чиновничества и теневой активности олигархов. Весьма актуальной продолжает оставаться задача усиления властной вертикали. Именно на уровне российских регионов особенно активно протекают процессы сращивания государственной власти с представителями бизнеса, а порой и откровенно криминальными элементами.

Реализация поставленных задач требует значительных изменений в структуре государственного управления. В широком комплексе институциональных реформ мы выделяем, прежде всего, следующие: оптимизацию структуры органов государственного управления и правоохранительных органов, установление эффективного госконтроля в экономической сфере, административную реформу корпуса госчиновников и т.п.

Необходимо отказаться от юридического фетишизма и абсолютизации значения силы и правового характера государства в решении проблемы теневой экономики. Законы всегда можно обойти, так же как и укрыться от надзирающего ока государства, и российские граждане традиционно проявляют в этом чудеса изобретательности. Кроме того, существуют возможности ведения хозяйственной деятельности без нарушения правовых норм, которые, однако, нельзя считать чистоплотными и добросовестными и относить к обычной («здоровой») экономике.

По мнению некоторых экономистов, необходимо выработать и специальный этический кодекс государственного служащего, тем более что подобные примеры есть в западной практике. Например, в государственных учреждениях США существуют специальные подразделения служебной этики, работники которых помогают сотрудникам решать нестандартные проблемы этического характера. Стоит подумать и над тем, чтобы госслужащие давали специальную клятву (наподобие клятвы Гиппократ).

Следовательно, российское государство путем управленческого воздействия и последовательной политики способно существенно изменить сложившуюся ситуацию в теневом бизнесе и тем самым способствовать нарастающему подъему российской экономики.

Выработка эффективной политики относительно теневой экономической деятельности требует комплексного социально экономического и экономико-правового подхода. Прежде всего, здесь нужны два типа действий. С одной стороны, предстоит с ней бороться, и это – функция правоохранительных органов. С другой стороны, придется вводить теневую деятельность и стандартные размеры (согласно мировой практике ее стандарты – 5%) посредством легализации, причем так, чтобы это пошло на пользу отечественному производству.

**Ковешникова Е.В.**

*Студентка исторического факультета, 5 курс.*

*Научный руководитель к.ф.н., доцент*

**Булавкин К.В.**

## **Семья и брак в традиционной и современной культуре**

В традиционном обществе, как правило, можно видеть патриархальный тип семьи. Кроме того, основными функциями семьи в традиционном обществе, помимо воспроизводства населения являются экономическая, хозяйственно-бытовая и социально-статусная. Институт брака является в традиционном обществе одним из основных каналов социальной мобильности. Поскольку большинство браков в традиционном обществе совершается по расчету, и развод, как правило, осуждается обществом или недопустим в принципе, семейно-брачный институт в традиционном обществе является устойчивым образованием. В зависимости от экономической ситуации в регионе, преобладает тот или тип брака: моногамия или полигамия. Некоторые пережитки старой системы живы по сей день. И если многоженство встречается довольно часто, и отношение к этому вполне нормальное, то следы полиандрии можно найти только в Тибете и в некоторых районах Индии, где одна женщина вступает в брак с несколькими братьями.

Институт семьи, как можно видеть выполняет весьма значительные функции в жизни общества. Различия форм брака в разных странах, обусловлены прежде всего социально-экономическим положением в этих регионах, а также особенностями вероисповедания и культурно-историческими традициями. Вступление в брак, в основном рассматривалось как некая форма экономической сделки (или политического соглашения), в которой все заранее продумано и определено, и уклониться от существующих обычаев не могли себе позволить даже представители высших слоев общества.

В обществе преобладал матриархат, в то время когда женщина выполняла важнейшие экономические функции, была добытчицей пищи. Позднее, с переходом к иным формам хозяйствования, когда собирательство перестало являться главным источником существования, лидирующие позиции в обществе заняли мужчины. Женщины стали бесправными и превратились в объект купли-продажи. В период средневековья брак уже становится важнейшим каналом социальной мобильности, и остается таковым на долгое время. Следует также отметить, что в языческое время женщина обладала большей свободой в браке, с переходом к христианству женщина утрачивает многие свои права, и становится покорной мужу. Кроме того, христианство резко ограничивает свободу вступления в брак, предоставляя родителям право распоряжаться судьбой своих детей. Кроме того «священные браки» приобретают массовое явление, и многие мужчины и женщины уходят в монастыри. Позднее, семейно-брачные отношения приобретают несколько другой оттенок и регулируются церковными предписаниями.

Во все времена к замужним женщинам и женатым мужчинам оказывалось большее почтение, чем к холостым. Отношение к разводам также всегда было предосудительным, порой они были практически невозможными. Практически во всех традиционных обществах, существовала традиция поддерживать вдов, брат умершего мужа должен был жениться на вдове. Однако если вдовы оставались без поддержки, то были еще более бесправными, чем до замужества.

Человечество стремится упорядочить свою жизнедеятельность, нормировать межличностные отношения, дабы из хаоса создать порядок, поддерживать стабильность. Так и семейно-брачные отношения определяются и нормируются при помощи религии, морали, общественного мнения. Эпоха сменяла эпоху, менялась культура, менялось мировоззрение и ценностные ориентиры. Вместе с ними изменялись и отношения между мужем и женой, положение женщины, отношение родителей к детям (что в большей степени относится к отцам, ведь мать всегда любит свое дитя), а детей к родителям.

Современная семья переживает сложный этап эволюции – переход от традиционной модели к новой. Существенно меняется роль семьи. Наряду с традиционными функциями, связанные с рождением и воспитанием ребенка, с решением повседневных проблем, семья призвана быть психологическим «укрытием», помогающим человеку выживать в трудных, быстро меняющихся условиях современной жизни. Семья выступает в качестве социального института в последней инстанции, обеспечивая своим членам экономическую, социальную и физическую безопасность; заботу о малолетних, престарелых и больных; условия для социализации детей, молодежи, объединения своих членов чувством любви, общности.

В жизни каждого человека семья занимает особое место. В семье растет ребенок, и с первых лет своей жизни он усваивает нормы общежития, нормы человеческих отношений, впитывая из семьи и добро, и зло, все, чем характерна его семья. Став взрослым, дети повторяют в своей семье все то, что было в семье его родителей. В семье регулируются отношения ребенка к окружающему, в семье он получает опыт нравственности, моральных норм поведения. Осуществляя социальную функцию, семья формирует личность в зависимости от ее культурного, социального и духовного уровня. Условия в семье, жилье, гигиена, особенности жизни и увлечения семьи – все зависит от ее уклада.

В современных условиях тотальных социальных изменений, социального прогресса и демократизации отношений полов актуальной становится психолого-педагогическая проблема формирования и развития в юношеском возрасте ценностно-ориентационной системы представлений личности о семье, так как именно этот период развития личности ха-

рактируется необходимостью осмысления полученного социального и интимного опыта, знаний, приобретенных в процессе взаимодействия с окружающим миром.

Укрепить понятие семьи в системе ценностей современной российской молодежи возможно только при тщательном его изучении, формировании целостного представления динамики развития семьи как социального института, освобождении от стереотипов в суждениях о семье, о гендерных ролях мужчин и женщин, что является задачами также всех педагогов, социальных педагогов, а также других специалистов образования.

**Козлов Н.**

*Студент факультета иностранных языков, 3 курс.*

*Научный руководитель: ст. преподаватель*

**Ларина С.Г.**

## **Творчество Дж. Р. Р. Толкиена как литературный и социальный феномен**

Что касается личной значимости, то уже при поверхностном ознакомлении с фактами биографии становится ясно, что Дж. Р. Р. Толкиен (1892–1973), ученый-лингвист, профессор Оксфордского университета, прожил весьма скучную событиями жизнь частного человека. Он не участвовал ни в политической борьбе, ни в каких-либо общественных движениях; след, оставленный им в науке, в узко-специальной области, также не относится к разряду мировых событий. Эрудиция, остроумие, знание древних языков – все это входило в обычный набор качеств университетской среды, как, между прочим, и художественное сочинительство в свободное от службы время. Такого рода «дилетантское» занятие литературой, естественно, не приносило обильных плодов. (Вспомним Льюиса Кэрролла, также университетского преподавателя с его, по сути, единственной книгой «Алиса в Стране чудес»). Список литературных сочинений Толкиена едва насчитывает 10 названий, включая три незавершенных работы, опубликованные уже после смерти. Специалистами разобрано на составляющие практически все, что поддается разбору. Можно уверенно утверждать, что Толкиен – отличный стилист, что композиция его книг продумана тщательно и логично выстроена, но ведь то же самое характеризует любую хорошую книгу. Установлено также, что в книгах прямо или опосредованно отразились профессиональные интересы и эрудиция Толкиена, его религиозные убеждения, философские взгляды, события биографии.

Разветвленное дерево трилогии «Властелин колец» выросло на почве научных интересов и увлечений автора. Как специалиста по истории литературы, прежде всего английской, Толкиена огорчало то, что мифологические и эпические предания древнейших обитателей Британии не сохранились. Как лингвист, он увлекался созданием собственных языков. Как филолог, восхищался красотой и сложностью старо-английской аллитерационной поэзии. С другой стороны, Толкиен любил и хорошо знал природу Англии и обычаи ее народа. Первыми ростками на этой почве, еще совершенно не предвещавшими будущий расцвет, были опыты по созданию «своего» языка на основе финского, упражнения в аллитерационном стихосложении.

Здесь уместно остановиться немного на вопросе о жанровой принадлежности книги. Другие художественные произведения Толкиена – полноценные литературные сказки («Фермер Джайлз из Хэма», «Кузнец из Большого Вуттона», «Хоббит»), «Властелин Колец» – эпопея в жанре фэнтези.

Определений этого жанра существует несколько, но и эмпирически можно вывести набор устойчивых признаков. Наличие так называемого “quest”, фантастические существа, действующие наряду с людьми, реальность магии – это признаки основные, но у Толкиена мы найдем и второстепенные признаки, такие как критичность ситуации (от действий героев

зависит судьба мира), подчеркнутость конфликта между добром и злом, имитация подлинности вымышленного мира (ссылки на летописи, карты) и т.д. Все это в книге есть: детальности описания отдельно взятых рас и всего мира; насыщенность книги песнями и стихами, звучащими из уст героев. В образах героев «Властелина Колец» автор необыкновенно ярко рисует их характеры, убеждения, внутреннюю борьбу, противоречия, страхи. На примере Фродо мы видим «маленького человека», на плечи которого было возложено тяжелое бремя, не знающего, хватит ли у него сил, чтобы это бремя вынести. На протяжении всей трилогии автор испытывает силу духа Фродо, слабого на вид хоббита – он выдержал испытание, но кольцо влияло и на других персонажей, определяя кто из них слаб, а кто силен. Слабыми оказались те, кто мог показаться сильными – девять королей людей, Исилдур – король людей Нуменора, у которого был шанс уничтожить Темного Властелина окончательно, но он попал под влияние кольца и оставил его у себя, Боромир, поддавшийся чарам кольца, а из Смеагола кольцо сделало сущего раба. Так же феноменальность автора отмечается в том, что именно Толкиен создал образы фэнтези-рас которые впоследствии стали стереотипными. Ведь до него, например, те же эльфы представлялись в виде духов из скандинавской и европейской мифологии, а Толкиен создал им особенный образ.

Стиль повествования у Толкиена – **последовательный, логичный, неторопливый** рассказ без каких-либо формалистических изысков. Стройность композиции, умелое нагнетание событий, уместный юмор – **все это есть у Толкиена, но эти же качества отличают и десятки книг других талантливых авторов**, также и в иных жанрах литературы. Секрет кроется именно в том, что мы имеем дело с книгой, которую на протяжении практически всей своей жизни писал человек, не считавший себя профессионалом. Авторы, зарабатывающие на жизнь книгами в жанре фэнтези, даже лучшие из них, редко просматриваются как личности сквозь ткань их многочисленных произведений. У Толкиена же личность определяет всю суть и структуру книги так же, как сумма его знаний определила подробности содержания.

Таков первый элемент, придающий книге Толкиена уникальность. Другой элемент заключается в редком стечении обстоятельств: автор принадлежал одновременно к двум резко различным мирам, к веку XIX и веку XX. На стыке между чисто литературными и социальными аспектами творчества Толкиена лежит вопрос об отражении в нем событий реального мира. Отношения с настоящим у Толкиена сложились своеобразные. В письмах и беседах с читателями он резко протестовал против поиска прямых аналогий между его текстами и злободневными событиями. По-видимому, он действительно искренне избегал таких аналогий и сознательно их не вводил. Толкиен обращался с реальностью примерно так же, как с финским словарем при создании эльфийского языка: известно, что он отбирал корни слов, руководствуясь лишь их фонетическим благозвучием или соответствием задуманной системе, не заботясь о том, что они на самом деле значат. Но с действительностью обходиться столь же вольно нельзя, и аналогии неизбежно возникают – и самые общие, и вполне конкретные. Это составляет еще одно отличие книги Толкиена от типичного фэнтези, который, как правило, базируется на эпохе варварства или феодализма, а век XX использует как оправу, отправную точку, контрастный фон. У Толкиена же, если задуматься, примет средневековья крайне мало, в любом случае разные народы Средиземья, существующие одновременно, живут в совершенно различных периодах. Детали скудны, но по ним примерно устанавливается, что Гондор – это XVI-й век, Рохан – раннефеодальный период, орки и эльфы вообще существуют вне исторического времени, у гномов родоплеменной строй, у хоббитов – **примерно XVIII–XIX-й век. Причем век узнаваемо английский. Это подчеркивается**, в частности, знаменитой сценой прощальной речи Бильбо Торбинса, которая напрямую списана (вплоть до отдельных реплик) с не менее знаменитой сцены речи м-ра Пиквика. Напомним также, что он намеревался отправиться в дальний путь в компании слуги Сэма и двух друзей. [Кстати, хотя Толкиен и утверждал, что народ Рохана не имеет никакого отношения к англосаксам, никогда не жившим в степях, все же это именно англосаксы и по структуре общества, и по характеристике культуры, и по внешности и именам. Гондор же по некоторым приметам напоминает Англию времен Елизаветы – получается, что хоббиты путешествуют по векам английской истории]. И противопоставление благородных героев

инертной толпе, и представление о «высших» и «низших» народах – все это характерные приметы именно прошлого века. Толкиен редко высказывался на подобные темы, но, разделяя общую позицию своего общества и народа, фашистов не любил как силу, враждебную культуре и угрожающую свободе Англии, и сын у него во Вторую мировую воевал против них. Битва на Пеленнорских полях неизбежно представляется аллюзией на битву под Сталинградом. Это кажется более правдоподобным. И все же проводить прямые аналогии – дело совершенно неправомерное не только потому, что автор был против этого, но и потому, что аналогии лежат на более глубоком уровне. В книге присутствует ощущение неотвратимо наползающей тьмы, предчувствие конца привычного и светлого мира; это – общее ощущение поколения, жившего между двумя войнами. Оно отразилось в мемуарах военных и писателей, в художественных произведениях реалистического стиля, в социальной фантастике. Другие примеры: Моргот, жаждущий по-своему упорядочить мир и ради этого готовый уничтожить все живое; Саруман, не замечающий, какое зло причиняет миру его безудержное стремление к власти над природой; Эовин, стремящаяся вырваться из пределов женской судьбы, установленных обычаем и сражаться наравне с мужчинами; Барагир, предводитель партизанского отряда, выданного предателем, которому отрубили руку, чтобы удостоверить перед начальством его смерть (точно так погиб в Боливии легендарный Че Гевара); роль «маленького человека» во всемирной истории – все эти темы, ситуации и проблемы полностью принадлежат XX веку. Перечень можно было бы и продолжить, но эти примеры – наиболее очевидные. Наблюдается проведение параллелей с Библией в «Сильмариллионе». Еще одна причина считать творчество Толкиена феноменом – он, несмотря на всю подробность и детальность, словно оставляет место для творчества других. Прочтение его произведений так и склоняет к соавторству – додумать и дописать то, что, по мнению читателя, не описал автор. Он действительно оставил нескольких не прописанных персонажей, судьбу которых волен придумать любой желающий. Кстати один из первых «фанфиков» на Властелина Колец стала книга русского писателя-фэнтезиста Николая Перумова «Кольцо Тьмы», которая произвела фурор, и некоторые считают эту книгу произведением, основанным на русском фэнтези. Последствием влияния творчества Толкиена является большое количество клубов, посвященных этой тематике, сообществ, а на территории бывшего СССР был замечен всплеск ролевых игр, посвященных «Властелину Колец». Для России и стран, воспитанных на русской культуре, восприятие писателя как учителя мудрости, властителя дум, т. е. превращение литературного произведения в общественное событие – явление обычное; известно, что зачастую здесь иностранный автор приобретал большую славу, любовь и влияние на умы общества, чем у себя на родине. Правомерен вопрос, намеренно ли добивался автор такого эффекта или он возник сам собой, как часто случается с произведениями большого масштаба. Ответить однозначно на этот вопрос, по-видимому, невозможно, однако от этого сам факт не перестает быть фактом. Приведем в заключение слова самого Толкиена: «Однажды... я вознамерился составить сборник связанных между собой легенд(...), чтобы большие опирались на малые и были связаны с землей, а малые получали блеск от огромного космического фона и посвятил бы их просто Англии, моей родине(...) Я бы несколько крупных повествований разработал полностью, а многие мелкие оставил в схематических набросках, низнал бы отдельные циклы на величественное целое и вместе с тем оставил бы поле для других умов, для других рук, владеющих живописью, музыкой и искусством драмы». Все сказанное выше свидетельствует о том, что намерение автора полностью осуществилось.

#### Литература

1. Дж. Р. Р. Толкиен «Властелин колец». Перевод В. Муравьев. – М.: Радуга, 1988.
2. В. Муравьев. Предыстория к «Властелину колец». Статья.– М.: Радуга, 1988.
3. Дж. Р. Р. Толкиен «Сильмариллион». – М.: Олимп, 1993.
4. Дж. Р. Р. Толкиен «Лист работы Мелкина». Перевод С. Кошелева. – М.: Риф, 1991.
5. Дж. Р. Р. Толкиен «Кузнец из Большого Вуттона». Перевод Ю. Нагибина и Е. Гиппиус.– М.: Риф, 1991.

6. Дж. Р. Р. Толкиен «О волшебных сказках». Статья. Перевод С. Кошелева под редакцией И. Тогоевой. – М.: Риф, 1991.
7. В. Гопман «Книги обязаны хорошо кончаться...». Статья. – М.: Риф, 1991.
8. К. В. Асмолов «О Толкине, толкинизме и толкинутых». Статья. – М., 1997.

**Кондратенко С.**

*Студентка педагогического ф-та муз.отд., 5 курс.  
Научный руководитель: к.искус.н., ст. преподаватель  
Хусаннов И.С.*

## **Особенности аккомпанирования на уроках музыки**

По роду своей профессиональной деятельности учитель музыки должен не только широко применять теоретические и музыкально-исторические знания, но и непрерывно работать над приобретением и совершенствованием как исполнительских, так и концертмейстерских умений и навыков. Подготовка учителя музыки должна быть на высоком профессиональном уровне. Пополнение исполнительского багажа в области музыкального искусства предполагает свободное владение фортепиано, умение исполнять инструментальные и вокальные произведения русских, советских и зарубежных композиторов. Говоря об исполнительской деятельности учителя, следует подчеркнуть, что речь идет не об исполнении «вообще», а об исполнении для детей: играть надо ярко, образно, эмоционально, имея постоянный контакт с классом.

Одной из важных сторон специальной подготовки учителя музыки является владение навыками концертмейстерской работы, включающих в себя умение аккомпанировать солисту, хору, ансамблю, инструменталисту, транспонировать партию аккомпанемента в различные тональности, объединять вокальную мелодию с партией аккомпанемента, петь, аккомпанируя себе при этом, подбирать по слуху мелодии и аккомпанемент к ним, бегло читать с листа и аккомпанировать с листа.

Овладение навыками чтения с листа позволяет учителю значительно быстрее освоить достаточно широкий песенный репертуар. Учитель, владеющий навыками чтения с листа, может свободно использовать в работе незнакомые сочинения. Нелишне отметить, что применение этого навыка на занятиях и внеклассных мероприятиях значительно повышает профессиональный авторитет учителя музыки в глазах коллег и учеников. В еще большей степени повышается авторитет учителя, умеющего играть без нот – по слуху. Кроме того, в игре по слуху часто возникает настоятельная необходимость. Этот навык необходим учителю музыки в гораздо большей степени, чем академическому концертмейстеру филармонии.

В не меньшей мере требуется умение транспонировать фортепианную партию с листа (или с подготовкой), чтобы избежать излишнего форсирования детских голосов при исполнении сочинений, написанных в неудобных для детей тональностях. При транспонировании аккомпанемента допустима некоторая свобода (импровизационность) при сохранении гармонической основы, ритмической структуры и, главное, обязательном сохранении линии баса. Любые фактурные изменения должны осуществляться с полным пониманием смысловых и стилистических задач и основываться отнюдь не только на стремлении к удобству. Для успешного аккомпанемента с транспозицией учитель музыки должен хорошо усвоить курс гармонии и иметь навыки исполнения гармонических последовательностей на фортепиано в различных тональностях. Необходимо также практическое знание аппликатурных формул диатонических и хроматических гамм, арпеджио, аккордов.

При разучивании песен с учениками часто возникает необходимость упрощать или обогатить аккомпанемент. Упрощать аккомпанемент, например, убирать мелизмы, исклю-

чать повторяющие звуки, брать неполные аккорды, не играть октавные удвоения, играть бас выше на октаву и т.п., нередко приходится в случае, если песня находится на этапе разучивания. Пока дети еще плохо знают мелодию, сложный аккомпанемент может помешать ее восприятию. Упрощение аккомпанемента также помогает учителю следить за пением детей, дает возможность освободить внимание (оторвать глаза от нот) для того, чтобы держать класс в поле своего зрения.

Для ознакомления детей со сложными музыкальными произведениями при отсутствии нужной аудиозаписи учителю часто приходится играть сложный нотный текст с листа. В этом случае также может пригодиться умение упрощать аккомпанемент.

Бывает также, что авторский вариант записи фактуры оказывается непреодолимо неудобным или даже невозможным для учительского исполнения. Такие эпизоды часто встречаются в сочинениях с аккордовой и полифонической фактурой. Иногда партия аккомпанемента является громоздким переложением (клавиром) оркестровой партитуры. В этих случаях возможно и необходимо рационализировать фактуру, что облегчит процесс чтения нот.

И наоборот, бывает, что нотный текст аккомпанемента дан в столь простом или упрощенном варианте, что хоровое пение всего класса совершенно перекрывает по громкости и плотности партию фортепиано. Тогда для полноты звучания требуется усложнить аккомпанемент, то есть обогатить фортепианную фактуру добавлением октавных удвоений, подголосков, украшений, ритмического разнообразия.

Специфика работы учителя музыки предполагает желательность, а в некоторых случаях и необходимость обладания такими умениями, как подбор гармонии по слуху, элементарная импровизация вступления, заключения, варьирование фортепианной фактуры аккомпанемента при повторениях куплетов и т.д. Это достигается не только опытом, но и специальными знаниями, не говоря уже о достаточной тренированности слуха. Учитель музыки в общеобразовательной школе, как правило, участвует в многочисленных культурно-воспитательных мероприятиях школы (праздники, конкурсы, юбилеи школы и т.п.), где ему приходится аккомпанировать на слух мелодиям неклассического репертуара, играть импровизации к театрализованному сценкам. Эта деятельность составляет часть его профессиональных обязанностей и вписывается в план воспитательной работы учебного заведения.

Нередко учителю музыки приходится создавать аккомпанемент самостоятельно – на основе гармонической цифровки. Для этого необходимо знать буквенные обозначения аккордов. И чтобы аккомпанемент был полноценным, необходимо владеть всевозможными фактурными формулами и уметь определять характер произведения. Для этого требуется учитывать образно-эмоциональный план произведения, его стилистические и жанровые особенности, а также знать типовые фактурные формулы сопровождения мелодий, имеющих ярко выраженный жанровый характер (марш, вальс, полька, баркарола и др. танцы, лирическая песня и т.п.) и иметь навыки их применения к гармоническим схемам. После подбора гармонической схемы по слуху также встает задача фактурного оформления аккомпанемента песни. Неоспоримой основой сопровождения многих медленных протяжных, а также маршевых мелодий является аккордовая вертикаль, песен-полек – традиционная формула «бас-аккорд». В выявлении жанра и характера мелодии большую роль играет ритмизация фактурных формул (например, синкопированные ритмы в мелодиях джазового и эстрадного плана).

Для работы с маленькими вокалистами, еще не имеющими устойчивой интонации, и на этапе разучивания песен и вокализов учитель музыки должен также владеть навыком включения вокальной мелодии в фортепианную партию, что требует нередко значительной перестройки всей фактуры. Но без такой поддержки пения иногда совершенно невозможно обойтись. В авторских же нотах дублировка вокальной мелодии партией фортепиано встречается далеко не всегда даже в детских песнях.

Итак, подытожим. Умение читать ноты с листа и транспонировать является общим требованием к любому концертмейстеру, независимо от конкретной специфики его работы. К особенностям же аккомпанирования и иллюстрации в концертмейстерской практике учителя музыки в общеобразовательной школе добавляются: упрощение или усложнение

имеющегося нотного материала, включение вокальной мелодии в партию фортепиано, составление аккомпанемента без нот – по гармонической цифровке или по слуху.

**Конова Ю.В.**

*Студентка факультета иностранных языков, 4 курс.*

*Научный руководитель: к.ф.н., доцент*

**Касаткина О.А.**

## **Значение цвета и света во французских фразеологизмах**

Фразеологические единицы – **устойчивые выражения, которые также называются фразеологизмами** и реже фразеологическими оборотами (*unité phraséologique*).

Шарль Балли рассматривал фразеологические обороты как устойчивые сочетания с различной степенью спаянности компонентов. Он различал внешние и внутренние признаки этих оборотов, под первыми понимал их структурные особенности, а под вторыми – семантические. Впрочем, академик В. В. Виноградов видел сущность ФЕ в ее устойчивости, которую он рассматривал как результат лексико-семантических особенностей слов. Не подлежит сомнению, что фразеологическая единица никогда полностью не совпадает со словом. Так происходит и при понимании и переводе прилагательных, обозначающих цвет и свет во фразеологизмах. Понимание смысла связано, в первую очередь, с этимологией, а затем и с семантикой слова. Фразеологическая этимология – раздел фразеологической науки, посвященный изучению происхождения ФЕ и ее историко-семантическому анализу. В то время как фразеологическая семантика – **важнейший раздел науки, изучающий содержательную сторону ФЕ.**

Хотя развитие фразеологии сопровождается не только возникновением новых единиц, но и отмиранием существующих, число первых всегда оказывается выше, что и обеспечивает постоянный количественный рост фразеологического состава языка. Нередки случаи, когда в результате отмирания ФЕ данное понятие остается вне фразеологической системы. Вот пример с прилагательным, вышедшим из употребления *blanc bois* – бесплодное дерево.

Национальный характер французской фразеологии, прежде всего, подтверждается преобладанием в ней исконно французского элемента, хотя имеются и заимствования. Не меньший национальный колорит придают фразеологизмам и их стилистические особенности. В частности, во французском языке очень употребительны фразеологизмы, в основе которых лежит игра слов (каламбур), антифраза или гипербола.

В любом языке существует устойчивое количество ФЕ, устойчивость которых явилась результатом неполного, а частичного семантического преобразования их компонентов. Такие фразеологизмы не обладают целостным значением и не могут быть соотнесены со словом. Но от этого фразеологический характер несколько не меняется. Например, между словосочетаниями *bas bleu* «синий чулок» и *reug bleu* «панический страх» нет качественной разницы в характере устойчивости, хотя первое словосочетание обладает целостным значением, а второму такое значение не присуще.

В русском языке прилагательных цвета – 12. Это основные базисные цвета. Во французских фразеологизмах их насчитывается 14. Самым употребляемым среди которых является белый цвет (129 фразеологизмов). Второе место занимает черный (90). А на третьем благополучно расположился красный цвет (37). Практически во всех случаях цвет не переводится на русский язык, а также не понимается носителями языка как таковой в данных сочетаниях.

Например: *sur la brune* – в сумерки, *vert galant* – сердцеед, *reindre en jaune* – наставить рога.

При переводе фразеологизмы с прилагательными цвета имеют связанные значения,

четко противопоставленные их буквальным значениям. Например, *nuit blanche* – белый/бессонный, *langue verte* – зеленый/блатной. Это исходит из этимологии происхождения данных фразеологизмов.

Наиболее мотивированными из них являются те конструкции, которые могут быть объяснены. Например, *rire jaune* – принужденно смеяться, смеяться «желтым» смехом. Выражение связано с тем, что у человека, смеющегося вопреки своей воли, от досады якобы усиленно выделяется желчь, что придает его лицу желтый оттенок. Поэтому «желтый» смех является синонимом принужденного, притворного смеха. Любопытно отметить, что еще в старину желтый цвет считался цветом лжи и неискренности.

Мотивированными являются словосочетания, адекватные компоненты которых выражены словами, выступающими как символы определенных понятий. К ним и относятся прилагательные цветообозначения. Например, французское прилагательное *blanc* «белый» во многих ФЕ реализует фразеологически связанные значения, объединенные семой «лишенный чего-либо». Например, *faire chou blanc* – потерпеть полную неудачу, остаться ни с чем, сесть в лужу. Выражение заимствовано из игры в кегли, где оно означает промахнуться, дать промах. Слово «*chou*» (капуста) – искаженное «*soir*».

Таким же образом, черный цвет ассоциируется с понятием о тайном, нелегальном, а также мрачном, зловещем, ненавистном. Например, *bête noire* – самое ненавистное, предмет особой ненависти и отвращения. Выражение по происхождению неясное. Некоторые исследователи предполагают, что в основе его лежит словосочетание, которым называют дикого кабана или волка, хищников, наводивших ужас на крестьян. Существует и другая версия. Прилагательное «*noire*» является лишь гиперболическим распространением. М. Ра приводит примеры из некоторых французских авторов XVII и XVIII, свидетельствующие о том, что слово «*bête*» употреблялось еще тогда для обозначения ненавистного человека и имело значение «*bête noire*».

Наименее мотивированными следует считать ФЕ, содержащие национальные реалии: *feuilles gauloises* «поблекшие листья», *sœurs grises* «сестры милосердия ордена святого Франциска», *écoles buissonnières* «маркирование уроками, школой».

Подведя итог всему выше сказанному, необходимо отметить значительную роль цвета и света не только во фразеологизмах, но и во французском языке в целом.

Инventарь фразеологизмов с прилагательными цвета и света насчитывает 427 единиц. Самым употребляемым, как уже было сказано, является белый цвет (129). Наименее употребляемый – фиолетовый (2).

#### Литература

1. Бабкин А.М. Русская фразеология, ее развитие и источники. – Л.: Наука, 1970. – 264 с.
2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М., 1955. – С. 158-209.
3. Виноградов В.В. Русский язык. – М.: Наука, 1972. – 639 с.
4. Войнова Л.А., Жуков В.П., Молотков А.И., Федоров А.И. Фразеологический словарь русского языка под редакцией Молоткова А.И. – М., 1987.
5. Гак В.Г., Кунина И.А., Лалаев И.П., Мовшович Н.А., Рецкер Я.И., Хортик О.А. Французско-русский фразеологический словарь под редакцией Рецкера Я.И. – М., 1963.
6. Назарян А. Г. Почему так говорят по-французски. Происхождение и толкование идиоматических выражений. – Н., 1976.
7. Ра М. Фразеологический словарь французского языка. – П., 1981.

## К вопросу об особенностях австралийского варианта английского языка

Австралия – одна из стран мира, в которой процесс становления нации проходил не путем слома всех культур кроме доминирующей, а через осуществление принципа равенства культур и языков всех населяющих континент народов. Австралийский вариант английского языка (**Australian English**) является лингвистическим маркером самобытности Австралии, а также ее освобождения от британского колониализма.

Бесспорно, разнообразие диалектов и их выраженность в Австралии не такие яркие и четкие, как в Великобритании, хотя площадь Австралии в 30 раз больше Великобритании. В диалектах нет выраженных грамматических различий, и разница в словоупотреблении не столь велика. Довольно сложно судить, из какого именно района тот или иной человек по тому, как он говорит (хотя некоторые локализмы (слова и выражения) иногда могут свидетельствовать о том, откуда человек родом).

Существенную роль в формировании австралийского варианта английского языка сыграли языки коренного населения Австралии, местных аборигенов.

Термин «Абориген» возник с появлением первых переселенцев из Британии, численность которых составляла около 300 000 человек. В то время на территории Австралии было примерно 600 племен со средним количеством 500 человек в каждом племени. Привычка белых людей «накапливать» новые слова в одном районе и продолжать употреблять их в другом при переезде туда представляет сложность в понимании места появления этих слов. Трудно порой определить, из какого языка произошло заимствование.

В некоторых случаях очень трудно быть уверенным, является ли вообще слово заимствованием из аборигенного языка или нет. 'Moroke' и 'jumbuck' воспринимаются как слова из языка какого-нибудь местного племени. Однако, слово 'тороке' было выдуманно первыми поселенцами при имитации крика птиц, а слово 'jumbuck' может быть аналогом английской фразы 'jump up'.

Всего белые переселенцы позаимствовали свыше 200 слов из местной культуры. Они включены в следующие группы: фауна, флора, местная культура, разговорные слова. Примеры:

Фауна: kangaroo, kookaburra, taipan, 'wallaby', 'wombat', 'koala'.

Флора: kurrajong, mulga, jarrah.

Местная культура: boomerang, coolamon, boomerang, 'corroboree', 'woomera'.

Разговорные слова: yabber, yakka.

Слова, обозначающие объекты фауны и флоры, стали заимствовать с тех пор, как экспедиция капитана Кука позаимствовала слово 'kangaroo' из языка аборигенов, живших на реке Ендевур. Произошло это в 1770 году, за восемнадцать лет до появления первого поселения.

Справедливо будет заметить, что словарь языка коренных жителей также начал пополняться после соприкосновения с культурами переселенцев. Необходимо было отразить в языке новые реалии. Так в языках аборигенов появились такие слова как 'bullock', 'policeman' и позднее 'aeroplane'. Иначе говоря, процесс заимствования носил двухсторонний характер. Английский язык пополнялся словами, заимствованными из языка аборигенов, а в язык аборигенов попали слова из английского.

Однако часто реальные житейские обстоятельства складывались так, что англоговорящие переселенцы вынуждены были общаться с коренным населением не на английском

языке, и не на языке аборигенов, а на смеси разных языков, которую принято называть пиджин. Некоторые слова, образующие австралийский пиджин, были названиями животных или растений, но многие были из разряда слов повседневной лексики, такие как 'baal' (no, not), 'murry' (very) and pyalla (to speak).

Внесли свою лепту в создание австралийского пиджина и переселенцы из других европейских стран. Так слово 'riccanipny', означающее 'местный ребенок', португальского происхождения.

Некоторые из слов коренных жителей Австралии, активно использовавшиеся в языке пиджин в XIX веке, остались в обиходе и по сей день. Например, 'soo-ee' (call) 'wongi' (talk), 'yarraman' (horse). Хотя необходимо отметить, что пиджин в настоящее время не так часто используется, как это было в предыдущие столетия.

Много любопытных примеров можно найти среди случаев употребления аборигенных слов в качестве имен собственных в английском языке. Очень часто первоначальное значение этих слов терялось. В результате получались лингвистические курьезы. Так жители города Куннамула, к югу от западного Квинсленда, не были бы рады услышать, что название их города означает 'bad faces'.

Рассмотрев особенности австралийского варианта английского языка, можно сделать вывод, что базовый английский язык претерпел значительные изменения в результате формирования новых этносов в процессе колониальной экспансии Великобритании. На формирование национальных вариантов английского языка оказали наиболее значимое влияние следующие факторы этногенеза: этнокультурный состав расселяемой популяции (в основном носители диалектов и жаргонов английского языка), взаимопроникновение культур и языков, природные условия.

#### Литература

1. Беляева Т.М., Потапова А. Английский язык за пределами Англии. – Л., 1961. – С. 47-51.
2. Орлов Г.А. Современный английский язык в Австралии. – М.: Высшая школа, 1978. – С. 4.
3. Ощепкова В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. – М./СПб.: ГЛОССА/КАРО, 2004. – С. 16-18, 336 с.

**Коротких О.**

*Абитуриентка МГОГИ,*

*ученица 10 класса МОУ СОШ № 22*

*Научные руководители: **Вылегжанина Н.Л.**,*

*к.п.н., доцент **Лунина Г.В.***

### **Учитель! Сколько надо любви и огня...**

Все понимают, что школа формирует наше будущее, обозначая его облик первыми пробными штрихами. Дмитрий Анатольевич Медведев, президент России, в ежегодном послании Федеральному Собранию выделил одну из главных проблем школьного образования – ключевая роль в школе отводится учителю. Поэтому я и поставила целью своей работы рассмотреть, а сумеем ли мы показать образ учителя, настоящего учителя. И тогда общество сможет разобраться в тех проблемах, которые сейчас волнуют школу и государство. Я попытаюсь выступить в роли своеобразного исследователя, т к мною проанализированы совершенно разные по тематике и поднятым проблемам художественные произведения, в

которых показан совершенно разный облик учителя. И почему так происходит, что учитель может меняться в зависимости от времени.

#### **Цели:**

1. Осмыслить значение самого слова «учитель» и этой удивительной профессии.
2. Увидеть учителя не только как передатчика знаний, но и товарища, друга, наставника, человека, имеющего свою жизнь и умеющего растворяться в жизни ребенка.
3. Убедиться самой и убедить других, что началом педагогики являются любовь, забота, ответственность за жизнь детей.

На мой взгляд, рассматриваемый вопрос очень актуален: если мы не будем осознавать то, что за человек учитель, что это за профессия – учить других, то никогда не сможем разобраться в тех проблемах, которые сейчас волнуют школу и общество.

Когда становятся учителями? Сразу с получением диплома или в школе? Как становятся?

По-разному приходят в школу учителя, по-разному складываются их судьбы. Это неизбежно, так как диплом педагогического вуза – всего только документ на право приобщения к большому и необыкновенно сложному труду. А сложность учительского труда в том, чтобы найти путь к каждому ученику.

Шелест тетрадок, стук мела по доске – спокойный шум занятого класса. Идёт урок. Время, когда учитель учит ученика.

**В произведении Юрия Нагибина «Зимний дуб»** мы можем выявить тот факт, что дети дают учителю самое высшее педагогическое образование. Нужно научиться чувствовать себя обучаемым и воспитываемым, как это вышло у Анны Васильевны, чтобы больше узнавать у своих детей, какой педагог им нужен. Дети думают о своём, о детском, это их маленький мир, в который взрослому проникнуть трудно, а надо, иначе не приобщить их к взрослому миру. Можно это сделать путём приказа, принуждения, угрозы, а можно глубоким проникновением в помыслы ребенка, в смысл его поступков, привлекая на помощь доброту, великодушие, чувство юмора, любознательность, потребность в творческом овладении действительностью. Своё, детское, становится в этом случае для ребенка тем богатством и той радостью, которой они спешат поделиться с учителем. И при этом дети должны быть уверены, что учителю важно и интересно все, что важно и интересно для них самих. И нить, связующая учителя и ученика, не порвется, не распадется на протяжении всех годов обучения и даже дальше.

Рассказ «Зимний дуб» написан в конце 70-х годов двадцатого века, когда учитель был по-настоящему заинтересован в судьбах детей и делал все, чтобы вырастить достойных людей. Взаимоотношения учителя и ученика характеризовались взаимоуважением, доверием, пониманием. Такой ситуация остается и сегодня. Поэтому я с радостью бегу в школу, чтобы встретиться со своими учителями.

Ещё один пример взаимоотношений учителя и ученика – **«Благие намерения» Альберта Лиханова.**

«Судьба моя решилась в минуту. Всё, что было со мной в последние годы, предопределилось в тот момент, когда я согласилась по окончании университета занять вакантное место учителя...». Так или примерно так начинается судьба любого учителя. Все в это время молоды, в глубинах таится бесшабашная уверенность, что впереди такая долгая жизнь, ещё успеешь начать всё заново...

В книге «Благие намерения» дан портрет настоящего педагога. Со слов своего учителя я знаю, что повестью зачитывались! Она наполнена таким жизнеутверждающим благородством молодости! Образ Надежды Георгиевны становится надеждой на то, что связующая нить не прервётся и что слово «призвание» (что означает призыв Бога к людям) не исчезнет из языка педагогической науки.

Чем дальше, тем явственнее сознаёт Надежда Георгиевна, что каждый её питомец не просто сирота, нуждающийся в ласке, тепле, а зарождающаяся личность со своим сложным внутренним миром, удивительно подвижным и чутким. Поэтому вручение судьбы требует

особой осторожности, особой отверженности не только от тех, к кому пришёл ребёнок на субботу и воскресенье, но и от педагогов.

Каждая семья – это тоже своя, сложная индивидуальная система: быт, ценности, взгляд на воспитание, на детей. И если Аполлон Аполлинарьевич считает педагогику дисциплиной неточной, с допуском, с правом на ошибку...

Надежда Георгиевна считает по-другому: «Сколько бы ни было побед, разве они могут оправдать даже и малый брак в педагогической работе?»

Тонко педагогическое дело, в котором между намерениями и благими свершениями самая долгая, трудная и запутанная дистанция.

Постепенно выстроила свою философию любви Надежда Георгиевна, научилась не увлекаться собой и собственными печальями, научилась плакать от боли чужой, поняла, что педагогика – это форма творчества и «наука неточная», что осчастливливать «нужно ответственно, что и воспитывать надо в глубину, то есть по вертикали, а не горизонтали», осознала, что «детям – всем детям! – нужны родители, если даже их нет!». Она училась естественности.

Приняла мысль директора о том, что самое страшное в учительстве – самоуверенность, нежелание признавать ошибки. Она научится и признавать ошибки, выкладываться и любить, научится погружаться в человека. Она выстрадает свою философию, в которой малыш, кроха, ребёнок – это маленький человек, «даже искренней взрослого чувствующий жизнь... страдает точно так же. И любит с той же силой. И ненавидит. Верит. Сражается. Точно так же. А порой и ещё сильнее. Ярче. Горше!

Есть такая профессия – любить детей. Как есть профессия – защищать Родину, «какой нам Бог её дал». И можно с полной уверенностью назвать Надежду Георгиевну состоявшимся в профессии педагогом. Это и есть нравственный выбор Надежды Георгиевны в пользу осиротевших детей, ставшей для них другом и помощницей, заступницей и учителем. Её воспитанники вырастут настоящими людьми, добрыми и отзывчивыми благодаря своей умной и доброй наставнице. Надежда Георгиевна правильно оценила и поняла своё назначение. А без этого не может быть учителя. Учитель выражает правду в том, чему он учит, и в отношениях с детьми – и тем, только тем позволяет жить детям по совести. Пробуждает её в ребёнке, а не усыпляет.

И как важно, по-моему, спросить себя и будущих педагогов, студентов педагогических институтов: а есть ли надежда? Да, есть. Надежда на таких Победоносных. Они в школах, о них можно писать романы. Они строят свою философию и делают свой выбор, за который несут ответственность, потому что воспитание – это педагогика сердца, которой учишься всю жизнь.

Главное в школе не просто «выучить» детей, научить одному: не обижайте друг друга, заботьтесь друг о друге. Эта ситуация показана в **повести Владимира Тендрякова «Ночь после выпуска»**.

Забота не программа, на которой основаны отношения. Но не все преподаватели это осознают («почти всех преподавателей устраивали привычные программы; Решетников резонно замечает «яйца курицу не учат» на слова Павла Петровича, что нельзя преподавать лишь законы Ньютона).

Некоторые учителя так и не могут проникнуть в души детей, которые из-за этого страдают. В **произведении Натальи Соломко «Если бы я был учителем»** явно показаны переживания мальчика, которого не понимает преподаватель...

Ты мой ученик. Я твой учитель. Зачем мы встретились? Где искать ответы на все эти вопросы? Ищите ответ, тревожа память. У деревьев и цветов, у моря и звёзд ищите ответа. Так мы начинаем понимать себя, другого, открываем глубину строк: «Ничто на земле не происходит бесследно...» И приходит обжигающее ощущение своей неразрывной связи со всем сущим на земле. Наступишь на цветок, сломаешь ветку – и что-то утратишь в душе. Сделаешь больно другому – ударишь по самому себе. Всё в жизни взаимосвязано. И имеем ли мы право, учитель и ученик, стоять у обочины жизни». Мне эта фраза С. Соловейчика очень близка.

Поэтому важно подарить детям веру, любовь к жизни, к другим людям, постараться не разочаровать их ранимые сердца. К сожалению, не все понимают, что это очень важно.

**Повесть «Класс коррекции» Екатерины Мурашовой** даёт понять, что дети равны между собой, даже если они занимают разные социальные ступени. Право рождения не даёт одному, богатому, права на бесцеремонность, высокомерие требование покорности других, а бедного не лишает права на справедливость и достоинство. Почему же этого не знает Елизавета Петровна и другие учителя, называющие 7 класс «Е» рассадником заразы? Почему взрослые, воспитатели заведомо культивируют приязнь к своим, платящим, и внушение неприязни к чужим, непохожим? Социальная предвзятость, против которой боролся Сергей Анатольевич, да так ничего и не сумевший сделать.

Детский мир, его ручейки с годами сливаются в ручьи покрупнее, маленькие и большие речки, где существуют свои нравы и обычаи. И рыбка, рождённая в одном ручье, лишь с помощью сверхусилий или уникальной случайности может переплыть в другое русло, сильно при этом переменившись сама. Повзрослевшие дети уже хорошо знают, кто они и почему на этом месте.

А учителя? Углубляют эту пропасть, делая несчастными и «сливки», взбитые часто случайностью, удачей, козырной картой, выпавшей даже не тебе, а, к примеру, твоему деду, и «всякую мать» – больных, покинувших, немощных (Юра), отверженных, по слову В. Гюго. А между ними гигантский океан полуудачников, ленивцев или неумех. А взрослые сами к какой ступени отнесут? Разве между ними нет тех же «сливок», «посредственников», просто «неудачников»? Понимают, но принимают как данное. Вот так, почти незаметно, человечество лишается морали. А вот Сергей Анатольевич борец и за себя, своё настоящее вверенных ему детей.

Непреодолимое правило русской школы, которое требует от учителя: не навреди ученику своему.

Что творится со всеми нами? Время делает своё дело. Перепрыгнув через века и классику, согласимся с очевидным: начало III тысячелетия, откинув показавшиеся кому-то ложными взвышенные чувства, выдвинуло вместо чистого понятия. Учитель утилитарное – работа. Какой-то иной, глагольный смысл, означающий не чувства, не состояние, а деятельность. И мало кто противится перемене смысла всего лишь одного понятия и слова...

Говорят, педагог – это призвание. Верно, если помнить, что «призвание» от слова «призыв». Человек занимается какой-то работой, лишь косвенно относящейся к педагогике, и вдруг слышит в душе некий призыв: иди. Вот твоё дело, иди, спасай... Романтично. Иди и спасай..., потому что человек без знания обездолен. Его надо спасать! Душу его надо озарить, просветить... Просветители... Говори же, говори, учитель! Всколыхни сердца учеников, дай им глубокое увлечение, впечатление. Овейте душу ребенка героизмом и поэзией: этим Вы воспитаете самоотверженное, нежное сердце... Да...

И последнее. Учителя приходят в школу, неся себя как дар. За магическим этим даром и приходят маленькие люди в 1 класс. Вспомните своих педагогов, свою школу. В памяти, в доброй памяти остаются один-два... Иногда очень ярко и на всю жизнь. А бывает и иначе... Почему?

Есть разные позиции видения образа учителя, сегодня СМИ нам предлагают скандально-примитивные сериалы («Школа»), ток-шоу А. Малахова «Пусть говорят».

И чтобы не заслонить Настоящего Учителя с большой буквы, я выполнила данную работу.

## Научный стиль изложения

Функциональный стиль это исторически сложившаяся и общественно осознанная разновидность языка (его подсистема), функционирующая в определенной сфере человеческой деятельности и общения, создаваемая особенностями употребления в этой сфере языковых средств и их специфической организацией.

Возникновение и развитие научного стиля связано с эволюцией различных областей научных знаний, многообразных сфер деятельности человека. Научный стиль речи является средством общения в области науки и учебно-научной деятельности, он принадлежит к числу книжных стилей литературного языка, обладающих общими условиями функционирования и схожими языковыми особенностями, среди которых: предварительное обдумывание высказывания, монологический характер речи, строгий отбор языковых средств, стремление к нормированной речи.

**Важнейшая задача научного стиля речи:** объяснить причины явлений, сообщить, описать существенные признаки, свойства предмета научного познания.

Для того, чтобы лучше понять, что есть на самом деле научный стиль, мною был проведен функционально-стилистический анализ образцов научного текста.

Текст, анализ которого представлен в данном разделе, взят из учебника «Lire, comprendre, écrire le français scientifique» и называется он «Сколько лет вселенной» он разделен на 2 части. Первая часть называется «Астрофизики в сердце галактики», вторая – «Карликовые звезды в агонии хронометров». Главной идеей первой научной статьи является встреча двух коллег профессора геологии Марка Жилия и Лорда Эрнеста Рутерфорда, одного из создателей теории атомов. Их дискуссия вызвана вопросом «Сколько же лет нашей вселенной».

При первом взгляде на текст бросается в глаза несколько отличительных особенностей. В этом тексте можно без труда выделить языковые средства, при помощи которых осуществляется конструирование этого логического каркаса. Это, например: *trouverons, choisirons, examinerons, imaginons, précisons, choisissons, disons, marquons, rappelons, utilisons, mesurons, représentons, réalisons* и т.п. Автор методично поясняет своему собеседнику, какие именно мыслительные операции он в тот или иной момент совершает. Он отказывается от употребления первого лица, тем самым заставляя читателя присутствовать на его экспериментах и разделять его точку зрения.

Пример: «*Choisissons par exemple le plutonium-244, cet élément possède une demi-vie de quatre-vingts millions d'années.*»

Большинство слов в тексте однозначные, преобладают слова и словосочетания терминологического характера.

Пример: *astrophysicien, galaxie, l'hydrogène, carbone, demi-vie.*

Точность в тексте достигается и довольно частым употреблением относительного местоимения *lequel, laquelle, lesquels*.

«*La rapidité avec laquelle la plaque se refroidira dépend de la nature précise du métal constituant la plaque.*»

Употребление временных форм глагола в тексте характеризуется широким использованием настоящего времени. Это связано с необходимостью характеризовать свойства и признаки исследуемых явлений.

«*La popularité de cet élément est due à son utilisation pour dater des objets ou événements sur la Terre, témoignant entre autres de civilisations aujourd'hui disparues.*»

«*Imaginons qu'un fragment de roche terrestre contient un milliard d'atomes de carbon-14.*»

«*Leur demi-vie est respectivement sept cents millions d'années et quatre milliards et demi d'années*»

Автор употребляет сложные фразы с **многочисленными сочинительными и подчинительными союзами**, особенно такими, которые устанавливают логические связи и последовательность мысли: *d'abord, ensuite, ainsi, donc*.

«*Les astrophysiciens se sont **donc** mis à la recherche des étoiles les plus pauvres en éléments plus lourds que l'hydrogène et l'hélium, ces étoiles doivent être aussi âgées que notre galaxie, et **donc** que toutes les galaxies.*»

«*Dans ce scénario, les étoiles nées le plus récemment doivent **donc** renfermer le plus d'éléments lourds.*»

Статья насыщена повторами, так как научное сообщение имеет однозначный характер, синонимические замены в нем встречаются редко.

Пример: «*Pour passer de la datation d'une civilisation à celle de la Terre, il n'y a qu'un pas. Il a été franchi en remplaçant les amphores par les plus vieilles roches qui venant de l'espace. La datation des roches terrestres et des météorites repose aussi sur une mesure de leur radioactivité»*

«*Tout se passe à la manière d'une plaque électrique chauffée que l'on laisse refroidir après avoir coupé le courant, la rapidité avec laquelle la plaque se refroidira dépend de la nature précise du métal constituant la plaque.*»

На примере текста «**QUEL AGE A L'UNIVERS**» мы можем удостовериться в том, что научный стиль изложения обладает своими фонетическими, стилистическими и грамматическими особенностями. В тексте можно без труда выделить языковые средства, при помощи которых осуществляется конструирование этого логического каркаса.

#### Литература

1. Арутюнова Н.Д. Фактор Адресата//Изв. АН СССР, ОЛЯ. – 1961. – Т. 40 – № 4.
2. Хованская З.И. Стилистика французского языка. – М., 1984.
3. Чекалина Е.М. О прагматической направленности словосочетания типа produire français в языке французских газет//Вестник ЛГУ/Сер. история, язык, литература, 1985. – № 16.

**Левин И., Воронцов А.**

Студенты факультета информатики, 3 курс.

Научный руководитель: ст. преподаватель

**Щербак В.В.**

## Защита информации

В 80-х годах, в области разработки программного обеспечения и операционных систем, Америка шла далеко впереди Советского Союза. Тем не менее Советский Союз не желал быть позади США, он хотел быть конкурентно способным в области информационных технологий. Своих разработок явно не хватало, но и Америка в этом случае не желала делиться своими достижениями. Разведка Советов не могла получить операционные системы, программные продукты, данные о секретных военных системах США. Так в 80-х годах, в разделенной на Восток и Запад Германии, появляется небольшая группа молодых ребят, которые, используя уязвимости в системах защиты компьютеров, получают доступ к секретной информации закрытой сети Америки.

Но просто сидеть, получив доступ, им не хотелось. Так, хакеры начинают продавать скаченную информацию Советскому Союзу. В те времена и стала актуальной проблема информационной безопасности.

В начале 21 века стало очевидным, что роль компьютерных сетей возросла от простой передачи информации до предоставления множества услуг, в числе которых сегодня – передача данных, речи, видео, электронной почты, информации с веб-сайтов и др. Проблема обеспечения внутренней информационной безопасности становится все более актуальной для российских компаний. Это связано и с обострением конкурентной борьбы на внутренних рынках, и с выходом компаний на международный уровень.

За прошедшие 2 года в США вследствие утечки или кражи конфиденциальной информации (номера кредитных карт, медицинские записи, иная личная информация) пострадал 1 млн. граждан.

В законодательстве Российской Федерации имеется закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации», нарушение требований которого, влечет за собой дисциплинарную, гражданско-правовую, административную или уголовную ответственность.

Так какие же бывают методы защиты информации?

Программные методы. Эти методы позволяют обнаруживать и деактивировать программы, пытающиеся получить неправомерный доступ к данным, шифровать данные и т.д. Используемыми утилитами являются: антивирус, firewall (межсетевой экран), криптографические системы (шифрование данных), программы идентификации пользователей (разделенный доступ к данным) и т.д. Многие современные антивирусы обеспечивают комплексную защиту, и включают в себя firewall, блокировщик всплывающих окон, утилиты для криптографии и др.

Технические методы. Это различные по типу устройства (механические, электромеханические, электронные и др.), которые аппаратными средствами решают задачи защиты информации. К таким устройствам относят генераторы шума, сетевые фильтры, сканирующие радиоприемники и множество других устройств, «перекрывающих» потенциальные каналы утечки информации или позволяющих их обнаружить.

В нынешнее время, приходится выбирать: или использовать максимальную защиту и иметь затрудненный доступ к данным, или комфортно работать с данными и давать шансы утечке информации. Разработка защитных систем не стоит на месте, и сейчас уже очень сложно получить неправомерный доступ к данным извне. Но, как говорится: «Сколько ни совершенствуй систему защиты, человек остается человеком».

Итак, одной из проблем является утечка данных со стороны сотрудников. Ведь они имеют доступ к базам данных, к секретной информации. Таким образом, можно, с помощью подкупа, заставить человека достать информацию, необходимую преступнику. Можно обмануть пользователей заманчивой игрой, тем самым внедрить в их компьютер «тройскую» программу и получать с него данные. Существует еще много способов. Так же брешь в системе может оказаться в результате неправильной настройки систем защиты.

Утечка информации – это ее бесконтрольный выход за пределы организации (территории, здания, помещения) или круга лиц, которым она была доверена. И естественно, что при первом же обнаружении утечки принимаются определенные меры по ее ликвидации. Так же необходимо проводить беседы среди сотрудников: учить задавать сложные пароли, но ни в коем случае не записывать их куда-либо; не открывать общий доступ к секретной и/или важной информации и т.д. Необходимо время от времени тестировать защитные системы.

## Эволюция японского меча

Опустившись на землю, Бог подземного царства Сусаноо-но Микото повстречался с четой престарелых земных богов, которые оплакивали гибель своих дочерей. Выслушав стариков, Сусаноо решил спасти оставшуюся последнюю 8 девушку: он спрятал ее у себя в волосах, превратив в гребень. Потом, конечно, он взял ее в жены. С драконом же герой поступил точно так же, как и многие его иностранцы-змееборцы: побоявшись вступить с чудищем в честный бой, применил военную хитрость. Он поставил на пути дракона восемь бочек хмельного, восемь раз перегнанного сакэ, и дракон повел себя как настоящий мужчина: почуяв бесплатную выпивку, он оставил девушку «на потом» и напился до потери сознания. Убедившись, что дракон без чувств, Сусаноо-но Микото обнажил свой меч и стал разрубать чудовище на куски. Когда он рубил последний хвост, то его клинок ударился о какой-то твердый предмет и сломался. Оказалось, что в хвосте у дракона был меч необыкновенной красоты, прямой и обоюдоострый, с рукоятью в виде ваджры, древнего магического жезла. Этот меч Сусаноо-но Микото в знак примирения передал своей сестре, солнечной богине Аматаэрасу-но Оомиками.

Однако на самом деле ситуация с первыми мечами была несколько прозаичнее. Их наряду с прочими товарами ввозили с континента – из Китая и Кореи.

«Меч – душа самурая» – гласит японская пословица. Пожалуй, ни в одной другой стране мира культ меча не получил такого развития. Меч – символ отваги, чести, а главное – символ принадлежности носящего его к высшему сословию: к самураям. В Средневековой Японии говорили: меж цветов красуется сакура, меж людей – самураи.

Простолюдинам – крестьянам, ремесленникам, купцам – было отказано в праве ношения холодного оружия. Не тугой кошелек или количество слуг, а меч, заткнутый за пояс, служил бесспорным свидетельством принадлежности человека к придворной знати или самурайскому сословию. В течение многих веков меч считался овеществленной душой воина. Но для японцев мечи, особенно древние, являются еще и произведениями высочайшего искусства. Но более всего ценятся самые древние мечи относящиеся к эпохе Яэй. В этот период сосуществовали два типа однолезвийных мечей: прямой японский с широким клинком «*кадзуту-но-цуруги*» (меч с молотовидной головкой) имел эфес с овальной гардой, оканчивающийся медной головкой в форме луковицы, и прямой китайский с клинком массивным и узким «*кома-но-цуруги*» («корейский меч») имел эфес с головкой в форме кольца. Длина мечей составляла 0,6–1,2 м, но чаще всего была 0,9 м. Меч носили в ножнах, покрытых листовой медью и украшенных перфорированными узорами. Эти мечи получили общее название «*Текуто*» который и переводится с японского как «*прямой меч*».

В повседневной жизни бронзовые орудия применялись, судя по всему, редко. Преобладали каменные топоры, серпы и ножи. Найденные каменные мечи и кинжалы характеризуются качественной полировкой поверхности и, несомненно, являются ритуальными атрибутами. В верованиях племен острова Кюсю оружие занимало главное место, мечи обожествлялись как тело бога. Глава родовой общины во II–III веках нашей эры имел два символа власти – меч и копье.

Самые древние образцы мечей которые были обнаружены в захоронениях, относятся к периоду *Кофун* (300–710 гг.). Хотя они жестоко пострадали от ржавчины, по тому, что осталось, можно было составить представление, как они выглядели. У них были короткие прямые лезвия с остро отточенным концом, очевидно, ими не рубили, а копали.

Найденные на полях сражений и в захоронениях мечи обычно прямые, иногда загнутые внутрь, с плоским обухом, их хвостовики сужаются с одной или обеих сторон и всегда

имеют отверстия под заклепки. Навершия рукоятей мечей периода **Кофун** отличаются богатством форм. Мечи **кабуцутти-но тати** (меч с молотом) местного происхождения с луковичеобразными или октаэдрическими навершиями, мечи **канто-но тати** (меч с кольцом) материкового происхождения с толстым металлическим кольцом.

Активное развитие японского оружейного дела в период **Кофун** произошло при активном участии китайских и корейских кузнецов. Известно, что мастер **Такусо**, выходец из Кореи, работавший в Японии в середине IV века, оставил после своей смерти целую школу кузнецов **Корай Канрабэ**, существовавшую наряду со школой **Ямато Канрабэ**.

Отношение к мастерам-эмигрантам было очень почтительное. В ту пору предводителя местных родов из соображений самозащиты и собственные воинские формирования, для которых требовалось оружие, поэтому они приглашали кузнецов.

Японские кузнецы-оружейники – **катана-кадзу** – часто вели отшельнический образ жизни. Секреты мастерства переходили от отца к сыну. Даже сейчас в Японии есть только один способ стать **кадзу** – поступить в ученики к мастеру. В процессековки меча еда для оружейника готовилась на священном огне, никто, кроме его помощника, не имел права заходить в кузницу, животная пища и сексуальные отношения были запрещены. Каждое утро **кадзу** очищал себя молитвой и обливанием холодной водой. Создание клинка обыкновенно занимало несколько месяцев. Каждый меч, откованный мастером, был уникальным и совершенным – настоящий **кадзу** имел привычку ломать оружие, не являющееся совершенным.

Среди мечей этого периода можно отнести меч, согласно легенде принадлежавший младшему брату императора **Тюай**. У этого меча прямой клинок с обоюдоострой вершиной и закаленным лезвием типа **мударэ** (*клинок с неравномерным прогревом лезвия, что позволяет выполнять разнообразные виды узоров*). Рукоять и гарда сделаны из рога, а ножны из бамбука, на который натянута кожа.

Во второй половине VI века укрупнение родов и объективные противоречия сосуществования первобытной и рабовладельческой формаций закончились вооруженной борьбой крупных родов **Мононобэ** и **Сога**. Победители **Сога** отстранили от власти царей Ямато и правили страной с 587 по 645 год. Резиденция **Сога** находилась в селении **Асука**, и это время называется период **Асука**.

Мечи **Асука** свидетельствуют о сильном развитии технологииковки. Уже была известна разница между железом и сталью. Мечи изготавливали из стальных и железных пластин, сваривая их в одно целое, что свидетельствует о том, что кузнецы периода **Асука** осознавали преимущества **«составной стали»**, когда железные полосы в теле меча придают мечу вязкость и неломкость, а стальные пластины – после закалки – необходимую твердость.

Особенно ценились привозные китайские мечи или мечи, выполненные в китайском стиле мастерами, не входившими в объединения ремесленников **бэ**, хотя в это время работали и корейские кузнецы, делавшие **корай-цуруги** (корейские мечи). Главенствовал китайский обоюдоострый прямой меч **кэн** (или **цуруги**) с центральными продольными желобами или плоскостями. Меч имел длинную рукоять и прямое обоюдоострое лезвие. Носили его за спиной наискось и обнажали, хватаясь за рукоять сразу обеими руками. *Начиная с III в.н.э. цуруги становятся заточенным только с одной стороны, и у некоторых его типов появляется массивный противовес на рукояти.*

В это время появился меч нового типа – однолезвийный короткий прямой **«варабитэ-катана»**, которым работали одной рукой и, очевидно, носили люди невысокого положения. Вообще все мечи **Асука** – прямые мечи позволяли колоть и рубить, но секущий удар, характерный для будущих японских мечей, пока еще был невозможен.

Появились специфические гарды японских мечей – **цуба**.

Рукоять (цука) – одна из главных деталей японского боевого оружия. Классической ее формой, служащей одновременно украшением, является обмотка особой тесьмой (ито). Обмотка образует на рукоятке ромбовидный рисунок, что продиктовано не простой случайностью, а соображениями удобства в применении меча. Рука не скользит, а нити, положенные друг на друга особым способом, никогда не порвутся. Самой своеобразной деталью япон-

ского меча является цуба. Имеющая круглую, овальную, прямоугольную или многоугольную форму, она располагается между клинком и рукояткой.

Развитие искусства украшения мечей в эпоху Асука привело к тому, что в VII веке по внешнему виду меча легко судили о социальном положении владельца.

В 604 году принц-регент Сётоку Тайси издал «Закон из 17 статей», в котором были заложены основы будущего устройства страны.

В законе декларировалось, что «государство – это небо, подданные – это земля», «в государстве нет двух правителей, у народа нет двух господ». Упрочение связей с Китаем позволило многим японцам подолгу учиться в Поднебесной и познавать устройство этого мощного государства. После объединения Китая в могущественную державу в 618 году, пораженные ее величием, силой и масштабностью японцы еще энергичнее стали переносить к себе континентальную культуру. В Японии активно начали возводиться буддистские храмы и монастыри. Духовенство, двор и знать чрезвычайно нуждались в архитекторах, строителях, скульпторах и художниках и всячески завлекали мастеров с материка.

В 645 году царский род *Ямато* при поддержке сильных домов, в первую очередь дома Фудзивара, разгромил и истребил род Сога.

В истории Японии начался период *Нара* (645–781 гг.). Это историческое событие, перелом *Тайка*.

Окончательно установились феодальные отношения, вся земля и владения перешли в собственность государства в лице императора, все население страны было объявлено его подданными. Прекратили существование объединения ремесленников бэ.

Ремесленники стали работать в правительственных мастерских. Были запрещены дружины родов. Существовало только одно государственное войско. Всеобщая воинская повинность, обязательное участие каждого солдата в одних только учениях 36 дней в году, служба в гарнизонах военных округов – новое японское государство стремилось к обладанию сильной боеспособной армией.

Реформы *Тайка* оказали большое влияние на кузнецов. Все ремесленники, прежде бывшие в зависимости от частных лиц, перешли в непосредственное ведение императорского двора, который для удовлетворения своих потребностей применял к ремесленникам *синабэ* и *дзякко* систему принуждения. Особенно это относилось к кузнецам-оружейникам, так как государство строго контролировало производство оружия. После военных походов войска распускались, оружие складировалось в арсеналах, которыми ведало военное министерство. Период *Нара* был очень важным не только в процессе развития японского государства, но и в становлении мировоззрения японцев.

В 712 году появились на свет «*Кодзюки*» (Записи о древних делах), а в 720 году – «*Нихонги*» (Анналы Японии), в этих книгах собраны древние мифы, из которых японцы узнали о своем божественном происхождении. Из книг видно, что божество *Идзанаги-но Микото* владело мечом «*Тоцука-но цуруги*» (Меч длиной десять рук), а богиня *Аматэрасу-о Каме* владела легендарным мечом «*Амэ-но муракумо-но цуруги*» (Меч клубящихся грозových облаков). Когда внук богини Ама-тэрасу, *Ниниги-но Микото*, сошел по ее наставлению с небес на землю для принятия навечно власти над страной Японией, он имел при себе три символа императорской власти:

- *ята-но кагами* – зеркало, эмблему солнца и богини Аматэрасу, озаряющей небо;
- *ясаками-но магатама* – сияющую изогнутую яшму, символ совершенства;
- *амэ-но муракумо-но цуруги* – меч, символ воинственности.

*Ниниги-но Микото* стал небесно-земным родоначальником непрерывной династии японских императоров, а эти три сокровища (*сансю-но дзинки*) стали наследственной собственностью императоров.

Меч клубящихся грозových облаков, символ императорской власти, более известен под названием «*Кусанаги-но цуруги*» (Меч коситель травы), так как, согласно легенде, спас принца *Ямато Дакэ*. Этот меч самостоятельно выскочил из ножен и скосил заросли подожженного врагами вереска, в котором оказался принц. Реальной причиной такого названия меча

могла быть его необычайная острота.

Согласно «Нихонги», кузнецы являются потомками божественного кузнеца Амэно Коя-нэ. Хроника «Суйдзинки» также говорит, что в провинции Кавати в местности Тину-но Каваками проживало много кузнецов, ковавших мечи. В дошедших до нас списках древних кузнецов первым назван легендарный Амакуни из селения Уда в провинции Ямато, считающийся автором известного меча «Когарасу-Мару» (Маленькая ворона).

Этот меч сделан в стиле *киссаки-мороха*, очень популярном в период Нара, – прямой, а верхняя часть обоюдоострая. Однако этот меч очень важен в истории японского меча, так как его обоюдоострая вершина короче обычного и клинок изогнут. Ученые никак не могут установить исторический момент, когда в Японии произошел переход от прямых мечей к изогнутым, и этот меч постоянно находится в центре их внимания, так как на сегодняшний день является самым древним изогнутым японским мечом. Согласно традиции, Амакуни выковал его в третий год Тайхо (703 г.), однако достоверных свидетельств о жизни мастера нет, как нет и подписи на мече. Легенда гласит, что в 782 году этот меч украла ворона, что и дало ему название. С другой стороны, форма меча напоминает клюв вороны.

В первый год Тайка (645 г.) правления императора Кёто-ку ношение мечей было запрещено. Исключение было сделано для охраны столицы и солдат в пограничных провинциях. В седьмой год Дзито (696 г.) принцам и знати рангом выше Синьи было разрешено носить один меч, а солдаты могли носить кроме большого меча и нож тосу для самозащиты.

Тосу определяется как короткий меч со шнуром, то ли обвитым вокруг рукояти и ножен, то ли для подвешивания к поясу. Знать носила тосу скрытно. Согласно «Тайхорё» (Свод законов) от 701 года, тосу – это символ положения и их позволено носить знатым женщинам. При этом ножны часто оборачивались парчой, чтобы тосу, будучи спрятанными в складках кимоно, не скользили и не обнаруживали себя. Скрытное ношение тосу привело к инциденту, когда такой нож был использован в покушении на жизнь одного из императоров. Тосу с клинками более 15 см разрешалось носить только солдатам и охране (эфу). Знать носила укороченные ножи

В этот период изменяются стили оправ, появилась новая цубаситоги (рисовое печенье). В рукояти клинок теперь удерживался не при помощи заклепок, а продетым сквозь отверстие в навершии рукояти (кабутоганэ) шнуром цюю-но. В период Нара эти шнуры делали из кожи и они были очень популярны в украшении парадных мечей. На концах шнура зажимались металлические наконечники цюю, а ближе к рукояти шнуры перехватывались металлическим зажимом кохадзэ. В боевых мечах использовался длинный бант мути-мусуби, но так как он оборачивался вокруг руки и сковывал свободу движений, впоследствии им перестали пользоваться.

Сразу после реформы Тайка, когда изготовление мечей стало делом государственным, начали закладываться основы будущего расцвета искусства оружейников. В то время шли ожесточенные войны с айнами, часто посылались военные экспедиции, а также завоевывались юго-западные острова. Император Кётоку ввел систему призыва на военную службу, и мечей требовалось очень много. Поэтому Кётоку издал указ о поощрении кузнецов. В армии той поры были офицеры вплоть до командира пятерки, и их мечи не могли быть ниже среднего качества.

Традиционный японский меч, так, как мы его представляем и как он показан в большинстве исторических и псевдоисторических фильмов, а также анимэ сформировался, по всей видимости, в конце XI – начале XII вв., во второй половине периода Хэйан (782–1184 гг.). По крайней мере, первый точно датированный меч с выраженным изгибом клинка датируется 1159-м годом, о чем свидетельствует надпись на его хвостовике. Начало периода было мирным, это было время утонченности, повышения уровня культуры, сдержанности в чувствах, время девиза «Некрасивое недопустимо». В это время формируется военное сословие Японии – самураи, буси (воины). Из вооруженных слуг они на века становятся вершителями судеб страны, высшим сословием. В это же время складывается и этикет меча.

Заткнутый за пояс с правой стороны или положенный справа от себя клинок меча выражает доверие к собеседнику (из такого положения быстро привести меч в боевую готовность

затруднительно). Войдя в жилище, длинный меч следовало оставить у входа в специальной подставке. Входящий в чужой дом с мечом выказывает тем самым высокую степень неуважения к хозяину. Передавать меч полагается рукоятью к себе – **поворот меча рукоятью к противнику** означает неуважение его боевых навыков. При демонстрации меч не обнажается полностью, а касаться его можно только шелковым платком или листом рисовой бумаги. Обнажение меча, удар ножами о ножны и бряцание оружием равносильно вызову, за которым может последовать удар без предупреждения.

Даже крестьяне, которым никогда не разрешалось носить меч, боготворили его. Когда в крестьянской семье рождался мальчик, его родители выходили на дорогу. Встретить на дороге военную процессию или просто странствующего ронина было хорошим знаком. Его просили пройти в дом и благословить младенца, как будто это был священник. А если самурай принимал приглашение, заходил в дом и клал меч у колыбели младенца – радости родителей не было предела! Теперь сыну во всём помогали боги!

Меч клали у колыбели младенца и ложа мёртвого самурая как символ пройденного земного Пути. Меч первым указывался в завещании, как самая великая семейная ценность. Потеряв меч, самурай должен был сделать себе хакакири – такой позор нельзя было загладить иначе... Меч... Даже само название длинного двуручного меча «катана» происходит от слова «като» – **править! Основной метод боя периода Хэйан – поединки конных лучников**. Военные семьи именовали себя юмия-но из (семьи луков и стрел), а воины часто обозначались как юмитори (лучники).

Метод стрельбы из лука породил необходимость в особенном тяжелом доспехе, а высокая меткость лучников вынудила сделать доспех очень глухим и плотным. Пробить такой доспех мечом было непросто, и мечи в период Хэйан изменились. Появился изгиб! Сколь бы острым не было лезвие меча, если оно воздействует на объект только под прямым углом, разрубить не так-то просто. Необходимо еще и движение в горизонтальном направлении. В день храмового праздника Эннити японцы ложатся на лезвие меча обнаженным животом, но режутся очень редко, так как меч остается неподвижным. Если при ударе меч опускается вдоль тела противника, он и рубит и режет. Поэтому появление изгиба увеличило поражающее действие мечей. Благодаря изгибу стало возможным использовать секущий удар, мощный и при этом не очень нагружавший стальное тело клинка. Вначале изгиб располагался в рукояти, а сам клинок оставался прямым, но к концу периода Хэйан изгиб, причем весьма выраженный, стало привычным размещать в области клинка, касающейся тела воина, когда меч в ножнах, – *косидзори* (изгиб у поясницы). Такая форма длинного меча удобна для рубки с возвышенного места (с лошади), чтобы, прицелившись, попасть в горло противника.

Первым точно датированным изогнутым мечом в Японии является меч кузнеца Ки-но Намиохира Юкимаса от 1159 года, о чем свидетельствует надпись на его хвостовике. Другими отличиями мечей Хэйан являются их большая длина и маленькая вершина (киссаки). Если длина объясняется спецификой конного боя и потребностью с лошади добить упавшего на землю противника, то малая вершина меча обусловлена тем, что колющий удар против глухого доспеха периода Хэйан был неэффективен. Единственным незащищенным местом у экипированного воина оставалось горло. Только маленькая вершина меча могла поразить его.

*Европейский способ ведения боя, нацеленный на пробивание доспеха, предполагает максимальное использование инерции движения меча и нанесение удара «с проносом». В японском фехтовании человек ведет меч, а не меч человека. Там удар наносится тоже силой всего тела, но не с обычного шага, а с приставного, при котором тело получает мощный толчок вперед (большой, чем при развороте корпуса). При этом удар наносится «фиксировано» на заданный уровень, и лезвие останавливается точно там, где этого хочет мастер, а сила удара при этом не гасится. И если такой удар не пришелся в цель, то он уже не тянет за собой владельца, как в случае с европейским мечом, а дает ему возможность сменить направление или нанести следующий, тем более что короткий приставной шаг позволяет наносить мощные удары на каждом шагу. Большая часть ударов наносится в вертикальной плоскости. Отступают при бое на катанах вперед. Уход*

с линии атаки с одновременным нанесением удара – одна из наиболее часто употребляющихся комбинаций. Ведь надо иметь в виду, что прямой удар катаной может разрубить практически все, и японский доспех просто не рассчитан на то, чтобы «держаться» прямые удары. Поединок истинных мастеров самурайского меча сложно назвать поединком в европейском понимании этого слова, ибо он построен на принципе «одним ударом наповал». В кэнзюцу же есть «поединок сердец», когда два мастера просто неподвижно стоят или сидят и смотрят друг на друга, и проиграл тот, кто первым дернулся к оружию.

Роль оружейников чрезвычайно усилилась, и в XI веке появились объединения мастеров – дза, находившиеся под покровительством феодалов, аристократов и буддистских храмов, разрешавших изготавливать и продавать оружие на контролируемых ими территориях. Благодаря такой поддержке дза быстро окрепли, а когда начались кровопролитные войны конца периода Хэйан, кузнецам с трудом удавалось справляться с многочисленными заказами на оружие. Армия могла быть большой (тайгун – 10000 человек и более), средней (тюгун – 5000–9000 человек) и малой (сёгун – 3000–4000 человек), а соединение этих трех давало тройную армию (сангун). Командовал армией полководец (тайсёгун), которому император вручал Меч полномочий (сэтто). Все эти люди были вооружены. В конце периода Хэйан было сделано много клинков самого высокого качества. В годы правления императора Горэйдзэй (1046–1068 гг.) из Китая в Японию прибыли купцы для закупки японских мечей, уже завоевавших славу на материке.

К концу периода Хэйан сложилась типичная японская технология изготовления мечей и сам японский меч в том виде, в каком он просуществовал впоследствии тысячу лет без изменений. Кроме изогнутых мечей тати в период Хэйан появилось и другое оружие. При ношении тати дополнялся малым сопутствующим мечом косигатана (поясной меч), сделанным в стиле айкути (подогнанное устье), то есть без цуба.

*...из издания в издание кочует легенда о том, что нельзя подставлять под удар армейской «катаны» винтовку или автомат, поскольку они легко перерубаются, причём вместе с их владельцем. В годы Второй мировой войны был снят пропагандистский фильм, в котором мастер фехтования классной «катаной» перерубил ствол пулемета. Однако очевидно, что простой вояка фабричным клинком этого сделать не сможет. Всегда следует отличать ширпотреб от творений больших мастеров.*

**Лутовинов Д.**

Студент исторического факультета, 3 курс.

Научный руководитель: к.п.н., доцент

**Аксенова Л.Н.**

## **Развитие военной техники на рубеже 19-20 веков**

Научно-технический прогресс – это процесс непрерывного развития науки, техники, технологии, совершенствования предметов труда, форм и методов организации производства и труда. Он выступает также как важнейшее средство решения социально-экономических задач, таких, как улучшение условий труда, повышение его содержательности, охрана окружающей среды, а в конечном счете повышение благосостояния народа. Научно-технический прогресс имеет большое значение и для укрепления обороноспособности страны.

В своем развитии НТП проявляется в двух взаимосвязанных и взаимозависимых формах – эволюционной и революционной. Эволюционная форма НТП характеризуется постепенным, непрерывным усовершенствованием традиционных технических средств и технологий, накоплением этих усовершенствований. Такой процесс может длиться достаточно

долго и обеспечивать, особенно на начальных его этапах, существенные экономические результаты. На определенном этапе происходит накопление технических усовершенствований. С одной стороны, они уже недостаточно эффективны, с другой, создают необходимую базу для коренных, принципиальных преобразований производительных сил, что обеспечивает достижение качественно нового общественного труда, более высокой производительности. Возникает революционная ситуация. Такая форма развития научно-технического прогресса называется революционной. Под влиянием научно-технической революции происходят качественные изменения в материально-технической базе производства. В связи с этими изменениями происходит бурное развитие вооружения, которое и послужило темой моего доклада.

Основной причиной появления винтовок послужила необходимость увеличения кучности боя гладкоствольных ружей. Предшественник винтовки, гладкоствольный мушкет, отличался слабой точностью боя, так как при выстреле пуля свободно двигалась в гладком канале ствола и получала неконтролируемое вращение. Опытным путем было выяснено, что ружья с нарезкой в канале ствола позволяют точно стрелять на расстоянии больше 100 м. Первые образцы оружия с винтовой нарезкой появились в начале XVI века. Несколько изобретений первой половины XIX века привели к появлению первых быстро перезаряжаемых нарезных ружей – винтовки Энфилд 1853 года, винтовки Спрингфилд образца 1855 года, казнозарядного карабина Шарпе образца 1859 года и магазинного карабина Спенсер 1860 года. В 1868 году в Российской империи была принята на вооружение казнозарядная винтовка Бердана («берданка»). Считается, что винтовка была разработана американским полковником Хайремом Берданом (англ. **Hiram Berdan**) и усовершенствована русским полковником А. П. Горловым и поручиком К. И. Гуниусом. Винтовка имела откидной затвор. Принята на вооружение русской армии в 1868 году. Этой винтовкой были вооружены только некоторые стрелковые части, а в 1891 году – 7,62-мм магазинная винтовка Мосина, также известная как трёхлинейная винтовка (трёхлинейка) была принята на вооружение. В общей сложности эта винтовка с незначительными модернизациями находилась на вооружении войск Российской империи и СССР на вооружении около 60 лет.

Пулемёт – стрелковое автоматическое оружие, устанавливаемое при стрельбе на специально сконструированную для него опору и предназначенное для поражения пулями различных наземных, надводных и воздушных целей. Пулеметы появились на поле боя в результате постоянных и настойчивых поисков способа увеличения плотности огня против наступающего противника за счет повышения скорострельности оружия, состоящего на вооружении армии. Как один из способов увеличения скорострельности было создание оружия, обеспечивающего непрерывный огонь. Так появился пулемет.

Первые пулеметы представляли собой блок ружейных стволов, установленных на артиллерийском лафете, стреляющих поочередно непрерывным огнем. Перезарядка и производство выстрела осуществлялось за счет мускульной энергии расчета. В 1718 г. английский юрист Джеймс Пакл запатентовал первый в мире пулемёт (Ружьё Пакла), однако он не был принят на вооружение. Предшественником пулемёта является митральеза – стреляющее очередями оружие с ручным приводом и с несколькими стволами. Обычно они представляли собой несколько объединенных в блок механизмов однозарядных винтовок, приводимых в действие коленчатым валом от рукоятки и питаемых патронами внавал из верхнего бункера. Наиболее известен ручной пулемёт Гатлинга с револьверным блоком стволов – **такая конструкция нашла свое продолжение в скорострельных пулемётах и пушках**. Первый пулемёт действующий от энергии патронов был изобретён американцем Х. С. Максимумом (1883) и впервые применён в англо-бурской войне 1899–1902. Он использовался также в русско-японской войне 1904–05. **В начале XX века были разработаны ручные пулемёты** (датский – Мадсена, 1902, французский – Шоша, 1907, и др.).

Технический прогресс стимулировал не только развитие старых образцов вооружения, но и появление принципиально новых таких как танк. Решение о постройке танков было принято в 1915 году практически одновременно в Великобритании, Франции и России. Окончательно первая английская модель танка была готова в 1916 году, когда прошла испытания,

и первый заказ на 100 машин поступил в производство. Это был танк Mark I – довольно несовершенная боевая машина, выпускавшаяся в двух модификациях – «самец» (с пушечным вооружением в боковых спонсонах) и «самка» (только с пулемётным вооружением). Вскоре выяснилась низкая эффективность пулемётных «самок», которые не могли бороться с бронетехникой противника и с трудом уничтожали огневые точки. Тогда была выпущена ограниченная серия «самок», у которых в левом спонсоне по-прежнему был пулемёт, а в правом – пушка. Солдаты тут же метко окрестили их «гермафродитами». Впервые танки (модели Mk. I) были использованы английской армией против немецкой армии 15 сентября 1916 года во Франции, на реке Сомме. В ходе боя выяснилось, что конструкция танка недостаточно отработана – из 49 танков, которые англичане подготовили для атаки, на исходные позиции выдвинулось только 32 (17 танков вышли из строя из-за неполадок), а из этих тридцати двух, начавших атаку, 5 застряло в болоте и 9 вышли из строя по техническим причинам. Тем не менее, даже оставшиеся 18 танков смогли продвинуться вглубь обороны на 5 км, причём потери в этой наступательной операции оказались в 20 раз меньше обычных. Хотя из-за малого количества танков фронт не удалось прорвать окончательно, новый вид боевой техники показал свои возможности и выяснилось, что танки имеют большое будущее. В первое время после появления танков на фронте немецкие солдаты боялись их панически.

В России одними из первых были созданы танк Пороховщикова («Русский вездеход») и колёсный танк Лебедево. Каждый из них был изготовлен лишь в одном (опытном) экземпляре, что объясняют либо непрактичностью конструкции, либо «косностью царского правительства». В русской армии в Первой мировой войне не было ни отечественных, ни импортных танков. Во время гражданской войны Белая армия использовала танки, которые она получала от стран Антанты в небольших количествах. Один из захваченных красноармейцами танков Рено FT-17 весной 1919 года был послан в Москву, разобран и исследован. Таким образом, проблема создания отечественного танка была решена созданием танков типа М на основе конструкции французского Рено FT-17. Первый из танков типа М получил имя «Борец за Свободу тов. Ленин». В течение 1920–1921 годов было изготовлено 15 танков. Весной 1921 года в связи с окончанием гражданской войны и интервенции проект был свёрнут. В боевых действиях эти танки не участвовали, их использовали в сельхозработах (как тракторы) и на военных парадах.

Но не только эти грозные машины появились на поле боя в это время, теперь война шла не только на земле но и в воздухе. Первые попытки построить самолёт предпринимались ещё в XIX веке. Однако ни одна из этих конструкций не смогла подняться в воздух. Причинами этого служили: слишком высокая масса и неприспособленность тогдашних двигателей (паровых машин) к условиям авиации, отсутствие теории полёта, в связи с чем самолёты строились «наобум» и отсутствие инженерного опыта у многих пионеров авиации.

Первым самолётом, который смог самостоятельно оторваться от земли и совершить управляемый горизонтальный полёт, стал «Флайер-1», построенный братьями Орвиллом и Уилбуром Райт в США. Первый полёт самолёта в истории был осуществлён 17 декабря 1903 года. «Флайер» продержался в воздухе 59 секунд и пролетел 260 метров. Детище Райтов было официально признано первым в мире аппаратом тяжелее воздуха, который совершил пилотируемый полёт с использованием двигателя. В России практическое развитие авиации задержалось из-за ориентации правительства на создание воздухоплавательных летательных аппаратов. Основываясь на примере Германии, русское военное руководство делало ставку на развитие дирижаблей и аэростатов для армии и не оценило своевременно потенциальные возможности нового изобретения – самолёта. И только в 1909 году русское правительство наконец проявило интерес к самолётам, Первые успехи русской авиации датируются 1910 годом. 4 июня профессор Киевского политехнического института князь Александр Кудашев пролетел несколько десятков метров на самолёте-биплане собственной конструкции.

16 июня молодой киевский авиаконструктор Игорь Сикорский впервые поднял свой самолёт в воздух, а ещё через три дня состоялся полет самолёта инженера Якова Гаккеля необычной для того времени схемы биплан с фюзеляжем (бимоноплан).

Почти сразу, как только был изобретён самолёт, его новые модели стали проектироваться с учётом военного использования. Первой страной, которая использовала самолёты в военных целях, была Болгария – её самолёты атаковали и проводили разведку османских позиций во время Первой Балканской войны 1912–13 гг. **Первой войной, в которой самолётам отводилась важная роль в наступлении, обороне и разведке, была Первая мировая война.** И Антанта, и Центральные державы активно использовали самолёты в этой войне. В то время как идея использования самолёта как носителя вооружения до Первой мировой войны всерьёз не принималась, в качестве разведчика, для фотографирования позиций противника самолёт использовался всеми крупнейшими государствами, принявшими участие в этой войне. Все основные армии в Европе имели лёгкие самолёты, обычно являвшиеся модификациями довоенных спортивных аппаратов, которые несли службу в разведывательных подразделениях. В то время как ранние самолёты отличались низкой грузоподъёмностью, вскоре оказалось, что двухместные аппараты имеют большие практические перспективы. Вскоре на самолётах появилось вооружение и начались первые воздушные бои, однако установка любого вида фиксированной огневой точки была проблематичной. Французы первыми решили эту проблему, когда в конце 1914 г. Ролан Гарро совместил пулёмёт с главной осью самолёта, для этого он использовал отражающие щитки на лопастях воздушного винта, а первым воздушным асом стал Адольф Пегу, который первым одержал 5 воздушных побед, пока не погиб на фронте. Позже Фоккером был придуман синхронизатор стрельбы пулемета через винт (это достигалось действием согласованного со скоростью вращения винта спускового механизма пулемета.)

Лётчики того времени в глазах публики были окружены романтическим ореолом, они были современными рыцарями, ведя бои с врагами один на один. Ряд пилотов стали знамениты в связи со своими военными победами, наиболее известный из них — Манфред фон Рихтгофен, получивший прозвище Красный Барон, он сбил 80 самолетов в воздушных боях на нескольких типах самолётов, наиболее известным из которых был Fokker Dr.I. **У союзников самым известным асом был Рене Поль Фокк, ему приписывается максимум 75 побед.** Среди американских пилотов самым успешным асом был Эдди Рикенбакер с 26 победами. В эту эпоху самолеты стали грозным оружием, но и на арену морских сражений вышли образцы принципиально новой техники сделавшие революцию в ведении боя.

Подводная лодка (подлодка, пл, субмарина) – корабль, способный погружаться и длительное время действовать в подводном положении. Важнейшее тактическое свойство подводной лодки – скрытность. Идея боевого применения подводного судна впервые была высказана Леонардо да Винчи. Впоследствии он уничтожил свой проект, так как опасался разрушительных последствий подводной войны. Впервые действующий образец подводной лодки был создан в 1620 году для короля Англии Джеймса голландским инженером Корнелиусом ван Дреббелем (1572–1633): в Лондоне была построена и успешно испытана в Темзе вёсельная подводная лодка. В России попытки построить подводную лодку предпринимались при Петре Великом: крестьянином-самоучкой Ефимом Никоновым в Петербурге на галерном дворе в присутствии Петра I была испытана действующая модель подводной лодки. Но со смертью царя проект «потаённого огненного судна большого корпуса» не был доведен до конца. Первая попытка применения подводной лодки относится к войне за независимость Соединенных Штатов Америки. «Черепаша» Бушнелла попыталась атаковать британский флагман, но была обнаружена и, чтобы скрыться, ей пришлось подорвать мину, не успев присоединить с помощью бурава ее к днищу корабля. Первая настоящая подводная лодка, принявшая участие в вооружённых действиях, была создана в США Хорасом Л. Ханли (H. L. Hunley) во время Гражданской войны во флоте Конфедерации. 17 февраля 1864 года Hopley потопила винтовой корвет северян. В мае 1899 года на международной конференции в Гааге Россия при поддержке таких стран, как Германия, Франция, Италия, Япония и США, предприняла попытку ограничить создание подводного оружия, которое было сорвано Великобританией. Во время Первой мировой войны появились подводные лодки с дизельным двигателем для движения на поверхности, и электрическим для движения под водой. К дизельному двигателю подключали генератор, который производил элек-

тричество для подзарядки батарей. Ускоренное развитие подводного флота в годы Первой мировой войны привело к тому, что субмарины стали грозным оружием. Всего за время войны 600 подводных лодок воюющих государств потопили 55 крупных боевых кораблей (линкоры и крейсера), 105 эсминцев, 33 субмарины. Действия германских подводных лодок на морских коммуникациях поставили Англию на грань поражения в войне. Стремясь блокировать Британию путем организации жёсткой подводной войны, немцы потопили океанский лайнер «Лузитанию», в числе погибших пассажиров которой находились граждане США. Этот инцидент крайне негативно повлиял на отношения между США и Германией и приблизил США к вступлению в войну. По итогам Первой мировой войны был сделан вывод о необходимости взаимодействия подводных лодок с надводными кораблями эскадр, поэтому в период между мировыми войнами преимущественно совершенствовались надводные тактико-технические характеристики. Но совершенствовались и надводные корабли. 2 октября 1905 в Англии было начато строительство нового линкора который назывался «Дредноут», от англ. dreadnought – «неустрашимый») свершивший революцию в военно-морском деле. «Дредноут» стал первым кораблём, при постройке которого был реализован так называемый принцип «all-big-gun» (**«все пушки большие»**). **Русско-японская война** выдвинула новые требования для линейных кораблей. Дальнейшее улучшение броненосцев было бесперспективно, необходимо было создание нового типа корабля. В Великобритании для выработки тактико-технических требований к новому кораблю была создана специальная комиссия под началом морского лорда Джона Фишера. Комиссия сделала следующие выводы:

1. Должны быть введены конструктивные улучшения корпуса, в первую очередь улучшена противоторпедная защита.
2. Бронированная площадь надводного борта должна быть максимально большой, так как небронированная будет поражаться фугасными снарядами.
3. Скорость корабля должна быть повышена, необходима замена поршневой паровой машины на турбинную.
4. Необходимо иметь как можно больше орудий крупного калибра. При введении на корабле дальномеров применима только однокалиберная артиллерия главного калибра.
5. Количество малокалиберных скорострельных пушек должно быть увеличено, причём они должны быть распределены по всему кораблю, так как атака миноносцев будет скорее всего иметь место в конце боя, когда многие из них будут повреждены или выведены из строя.
6. Наличие тарана нецелесообразно.
7. На мачтах должны находиться оборудованные и защищённые пункты наблюдения.
8. Дерево и другие подобные горючие вещества должны быть исключены из конструкции.

После бурных обсуждений проекта в британском Адмиралтействе 2 октября в Портсмуте состоялась закладка «Дредноута», и после года работы, в которую была вовлечена практически вся мощь английского судостроения, корабль был спущен на воду.

Новый корабль по боевым характеристикам значительно превосходил любой броненосец любой другой страны. После успешных ходовых испытаний стало ясно, что на смену броненосцам идёт новый тип кораблей – дредноуты.

К началу Первой мировой войны «Дредноут» уже считался устаревшим военным кораблём – на смену «дредноутам» пришли «сверхдредноуты» – корабли типа «Куин Элизабет».

Во время Первой мировой были впервые применены отравляющие газы. К началу войны самая мощная химическая промышленность была у Германии, которую она использовала для производства отравляющих веществ. Хлорный газ был применен во время сражения под Ипром в 1915 году. Затем стали применяться иприт, фосген и другие отравляю-

щие вещества. Для защиты от отравляющих веществ был разработан противогаз. Всего за время Первой мировой до миллиона человек было убито и ранено газом. Точнее, иприт был применен под Ипром, откуда и получил своё название. До этого он назывался «горчичный газ».

Таким образом, мы видим что технический прогресс имеет как положительную так и отрицательную сторону. Развитие человечества и совершенствование техники – это безусловно положительная сторона, но параллельно с этим развиваются и средства уничтожения его. Поэтому дальнейшее развитие вооружения может привести к катастрофе общемирового масштаба. Нужно использовать научные достижения во благо людей.

**Маркичева А.А.**

*Студентка факультета социальной педагогики, 5 курс.*

*Научный руководитель: к.п.н., доцент Лунина Г.В.*

## **Социально-педагогическая поддержка инклюзивного образования**

Термин инклюзивное образование часто употребляется как интегрированное образование, под которым понимается процесс обучения и воспитания детей с особыми потребностями в дошкольных учреждениях и общеобразовательных школах.

Инклюзивное образование – более широкий процесс интеграции, подразумевающий, с одной стороны, доступность образования для всех, в том числе и детей с инвалидностью, но, с другой стороны, предполагающий и развитие самого общего образования (воспитательных и образовательных программ) в плане приспособления к различным нуждам всех детей.

*Задача инклюзивной школы состоит в том, чтобы построить систему, которая удовлетворяет потребности каждого; в инклюзивных школах все дети, а не только с инвалидностью, обеспечиваются поддержкой, которая позволяет им добиваться успехов, ощущать безопасность, ценность совместного пребывания в коллективе. Инклюзивный подход направлен на развитие всех детей.*

*В общие принципы инклюзивного образования входят:*

- ✓ признание того, что учиться могут все дети – создание подходящих условий для их обучения;
- ✓ все дети должны быть с самого начала включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства;
- ✓ правовая идеология – главенство признания прав ребенка-инвалида, элиминирование деятельности на основе жалости или благотворительности (которые, как показал зарубежный опыт, не дадут нужные результаты);
- ✓ образование сочетается с проживанием в семье;
- ✓ психолого-педагогическое сопровождение процесса интеграции;
- ✓ обеспечение равных прав с другими детьми, предотвращение дискриминации детей с особыми потребностями;
- ✓ индивидуальный подход, поддержка и развитие способностей каждого ребенка;
- ✓ участие во всех мероприятиях образовательного учреждения;
- ✓ совместная поддержка учителей, родителей и прочих лиц.

За рубежом, начиная с 1970-х гг., ведется разработка и внедрение пакета нормативных актов, способствующих расширению образовательных возможностей инвалидов. В современной образовательной политике США и Европы получили развитие несколько подходов, в том числе: расширение доступа к образованию (*widening participation*), мэйнстриминг (*mainstreaming*), интеграция (*integration*), инклюзия, т.е. включение (*inclusion*). Мэйнстриминг предполагает, что ученики-инвалиды общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах. Интеграция означает приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них. Включение, или инклюзия, реформирование школ и перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения.

В 1990-х гг. в США и странах Европы вышел ряд публикаций, посвященных проблеме самоорганизации родителей детей-инвалидов, общественной активности взрослых инвалидов и защитников их прав, способствовавшие популяризации идей инклюзивного образования.

С осени 1992 года в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В результате в 11-ти регионах были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов. По результатам эксперимента были проведены две международные конференции (1995, 1998). 31 января 2001 года участники Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения приняли Концепцию интегрированного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, которая была направлена в органы управления образования субъектов РФ Министерством образования РФ 16 апреля 2001 года. С целью подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья коллегия Министерства образования РФ приняла решение о вводе в учебные планы педагогических вузов с 1 сентября 1996 года курсов «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья». Сразу же появились рекомендации учреждениям дополнительного профобразования педагогов ввести эти курсы в планы повышения квалификации учителей общеобразовательных школ.

По данным Министерства образования и науки РФ в 2008–2009 гг. модель инклюзивного образования внедряется в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов Федерации: Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, Томской и других областях.

В Москве работают более полутора тысяч общеобразовательных школ, из них по программе инклюзивного образования – лишь 47.

На сегодняшний день инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В статье двадцать четвертой Конвенции говорится том, что в целях реализации права на образование государства-участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека.

Орехово-Зуевское районное общественное объединение родителей «Взаимодействие» образовалось в августе 2009 года и является добровольным объединением родителей для совместной деятельности, направленной на оказание помощи детям с особенностями в развитии и детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию.

Объединение действует на территории городского административного округа Орехово-Зуево и Орехово-Зуевского района Московской области.

Деятельность объединения носит некоммерческий характер, служит делу защиты прав и законных интересов семей, имеющих детей с ограниченными возможностями, и детей,

попавших в трудную жизненную ситуацию; деятельность направлена на проведение профилактических мероприятий по укреплению физического и психического здоровья детей.

Поскольку организация создана родителями детей-инвалидов, то основным ресурсом объединения является альтуизм, гуманизм и энергия родителей. Председатель объединения – Комкова Ирина Геннадьевна, заместитель – Бабкина Елена Николаевна.

В настоящее время в штате объединения «Взаимодействие» 72 семьи, в которых около 62 детей, от 5 до 25 лет.

Основной целью объединения является поддержка семей в воспитании детей с особенностями в развитии и детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, помощь в реализации их прав и интересов.

Основными задачами объединения являются:

- ✓ Морально-психологическая поддержка семей, имеющих детей с особенностями в развитии и детей, попавших трудную жизненную ситуацию;
- ✓ Содействие в обучении детей с особенностями в развитии и детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, навыкам самообслуживания, поведения, самоконтроля, общения;
- ✓ Организация досуга и внешкольного образования, в зависимости от возраста и состояния здоровья детей;
- ✓ Организация и проведение конкурсов, фестивалей творчества и др.;
- ✓ Информирование родителей о коррекционно-педагогических и социально-реабилитационных технологиях:
  - восстановления детей с ограниченными возможностями и детей, попавших в трудную жизненную ситуацию;
  - формирование адекватного мнения у населения, особенно в молодежной среде, по проблемам психического и физического здоровья, здорового образа жизни;
  - взаимодействие, накопление и обмен опытом с заинтересованными общественными и государственными структурами;
  - привлечение материальных, интеллектуальных ресурсов (добровольных взносов, пожертвований, обмен специалистами и др.).

Направления деятельности:

- подготовка семей, имеющих детей-инвалидов;
- просветительская деятельность в области прав человека, в том числе прав ребенка;
- деятельность, связанная с интеграцией ребенка-инвалида в жизнь общества;
- деятельность, направленная на организацию досуга детей-инвалидов;
- деятельность, направленная на реабилитацию ребенка-инвалида через спорт;
- деятельность, направленная на психологическую реабилитацию родителей детей-инвалидов.

Общественное объединение родителей «Взаимодействие» в своей деятельности сотрудничает с различными учреждениями:

- Московское областное антинаркотическое общественное добровольное молодежное движение «Дружина»;
- ГУ СО МО Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Радуга», г. Клин;
- ГУ СО МО Реабилитационный центр для детей с ограниченными возможностями «Незабудка», г. Солнечногорск;
- ГУ МО Балашихинский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Росинка», г. Балашиха;
- ГУ СО МО Реабилитационный центр для детей с ограниченными возможностями «Горизонт», г. Железнодорожный;

- Коррекционно-реабилитационный центр «Солнечный пес», г. Москва;
- Оздоровительные лагеря: Ступинский р-н, Солнечногорский р-н;
- Институт коррекционной педагогики, Центр лечебной педагогики, при котором создан профессиональный спец.колледж;
- Благотворительный фонд «Благотворение».

Все эти учреждения оказывают общественному объединению «Взаимодействие» содействие во всех начинаниях: организация и проведение коррекционных занятий, праздников, поездок, экскурсий.

**Меркина А.**

*Студентка факультета иностранных языков, 2 курс.*

*Научный руководитель: ст. преподаватель*

**Ларина С.Г.**

## **«Путешествия Гулливера» Д. Свифта как социологическое исследование современности**

«Путешествия Гулливера» – высшее достижение Джонатана Свифта, вобравшее в себя опыт почти шестидесятилетней жизни. Работа над книгой продолжалась 5 лет. В каждой из частей «Путешествий Гулливера» перед нами прямо или косвенно отражается Англия, которая предстает перед нами в нескольких измерениях. Так, крошечные обитатели Лилипутии, уродливые жители Лапуты и отвратительные йеху из страны гуингнмов – это сатирически преображенные европейцы, воплощение неизлечимых пороков общества.

Несмотря на малую величину лилипутов, у них есть свои города, обычаи, государство, император, министры. Свифт показывает угодничество и ловкость, которые требуются, чтобы сделать карьеру при дворе лилипутов: надо с детских лет тренироваться плясать на канате. Борьба двух партий при дворе – партия высоких и низких каблуков, – предназначена для отвлечения внимания людей от насущных вопросов жизни. Партийную борьбу дополняет изображение религиозных распри – борьба тупоконечников и остроконечников. Из-за того, с какого конца разбивать яйцо, фанатики идут на смерть. Его лилипутское величество нешуточно сравнивается с европейскими монархами. Здесь мы узнаем Англию в царствование Георга I, тори и вигов, «высокую» и «низкую» церковь, героев войны с Францией, представленных как копошащиеся лилипуты.

Во второй части романа – путешествие в Бробдинггег – все поворачивается обратной стороной. Свифт продолжает обыгрывать разницу размеров. Гулливер сам выглядит как ничтожное существо, зверек. С другой стороны, маленький рост Гулливера и иной прицел его глаз дают ему возможность видеть то, что не видят большие люди. Великаны показаны двояко. Это существа могучих размеров, не облагороженные духовностью. Их большой рост сочетается с умственной ограниченностью и грубостью. Тема Англии вводится здесь иначе, чем в первой части. Центральное место занимают беседы Гулливера с королем. Гулливер выступает как средний англичанин, со всеми его предрассудками и неосознанной жестокостью, который хочет возвысить свое отечество.

При дворе, как и на ферме, Гулливер наблюдает обычных людей. Путешественнику кажется, будто он находится в обществе разряженных английских лордов и леди, с их важной поступью и пустой болтовней. Свифт как будто с особым вкусом подбавляет подробности в бробдинггеский быт: чудовищная казнь с фонтаном крови, гигантские гнойники, свиноподобные вши на их одеждах. Эти подробности нисколько не мешают другим: опи-

санию «благородной постройки» королевской кухни, главного храма королевства. Все это напоминает общественный идеал Возрождения.

Третья часть книги трактует вопрос о соотношении науки и жизни. Остров Лапута парит в небесах. На нем проживают знатные люди, представители аристократии, которые погружены в глубокие размышления. Жители хотят все изменить только для того, чтобы менять. Они разрушили старое, но не создали нового. Поэтому страна в запустении и развалинах. Все это не просто выдумка Свифта. Он выразил в остроумной и наглядной форме реальное противоречие старого общества – отрыв народа от культуры и науки. В третьей части трактуется также вопрос о развитии человечества – его историческом и биологическом развитии, о движении истории, о жизни и смерти. Попадая на остров Глэбдобрибб (остров чародейов и волшебников), Гулливер наблюдает всю историю человечества.

Третья часть романа завершается посещением восточных стран. Особую группу людей этой страны составляют струльдбруги, или бессмертные. Струльдбруги оказываются вечными стариками. Они лишены естественных чувств и с трудом понимают язык нового поколения. Алчные и жадные, они хотят захватить власть, приводят государство к гибели. Эта глава повествует о биологической и социальной деградации человека и о бессилии науки.

В путешествии в страну гуигнгмов Свифт дает свою трактовку распространенной в эпоху Просвещения мысли о добродетельных дикарях, детях природы. Его крайние точки воплощены в гуигнгмах и йеху. Гуигнгмы вознесены на вершину интеллектуальной, нравственной и государственной культуры, йеху низринуты в пропасть полной деградации. В своей сатире Свифт пользуется описанием этого государственного устройства как противоположностью картине европейского общества XVII века. В каждом пункте характеристики йеху мы узнаем черты людей. Йеху ненавидят друг друга больше, чем животные другой породы, они хитры, злы, мстительны, трусливы. Свифт критикует человеческую природу вообще. Гуигнгм же обозначает совершенство природы. У гуигнгмов нет слов и, соответственно, терминов для выражения понятий «власть», «правительство», «война», «закон», «наказание». Нет у них также слов, обозначающих ложь и обман. Перед нами патриархальная утопия, некое догосударственное состояние, жизнь простая и естественная.

История Гулливера – это история исканий, социологических исследований современности и попытки разобраться в утопиях. Вместе с тем это в какой-то мере история приспособления к существующим условиям жизни. Общение Гулливера с различными правителями было одновременно изучением механизма власти, проверка теорий государственного устройства и попытка найти свое местоположение в государстве. «Путешествия Гулливера» запечатлели тот период, когда во всех сферах общественной жизни основательно укрепились буржуазные отношения, и роман Свифта своим построением передает их относительную неподвижность. Сами по себе социальные отношения, устройство общества мертвенно застыли. Не случайно Гулливер за годы своих странствий не заметил никаких перемен к лучшему в родной стране. Время остановилось.

#### Литература

1. Живова Е.С. Своеобразие Гулливера. – М., 1995.
2. История зарубежной литературы XVIII в. /Под ред. З. И. Плавскина. – М., 1991.
3. Кагарянский Ю. Джонатан Свифт и его роман «Путешествия Гулливера». – М., 1980.
4. Муравьев В.С. Джонатан Свифт. – М., 1968.

## **Значение работы по составлению родословной**

Генеалогия – это наука о происхождении и родственных связях отдельных родов и лиц, а также методика обоснования и составления родословной, поколенных росписей, выяснения биографических данных о лицах.

Слово «генеалогия» стало известно на Руси из греческих рукописей уже в XI веке при великом князе Киевском Ярославе Мудром и было переведено на русский язык как «родословие». С течением времени понятия «родословие», «родословная» переплелись с событиями русской истории, народными обычаями и традициями, став частью традиционной национальной культуры. Согласно современной трактовке слово «генеалогия» можно перевести с греческого языка как «учение о происхождении». Наука генеалогия изучает проблемы возникновения, истории родов лиц различного социального происхождения.

Изучением генеалогии, родословных и истории своих предков увлечены миллионы людей на нашей планете. И это не случайно. Любому человеку хочется ощутить себя не просто отдельной личностью, а частью рода, связывающего нас с поколениями наших предков. Каждому хочется узнать родословную семьи, увидеть семейное древо, соединяющее через века наше прошлое и настоящее, узнать как жили наша предки, чем они занимались.

Изучать историю своей семьи необходимо, именно она воспитывает гордость за принадлежность к своему роду, своей фамилии, желание стать такими же, как деды. Ребенок, который узнает о прошлом своих близких, чувствует себя частью большого и надежного целого, он окунается в добрую и благодарную атмосферу, необходимую для его нормального развития.

В дошкольном детстве начинает формироваться чувство ответственности перед памятью своих предков. Причем стремление «не огорчить маму», «не опозорить свою фамилию, свой род» является более эффективным сдерживающим началом, нежели любые наказания.

А родителям изучение прошлого может рассказать о том, какие склонности и таланты могут быть у их детей, по какому пути лучше их направить.

Работу по изучению своей родословной необходимо продолжать и в школе, так как она является важным средством патриотического воспитания школьников. Изучение истории семьи объединяет детей, их родителей, бабушек и дедушек; способствует укреплению духовных ценностей; учит беседовать, правильно задавать вопросы; работать с фотографиями, семейными реликвиями.

Для наиболее успешного осуществления работы в этом направлении, необходимо тесное взаимодействие с родителями. Их активное вовлечение в данный процесс.

Решению обозначенной цели способствуют следующие формы и методы совместной работы с семьей:

Методы:

- частично-поисковый (привлечение к поисковой деятельности, использование творческих заданий, решение нестандартных задач);
- исследовательский (работа с дополнительными источниками информации);
- проблемный (совместное решение проблемы взаимоотношений в классе; проблемы проведения экскурсий, озеленения школьного двора);
- проективный, главная задача которого в том, чтобы реализовалась логическая цепочка: урок (актуализация темы) – внеурочная деятельность (сбор материалов)
- урок (представление своей деятельности, анализ, перспективы).

Формы:

- родительские собрания и конференции по темам: «Роль семьи в воспитании школьника», «Воспитание культуры межличностных отношений» и т.д.;
- мастер-классы, цель которых взаимный обмен опытом семейного воспитания по темам: «Наши дети» (просмотр видеоматериалов), «День рождения ребенка» (деловая игра), «Старшее поколение в семье», «Любимый город» и т.д.
- консультации (индивидуальные и групповые);
- круглый стол: «Прежде всего мы – родители» (для родителей класса); «Семейные ценности» (для детей); «Семья приглашает в гости» (для родителей и детей); «Дети и малая родина» (для родителей и детей); «Семейный досуг», «Все мы родом из детства»;
- совместные внеклассные мероприятия школы и родителей;
- ролевые игры;
- родительские уроки;
- тематические праздники.

**Работа с детьми по составлению родословной имеет следующие задачи:**

Нравственное воспитание:

- воспитывать уважительное отношение к окружающим;
- воспитывать желание помогать своим близким;
- воспитывать уважение к труду и занятиям других членов семьи;
- развивать волевые качества.

Умственное воспитание:

- развивать волевые качества;
- расширять представления о семье;
- расширять и закреплять представления о родственных отношениях;
- формировать представления о родословной как истории семьи и народной традиции.

Содержанием этой работы является:

- утверждение традиционно-нравственных ценностей в сознании детей через духовное возрождение семьи, соединение воспитательного потенциала семьи и школы, изучение родословной, истории семьи (фотовыставка «Наши дедушки, бабушки», акция «Моя семья» и др.).

**Тематика классных часов, родительских уроков**

### **1 класс**

1. Моя родословная. Вводное занятие.
2. Кто я? Где живу?
3. Дорожите именем своим. Тайны наших имен.
4. Моя фамилия.
5. «Лента времени» в моей жизни.
6. Мой папа. Мое отчество.
7. Моя мама.
8. Профессии моих родителей.

### **2 класс**

1. Мои братья и сестры.
2. Мои дедушки и бабушки. Их ближайшие родственники.
3. Профессии моих бабушек и дедушек.
4. Зимние праздники.
5. Что ты знаем о традициях?
6. Мир семейных увлечений.

7. 15 мая – День семьи.

### **3 класс**

1. Кто, кому и кем в семье доводится.
2. Мои прабабушка и прадедушка.
3. Профессии моих предков.
4. След войны в моей семье.
5. Семейные традиции.
6. Праздники в семье.

### **4 класс**

1. Моя родословная.
2. Свободная информация о родственниках.
3. Генеалогическое древо.
4. Фамильный герб и девиз.
5. След войны в семье.
6. Своей жизнью ты обязан многим поколениям своей семьи.
7. Моя родословная. Итоговое занятие.

Приобщение детей к народным, семейным традициям дает возможность ребенку понять и в полной мере прочувствовать его принадлежность к нации, семье, семейным ценностям.

**Нестеренко Г.**

*Студентка факультета иностранных языков, 3 курс.*

*Научный руководитель: ст. преподаватель*

**Ларина С.Г.**

## **Образы коренных американцев в романе Дж. Ф. Купера «Последний из Могикан»**

Пришельцы – это слово у современного читателя неизбежно ассоциируется с фантастической литературой. Сразу всплывают образы жителей более развитых цивилизаций с неведомыми средствами передвижения, мощным оружием и иной моралью, которые пытаются покорить земли и захватить их жизненное пространство. Однако, несмотря на всю фантастичность, этот образ вполне реалистичен. Несколько веков длилась борьба индейцев – коренных жителей Америки с пришельцами из Европы. Пришельцы одержали верх, но один из них написал серию книг об этом нашествии, где он больше симпатизирует покоренным индейцам. Эти книги стали классикой приключенческой литературы и завоевали весь мир без единого выстрела. Звали этого писателя Джеймс Фенимор Купер.

Купер первым в США начал писать романы в современном понимании жанра, он разработал идейно-эстетические параметры американского романа теоретически (в предисловиях к произведениям) и практически (в своем творчестве). Он заложил основы целого ряда жанровых разновидностей романа, прежде вовсе не знакомых отечественной, а в отдельных случаях и мировой художественной прозе.

Абсолютно новаторской и непохожей на манеру английских романистов была стилистика нативистского повествования Купера: сюжет, образная система, пейзажи, самый способ изложения, взаимодействуя, создавали неповторимое качество эмоциональной куперовской прозы.

Самый известный и любимый в США и за рубежом роман Фенимора Купера «Последний из могикиан» (1826) входит в так называемую пенталогию о Кожаном Чулке – цикл из пяти романов, созданных в разное время. Это «Пионеры» (1823), «Последний из могикиан» (1826), «Прерия» (1827), «Следопыт» (1840) и «Зверобой» (1841). Все они объединены образом центрального героя – **пионера-первопроходца Натаниэля (Натти) Бампо, который выступает под прозвищами Зверобой, Следопыт, Соколиный Глаз, Длинный Карабин, Кожаный Чулок** и показан в разные годы его жизни.

Расположенные не по времени создания, а по хронологии событий, романы этого цикла охватывают более шестидесяти лет американской истории, представленной как художественная история освоения фронта – постепенного движения нации с северо-востока материка («Зверобой») на запад («Прерия»). Это романтическая историография. В судьбе Натти Бампо, как в капле воды, отразился процесс освоения материка и становления американской цивилизации, включавшего как духовные взлеты, так и нравственные потери. По общему признанию, пенталогия о Кожаном Чулке – **лучшее из того, что было написано Купером**; именно она принесла своему создателю посмертную славу.

«Последний из могикиан» — второй по времени создания роман пенталогии. Он написан уже зрелым автором, находящимся в расцвете творческих сил и таланта и вместе с тем еще до его отъезда в Европу, ознаменовавшего начало жизненной драмы Купера. Сюжет романа построен на традиционном для американской литературы, но романтически переосмысленном автором «рассказе о плене и извращении». Это история о коварном захвате добродетельных дочерей полковника Мунро – прекрасной и храброй чернокожей Кору и белокурой хрупкой и женственной Алисы – хитрым и жестоким гуроном Магуа и о многократных попытках Соколиного Глаза (Натти Бампо) с помощью его верных друзей – индейцев-могикиан Чингачгука и его сына Ункаса – спасти пленниц. Перипетии романа: преследования, ловушки и жестокие схватки – заметно осложняют, но и украшают сюжет, делают его динамичным и позволяют в действии раскрыть характеры героев, ввести разнообразные картины американской природы, показать экзотический мир «краснокожих», дать описание фронтирского быта.

Полноправным действующим лицом выступает у Фенимора Купера могучая и величавая природа Америки. В «Последнем из могикиан» это многоликий пейзаж района реки Гудзон. Помимо чисто художественной, эстетической, он имеет и иную весьма важную функцию, которая отлична от функции пейзажа в произведениях европейских романтиков, где природа выступает олицетворением души героя. Купер, как и другие американские романтики-натурлисты, тяготеет не к лирическому, а к эпическому изображению природы: пейзаж становится у него одним из средств утверждения национальной самобытности, необходимым компонентом эпического рассказа о молодой стране.

Купер первым, по существу, в американской литературе изобразил индейца. В «Пионерах» роль у него скорее сопутствующая, здесь же ключевая. Пушкин был прав, конечно, заметив в статье «Джон Теннер», что Чингачгук оваян неким романтическим флёром, лишаящим его в немалой степени ярко выраженных индивидуальных свойств. Но, как кажется, Купер к портретной точности не стремился. А если стремился, то не очень-то и преуспел. Зато получилось другое. За индейцем – целое племя, род, история со своими ритуалами, мифологией, речью.

Фенимор Купер выводит в «Последнем из могикиан» целую галерею образов коренных американцев: с одной стороны, это хитрый, коварный, «злой и свирепый» гурон Магуа, с другой – отважные, стойкие и преданные лучшие друзья Натти Бампо – бывший вождь истребленного племени могикиан мудрый и верный Чингачгук и его сын, «последний из могикиан», юный и пылкий Ункас, который гибнет, тщетно пытаясь спасти Кору Мунро. Роман завершается колоритной и глубоко трогательной сценой похоронного обряда над Корой и Ункасом, гибель которого символизирует трагедию индейского народа, «исчезающей расы» Америки.

Поляризация характеров индейцев (сгущение их положительных либо отрицательных свойств) связана в «Последнем из могикиан» с особенностями и условностями романтической эстетики.

Фенимор Купер с его условными «добрыми» и «злыми» индейцами, помогающими либо противостоящими белому человеку, положил начало новому, хотя также во многом мифологизированному восприятию коренного американца в национальной словесности и оказал огромное воздействие на культуру США, разработав жанровые параметры вестерна.

Финал трагичен. Погибает, уходит «на угожья счастливой охоты» сын Чингачгука Ункас – последний из могикан, и с ним уходит могучий пласт человеческой культуры, в основе которой лежит родственная близость природе. Но в этой смерти есть высокая простота и мифологическое величие, это трагедия, соприродная мифу, не знающему, собственно, границы между жизнью и смертью. Одно всегда чревато другим, и недаром Соколиный Глаз – Кожаный Чулок торжественно говорит, что мальчик этот ушёл лишь на время.

Творчество Купера оказало заметное влияние на кинематограф. Интересно, что в послевоенные годы 20 века в мире утвердилось два вида вестернов. В американских фильмах главные роли отводились в основном ковбоям. Благородный и небогатый ковбой обычно противостоял коварному герою. Индейцы играли лишь фоновую роль. В фильмах, которые выпускались в СССР и ГДР, напротив, главными героями были благородные индейцы.

Возможно, здесь проявлялась подоплека холодной войны. Ковбой-супермен олицетворял победный образ Америки. А благородный индеец был символом борьбы с угнетателями. Роберт Де Ниро против Гойко Митича. Причем, многие из социалистических вестернов были основаны на произведениях американца Купера. То есть его взгляды на борьбу индейцев были близки социалистической идеологии. Кстати, сам Гойко Митич, воплотивший благородные образы индейцев, не встречался с настоящими индейцами. Его блестящие актерские работы были основаны на красноречивых и очень достоверных книгах Купера.

Образы Купера живут и сейчас. Дети всего мира играют в индейцев, подражая Чингачгуку. Продолжают свое дело и неоколонисты – и сегодня вооруженные до зубов пришельцы, потомки тех, кто когда-то захватил леса делаваров, стремятся покорить новые земли и разрушить новые Вавилоны, не считаясь с мнением тех, кто веками населял их. И это лишь подтверждает то, что в книгах Джемса Фенимора Купера запечатлена вечная история.

#### Литература

1. Анастасьев Н. «Сказка и правда».
2. Вайскопф О. «Новый свет в литературе». – Журнал «Рандеву», 2005.
3. Материалы с сайта <http://lit.1september.ru/>

**Низамеева А.А.**

*Студентка филологического факультета, 2 курс.*

*Научный руководитель: к.ф.н., ст. преподаватель С.Н. Роман*

### **Солипсизм в романе Э.-Э. Шмитта «Секта эгоистов»**

В 90-е годы XX века творчество Эрика–Эмманюэля Шмитта приобретает огромную популярность во всем мире. Драматург, тяготеющий к сочетанию экспериментальной формы и увлекательного сюжета, всего через три года после первого крупного успеха (пьеса «Ночь в Валони», 1991) пытается реализовать себя в жанре романа, не имея, по собственному признанию, ни малейшего представления о том, каким образом возможно управляться с той свободой, которую предоставляет автору современная проза. Видимо, этим объясняются многие клише, встречающиеся в его произведении «Секта эгоистов» (любовь к цыганке, позволяющая герою на время забыть о собственной исключительности, но в конечном счете не спасающая этого персонажа; многочисленные эпизоды, связанные с поиском противоречащих друг другу старинных рукописей и написанные таким образом,

что имитация Шмиттом стилистики Х.–Л. Борхеса оказывается очевидной). Кроме того, определенные параллели с «Парфюмером» (1985) П. Зюскинда, написанным за 9 лет до «Секты эгоистов», казалось бы, должны были сделать книгу неинтересной для массового читателя. Этого, однако, не происходит. Фактически в настоящий момент произведение считается классикой интеллектуальной литературы – во многом, за счет философских идей, затрагиваемых автором.

Солипсизм – (от лат. «единственный, сам») – учение, согласно которому существует только конкретный человек и его индивидуальное сознание, в то время как наличие «объективного мира» попросту отрицается. Иногда сам термин используется как синоним крайнего эгоизма. В различных трактовках подразумевает:

- сомнение в реальности и достоверности всего сущего;
- отрицание реальности всего, кроме собственного «Я»;
- отрицание духовности всего, кроме собственного «Я».

В чистом виде философия солипсизма представлена в работе Клода Бруне «Проект новой метафизики» (1703), причем описание самой книги практически во всех интернет-источниках на русском языке звучит одинаково: «Этот проект представляет ныне библиографическую редкость, и его опубликование (если только его еще можно будет отыскать) было бы, конечно, весьма желательным. Пока же нам приходится довольствоваться теми сведениями, которые мы находим во второй части изданных Flashat de St Sauveur «Pieces figutives d'histoire et de literature» (Paris, 1704)».

Ссылка на совершенно неизвестного автора и совершенно неизвестную книгу вполне может быть недостоверной, и показательно, что в самом романе рассказчик так и не может найти доказательств существования эксцентричного философа Гаспара Лангенхаэрта: «В каждое поколение находится человек, который разрабатывает новый участок философии Гаспара Лангенхаэрта... Стало быть, отныне Гаспар Лангенхаэрт – это я?»<sup>1</sup>

Идеи персонажа Э.-Э. Шмитта достаточно просты: поскольку все мы воспринимаем только то, что видят наши органы чувств, значит, каждый человек может допустить, что именно он и порождает самостоятельно весь окружающий мир, то есть является Богом – в полном смысле этого слова, без каких-либо метафорических оттенков. Фактически вся история философии напрямую связана с попытками борьбы с подобными взглядами. В древневосточной философии это выражается в противопоставлении «мая нирвана», причем понять, что есть нирвана, обитая в материальном мире, фактически невозможно. Древнегреческие атомисты доказывают: ощущения, цвета, запахи не имеют объективной ценности, так как разум наблюдает, что подлинно существуют лишь атомы и пустота. В Средневековье противостояние реалистов и номиналистов, приобретаая крайние формы, выливается в следующее утверждение: так как понятия существуют лишь в божественном мире, человек вообще не может ничего сказать об окружающем, так как оно всего лишь плод его недостоверных рассуждений. Р. Декарт радикально вытесняет из Я все недостоверное, в результате чего одновременно рвутся все связи с миром и выставляется требование к Я – основываясь на самомыслии, выстроить опыт мира целиком как несомненный. Для И. Канта наличие «мира-в-себе» имеет объективную ценность лишь в силу того, что восприятие разными людьми окружающего является в принципе одинаковым.

Итак, Лангенхаэрт лишь доводит подобный ход рассуждений до логического предела, но сам оказывается не способен жить согласно собственной философии: «Бог от рождения – сирота», «В конечном счете Бог не хотел ни самого себя, ни мира», «Бог по необходимости оказывается в скверном обществе»<sup>2</sup>. Его попытки организовать школу, в которой каждый ученик осознавал бы себя Создателем, изначально обречены и являются своего рода пародией на судьбу Заратустры в философской поэме Ф. Ницше: фактически, любое идеалистическое учение так или иначе прибегает к элементам солипсизма, но неизбежно вынуждено допускать наличие родового, сверхиндивидуального, божественного сознания.

Человеческая культура теряет какой-либо смысл в условиях отсутствия равного тебе собеседника. Гаспар Лангенхаэрт теряет свою школу; в порыве экспериментаторства,

желая уничтожить видимый мир, лишает себя зрения; в возрасте 33 лет он умирает от превышенной дозы опиума, так и не осчастливив мир своим учением.

Первый роман Э.-Э. Шмитта подводит черту многовековым спорами, связанными с солипсизмом, и оказывается особенно значимым в наши дни как показывающий опасность индивидуализма, проявляющегося в крайней степени.

#### Литература

1. Э.-Э. Шмитт. Распутник. Секта эгоистов. – СПб., Азбука, 1994. – С. 257-258.
2. Там же, с. 220-222.

**Никитина А. В.**

*Научный руководитель: ст. преподаватель*

**Короткова А. В.**

### **Вклад Д. И. Менделеева в развитие химии углеводородов и взрывчатых веществ**

В 1863 году к Д.И.Менделееву обратился петербургский миллионер Василий Александрович Кокорев – **владелец первого нефтеперегонного завода на Кавказе. Менделеев познакомился с нефтяными промыслами, дал рекомендации по вопросам переработки нефти, ее транспортировки, изготовления тары.**

По ряду причин как объективного, так и субъективного характера, эти идеи нашли свое воплощение в деятельности предприятий Людвиг Нобеля и Виктора Рагозина лишь спустя 15 лет.

Вопрос с использованием нефти в те годы стоял так же остро, как сегодня. С 1860-х годов начали применять мазут и сырую нефть вместо дров и угля в топках пароходов, паровозов. Менделеев решительно возражал: «...Я против того учения, что нефть наша есть истинный и выгодный заменитель каменного угля. Можно топить и ассигнациями...».

Главным поставщиком керосина, использовавшегося в осветительных приборах, для всей Европы в то время была Германия. А Россия закупала в огромном количестве американский. После присоединения Азербайджана к России на рынках России появился свой керосин из балаханской нефти, который конкурировал с американским. Качеством отечественный продукт уступал заокеанскому, но зато был много дешевле.

Причина неконкурентоспособности российского керосина была в том, что российское правительство за определенную сумму сдавало нефтяные промыслы на откуп отечественным и иностранным предпринимателям, и каждый раз – **на короткий срок. Разумеется, откупщикам не было никакого расчета, имея краткосрочный откуп, затрачивать капиталы на пробное бурение, усовершенствование технологии и т. п.**

В 1867 г. Менделеев составил обстоятельную записку о необходимости отмены нефтяных откупов. После нескольких лет борьбы откуп нефтяных промыслов был с 1 января 1873 г. отменен, а точнее, заменен долгосрочной арендой и акцизным обложением. Поначалу эта мера дала положительный эффект. Однако акциз стал экономической миной замедленного действия, о чем, кстати, в свое время предупреждал Менделеев. Дело в том, что платить налог следовало не с реально полученного керосина, а с емкости перегонных кубов и с времени их работы.

В 1874–1875 гг. разразился нефтяной кризис. Цены на нефть и керосин в России резко упали, заводы стали закрываться десятками. Менделеев представил доклад о мерах предотвращения кризиса министру финансов.

Акциз в 1877 г. был отменен, несмотря на надвигающуюся войну с Турцией. Наша нефтяная промышленность стала интенсивно развиваться. В 1886 г. в Россию была при-

везена последняя партия американского керосина.

На основании многолетних всеобъемлющих исследований учёный сформулировал основные условия подъёма отечественной нефтяной промышленности:

- развитие техники по углублению бурения и включение в разработку, помимо Кавказа, других нефтяных районов;
- переход к полной переработке нефти;
- специализация нефтяного дела;
- строительство нефтеперегонных заводов вне Баку и переустройство бакинских предприятий;
- выход русских нефтепродуктов на мировой рынок.

Сравнительное исследование нефтепромыслов на Кавказе и в США привели Д.И. Менделеева к целому ряду важных научных и практических выводов. Так, на основании изучения геологических условий залегания нефти он выдвинул гипотезу о минеральном происхождении нефти.

### **Порох**

Порохами Дмитрий Иванович занялся в 1890 г. К этому времени Военное министерство организовало на Охтенском заводе опытное производство бездымного пироксилинового пороха, предназначавшегося для новой трехлинейной винтовки и легких полевых пушек.

Нерешенной оставалась важная проблема – **создание безопасного бездымного пороха**, пригодного для орудий любого калибра. Морское министерство поручило заняться этим вопросом профессору химии Минного офицерского класса Балтийского флота И. М. Чельцову, который привлёк к работе Д. И. Менделеева. Он в октябре 1890 г. начал опыты по нитрованию клетчатки в старой химической лаборатории Петербургского университета. Здесь в декабре 1890 – январе 1891 гг. было получено новое вещество – нитроклетчатка, которая в спирто-эфирной смеси растворялась без разбухания. Этот химически однородный продукт, названный пироколлодием, стал основой менделеевского бездымного пороха.

Под руководством Менделеева была разработана вся технологическая и экономическая сторона производства нового вида пороха. С 1892 г. начались его испытания на морском полигоне. В результате пироколлодийный порох был признан наилучшим из всех известных в то время. Но образованная в 1893 г. специальная комиссия не признала за менделеевским порохом никакой новизны, указав, что пироксилин «совершенно тождествен с пироколлодием». Однако менделеевским порохом в 1893 г. заинтересовалось «Русское общество для выделки и продажи пороха». В марте 1899 г. Общество заключило контракт с ГАУ и стало производить пироколлодий и перерабатывать его в порох.

Такова в кратких чертах деятельность Менделеева, связанная с нефтью и нефтяной промышленностью. Следует особо подчеркнуть, что в своих исследованиях, статьях и книгах, посвященных нефти и нефтяной промышленности, Менделеев стоял на передовых позициях ученого-патриота, полного забот о благе России, об улучшении жизни народа.

**Никитина Ю.В.**

*Студентка факультета социальной педагогики, 5 курс.*

*Научный руководитель к.п.н., доцент*

**Селезнева Е.В.**

## **Социально-педагогические условия формирования благоприятного микроклимата в классе**

Начальная школа является важным этапом в личностном развитии каждого ребенка, именно здесь закладывается фундамент для развития познавательных способностей

ребенка, его личностных качеств, умения взаимодействовать с окружающими людьми. На данном этапе класс, наряду с семьей, становится важнейшим институтом социализации учащегося начальной школы.

Микроклимат класса является особым средством социального воспитания, т.к. именно он определяет процесс успешной социализации ребенка в классном коллективе. Одним из первых эту проблему обозначил А. С. Макаренко. Обладая способностью чутко улавливать малейшие нюансы общего настроения детского коллектива, он ввёл понятия «*стиль и тон коллектива*», близкие к сегодняшним «*климат*» и «*атмосфера*», обозначил отдельные характеристики стиля и тона, нашёл конкретные пути совершенствования этих тонких образований и опытным путём доказал их эффективность.

**Социально–психологический климат**, по определению А. В. Петровского, – качественная сторона взаимоотношений членов группы, причем под группой подразумеваются сообщества разного уровня – от общества в целом до малых контактных групп.

Микроклимат – ведущая социально-психологическая характеристика класса; это система отношений, связывающих одноклассников и определяющих их защищенность, сплоченность и активность в классе. Защищенность и сплоченность учащихся в классе – необходимые условия их социальной адаптации, а их активность – главное условие позитивного обособления. Таким образом, от микроклимата в целом зависит успешность социализации учащегося в классе.

Исходя из всего выше сказанного, целью нашего исследования является выявление социально-педагогических условий формирования благоприятного микроклимата в классе и разработка рекомендации для педагогов, которые, на наш взгляд, должны помочь им улучшить состояние микроклимата в своем классе.

Для достижение поставленных целей был проведен эксперимент, в котором приняло участие два 4-х класса (4-а, 4-б) одной из средних общеобразовательных школ г. Орехово-Зуево (в общей сложности в эксперименте приняло участие 55 человек). В каждом классе было проведено анкетирование, направленное на изучение субъективной оценки учащимися уровня сплоченности, защищенности, активности класса, что в своей сумме должно определить уровень комфортности пребывания учащихся в условиях класса. Полученные результаты представлены в таблице:

	<b>Защищенность</b>	<b>Сплоченность</b>	<b>Активность</b>
<b>4 - а</b>	79%	72%	75%
<b>4 - б</b>	72%	60%	72%

Как видно из таблицы, в обоих исследуемых классах наименьшее количество баллов было набрано по параметру «сплоченность», что негативно отражается на общем состоянии учащихся в классе и, следовательно, на процессе их социализации.

Кроме анкетирования для диагностики состояния микроклимата в классах мы использовали проективную технику, а именно рисуночный метод. Учащимся предлагалось нарисовать рисунок на тему «Мои одноклассники». Интерпретация рисунков проводилась по определенной схеме: анализировались изображенные персонажи, цветовая гамма, нажим карандаша, предметы, символизирующие обстановку в классе и т.д.

Исходя из полученных данных, нами была выявлена следующая зависимость: те учащиеся, которые набрали высокие баллы по анкетам, т.е. у этих учащихся высокая оценка микроклимата своего класса, рисунки яркие, красочные, полностью соответствуют задан-

ной тематике, изображение одноклассников реалистичное, представлены виды совместной деятельности, положительной направленности.

У тех учащихся, которые набрали наименьшие баллы по анкетам, рисунки не всегда отражали именно одноклассников, нарисованы неаккуратно, с агрессивными элементами у персонажей, с жестким нажимом на карандаш, выполнены в темных цветах. Таким образом, с помощью проведенного рисуночного метода мы подтвердили у учащихся неблагоприятные оценки микроклимата своего класса, из чего можно сделать вывод о том, что этим учащимся в классе не уютно, не комфортно, не безопасно, а, следовательно, классы нуждаются в работе по улучшению микроклимата в каждом из них.

Таким образом, мы посчитали необходимым разработать рекомендации классным руководителям начальных классов, которые, на наш взгляд, должны помочь педагогу улучшить состояние микроклимата в своем классе, что, в свою очередь, положительно отразится на состоянии самих учащихся в классе, на процессе их социализации в нем.

Данные рекомендации представлены в виде папки методических разработок для классного руководителя, включающей в себя:

1. Диагностический материал для классного руководителя (анкеты, опросники для изучения атмосферы в классе);
2. Комплекс мероприятий по улучшению микроклимата в классе (конспекты занятий, нацеленных на улучшение микроклимата в классе, с элементами тренинговых заданий–упражнений), памятка детям «Законы дружбы», которая будет составлена совместно классным руководителем и учащимися как результат проведенного комплекса мероприятий в целях закрепления у детей полученных навыков эффективного взаимодействия между собой);
3. Памятка классному руководителю «Чтобы класс был классным», которая будет содержать некоторые психологические и социально-педагогические аспекты деятельности классного руководителя, советы классному руководителю по повышению эффективности своей деятельности.

**Овчинников А.**

*Студент исторического факультета, 5 курс.*

*Научный руководитель: к.п.н., доцент*

**Аксенова Л.Н.**

## **Русско-японские отношения**

### **(от первых контактов до Петербургского договора 1875 г.)**

Первые контакты русских с японцами приходятся на конец XVII века, когда Российское государство присоединило к себе уже большую часть Сибири и вышло к берегам Охотского моря. К этому времени относится первая встреча русских с одним из потерпевших кораблекрушение японцев по имени Дэмбэй. Дэмбэй был доставлен в Москву и получил аудиенцию у Петра I, после которой в 1705 году Пётр приказал открыть в Санкт-Петербурге школу японского языка, а Дэмбэя назначить её учителем. После этого на государственном уровне организовываются экспедиции по поиску морского пути в Японию, и в 1739 году корабли Шпанберга и Вальтона подошли к берегам провинций Рикудзэн и Ава. Японские власти были агрессивно настроены против прибывших моряков, однако путь в Японию был открыт. Экспедицию А. Лаксмана 1792–1793, которая была предпринята для установления торговых связей, фактически явилась первым посольством в Японию.

В конце XVIII века на юге Сахалина высадился японский десант, который уничтожил на острове надписи о принадлежности Сахалина России. Как мы видим, именно японцы в решении территориальной проблемы первыми пошли на вооруженный конфликт.

В сентябре 1804 г. в японский порт Нагасаки на шлюпе «Надежда» прибыл Николай Петрович Резанов, который имел посольские полномочия от императора Александра I. Однако весной 1805 г. японская делегация вручила Резанову письменный отказ от ведения любых дальнейших переговоров. В ответ на это в навигацию 1806 г. фрегат «Юнона», под командованием Хвостова уничтожила, предварительно ограбив и взяв пленных, японскую фабрику на Сахалине. В навигацию 1807 г. фрегат «Юнона» и тендер «Авось» (командир Давыдов), разгромили и ограбили японские фабрики на Итурупе, захватили и ограбили в море не менее четырех торговых японских судов. Так же Хвостов в 1806 г. выдал старейшинам некоторых сахалинских поселений айну некие официальные документы о принятии местных жителей в российское подданство. Летом 1811 г. к побережью островов Итуруп, а затем Кунашир подошел российский военный шлюп «Диана». Россияне на шлюпке пристали к берегу, но переговоры с японским представителем на Кунашире, завершились арестом всей русской делегации (8 человек), во главе с командиром «Дианы» капитан-лейтенантом В. М. Головиным. Головин и его спутники освобождаются только в октябре 1813 г., когда японская сторона получила официальные письменные извинения за действия Хвостова и Давыдова.

В 1855 г. в Симодэ Е. В. Путятин подписал первый русско-японский договор, согласно которому часть южной группы Курильских островов передавалась Японии, а Сахалин переходил в совместное ведение России и Японии. Российское правительство неоднократно предпринимало попытки урегулировать территориальный вопрос, но все усилия российской дипломатии наталкивались на неуступчивость японской стороны. Между тем Россия и Япония нуждались в добрососедских отношениях. В апреле 1875 г. в Петербурге был, наконец, подписан договор, согласно которому Сахалин полностью признавался территорией России, а японскому правительству за отказ от притязаний на южную часть Сахалина передавались все Курильские острова.

Следует отметить, что русская сторона на этапе становления отношений не проявляла никаких агрессивных действий по отношению к Японии. Скорее русские относились к японцам очень дружелюбно, о чем свидетельствуют попытки вернуть на родину японцев, потерпевших бедствие и установление торговых отношений. Касательно вопроса принадлежности Курил с одной стороны русские землепроходцы первыми достигли и открыли эти острова миру, с другой стороны японские ученые утверждают, что Курилы были нанесены на японские карты еще в середине XVII века, но учитывая изданные в 1635, 1636 и 1639 годах указы японского правителя о «закрытии страны» по положениям которых японцы не могли покидать пределов страны, мы можем сделать вывод, что пребывать на этих островах они просто не имели права, при том по своим же японским законам.

Подписание Симодского трактата в 1855 г. и Петербургского договора в 1875 г. так же отражают стремление Российской империи к мирному урегулированию курильского вопроса, несмотря на большие территориальные уступки в пользу дальневосточного соседа. Вопрос о принадлежности Курильских островов до сего дня остается открытым.

## **Фитнес – залог здорового образа жизни**

*«Физические упражнения могут заменить множество лекарств, но ни одно лекарство в мире не может заменить физические упражнения».*

Сегодня привычное понятие «физкультура» заменил более броский термин – **«фитнес»**. Теперь уже не услышишь: «Я занимаюсь физкультурой три раза в неделю», а вместо этого чаще всего: «Я занимаюсь фитнесом в клубе». Итак, что же такое фитнес? Если переводить дословно, то фитнес можно расшифровать как адекватность, пригодность, соответствие чему-либо. Это система занятий физической культурой, включающая не только поддержание хорошей физической формы, но и интеллектуальное, эмоциональное, социальное и духовное начало. Фитнес – это увлекательные и полезные занятия спортом для людей разных возрастов.

Фитнес в современном понимании появился в США около тридцати лет назад, хотя первые фитнес-программы появились там еще во время второй мировой войны для тренировок в армии и флоте.

К концу 80-х годов прошлого века, фитнес наконец пожаловал в СССР. В бывшем Советском Союзе понятия фитнеса не было вовсе, существовали только спорт и физическая культура. Абсолютная доступность занятий и послужила фундаментом для успехов советского спорта.

В последние годы во всем мире понятие фитнеса значительно расширилось. Сейчас фитнес подразумевает не только выполнение физических упражнений, но также призван формировать образ жизни современного, гармонично развитого и здорового человека.

Система фитнес-тренинга имеет американские корни и включает в себя систему «строительства» тела (т.е. бодибилдинг), аэробный тренинг и рациональное питание. Сбалансированное питание – одно из главных условий успеха. Тренировочный план сам по себе только половина дела. Соблюдение принципов питания, позволяет контролировать поступление всех необходимых организму питательных веществ в достаточном объеме.

Современный фитнес практически каждый день добавляет в свой состав новые виды программ, на основе которых опытные инструкторы помогут подобрать индивидуальный план занятий. Сегодня в мире существуют десятки различных систем. Из них можно выделить те, которыми пользуются инструкторы почти во всём мире.

### **Система Пенни Прайс**

Руководствуясь этой программой, инструктор немало времени уделит первоначальному развитию аэробной выносливости. Система Пенни Прайс заключается в максимально возможном повторении упражнений. В эту программу также обязательно входит езда на велотренажёре и ходьба на беговой дорожке. Тренируясь по этой программе, женщины уже через две недели чувствуют, что их мышцы окрепли, через четыре-шесть недель изменения становятся заметны окружающим. А наилучший возможный результат достигается уже через полгода, после первой тренировки.

### **Система Моника Брандт**

Основу этой системы также составляют очень легкие отягощения, максимальное число повторений и минимальный отдых между сетами – 15 секунд, не больше! Чем больше лишнего веса необходимо убрать, тем выше должно быть число повторений: 30 – **оптимально**

ный вариант. И наоборот: предел для худощавых – 15 повторений. Для ягодич величайшее упражнение – выпады назад, так, чтобы колено опускалось вниз строго за пяткой.

Все тренировочные программы не принесут полезного эффекта без специальной диеты. Питание должно основываться на тех продуктах, которые содержат мало жиров, больше углеводов и белка. При соблюдении диеты нужно пить до 2-х литров жидкости в день. Увеличение веса в это время говорит не о накоплении жира, а о наращивании мышечной массы. Не следует делать слишком больших перерывов в питании, они способствуют жировым отложениям!

В какое время дня эффективнее проводить фитнес-тренировки? Тренировки будут наиболее эффективными во время температурного пика вашего тела. За несколько часов до пробуждения температура тела соответствует минимальному дневному значению. А где-то к середине дня температура достигает максимального значения. Учёные убедительно доказали, что середина дня или ранний вечер наиболее подходящее время для занятий спортом. В это время дня температура тела достигает пика.

Фитнес – это способ сохранения и укрепления здоровья, совершенствования физических возможностей, достижения эмоциональной уравновешенности. Он включает в себя и занятия в фитнес-клубе или спортивном центре, и правильное питание, и заботу о своем физическом и духовном состоянии, и многое другое, что принято называть здоровым образом жизни. Если не работает один из компонентов, то не действует и вся система. Таким образом, фитнес решает задачи оздоровления, сохранения здоровья, а также реабилитации организма.

**Пантюхина В.Н.**

*Студентка факультета социальной педагогике, 5 курс.*

*Научный руководитель к.п.н., доцент  
Ферцер В.Ю.*

## **Работа социального педагога по профилактике межличностных конфликтов в юношеском возрасте в учреждении начального профессионального образования**

В настоящее время кризисные процессы, происходящие в современном обществе, так или иначе, влияют на сознание и поведение, вызывая агрессию, жестокость, насилие, порождая конфликты как между отдельными личностями, так и между отдельными социальными группами.

Конфликт (от латинского – *confliktus*) означает столкновение сторон, мнений, сил. Причиной столкновений могут быть самые разные проблемы жизни: материальные ресурсы, важнейшие жизненные установки, властные полномочия, статусно-ролевые различия в социальной структуре, личностные различия. Конфликты охватывают все сферы жизнедеятельности людей, всю совокупность социальных отношений, социального взаимодействия.

Конфликты можно встретить и в социально-педагогическом процессе. В юношеском возрасте, в связи с новообразованиями (формирование мировоззрения, самоопределения, убеждений, ценностей и т. д.), происходит изменения в отношениях с окружающими людьми в разных сферах жизнедеятельности (в семье, в учебном учреждении, в кругу друзей).

Нередки межличностные конфликты со сверстниками и в стенах образовательного учреждения, т.е. в системе «ученик-ученик», которое является одним из основных видом взаимодействия в социально-педагогическом процессе.

Существует множество направлений деятельности социального педагога в учреждении начального профессионального образования: диагностическая, организаторская, профилактическая и т.д. Одним из видов работы социального педагога является оказание помощи в разрешении и предупреждении конфликтов в системе «ученик-ученик».

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме межличностных конфликтов в юношеском возрасте, можно выделить следующие причины возникновения конфликтов в системе «ученик-ученик»: особенности темперамента; непроясненность социального статуса личности ученика; выполнение – невыполнение требований и обязательств перед ученическим коллективом; личностные особенности учащихся (грубость, хамство, жестокость); неблагоприятная психологическая атмосфера в ученическом коллективе; нарушение «правил» межличностного общения (перебивание собеседника при высказывании им своего мнения; проявление недоверия к партнеру, придирки и угрозы и др.); учебные перегрузки учащихся, общая утомляемость, ведущая к обострению противоречий и др.

Нами были изучены особенности поведения учащихся учреждений начального профессионального образования в конфликте «ученик-ученик» с помощью следующих методов: анкета «Конфликт» для учащихся юношеского возраста; тест «Самооценка конфликтности»; тест по исследованию типа темперамента (по Г. Айзенку); тест К. Томаса «Определение способов реагирования в конфликтной ситуации».

В исследовании приняли участие учащиеся ГОУ НПО № 118 в количестве 20 человек (юноши и девушки в возрасте 16–18 лет).

Результаты анкеты показали, что понятие «конфликт» понимается как ссора – 52% юношами и девушками, как разногласие и непонимание – 42%, а в качестве драки – 9,5%. Чаще всего конфликты у учащихся юношеского возраста возникают: с родителями – 38%; со сверстниками – 52%; с учителями – 10%. Качества личности сверстников, которые могут привести к возникновению конфликтной ситуации, по мнению испытуемых, следующие: непонимание, различие во взглядах – 38%; грубость, злость, хамство – 33%; агрессия, раздражительность – 29%. Наиболее типичным поведением в конфликтной ситуации, со слов испытуемых, является:

Тип поведение в конфликтной ситуации				
	Возмущаются, ругаются, стараются доказать свою правоту	Предлагают обсудить проблему, ищут компромисс	Уступают, подчиняются противоположной стороне	Уходят от конфликта, игнорируют его
Сами юноши и девушки	61%	19%	9,5%	9,5%
Родители	19%	57%	14%	10%
Сверстники	76%	24%	0	0
Педагоги	81%	14%	5%	0

Причиной конфликта учащихся с одноклассниками является: хамство, грубость – 14%; разногласие при выполнении обязанностей по уборке класса – 38%; непонимание – 10%.

При разрешении конфликта со сверстниками значительная часть опрошенных старается при разрешении конфликта не обращаться за помощью (38%), а рассчитывает на самих себя (57%).

Анализ и сравнение результатов тестов (исследование типа темперамента (Г. Айзенк) и «Определение способов реагирования в конфликтной ситуации» (К. Томас), показали: испытуемые с выраженным холерическим типом темперамента тяготеют к проявлению стратегии типа «соперничество» (37,5% среди всех респондентов холерического типа); сангвиники – к «соперничеству» (50%) и «сотрудничеству» (50%); для меланхоликов наиболее присущи стратегии поведения в конфликте – «избегание» (40%), «компромисс» (20%) и «сотрудничество» (40%); для флегматиков – «компромисс» (65%) и «сотрудничество» (35%).

Задача социального педагога как посредника в разрешении конфликта в системе «ученик-ученик» сводится к формированию у его участников знаний, умений, навыков продуктивного разрешения конфликтной ситуации с учетом особенностей ученического коллектива и личностных особенностей сторон конфликтной ситуации. В связи с этим социальный педагог может: помочь установить доверие друг к другу; заменить установку «Я выиграл – ты проиграл» на другую «Я выиграл – ты выиграл»; стимулировать диалог; помочь построить диалог между сторонами конфликта; переключить стороны с «Ты – сообщения» на «Я – сообщение»; использовать изменение ролей конфликтующих и возможность обосновать чужую точку зрения; поддерживая диалог, направлять участников конфликта на выработку правильного решения.

**Патрикеев В.Д.**

*Студент психолого-педагогического  
факультета, 1 курс.*

*Научный руководитель: ст. преподаватель*

**Коровина И.В.**

## **Оборона крепости Осовец**

Почему говорят, что русские не сдаются? В 1915 году мир с восхищением взирал на оборону Осовца, небольшой русской крепости в 23,5 км от тогдашней Восточной Пруссии. Основной задачей крепости было, как писал участник обороны Осовца С. Хмельков, «преградить противнику ближайший и удобнейший путь на Белосток... заставить противника потерять время или на ведение длительной осады, или на поиски обходных путей». Белосток – транспортный узел, взятие которого открывало дорогу на Вильно (Вильнюс), Гродно, Минск и Брест. Так что для немцев через Осовец лежал кратчайший путь в Россию.

Обойти крепость было невозможно: она располагалась на берегах реки Бобры, контролируя всю округу, в окрестностях – сплошные болота. «В этом районе почти нет дорог, очень мало селений, отдельные дворы сообщаются между собой по речкам, каналам и узким тропам, – так описывало местность издание Наркомата обороны СССР уже в 1939-м. – Противник не найдет здесь ни дорог, ни жилья, ни закрытий, ни позиций для артиллерии».

Первый натиск немцы предприняли в сентябре 1914-го: перебросив из Кенигсберга орудия большого калибра, они бомбардировали крепость шесть дней. А осада Осовца началась в январе 1915-го и продолжалась 190 дней.

Немцы применили против крепости все свои новейшие достижения. Доставили знаменитые «Большие Берты» – осадные орудия 420-мм калибра, 800-килограммовые снаряды

которой проламывали двухметровые стальные и бетонные перекрытия. Воронка от такого взрыва была пять метров глубиной и пятнадцать в диаметре.

Немцы подсчитали, что для принуждения к сдаче крепости с гарнизоном в тысячу человек достаточно двух таких орудий и 24 часов методичной бомбардировки: 360 снарядов, каждые четыре минуты – залп. Под Осовец привезли четыре «Большие Берты» и 64 других мощных осадных орудия, всего 17 батарей.

Самый жуткий обстрел был в начале осады. «Противник 25 февраля открыл огонь по крепости, довел его 27 и 28 февраля до ураганного и так продолжал громить крепость до 3 марта», – вспоминал С. Хмельков. По его подсчетам, за эту неделю ужасающего обстрела по крепости было выпущено 200–250 тысяч только тяжелых снарядов. А всего за время осады – до 400 тысяч. «Кирпичные постройки разваливались, деревянные горели, слабые бетонные давали огромные отколы в сводах и стенах; проволочная связь была прервана, шоссе испорчено воронками; окопы и все усовершенствования на валах, как то – козырьки, пулеметные гнезда, легкие блиндажи – стирались с лица земли». Над крепостью нависли тучи дыма и пыли. Вместе с артиллерийской крепостью бомбили немецкие аэропланы.

«Страшен был вид крепости, вся крепость была окутана дымом, сквозь который то в одном, то в другом месте вырывались огромные огненные языки от взрыва снарядов; столбы земли, воды и целые деревья летели вверх; земля дрожала, и казалось, что ничто не может выдержать такого ураганного огня. Впечатление было таково, что ни один человек не выйдет целым из этого урагана огня и железа», – так писали зарубежные корреспонденты.

Командование, полагая, что требует почти невозможного, просило защитников крепости продержаться хотя бы 48 часов. Крепость стояла еще полгода. А наши артиллеристы во время той страшной бомбардировки умудрились даже подбить две «Большие Берты», плохо замаскированные противником. Попутно взорвали и склад боеприпасов.

6 августа 1915-го стало для защитников Осовца черным днем: для уничтожения гарнизона немцы применили отравляющие газы. Газовую атаку они готовили тщательно, терпеливо выжидая нужного ветра. Развернули 30 газовых батарей, несколько тысяч баллонов. 6 августа в 4 утра на русские позиции потек темно-зеленый туман смеси хлора с бромом, достигший их за 5–10 минут. Газовая волна 12–15 метров в высоту и шириной 8 км проникла на глубину до 20 км. Противогазов у защитников крепости не было.

«Все живое на открытом воздухе на плацдарме крепости было отравлено насмерть, – вспоминал участник обороны. – Вся зелень в крепости и в ближайшем районе по пути движения газов была уничтожена, листья на деревьях пожелтели, свернулись и опали, трава почернела и легла на землю, лепестки цветов облетели. Все медные предметы на плацдарме крепости – части орудий и снарядов, умывальники, баки и прочее – покрылись толстым зеленым слоем окиси хлора; предметы продовольствия, хранящиеся без герметической укупорки – мясо, масло, сало, овощи, оказались отравленными и непригодными для употребления». «Полуотравленные брели назад, – это уже другой автор, – и, томимые жаждой, нагибались к источникам воды, но тут на низких местах газы задерживались, и вторичное отравление вело к смерти».

Германская артиллерия вновь открыла массированный огонь, вслед за огненным валом и газовым облаком на штурм русских передовых позиций двинулись 14 батальонов ландвера – а это не менее семи тысяч пехотинцев. На передовой после газовой атаки в живых оставалось едва ли больше сотни защитников. Обреченная крепость, казалось, уже была в немецких руках. Но когда германские цепи приблизились к окопам, из густо-зеленого хлорного тумана на них обрушилась... контратакующая русская пехота. Зрелище было ужасающим: бойцы шли в штывковую с лицами, обмотанными тряпками, сотрясаясь от жуткого кашля, буквально выплевывая куски легких на окровавленные гимнастерки. Это были остатки 13-й роты 226-го пехотного Землянского полка, чуть больше 60 человек. Но они ввергли противника в такой ужас, что германские пехотинцы, не приняв боя, ринулись назад, затапывая друг друга и повисая на собственных проволочных заграждениях. И по ним с окутанных хлорными клубами русских батарей стала бить, казалось, уже погибшая артиллерия. Несколькими десятками полуживых русских бойцов обратили в бегство три германских пехотных

полка! Ничего подобного мировое военное искусство не знало. Это сражение войдет в историю как «атака мертвецов».

Осовец русские войска все же оставили, но позже и по приказу командования, когда его оборона потеряла смысл. Эвакуация крепости – тоже пример героизма. Потому как вывозить все из крепости пришлось по ночам, днем шоссе на Гродно было непроходимо: его беспрестанно бомбили немецкие аэропланы. Но врагу не оставили ни патрона, ни снаряда, ни даже банки консервов. Каждое орудие тянули на лямках 30–50 артиллеристов или ополченцев. В ночь на 24 августа 1915 года русские саперы взорвали все, что уцелело от немецкого огня, и лишь несколько дней спустя немцы решились занять развалины.

**Позднякова М.Г.**

Студентка педагогического факультета, 5 курс.

Научный руководитель: к.иск.н., ст. преподаватель

**Хусаинов И.С.**

## Культура речи учителя

Основная составляющая деятельности учителя – **общение, поэтому устная речь педагога – важный элемент профессионального мастерства.** Речь учителя служит решению различных задач, прежде всего учебных. Все словесные методы обучения базируются на речи педагога. Слово учителя имеет воспитательное значение. При этом учитель может прямо использовать словесное воздействие на ученика, убеждая его в чем-либо, управляя его деятельностью, а может влиять и косвенно – речевым примером. Ученики стремятся подражать учителю, копируют его речевые обороты, интонации.

Функции речи учителя.

1. Обеспечение продуктивных взаимоотношений между учителем и учащимися. Это – ведущая функция. В процессе обучения происходит общение педагога и учащихся, учащихся между собой. Иногда даже определение процесса обучения дается через понятие «общение». Педагогическое общение включает обмен информацией, управление познавательной деятельностью, воспитательные воздействия.
2. Обеспечение полноценного формирования знаний у учащихся. Известно, что речь может сделать усвоение учебного материала доступным и интересным, а может, наоборот, затруднить его. Речь учителя может вызвать интерес у учащихся к изучаемому, а может погасить те крупницы интереса, которые существовали.
3. Обеспечение эффективной познавательной деятельности учеников. Когда учитель готовится к уроку, он продумывает, с одной стороны, что и как будет говорить и делать сам, а с другой стороны – что будут в каждый момент урока делать ученики; соответственно он проектирует средства управления их деятельностью.

Не подлежит сомнению, что культура речи очень важна для учителя.

Культура речи – соответствие речи требованиям, предъявляемым к языку в определенный исторический период. Знание основ искусства речи, приемов ораторского мастерства помогает учителю говорить ясно, образно, воздействовать не только на интеллектуальную, но и на эмоциональную сферу учеников.

Выделяются следующие элементы культуры речи.

1. Нормативный – соблюдение норм литературного языка.
2. Коммуникативный – навыки отбора и употребления языковых средств в процессе речевого общения. Для учителя важно выбирать такие средства, которые эффек-

тивно решают поставленные коммуникативные задачи.

3. Этический – отражает соблюдение норм поведения в общении, уважение к участникам общения, доброжелательность, деликатность. Определяет правила использования речевых формул приветствия, формулирование просьб, вопросов, благодарности, регулирует обращение на «ты» и на «вы» и т.д.

В понятие культуры речи конкретного человека входит лексическая культура, которая определяется богатством словаря. Если человек владеет достаточным запасом слов, его речь будет правильной, точной. богатый словарный запас – первый, неотъемлемый признак высокой культуры речи. Одним из условий формирования богатого словарного запаса является чтение хорошей художественной литературы. Слабое знакомство с образцами хорошего русского языка в произведениях классической литературы влияет на речевую культуру человека.

Можно выделить ряд характеристик речи педагога:

1. Содержательность – объем выраженных мыслей, зависящих от подготовленности учителя.
2. Понятность – избирательный отбор материала, доступного ученикам.
3. Выразительность – эмоциональная насыщенность, обеспечивающаяся интонацией и смысловыми акцентами.
4. Действенность речи – влияние на мысли, чувства, поведение с учетом индивидуальных особенностей слушателей.

И устная, и письменная речь педагога должна соответствовать определенным требованиям. Первое требование – это правильность речи – **соблюдение речевых норм современного русского литературного языка**, точность словоупотребления. Предложения должны быть построены синтаксически правильно, что ускоряет усвоение услышанного. Правильное словоупотребление и произношение – одно из условий профессионального мастерства учителя. Дети бурно реагируют на ошибки произношения. Чтобы избежать их, нужно чаще обращаться к справочникам и словарям. Хорошо помогает и разговорная практика: пересказ содержания книг, кинофильмов, разговоры с людьми, которых отличает высокий уровень культуры.

Вторым требованием к речи педагога является ее богатство. Для того чтобы найти путь к умам учеников, учитель должен уметь доходчиво и в то же время ярко выразить любую мысль. Богатство речи определяется активным и пассивным словарным и фразеологическим запасом человека, а также стилистической гибкостью при пользовании этим запасом. Но учителю нельзя забывать об особенностях восприятия и словарного запаса учеников. Все вновь вводимые слова и обороты нужно объяснять и приводить примеры их использования.

Третье требование – точность и ясность. Для учителя важно употреблять слова в свойственных им значениях (точность), так как в этом случае повышается и ясность речи. Ясность речи учителя – умение найти словесную форму, доступную для учеников. Она во многом зависит от того, насколько учитель знает учеников класса, уровень их развития, особенности восприятия и мышления. Простота и ясность – результат большого труда. За ними стоит проникновение учителя в сущность явления, умение все рассказать «своими словами», ярко представить явление или событие. Между простотой и богатством содержания нет противоречия. Простота – это умение доходчиво говорить о важных и сложных вещах. Точность и ясность относятся к логико-дидактическим требованиям к речи, так же как последовательность и доказательность.

Четвертое требование – краткость и лаконичность. Умение освободить речь от лишних слов, от «воды» со времен Цицерона считалось величайшим достоинством оратора. Ненужные слова, слова-паразиты, небрежные формулировки, неожиданные повторения и отступления засоряют речь, лишают ее живости и естественности. Ученики теряют мысль учителя. Столь же вредно и пустословие учителя, когда за внешней гладкостью слов не видно смысла. Но лаконичность и смысловая наполненность речи должны быть разумными. Если ученики не понимают материал, его следует повторить, но другими словами, чтобы сделать более понятным ученикам.

Пятое требование – эмоциональность речи. Эмоциональность – это не «украшение», а необходимый рабочий элемент. Она естественна потому, что цель работы учителя – не только выразить мысль или пересказать учебный материал, но и наилучшим образом воздействовать на класс, с тем чтобы материал был понят и усвоен учениками. Умело построенная речь будит мысль, заставляет думать и стимулирует определенные эмоции детей. Эмоциональность – мощный стимулятор в любом виде человеческой деятельности. Она изменяет всю схему восприятия речи, положительно воздействуя на мышление, память, внимание. Но повышенная эмоциональность в речи учителя так же вредна, как и ее отсутствие. Она ведет к утомлению детей, недоверию к словам учителя, чьи эмоции кажутся им наигранными и надуманными. Выход заключается в разумном чередовании экспрессии и спокойного, логического изложения.

Шестое требование к речи педагога – использование лексических средств образности – слов в переносном значении, метафор, сравнений и др. Они делают речь более убедительной. Сравнения помогают прояснить содержание сообщений, вызывая цепь ассоциаций, установить связи между известным и неизвестным. Гипербола помогает заострить внимание на предмете разговора. Аллегория облегчает разговоры на темы нравственности, одновременно делая их более запоминающимися. Фразеологические обороты, крылатые слова, пословицы и поговорки способствуют лаконичности и выразительности речи.

Дэвид Льюис выделяет следующие речевые барьеры, препятствующие эффективному общению:

1. Слишком тихая речь. Даже если сидящим сзади удастся расслышать говорящего, это для них слишком утомительно. Слушателям приходится напрягаться, и они быстро прекращают свои усилия, если сообщение не представляет для них особой важности.
2. Глотание слов. В этом случае голос затихает в конце предложения, аудитории трудно расслышать каждое слово и трудно уловить смысл.
3. Нехватка дыхания. Говорящий может оказаться в ситуации, когда ему не хватит дыхания именно тогда, когда он захочет подчеркнуть то или иное положение. Сбой в дыхании приведет к тому, что вместо подчеркивания, сообщение утратится для слушателей.
4. Заметная пауза. Сюда относятся бессмысленные междометия «гм» и «э-э», слова-паразиты «вот», «значит», фразы, которые ничего не добавляют в сообщение: «известно», «вы понимаете, что я имею в виду». Заметные паузы отчасти являются результатом привычки, а отчасти обусловлены боязнью тишины. Нервничая, оратор торопится заполнить тишину любыми звуками, даже необязательными, неподходящими или не имеющими смысла.
5. Слишком быстрая речь. Очень важно говорить в таком темпе, который передаст вашу энергию и энтузиазм, однако привычка «отбарабанивать» речь затрудняет слушателям возможность понять суть выступления. В ходе изложения материала целесообразно менять темп речи: увеличивать его при рассказе занимательных фактов, замедлять и включать в нее больше пауз – при изложении сложных вопросов.
6. Неизменяющийся тон. От скучной монотонной речи обычно клонит в сон. Об этом необходимо помнить педагогам при подготовке к уроку, на котором предполагается лекционное изложение материала.

Готовясь к выступлению, целесообразно немного понизить тон своего голоса, особенно если в обычном состоянии он довольно высокий. Более низкий тон ассоциируется с компетентностью и уверенностью в себе. необходимо также обратить внимание на замедление своей речи и понижение голоса в важных и ответственных местах выступления<sup>1</sup>.

### **Качество речи учителя**

Одной из составляющих культуры речи является и качество голоса учителя.

<sup>1</sup> Льюис Д. Тренинг эффективного общения. – М., 2002.

Голос – важнейший элемент техники речи. Для учителя он является основным средством труда. К голосу учителя предъявляется ряд требований, которые определяются условием педагогического общения и задачами, решаемыми в профессиональной деятельности:

1. Голос не должен вызывать неприятных ощущений у слушателей, а должен обладать благозвучностью.
2. Учителю необходимо изменять характеристики своего голоса с учетом ситуации общения.
3. Преподаватель должен уметь управлять своим голосом в общении с аудиторией, направлять его, «отдавать» слушателям, говорить не для себя, а для учеников, т.е. голос должен обладать полетностью.
4. Голос, – как уже было сказано, – основное орудие педагогического воздействия, поэтому с его помощью учитель должен уметь внушить ученику определенные требования и добиться их выполнения.
5. Учителю постоянно приходится выдерживать значительные нагрузки на речевой аппарат, поэтому его голос обязан быть достаточно выносливым.

Исходя из данных требований, можно сказать, что важнейшим профессиональными качествами голоса учителя являются благозвучность, гибкость, полетность, выносливость.

Развитие всех качеств голоса представляет собой комплексный процесс, который называется постановкой голоса.

Дикция – четкое и ясное произнесение звуков речи. Хорошая дикция обеспечивается строгим соблюдением артикуляционных характеристик звуков.

Дикция является одним из обязательных элементов техники речи, особенно важна для учителя, поскольку его речь является образцом. Кроме того, без дикции просто невозможна нормальная коммуникация. Нечеткая артикуляция приводит к неявной речи и затрудняет понимание слушателями говорящего. Работа над дикцией учителя заключается в изучении артикуляционных характеристик звуков и тренировочных упражнениях, позволяющих выработать хорошую дикцию (скороговорки, упражнения для губ).

Речь педагога должна быть обязательно наполнена эмоциональным и интеллектуальным содержанием, которое можно назвать выразительностью. Она является таким же обязательным элементом, как, например, техничность, дикция. Это обусловлено спецификой устной речи, в которой особое значение приобретают интонация, жесты, мимика условие контакта собеседников и т.д.

Перед учителем стоит серьезная задача он обязан за чередой тревог и волнений разглядеть личность будущего человека, которого он создает, прежде всего при помощи нашего языка. Язык учителя должен быть для учащихся эталоном. С помощью этого сильнейшего оружия и точнейшего инструмента учитель развивает историческую память народа, приближает к богатствам многонациональной культуры тех, для кого эта культура воспринимается, прежде всего, через воздействующее слово.

**Потапова Д.С.**

*Студентка исторического факультета, 3 курс  
Научный руководитель: к.и.н., доцент*

**Сазонов В.Н.**

## **Социальная защита детей-сирот в послевоенное десятилетие (1946—1955г.г.)**

Великая Отечественная война 1941–1945 годов принесла много горя советским людям. Это убитые, раненые, пропавшие без вести, разрушенные города и сёла. Одной из

печальных сторон этого, общего для всех, горя является колоссальный рост детской беспризорности.

Государство видело эту проблему и по мере возможности решало её. В первое послевоенное десятилетие были созданы работающие и поныне органы и учреждения социальной защиты детей-сирот. Вначале этими вопросами занимался Народный комитет социального обеспечения (НКСО), а в 1949 году вместо него образуется Министерство социального обеспечения.

Основная цель социальной работы в отношении осиротевших детей сводилась главным образом к тому, чтобы устроить их в приёмные семьи или детские учреждения.

Устройством детей-сирот непосредственно занимались созданные еще в военном 1942 г. специальные комиссии райисполкомов. В составе НКВД был организован отдел по борьбе с детской беспризорностью и безнадзорностью. При отделах народного образования были открыты адресные столы, куда должны были поступать сведения о местонахождении беспризорных детей.

Среди причин детской беспризорности и сиротства в рассматриваемый период на первом месте была война и ее последствия. В 1946 году в стране было выявлено всего 680 тысяч сирот<sup>1</sup>.

Однако, война была не единственным источником детского сиротства. После войны число детей в детских учреждениях продолжало расти и достигло своего максимума в 1947–1948 годах. Число сирот среди них увеличилось с 46% в 1945 г. до 53% в 1947 году от общего числа детей, находящихся в детских учреждениях<sup>2</sup>.

Среди других причин детского сиротства и беспризорности следует назвать голод, охвативший в 1946 г. ряд регионов страны. От него бежали целыми семьями, но, попав в безвыходное положение, родители вынуждены были нередко бросать детей, тем самым давая им шанс на спасение. Детские учреждения были переполнены и не принимали детей от живых родителей, даже если у тех не было возможности их прокормить. Из районов голода дети бежали и самостоятельно. Это дети, находившиеся под опекой или попечительством в приемных семьях. Бежали в основном из районов особенно пострадавших во время войны в Прибалтику. Здесь беглецы надеялись устроиться на работу<sup>3</sup>.

Третьим фактором, увеличивавшим беспризорность, помимо войны и голода, был уход детей из материально и социально неблагополучных семей. Десятки тысяч семей оказались не в состоянии прокормить детей и обеспечить им нормальные условия существования. Особенно трудно приходилось многодетным и неполным семьям. Изнурительный труд на промышленных предприятиях не оставлял родителям сил и времени для надлежащего присмотра за детьми. Не хватало средств, чтобы одеть и обууть их.

Заметную долю среди детей-сирот составляли младенцы, сданные в дома ребенка матерями-одиночками. Рост внебрачных рождений был следствием особой демографической ситуации, сложившейся в результате войны, и государственной политики: громадные потери населения, численное преобладание женщин брачного возраста, низкий материально-бытовой уровень жизни.

Государство пыталось проводить политику по оказанию помощи многодетным и одиноким матерям. Так, по указу Президиума Верховного Совета СССР от 25 ноября 1947 года «О размере государственного пособия многодетным и одиноким матерям» размер ежемесячного пособия для матерей-одиночек на каждого ребёнка составлял 20 рублей<sup>4</sup>. Конечно же, эта сумма была очень невелика. В 1947 году хлеб ржаной стоил 2,80–3,20 рубля за килограмм, мука пшеничная – 7–9 рублей за килограмм, говядина – 28–32 рубля за килограмм<sup>5</sup>. Ясно, что содержать ребёнка на 20 рублей в месяц было не возможно.

<sup>1</sup> Фирсов М.В. История социальной работы в России. – М.: ВЛАДОС, 2009. – С. 177.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Зима В.Ф. Послевоенное общество: голод и преступность (1945-1946) // Отечественная история, 1995. – № 5. – С.46.

<sup>4</sup> Чистякова О.И. Хрестоматия по истории государства и права СССР. – М., 1989.

<sup>5</sup> Милов Л.В. История России XX-XXI века. – М.: ЭКСМО, 2006. – С. 302.

На фоне роста детской беспризорности актуализировался вопрос о прерывании беременности. В 1955 году по инициативе Н. С. Хрущёва был издан указ «Об отмене запрещения аборт», который отменял указ Сталина от 1936 года. Таким образом, уже не подвергались уголовному наказанию в виде 8 лет лишения свободы ни сама женщина, ни врач за прерывание беременности. Разрешались платные аборты на сроке до 12 недель беременности. В результате этого в последующие 30 лет показатель числа аборт в СССР был самым высоким в мире<sup>6</sup>. Указ был противоречивым. С одной стороны, государство боролось с количеством детей-отказников, которые бросались родителями после рождения. С другой стороны, наметилась тенденция снижения уровня рождаемости в СССР. Если в 1950 году на каждую 1000 человек населения страны родилось 26,7 детей, то в 1955 – 25,7 детей, а в 1958 г. – 25,3 детей<sup>7</sup>.

Важной причиной детской беспризорности и сиротства была волна репрессий, следовавшая сразу после войны. Рост числа арестов был прямым следствием действия указа Президиума Верховного Совета СССР от 4 июня 1947 г. «Об уголовной ответственности за хищения государственного и общественного имущества»<sup>8</sup>. Он предусматривал наказание за повторную или совершённую группой лиц кражу государственного имущества в виде лишения свободы на срок от 8 до 20 лет с конфискацией имущества. Недонесение о готовящемся или совершённом хищении общественного имущества каралось лишением свободы от 2 до 4 лет или ссылкой на срок от 5 до 7 лет с конфискацией имущества. Часто под действие этого указа попадали люди, оказавшиеся в тяжелом материальном положении в результате войны и голода.

На детей, чьи родители были арестованы, распространялся порядок устройства детей-сирот. Это можно расценить и как гуманность по отношению к последним, и как косвенное признание репрессий в качестве одного из факторов сиротства. Однако гуманность оказалась недолгой, из-за нехватки мест в домах ребенка при аресте матери детей до 4 лет стали отправлять вместе с ней в места заключения<sup>9</sup>.

Таким образом, рост числа детей-сирот в послевоенные годы нельзя списывать только на войну. Он был прямым следствием и голода, и репрессий, и массовой нужды. Система же социальной защиты детей-сирот была ориентирована не на предупреждение сиротства, а лишь на борьбу с его отрицательными последствиями.

По мере преодоления последствий войны, разрухи и голода, прекращения массовых репрессий численность детей-сирот сокращалась. К середине 1950-х годов она приблизилась к довоенному уровню<sup>10</sup>. Изменились и причины, и источники сиротства. На первый план выдвинулись такие как невозможность или неспособность родителей содержать и воспитывать своих детей по причине нужды, болезни, инвалидности, алкоголизма.

На основании этого Министерство социального обеспечения проводило следующие меры: помощь семье, защита материнства, борьба с алкоголизмом, меры по преодолению девиантных форм поведения у родителей. Судьба каждого ребенка зависела от того, возвращали ли его родителям-алкоголикам, посылали ли в детский дом, в трудовую воспитательную колонию или определяли в приемную семью. Этим вопросом непосредственно занимались комиссии отелов социальной защиты местных исполкомов.

Следует отметить, что вопросом беспризорности занималось не только государство, но и общественные организации. Их роль сводилась к помощи государственным органам. Этой работой занимались профсоюзы и комсомол, которые организовывали шефство над детскими домами, собирали вещи и средства для их воспитанников, направляли своих представителей для участия в работе детских комиссий при исполкомах.

<sup>6</sup> Зезина М.Р. Социальная защита детей-сирот в послевоенные годы (1945-1955)//Вопросы истории, 1999. – № 1. – С. 126.

<sup>7</sup> Зима В.Ф. Послевоенное общество: голод и преступность (1945-1946)//Отечественная история, 1995. – № 5. – С. 44.

<sup>8</sup> Чистякова О.И. Хрестоматия по истории государства и права СССР. – М., 1989.

<sup>9</sup> Фирсов М.В. История социальной работы в России. – М.: ВЛАДОС, 2009. – С. 181.

<sup>10</sup> Там же.

В тоже время, небезынтересно, что само государство в своих нормативных документах, регулировавших устройство детей, оставшихся без попечения родителей, признавало преимущества семейного воспитания, а не коллективного<sup>11</sup>. Традиция воспитания приемных детей в семье, всегда существовавшая в России, не умерла с внедрением государственной системы помощи сиротам. Немаловажным был и материальный фактор. Приемная семья значительно сокращала расходы государства на ребенка.

По отчетам областных отделов народного образования ясно прослеживается общая тенденция – большая часть детей, оставшихся без попечения родителей, устраивалась на воспитание в семьи<sup>12</sup>.

Предусматривались различные условия передачи детей в приемные семьи – опека или попечительство, патронат, усыновление. Патронат, введенный в СССР ещё в 1936 г., предусматривал заключение договора государственных органов попечительства с семьей о воспитании приемного ребенка и выплату семье пособия. Как ни мало было пособие, в условиях того времени оно служило известным стимулом для многих. К сожалению, патронат нередко оформлялся исключительно для получения дополнительного дохода, а дети оставались без надзора. Обреченные на полугодное существование, они часто промышляли нищенством и мелким воровством. Поэтому практика патроната постепенно стала сворачиваться. К началу 1950-х годов он был вытеснен опекуном и усыновлением, основанными на традиционных семейно-родственных отношениях приемных родителей и детей.

Как правило, опекунами (попечителями) становились родственники ребенка. Считалось, что ими двигали преимущественно родственные чувства, а не материальный расчет. Пособие опекунам обычно не выплачивалось. Предполагалось, что средства на содержание ребенка давала пенсия или страховка после смерти родителей, личный заработок или стипендия, если подросток работал или учился.

Семейному устройству детей отдавали предпочтение не только комиссии исполкомов, но и детские приемники-распределители. Так, если в 1945 г. немногим более 20% детей из ДПР возвращались в свои семьи, то с начала 1950-х гг. – **уже более половины. Одновременно сокращалась доля детей, направляемых в детские дома**<sup>13</sup>.

Если сравнить число детей-сирот, воспитывавшихся в приемных семьях, с числом воспитанников детских домов, то на протяжении всего послевоенного десятилетия соотношение менялось в пользу первых. В 1946 г. в СССР в приемных семьях находилось 335 тыс. детей-сирот, а в детских домах – 356 тыс., в 1953 г. соотношение составляло 287 тыс. и 257 тыс.<sup>14</sup>.

Как складывалась жизнь детей-сирот, воспитывавшихся в приемных семьях, проследить невозможно. О детских же учреждениях можно составить достаточно полную картину по их отчетам и инспекторским проверкам.

Было открыто несколько специализированных детских домов для одарённых детей-сирот, куда отбирали талантливых детей с перспективой их последующего поступления в музыкальные и художественные училища, в балетные школы, военные оркестры.

Острой была проблема финансирования учреждений для детей. Большинство детских домов могли рассчитывать только на средства местного бюджета и на собственное подсобное хозяйство. В системе централизованного распределения при дефиците потребительских товаров и продовольствия детские дома снабжались в последнюю очередь. Вместо мяса и яиц обычно выдавали яичный порошок, вместо овощей и фруктов – пшено. Обувь выделяли не подходящую по размеру и очень низкого качества<sup>15</sup>.

---

<sup>11</sup> Зезина М.Р. Социальная защита детей-сирот в послевоенные годы (1945-1955) // Вопросы истории, 1999. – № 1. – С. 125.

<sup>12</sup> Фирсов М.В. История социальной работы в России. – М.: ВЛАДОС, 2009. – С. 177.

<sup>13</sup> Там же.

<sup>14</sup> Зезина М.Р. Социальная защита детей-сирот в послевоенные годы (1945-1955) // Вопросы истории, 1999. – № 1. – С.129.

<sup>15</sup> Дармодехин С. В. Безнадзорность детей в России // Педагогика, 2001. – № 5. – С. 3.

Несмотря на тяжелое положение детских учреждений, было отклонено предложение об организации вывоза детских вещей и игрушек из Германии через трофейные органы фронтов. Чаще всего это связывали с тем, что подобный шаг может стать причиной негативной психологической реакции травмированных войной детей на вещи из побежденной Германии. В то же время американские подарки принимались<sup>16</sup>. Однако, следует заметить, что вряд ли сами дети могли отличить, откуда привезён данный подарок, из Германии или же из США.

Не лучше обстояло дело и с питанием детей. Инспекторские проверки выявляли массу фактов, когда выданные детским домам продукты не доходили по назначению. При общем низком уровне жизни, часто на грани выживания, персонал детских домов питался за счет воспитанников.

В приложении к постановлению Совета Министров СССР от 18 мая 1949 года «О мероприятиях по расширению сети детских учреждений и родильных домов и улучшению их работы» устанавливалась норма питания детей в детских домах и приёмниках-распределителях. Так норма хлеба в день на человека в детских домах общего типа составляла 175 грамм, картофеля – 300 грамм, молока – 250 грамм, мяса – 80 грамм<sup>17</sup>. Таким образом, государство стремилось хоть что-то сделать для детей, оставшихся без попечения родителей.

Проводимые в послевоенное десятилетие преобразования, к сожалению, не уменьшили численность детей-сирот в нашей стране.

В настоящее время проблема сиротства для России одна из острейших. По данным Агентства социальной информации (АСИ), сейчас Россия переживает третью волну сиротства. И если послевоенное сиротство было хоть как то объяснимо, то сейчас в детские дома в основном попадают дети, родители, которых не способны самостоятельно вырастить ребёнка. Это алкоголики, наркоманы, лица, находящиеся в местах заключения<sup>18</sup>. По данным министерства образования на 2009 год в России на учете находится 742 тысячи детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей<sup>19</sup>. Из общего числа детей-сирот примерно 10% – биологические сироты, т.е. дети, родители которых умерли. Остальные – социальные сироты, т.е. сироты при живых родителях. Основные причины социального сиротства: лишение родительских прав – 70%, отказ от ребёнка – 20% и пребывание родителей в заключении – 10%<sup>20</sup>. Причиной этого является усиление нестабильности в стране, рост числа беженцев, увеличение количества лиц, не имеющих определённого места жительства, возрастание преступности.

В целях профилактики сиротства, необходимо изменение политики государства, всех его ведомств в области подготовки будущих граждан к семейной жизни, обучение родителей выполнению своих функций, и, прежде всего, связанных с воспитанием детей, разъяснение вопросов морально-психологической, гражданской, а то и уголовной ответственности родителей за детей. Органами социальной защиты должна проводиться работа с семьей и родителями по выполнению статей Конституции и Семейного кодекса об ответственности родителей за воспитание детей, заботу о них.

Для повышения воспитательного потенциала системы образования в общеобразовательных школах должна быть введена программа воспитания, в которой особый акцент надо сделать на воспитании в детях будущих родителей<sup>21</sup>.

Однако, система социальной защиты детей-сирот в России по-прежнему ориентирована не на предупреждение сиротства, а лишь на борьбу с его отрицательными последствиями. Поэтому проблема роста числа беспризорников не находит своего окончательного решения, а значит без родителей продолжают расти сотни тысяч детей.

<sup>16</sup> Зезина М.П. Система социальной защиты детей-сирот в СССР // Педагогика, 2000. – № 3. – С. 61.

<sup>17</sup> Чистякова О.И. Хрестоматия по истории государства и права СССР. – М., 1989.

<sup>18</sup> Дармодехин С. В. Безнадзорность детей в России // Педагогика, 2001. – № 5. – С. 4.

<sup>19</sup> Фирсов М.В. История социальной работы в России. – М.: ВЛАДОС, 2009. – С. 181.

<sup>20</sup> Варывдин В.А. Управление системой социальной защиты детства. – М.: Педагогическое общество России, 2008. – С. 96.

<sup>21</sup> Фирсов М.В. История социальной работы в России. – М.: ВЛАДОС, 2009. – С. 180.

## **Реформирование системы образования в СССР в период «оттепели» (1953–1964 гг.)**

Образование – одна из важнейших сфер жизни общества, состояние которой непосредственно влияет на все другие части социального организма и на развитие страны в целом.

Перестройка системы народного образования в 1950-х – первой половине 1960-х годов проходила под знаком определенной либерализации партийно-государственной системы СССР, предпринятой первым секретарем ЦК КПСС Н. С. Хрущевым. Однако основные детали ее начинали разрабатываться еще на излете сталинской эпохи – в самом начале 1950-х годов.

Государственная политика, направленная на разворот системы образования к потребностям народного хозяйства, обозначилась на XIX съезде КПСС в октябре 1952 года. Этот высший партийный форум предложил идею политехнического обучения в средней школе, которая затем определила вектор развития советского образования и в хрущевский период.

Уже в 1954–1955 гг. была признана необходимость с младшего школьного возраста готовить учащихся к участию в общественно-полезном, производительном труде. Ставилась задача изменить укоренившуюся в предыдущие десятилетия ориентацию средней школы на подготовку к вузу. И в вузах обучение студентов предполагалось максимально совместить с их работой на производстве. С 1954/55 учебного года в учебный план школ были введены: в 1–4 классах – труд, в 5–7 классах – практические занятия в мастерских и на опытных учебных участках, в 8–10 классах – практикумы по машиноведению, электротехнике и сельскому хозяйству. С 1955 г. начинается активное создание, преимущественно в сельской местности, ученических производственных бригад<sup>1</sup>.

В начале 1950-х гг., еще при жизни Сталина, на повестку дня был поставлен и другой аспект реорганизации системы школьного обучения. Речь шла об упразднении мужских и женских школ. Раздельное обучение не оправдало себя, к тому же финансовое обеспечение раздельной системы оказалось для государства затруднительным. С 1 сентября 1954 г. в советских школах раздельное обучение детей и подростков за исключением уроков труда было ликвидировано<sup>2</sup>.

Важной вехой реформирования системы народного образования в Советском Союзе в период «оттепели» стал состоявшийся в феврале 1956 г. XX съезд КПСС. На нем шаги по политехнизации школы, осуществленные в последние годы, были охарактеризованы как неэффективные и недостаточные<sup>3</sup>.

На этом съезде сформировались альтернативные точки зрения на реформирование образования.

Высокопоставленные московские партийные и государственные чиновники, члены Академии педагогических наук (АПН) – министр просвещения РСФСР Е. Афанасенко, президент АПН РСФСР И. Каиров, заведующий Отделом науки, культуры и школ Бюро ЦК КПСС по РСФСР Н. Казьмин считали, что средняя школа должна развиваться как общеобразовательная, то есть как школа, которая не дает учащимся профессии, а лишь обеспечивает общеполитехническую подготовку.

Оппоненты этой группы, главным образом, руководители просвещения Украины. Их точку зрения выражала редакция главного республиканского педагогического журнала. Они

<sup>1</sup> Никандров Н.Д. История педагогики. – М.: Гардарики, 2009. – С. 375.

<sup>2</sup> Пыжиков А.В. Раздельное обучение в советской школе // Педагогика, 2004. – № 5. – С. 78-84.

<sup>3</sup> XX съезд Коммунистической партии Советского Союза: Стенографический отчет. Т. 1. – М., 1956. – С. 82.

добивались, чтобы в проекте реформы было закреплено положение о необходимости получения учащимися 8–10-х классов рабочих специальностей. Эту позицию поддерживал и известный на всю страну педагог-новатор В. А. Сухомлинский, выступивший в конце 1956 года в журнале «Партийная жизнь» с критикой взглядов сторонников «ограниченной» политехнизации<sup>4</sup>.

В мае 1957 г. появился еще один проект реформирования образования. С ним на сессии Верховного Совета СССР выступил первый секретарь ЦК ВЛКСМ А. Н. Шелепин. Он предложил проект, в котором идея политехнизации школы превращалась в неприемлемую для всей системы образования крайность. Общеобразовательной в привычном понимании сохранялась, согласно этому плану, лишь семилетняя школа. А старшее звено средней школы, обучение в котором увеличивалось на год, по сути превращалось в аналог профессионально-технического училища, которое должно было дать выпускникам наряду со средним образованием рабочую специальность. Но несмотря на усилия и влияние А. Н. Шелепина, его радикальный проект реформы не был поддержан.

Кульминацией дискуссии о путях развития отечественного образования в рассматриваемый период стало обнародование мнения Н. С. Хрущева<sup>5</sup>. Он предлагал традиционные средние общеобразовательные школы, готовящие старшеклассников к поступлению в вузы, сохранить на короткий период времени и «в относительно небольшом числе».

Наиболее активной альтернативой официальному проекту реформы стала позиция уже получившего благодаря своим публикациям в прессе и научным работам общесоюзную известность директора сельской школы с Украины В. А. Сухомлинского.

13 июля 1958 г. известный педагог направил письмо в ЦК КПСС и лично Н. С. Хрущеву, где изложил свои возражения по его проекту реформирования школы.

В. А. Сухомлинский был не согласен с тем, что прикладная, техническая направленность школьного обучения, получая чрезмерное доминирование в рамках намеченных преобразований, нанесёт ущерб гуманитарному циклу учебных дисциплин, благодаря преподаванию которых у учащихся закладываются основы гражданственности и патриотизма.

Его целью было примирить крайние позиции – **обеспечить за счет традиционных средних школ вузы необходимым количеством студентов для подготовки специалистов высшей категории и параллельно подготовить тех, кто по окончании десятилетки начнет работать на производстве.**

Н. С. Хрущеву пришлось изучить эти предложения и со многими из них согласиться, положив в основу реальных преобразований в школе.

24 декабря 1958 г. Верховным Советом СССР был принят закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР»<sup>6</sup>. Он закреплял восьмилетнее всеобщее обязательное образование, в рамках которого молодежь была обязана готовиться к труду и общественно-полезной деятельности. С 15–16 лет закон предписывал включать всю советскую молодежь в общественно-полезный труд<sup>7</sup>. По окончании «восьмилетки» юноши и девушки в зависимости от субъективных данных (индивидуальный уровень успеваемости, способности, предпочтения) могли продолжать среднее образование в одном из трех типов учебных заведений: общеобразовательной политехнической школе с производственным обучением, вечерней школе рабочей или сельской молодежи, либо в среднем профессионально-техническом училище. Принятый закон на период до середины 1960-х годов стал основой для развития советской школы.

Одним из новшеств в сфере образования стало появление и активное распространение во второй половине 1950-х – начале 1960-х годов нового типа учебного заведения – школ-интернатов. Н. С. Хрущев рассматривал школы-интернаты как важный механизм для построения коммунизма.

<sup>4</sup> Партийная жизнь, 1956. – №23. – с. 25.

<sup>5</sup> Правда, 21.09.1958 г.

<sup>6</sup> Там же, С. 86-102.

<sup>7</sup> Пыжиков А.В. Реформирование системы образования в СССР в период «оттепели» (1953-1964)

// Вопросы истории, 2004. – №9

В сентябре 1956 г. было принято постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР об организации школ-интернатов как нового типа общеобразовательных учреждений, призванных решать на более высоком уровне задачи подготовки всесторонне развитых, образованных «строителей коммунизма»<sup>8</sup>.

Важным условием зачисления ребенка в интернат декларировалась добровольность этого решения. С родителей взималась очень умеренная, почти символическая плата за содержание детей в школах-интернатах. Сироты, а также дети из многодетных семей по решению органов управления народным образованием могли находиться в интернате на бесплатной основе.

Наряду с развитием школ-интернатов в рамках перестройки образования в стране создаются заочные школы и специальные, образцовые школы. Основой для их формирования стал принятый в апреле 1959 г. Верховным Советом РСФСР закон «О перестройке системы образования в Российской Федерации». Специализированные школы с углубленным изучением некоторых предметов, например, физики, иностранных языков, биологии, математики, химии предназначались для целенаправленной подготовки их учащихся к поступлению на соответствующие факультеты и отделения вузов.

В конце 1950-х годов началось также создание образцово-показательных школ. Они стали своеобразными «маяками», «опорными школами», призванными поддерживать качественный уровень образования и служить ориентирами для обычных школ.

В конце 1950-х – начале 1960-х гг. в государственную систему школьного образования вошли школы и группы продленного дня как важное средство дальнейшего улучшения общественного воспитания детей и усиления помощи семье. В постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 15 февраля 1960 г. «Об организации школ с продленным днем» предусматривалось открытие таких школ для учащихся I–VIII классов в городах, рабочих поселках и сельской местности по усмотрению республиканских советов министров. В их работе оставалось много нерешенных проблем. Наряду с хорошо организованными группами и школами продленного дня, которые успешно решали свои задачи и накапливали позитивный опыт деятельности, немало было школ, где для организации работы с детьми во второй половине дня не создавались необходимые условия. Школы были слабо укомплектованы квалифицированными воспитателями групп продленного дня, плохо было организовано дело подготовки и переподготовки этой категории учителей<sup>9</sup>.

Важным направлением перестройки образования в Советском Союзе в период «оттепели» стало реформирование высшей и средней профессиональной школы.

Одной из острых проблем высшей школы было распределение молодых специалистов. Жесткие административные меры были направлены на обеспечение явки специалистов по распределению. За три года, с 1951 по 1954 г. численность вузовских выпускников увеличилась в 2,2 раза, но в отраслях народного хозяйства, культуры, образования их доля повысилась всего на 80 процентов<sup>10</sup>. Однако стоит отметить и слабую сторону советской системы обязательного распределения молодых специалистов. Она не решала основную проблему – закрепления кадров на местах.

После XX съезда КПСС Н. С. Хрущев настаивал на том, чтобы приблизить высшее образование к производству, что само по себе представляется логичным. В этой связи в 1957 г. были утверждены измененные правила приема в вузы. Нововведением стало предоставление приоритетов лицам, имеющим двухлетний стаж практической работы на производстве после окончания средней школы или уволенным из рядов вооруженных сил СССР. Для подготовки «стажников» к поступлению в вузы с 1957 г. создаются специальные курсы, преобразованные в середине 1960-х годов в подготовительные отделения. Эта система просуществовала почти сорок лет, позволив получить диплом о высшем образовании мил-

<sup>8</sup> Зенов М.С. Документы и материалы по перестройке школы. – М.: Государственное Учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1960. – С. 160-163.

<sup>9</sup> Паначин Ф.Г., Арсеньев А.М. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР 1941-1961 гг. – М.: Педагогика, 1988. – С. 77.

<sup>10</sup> Пыжиков А.В. Реформирование системы образования в СССР в период «оттепели» (1953-1964) // Вопросы истории, 2004. – № 9.

лионам вчерашних рабочих и колхозников, снизив уровень, особенно теоретический, подготовки специалистов. Дело в том, что в своей массе «стажники» приходили менее подготовленными, а требовательность к ним была невысокой. К 3–4 курсу общий уровень подготовки студентов выравнивался, к сожалению, не всегда за счет «подтягивания» отстающих.

В 1959 г. была проведена перестройка организации управления вузами. Многие из них из союзного подчинения передавались под управление вновь созданных республиканских министерств высшего и среднего специального образования. Существовавшее ранее Министерство высшего образования СССР было преобразовано в союзно-республиканское Министерство высшего и среднего специального образования СССР.

Однако жизнь показывала недостаточность принимаемых государством усилий по развитию специального образования. Поэтому 9 мая принимается постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему развитию высшего и среднего специального образования, улучшению подготовки и использования специалистов». Оно утвердило комплекс мероприятий, направленных на решение накопившихся проблем. Предлагалось предусмотреть более высокие темпы развития среднего специального образования, поскольку выпускников техникумов требовалось примерно втрое больше, чем лиц, окончивших вузы. Для увеличения количества инженеров при крупных промышленных предприятиях планировалось создать сеть филиалов технических институтов – заводов-втузов, где в рамках вечерней формы обучения могли заниматься без отрыва от производства трудящиеся. Вечерние и заочные отделения вузов также предполагалось расширить<sup>11</sup>.

Государство заботилось и о повышении уровня подготовки рабочих кадров. Большую роль в этом сыграл новый тип учебных заведений – профессионально-технические училища (ПТУ). Здесь параллельно с профессиональным обучением рабочим специальностям учащимся давалась и общеобразовательная подготовка, сходная по содержанию со школьной, но фактически она оказывалась значительно ниже по уровню<sup>12</sup>.

После XX съезда КПСС, начавшего десталинизацию общества, возникла потребность в изменении содержательной составляющей общественных дисциплин, преподававшихся во всей системе образования. 18 июня 1956 г. вышло постановление ЦК КПСС о преподавании в высших учебных заведениях политической экономии, диалектического и исторического материализма и истории КПСС<sup>13</sup>. На основании этого постановления во всех вузах страны с 1956/1957 учебного года вводились перечисленные предметы в виде самостоятельных курсов.

Важным достижением реформы стало то, что государство к 1963 г. окончательно решило задачу всеобщего неполного среднего (восьмилетнего) образования в Советском Союзе, что в то время могли сделать очень немногие страны. Уменьшился догматизм в изложении учебного материала, появилась определенная раскрепощенность учителей и учащихся, профессуры и студентов, что способствовало повышению качества преподавания. Состоявшийся в октябре 1961 г. XXII съезд КПСС поставил в качестве главной задачи в сфере просвещения – осуществление по всей стране всеобщего обязательного среднего образования. И социальные последствия этой реформы для молодого поколения были весьма весомыми: значительно расширился доступ к высшему образованию. Несмотря на все достижения реформы образования были и минусы. Прежде всего, затраты на профессиональную подготовку в средней школе значительно превысили отдачу, уровень этой подготовки оказался не соответствующим техническому прогрессу и потребностям страны. Реформа продемонстрировала опасность волонтаризма в области развития образования, как и в других сферах жизни. В 1965 году пришлось вернуться к приоритету дневного обучения в вузах, сокращению льгот при поступлении в вузы «производственников» со стажем, отказаться от ряда положений реформы. Негативным следствием широкого доступа к высшему образованию стало понижение уровня подготовки абитуриентов вузов. Раскрылось главное противоречие реформы образования: решение социальных проблем молодежи через рас-

<sup>11</sup> Паначин Ф.Г. Управление просвещением в СССР. – М., 1977. – С. 79–80.

<sup>12</sup> Никандров Н.Д. История педагогики. – М.: Гардарики, 2009. – С.377.

<sup>13</sup> Там же.

ширение доступа к образованию оборачивалось понижением качества подготовки квалифицированных специалистов, а, следовательно, тормозило модернизацию страны и, в итоге, ее социальное развитие<sup>14</sup>.

Необходимо признать, что реформы в сфере образования в 1954–1964 годах были очень противоречивыми, чему способствовала противоречивость самой «оттепели» и ее главного архитектора – Н. С. Хрущева. В этом проявилась глубокая драма реформ и людей, им подвергнувшимся. Поднимая трудовую, политехническую, производственную составляющую школьного обучения, реформаторы часто наносили ущерб другой – научной – компоненте. Достичь необходимой в каждом деле «золотой середины» не удавалось. В жертву идее политехнизации школы был принесен уровень интеллектуального развития учащихся.

Основной урок, который можно извлечь из анализа реформ сферы просвещения в сер. 1950 – сер. 1960-х гг., заключается в том, что любые осуществляемые в области образования перемены должны быть глубоко продуманы, научно обоснованы, проработаны с учетом опыта прошедших поколений и максимально предсказуемых позитивных и негативных результатов. Образование – это такая сфера жизни государства, результаты реформ которой необходимо предвидеть в стратегическом плане: на перспективу 1–2 поколений.

**Савельева Н.А., Хренкова Е.Н.**

*Студентки биолого-химического факультета, 5 курс  
Научный руководитель: к.б.н., доцент Зыков И.Е.*

## **Флуктуирующая асимметрия листьев древесных растений как показатель состояния окружающей среды**

Защиту окружающей среды называют проблемой века. И не удивительно – кого не волнует этот вопрос, ставший одним из самых актуальных и острых. Необходим четкий контроль за состоянием окружающей среды.

Существуют биоиндикационные методики, позволяющие оценить здоровье любой экосистемы, благодаря тому, что отклонение экологического равновесия отражается на организмах – биоиндикаторах. В основу нашей работы была положена одна из таких методик.

В основу методики была положена теория «Стабильности развития», разработанная российскими учеными Яблоковым и Захаровым. Они доказали, что стрессовое воздействие различного типа вызывает в живых организмах изменение стабильности развития, которое может быть оценено по нарушению морфогенетических процессов.

Главными показателями изменений гомеостаза являются показатель флуктуирующей асимметрии – ненаправленных различий между правой и левой сторонами различных морфологических структур, в норме обладающих билатеральной симметрией.

**Цель нашей работы:** оценить экологическое состояние различных участков д. Кабаново по методике, которая основана на интегральных характеристиках асимметрии листьев травянистых растений.

### **Методика.**

В данной работе исследовали 4 вида травянистых растений и 4 вида древесных растений. Были выбраны: мать-и-мачеха обыкновенная (*Tussilago farfara*), сныть обыкновенная (*Aegoropodium podagraria*), клевер ползучий (*Trifolium repens*) и клевер гибридный (*Trifolium hybridum*). Из древесных: тополь черный (*Populus nigra*), береза бородавчатая (*Betula verrucosa*), клен остролистный (*Acer platanoides*) и клен американский (*Acer negundo*).

---

<sup>14</sup> Пыжиков А.В. Реформирование системы образования в СССР в период «оттепели» (1953-1964) // Вопросы истории, 2004. – № 9

Исследовали реакцию травянистых растений на территории деревни Кабаново. Были выбраны две разные по антропогенной нагрузке территории в пределах деревни: условно грязная (точка 1) и чистая (точка 2). На каждой территории было собрано по 25 листьев с растений одного вида.

Изучался один параметр – длина жилок на левой и правой половинках листа.

Измерение жилок проводится в зависимости от особенностей изучаемого вида.

У мать-и-мачехи лист простой, жилкование пальчатое. Измеряются II-е главные жилки от основания листа.

У клеверов (ползучего и гибридного) лист тройчатосложный. Измеряли центральные жилки боковых листочков.

У сныти лист непарноперистосложный. Измеряли центральные жилки верхних боковых листочков.

У листьев березы и тополя жилкование перистое – **измерялись первые жилки II порядка.**

У клена остролистного жилкование пальчатое – измерялись II-е главные жилки.

У листьев клена американского лист сложный – измеряются главные жилки боковых листочков.

Для каждого вида рассчитали среднее относительное различие на признак

$$\frac{(Л - П)}{(Л + П)}$$

$$(Л + П)$$

и среднее арифметическое для каждого вида.

Результаты измерений заносились в таблицу

№ листа	Длина измеряемой жилки слева	Длина измеряемой жилки справа	Среднее относительное различие на признак
---------	------------------------------	-------------------------------	---

### Обсуждение результатов.

#### По травянистым.

Если мы посмотрим на таблицу результатов в т.1 то мы увидим, что прослеживается закономерность – увеличение показателя асимметричности с 2006 по 2009 г. значительные его колебания от 0,0327 до 0,0503. По результатам 2007–2008 гг. разница в показателях незначительна: составляет 0,0006. Максимальная реакция видов наблюдается в 2006 и в 2009 г.

Различие показателя асимметричности у разных видов в разные года колеблется от 0,01 до 0,02, т.е незначительно – реакция видов сходна.(?)

Нельзя выявить один вид, который давал бы максимальную реакцию все 4 года.

Из данных таблицы видно, что максимальное загрязнение в т.1 наблюдается в 2009 г. Самую выраженную реакцию на загрязнения в этой точке дает клевер гибридный в 2007 и 2009 гг.

Минимальное значение показателя асимметричности наблюдается у сныти обыкновенной.

Это не означает что сныть слабее реагирует на загрязнение, чем остальные виды.

Если рассматривать реакцию двух видов клеверов, принадлежащих к 1 роду, то можно заметить что значения показателя асимметричности у них различаются причем в некоторые года существенно (2007 и 2009) это говорит о том, что разные виды одного рода, по разному реагируют на загрязнение окружающей среды.

Точка 2. Колебания показателя асимметричности в т. 2(чистая территория) незначительны – в районе 0,003.

В период с 2006 по 2008 происходит снижение показателя асимметричности с 0,0124 до 0,0097. В 2009 г. наблюдаются повышение показателя до 0,0122.

Самые минимальные значения показателя в этой точке – у сныти обыкновенной. Она

имеет самые низкие показатели асимметричности из 4 видов за 4 года. Клевер ползучий и клевер гибридный (два вида одного рода) сходно реагируют на изменение состояния окружающей среды, судя по данным таблицы. Кроме 2006 года. Также нельзя выявить один вид растения реакция которого была бы максимальна все 4 года. В 2006 и 2007 г. макс реакция у клевера гибридного. 2008 и 2009 г. – у клевера ползучего.

Сравнивая значение показателя асимметричности в разных точках у растений одного вида можно заметить, что у всех видов значение показателя асимметричности в т.1 превышает его значение в т.2. в 3–4 раза.

При изучении показателя асимметричности древесных пород прослеживается иная картина.

#### **Условно чистая территория.**

Рассмотрим, как менялись значения показателя асимметричности на предположительно чистой территории в течении периода исследований с 2006 по 2009 год. Показатели асимметричности за это время менялись незначительно. С 2006 по 2007 год общее значение показателя асимметричности увеличилось с 0,0255 до 0,0306. Вероятно, в этот период растения больше реагировали на изменения состояния окружающей среды. В 2007 и 2008 годах показатели асимметричности очень близки. Соответственно 0,0306 и 0,0323 (разница лишь 0,0017). Т.е. при более стабильном состоянии окружающей среды листовая пластинка почти не меняет своих параметров. В 2009 году показатель асимметричности вновь снижается до значений близких 2006 году (=0,0223).

Максимальное общее значение показателя асимметричности для рассматриваемых древесных пород приходится на 2007 и в 2008 год. Самые низкие суммарные показатели асимметричности древесных пород соответствуют 2006 и 2009 годам. В 2006 году – 0,0255, а в 2009 – 0,0233.

Сравним показатели асимметричности каждого вида древесных пород по годам. За все 4 года наблюдений наиболее высоким оказался показатель асимметричности у клена американского. Он явно выделяется из всех представленных видов древесных пород в течение всего периода исследований. Значит, можно предположить, что именно клен американский сильнее других реагирует на изменение состояния окружающей среды.

Остальные древесные породы имеют значительно меньший показатель асимметричности. Причем абсолютный минимум пришелся на березу бородавчатую в 2006 году. Он составил всего лишь 0,0063.

#### **Предположительно грязная территория.**

Проанализируем данные полученные при исследовании древесных пород на условно «грязной» территории. Среди значений показателя асимметричности строгой закономерности не прослеживается. В 2007 году наблюдается некоторое повышение общего значения по сравнению с 2006 годом. На этот год приходится максимальное его значение – 0,0554. В последующем 2008 году показатель снизился и остался неизменным и в 2009 году. Минимальное значение показателя асимметричности составило 0,0391 в 2008 и в 2009 годах.

Сравним показатели асимметричности каждого вида древесных пород по годам. И опять самым высоким за весь период наблюдений оказалось его значение у клена американского. Его величина значительно выделяется среди других исследуемых древесных пород. Пик приходится также на 2007 год. Показатель асимметричности равен 0,0727. Надо отметить, что это самый высокий показатель за весь исследуемый период на всех территориях.

Среди остальных пород значения показателей асимметричности меньше и явной закономерности не прослеживается. Можно отметить лишь березу бородавчатую. Она вновь имеет минимальный показатель асимметричности. Он приходится на 2006 год и составляет 0,0284.

Таким образом, и на «грязной» территории клен американский обладает наиболее резко выраженной реакцией на загрязнения.

Проведя теоретические и практические исследования по нашей работе, мы пришли к следующим выводам:

- условно грязная и чистая точки выбраны нами верно;

- отдельные виды реагируют на одну и ту же степень загрязнения по-разному;
- выбранные нами растения подходят в качестве биоиндикаторов окружающей среды;
- чем больше разность между показателями асимметричности, тем более эффективно работает индикатор.

**Сафронова Н.**

*Студентка филологического факультета, 4 курс.*

*Научный руководитель: к.ф.н., доцент*

**Латышко О.В.**

## **Мотивы смерти и «немеркнущего света» в поэзии Г. Адамовича**

«Нельзя быть поэтом, не помня о смерти», – писал основатель и поэтический лидер «парижской ноты» Георгий Адамович в своих «Комментариях»<sup>1</sup>. Размышления о конечности человеческого бытия особо остро мучили русских эмигрантов первой волны. Так, Николай Бердяев посвятил первую главу третьей части своего труда «О назначении человека» теме смерти и бессмертия: «Проблема смерти есть не только проблема метафизики, она также есть проблема более углубленной, онтологической этики. <...> Наша жизнь наполнена смертью, умиранием. Жизнь есть непрерывное умирание, изживание конца во всем, постоянный суд вечности над временем. <...> Тоска всякого расставания, всякого разрыва во времени и пространстве, есть тоска смерти»<sup>2</sup>.

Именно такой «тоской смерти» и ее предчувствия, тоской «разрыва во времени» наполнены строки Георгия Адамовича.

Тихим, темным, бесконечно – звездным,  
Нет ему ни имени, ни слов,  
Голосом небесным и морозным,  
Из-за бесконечных облаков,  
Из-за бесконечного эфира,  
Из-за всех созвездий и орбит,  
Легким голосом иного мира  
Смерть со мной все время говорит.<sup>3</sup>

Предчувствие смерти легко, ненавязчиво, и, в то же время, оно проникает и пронизывает обе стороны человеческой жизни, духовную – «бесконечный эфир», и пространственно-временную («из-за всех созвездий и орбит»). Эпитеты, которыми автор наделяет голос смерти – «тихий», «легкий», «небесный», «морозный» – делают голос смерти не страшным, более того, поэт называет его «любимым». Таким образом, чувство любви и предчувствие смерти в стихотворениях автора – явления близкие друг к другу, почти тождественные.

Но навсегда вплелся в напев твой сонный –  
Ты знаешь сам, – вошел в слова твои,  
Бог весть откуда, **голос приглушенный,**  
Быть может **смерти,** быть может, **любви.**<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Г. Адамович. Комментарии – в кн. Одиночество и свобода. – М.: Республика, 1996.

<sup>2</sup> Николай Бердяев «О назначении человека». – М.: «Республика», 1993. – 383 с.

<sup>3</sup> Поэты Парижской ноты: В Россию ветром строчки занесет... / Сост. В. Крейд. – М.: Молодая гвардия, 2003. – С. 52.

<sup>4</sup> Там же. – С. 96.

«Голос приглушенный» – не голос смерти или жизни, любви, это голос из «надзвездного пространства», голос с границы перехода двух миров.

У этого голоса есть оболочка, тело – «два огромных, черных, тусклых глаза» и «два огромных траурных крыла»<sup>5</sup>. Здесь мы можем увидеть реминисценцию на лермонтовского «Демона», образ мистический, печальный, безысходный.

Таким образом, голос, который слышит поэт, это голос демонический, и, в то же время, голос спокойный, нестрашный.

Предчувствие смерти в стихотворениях Адамовича часто сливается с холодными образами тумана, «белых туч», «безмолвных полян», «пустой телеги» (символ опустошенной жизни), снега, льда, инея.

Если чувство – то печаль, если земля – то мертвая, если рай, то «искусственный», «мерзлый». Такое мироощущение автор проведет холодной колючей нитью через все свои стихотворения.

«Апология смерти и усталость»<sup>6</sup> – клеймил это настроение пражский критик Альфред Бем. Однако часто в стихотворениях поэта сквозит **образ памяти о «немеркнущем свете»**. Этот свет будто бы пронизывает все существование лирического героя, он приходит в минуты наивысшего отчаяния, яркий, пронзительный и холодный. С одной стороны, образ этого света, сияния связан с образом чуда, которое делается будто бы похожим на полярное сияние, свечение верхних слоев атмосфер, и олицетворяет собой что-то северное, недостижимое, свет далекой родины, с другой – этот свет – символ Божьего света и Христа.

Этот свет появляется, когда поэт влюблен, этот свет символизирует очищение, часто он превращается в божественное сияние, становится спасительным. Этот свет – **образ перехода** из одной жизни в другую.

Свет способен победить смерть, свет – это так же символ бессмертия, о котором поэт пишет в стихотворении-реминисценции на библейскую тему предательства и убийства Христа и его воскресения:

Но смерть была смертью. А ночь над холмом  
Светилась каким-то нездешним огнем,  
И разбежавшиеся ученики  
Дышать не могли от стыда и тоски.

А после... Прозрачную тень увидал  
Один. Будто имя свое услышал  
Другой... и почти уж две тысячи лет  
Стоит над землею **немеркнущий свет**.<sup>7</sup>

Исследователи единодушно признают поэзию Адамовича 20–30-х гг. значительным достижением поэзии русского зарубежья; тематика и ценностная ориентированность стихотворений этого периода, с одной стороны, довольно характерные для поэтов «Парижской ноты», при более глубоком изучении позволяют увидеть через описание трагедии времени пробивающиеся сквозь надломленный голос эпохи надвременные, вечные, метафизические проблемы и вопросы, являющиеся загадкой-откровением не только для самого поэта, но и касающиеся всего человечества, каждого из нас.

<sup>5</sup> Поэты Парижской ноты: *В Россию ветром строчки занесет...* / Сост. В. Крейд. – М.: Молодая гвардия, 2003. – С. 43.

<sup>6</sup> А. Бем. Письма о литературе. – Прага, 1996. – С. 253.

<sup>7</sup> Поэты Парижской ноты: *В Россию ветром строчки занесет...* / Сост. В. Крейд. – М.: Молодая гвардия, 2003. – С. 81.

## **Леонард Эйлер и его вклад в развитие теории графов**

Леонард Эйлер родился в Швейцарии, в Базеле, в 1707 году, 14 апреля. Отец его Павел Эйлер был пастором. Мать Эйлера, рожденная Брюкер, принадлежала к семейству, многие члены которого прославили свое имя научными и литературными трудами.

В 1723 году Эйлер был настолько сведущ в математике и в философии, что в состоянии был сказать речь о сравнении философии Ньютона с воззрениями Декарта; за эту речь он получил свою первую ученую степень.

В 1727 году Эйлер уехал в Россию, где в то время царствовала Екатерина I. Незадолго до того времени императрица выполнила волю Петра Великого, основав в столице России Академию наук. К счастью для нашей только что возникшей академии, Эйлер не мог добиться места в своем отечестве ни в магистратуре, ни в университете; ему оставалось только уехать в Петербург по примеру и по совету братьев Бернулли.

Деятельность и жизнь Эйлера в Петербурге тесно связана с судьбой нашей академии наук. Бесчисленное множество мемуаров, представленных Эйлером академии наук, свидетельствует о той легкости, с которой давались ему труднейшие математические исследования; они говорят также в пользу его необыкновенного прилежания, которое объясняется страстью к науке. В 1735 году от академиков потребовали каких-то спешных работ по вычислению. Математики говорили, что для этого необходимо несколько месяцев; к великому удивлению академии, Эйлер выполнил работу в три дня.

Когда Эйлер начинал свое математическое поприще, состояние математических наук способно было произвести самое подавляющее впечатление на начинающего; память о Ньюtone и Лейбнице была еще так свежа, открытия Гюйгенса, Бернулли, Муавра, Тейлора и Ферма ослепляли своим блеском. После таких людей в математике можно было сделать что-нибудь значительное только гению; обыкновенному таланту нечего было и начинать. Все это как нельзя лучше сознавал сам Эйлер. Когда он об этом думал, то им овладевал невольный трепет, но в то – же время он глубоко чувствовал свои силы – так как видел, что великие гении сделали далеко не все; дифференциальное исчисление нуждалось в необходимом усовершенствовании. Механика и наука о движении небесных тел трудно подавались методу нового вычисления, в котором, однако было единственное их спасение. Артиллерия и мореплавание покоились на шатких началах, представлявших сбор наблюдений, не связанных никакой теорией и часто противоречивших друг другу. Неправильности, наблюдаемые в движениях небесных тел, в особенности Луны, приводили математиков в совершенное отчаяние. Практическая астрономия страдала от несовершенства телескопов – их строили в то время почти ощупью. Одним словом, везде великим силам предстоял великий труд. Принимаясь за него, Эйлер был проникнут благородной уверенностью в своих силах, в своем несомненном превосходстве. Он отдался любимым занятиям, едва замечая перемену внешних условий, среди которых ему приходилось жить и работать. Это безмятежное счастье продолжалось, однако не долго. Императрица Екатерина I скончалась, и судьба академии лишилась всякой определенности. Эйлеру по неволе пришлось оставить на некоторое время вычисления и подумать о своем будущем, он решился поступить в морскую службу. Адмирал Сиверс, для которого математик Эйлер явился истинной находкой, обещал ему блестящую карьеру. Но обстоятельства снова быстро переменялись. Академия уцелела, и Эйлеру не пришлось сделаться моряком.

В часы своих редких досугов Эйлер занимался также составлением учебников элементарной математики, в которых так нуждалось тогда русское юношество. Эйлер, как видно,

не считал унижительным для себя столь малый труд, так как этот труд служил благородному и важному делу; он написал даже свое введение в арифметику. Вообще Эйлер никогда не отказывался от работ неинтересных, чисто механических, но в исполнении, которых нуждались в то время в России.

В 1741 году Эйлер, однако, оставил Россию и переселился по предложению Фридриха Великого в Берлин. В 1744 году Фридрих Великий осуществил, наконец, мысль Лейбница и своей бабки Софии-Шарлотты и основал берлинскую академию наук. Первые мемуары новой Академии Эйлер украсил своими трудами. Это не помешало ему, однако не прерывать своей связи с Петербургской академией наук: половина того, что печаталось последней, принадлежало Эйлеру; сверх того он брал к себе в дом молодых людей, которых Петербургская академия посылала учиться в Берлин.

В мае 1766 года русский посол в Берлине, князь Долгорукий, сообщил Эйлеру, что императрица Екатерина II, соглашаясь на все условия, приглашает его снова приехать в Россию и занять его неотъемлемое место в академии наук. Фридрих Великий долго не соглашался отпустить своего геометра в Россию. Но в июне месяце Эйлер со старшими сыновьями выехал из Берлина, где провел четверть века, пользуясь вполне заслуженным уважением. Наконец после долгого отсутствия Эйлер снова увидел Петербург. Но едва только ученый успел устроиться в Петербурге, его постигла болезнь, после которой он лишился зрения. Казалось, окончательная потеря зрения должна была лишить его возможности заниматься математикой. Но и это великое испытание Эйлер принял со своею обычною кротостью. Лишенный возможности видеть свет Божий, он как будто бы еще больше углубился в себя; ум его сделался еще сосредоточеннее. Необыкновенная память и живое воображение восполняли как нельзя лучше недостаток зрения. Он, как ни в чем не бывало, продолжал свои труды, диктуя свои сочинения молодому портному, привезенному им с собой из Берлина и не имевшему ни малейшего понятия о математике. Первое сочинение, продиктованное Эйлером, были его «Начала алгебры», переведенные на все европейские языки и отличающиеся такой поразительной ясностью.

Императрица Екатерина всегда входила, сколько смогла, в положение Эйлера; она настаивала на том, чтобы Эйлер пригласил лучшего окулиста того времени. Благодаря искусно сделанной операции Эйлер снова увидел свет. Но эта великая радость была непродолжительна. Несмотря на предостережение врача, Эйлер начал работать и тем испортил все дело: он вторично лишился зрения и на этот раз испытывал самые страшные страдания; Эйлеру снова пришлось прибегать к посторонней помощи.

Во второй приезд Эйлера все дышало и было пропитано научными интересами; Эйлер или работал, или говорил о математике, отвлекаясь от нее только для молитвы.

Научные труды Эйлера весьма разнообразны, это обуславливается тем, что для Эйлера-математика интерес представляло решительно все: и цель жизни – предмет самого серьезного труда, и средство приносить людям непосредственную пользу и развлечение. Когда он несколько уставал от трудных работ, то занимался легкими. Говорят, его любознательность доходила до того, что он занимался даже изучением истории и правил астрологии, хотя и не пользовался последней.

Трактат аналитической механики, вышедшей в 1736 году, представляет первый капитальный труд, где анализ прилагается к науке о движении. Множество новых взглядов, щедро рассеянных в этом сочинении, удивило бы всех математиков, если бы они не были подготовлены работами Эйлера, относящимися к отдельным частям это предмета.

Задачу о дрожащих струнах и другие, относящиеся к распространению звука, Эйлер также подчинил анализу посредством новых способов, которыми он же и обогатил высшую математику. Теория движения жидкостей, им созданная, поразила всех глубиной и ясностью. Все задачи физической астрономии того времени решены при помощи аналитических методов, изобретенных Эйлером. Его теория движения Луны представляет образец простоты и точности. До Эйлера в астрономии употребляли исключительно геометрические методы. Он первый почувствовал необходимость прибегнуть к помощи анализа и множеством примеров доказал плодотворность этого.

Эйлер был творцом науки мореплавания. Первая мысль об этом явилась у него при чтении мемуары Лакруа. Он занимался вопросом о равновесии кораблей.

В области теории вероятностей Эйлер сделал также весьма многое. Эйлер не пренебрегал также никакими работами, относящимися к пожизненным рентам, вдовым кассам, сберегательным обществам и т.д.

Но главные заслуги Эйлера относятся к чистой математике; в этой области Эйлер был прямым преемником Бернулли и продолжателем школы Лейбница; он обратил все свои силы на усовершенствование высшей математики, удаляясь от геометрического метода учеников и последователей Ньютона. Он первый пришел к выражению условий задачи алгебраическими символами, чисто дедуктивным путем; тогда весь вопрос сводится к вычислению и преодолению его трудностей; это требует большого искусства и ловкости в обращении с формулами, умение предвидеть и даже предчувствовать результаты, одним словом, особого математического таланта и виртуозности. Для этого надо любить математику для математики, то есть питать неопределимую страсть к самому ее механизму. Эйлер был в этом отношении недосыгаем, ум его был столько же глубок, сколько изобретателен.

Мишо говорит, что Эйлер занимается в математике такое же место, какое принадлежит Вольтеру в литературе. И Вольтер, и Эйлер работали с удивительной легкостью: оба оставили большое число сочинений.

Для любителей математики определенный интерес представляют задача о семи мостах Кёнигсберга и работы Леонарда Эйлера, посвященные магическим и латинским квадратам.

Таблица размера  $n \times n$ , заполненная натуральными числами от 1 до  $n^2$ , называется магическим квадратом, если суммы чисел во всех ее строках, столбцах и в двух диагоналях одинаковы. Магические квадраты были известны еще в древнем Китае, и считалось, что они могут обладать волшебными свойствами.

Таблица размера  $n \times n$ , заполненная натуральными числами от 1 до  $n$ , называется латинским квадратом, если в каждой строке и в каждом столбце находится перестановка чисел от 1 до  $n$ .

Первое упоминание о латинских квадратах (в связи с решением карточных задач) относится к 1723 г. Систематическое изучение латинских квадратов началось с работ Эйлера.

Итак, благодаря деятельности Эйлера в России XVIII веке был достигнут значительный прогресс в деле подготовки кадров ученых-математиков и педагогов, в создании учебной литературы. Этот прогресс того быстрого взлета исследований по математике в нашей стране, который начался в первой половине XIX столетия, когда выступили со своими замечательными открытиями Н. И. Лобачевский, М. В. Остроградский, П. Л. Чебышев. Последний явился основателем петербургской математической школы, продолжившей и развивавшей научные традиции Эйлера.

Говорят, что Лаплас, выдающийся младший современник Эйлера, как-то сказал: «Читайте, читайте Эйлера, он учитель нас всех». Монография и статьи Эйлера долгие десятилетия изучали молодые и немолодые математики, черпая в них не только знания, но и источники собственного творчества. Теперь студенты почти не читают Эйлера, да и ученые обращаются к его трудам не так часто, как это было, скажем, в эпоху расцвета петербургской школы Чебышева. Но и сегодня учебники средней школы изучают алгебру и тригонометрию в немалой степени «по Эйлеру», а студенты математики, механики, физики, будущие инженеры постоянно встречаются в современных руководствах идеи, методы, теоремы, формулы Эйлера, чаще всего не зная имени их творца.

И в наши дни упомянутые классические труды Леонарда Эйлера по математическому анализу имеют не только историческое значение. В последние десятилетия они изданы в прекрасных русских переводах.

Хотелось бы отметить, что для достижения и реализации поставленных задач нам пришлось изучить и рассмотреть большой пласт литературных источников и исторических материалов. Я считаю, что нужно уделять больше учебного времени оригинальным доказательствам великих математиков, так как они увлекательны и является частью нашей истории. Заметьте, насколько просто доказательство Эйлера, а ведь это было 275 лет назад.

## **Возможности коллективного творческого воспитания в развитии социально активной личности**

Методика коллективной творческой деятельности, разработанная академиком И.П. Ивановым и его последователями (Л.Г. Борисова, И.Д. Аванесян, Н.П. Царева, В.А. Караковский, О.С. Газман и другие), успешно реализуется в детских, подростковых и молодёжных объединениях [1].

Цель нашего исследования – определить воспитательную значимость коллективной творческой деятельности в развитии социально активной личности школьника.

Коллективная творческая деятельность рассматривается как совместная творческая деятельность детей, а также детей и взрослых на сравнительно длительное время (на месяц, на полгода, на год и т. д.) построенная на общих целях, разделении ответственности между субъектами в достижении коллективно-индивидуальных результатов. Методика коллективной творческой деятельности имеет свой алгоритм [2]:

1. *Первоначально учитель* (классный руководитель) предлагает несколько интересных мероприятий, вокруг которых можно организовать интересные дела, связанные с делами класса, школы или района. При этом учащиеся проявляют инициативу по внесению своих предложений.
2. Коллективные дела могут быть познавательные («Литературный ринг», «Стихоплет», «Алфавит» и др.); художественные («Портрет», «По страницам замечательных книг», «День творческих мастеров» и др.); спортивные («Сто затей для друзей», «Эти забавные животные», «Выше, быстрее, сильнее» и др.); развлекательные («День рождения», «Встреча нового года» и др.); трудовые («Город веселых мастеров», «Путешествие в мир профессий» и др.).
3. *Коллективное планирование.* По мере выбора общего мероприятия идет совместное обсуждение: с какой целью проводится, сколько будет участников, кто возглавит инициативную группу, какая польза и кому она адресована (сверстникам, пожилым людям, детям младшего школьного возраста и т. п.).
4. Далее дети разбиваются по интересам, способностям на микрогруппы для осуществления «дел», связанных с мероприятием. Устанавливаются сроки исполнения дела. Выбираются ответственные. Названия микрогрупп могут быть такие как: эксперты, затейники, художники, рукодельцы, хозяйева группы.
5. *Групповая разработка сценария* в связи с выбранным делом.
6. *Осуществление замысла и проведение мероприятия.* Микрогруппы выполняют свои задания. Главное для педагога – **создать активную позицию каждому участнику, заинтересовать их общей работой.**
7. *Обсуждение проведенного дела на сборе-огоньке или подведение итогов.* Это доверительный разговор-размышление: что получилось хорошо, удачно и почему? Что получилось и не получилось из задуманного? При этом обязательно должны быть поставлены задачи на будущее! Если нет перспективных линий может произойти затухание самой идеи коллективного творческого дела.

Наше внимание привлекает система коллективного творческого воспитания гимназии №15 г. Орехово-Зуево (разработана в 1996 году) [3].

Программа носит название «Шанс». В объединение входят учителя-предметники, классные руководители, руководители кружков, клубов, секций. Программа рассчитана на разный возрастной состав учащихся.

Младший школьный возраст (6–10 лет). Задача программы – создание условий для реализации значимой цели, проявления компетентности и успешности в актуальных видах внеурочной деятельности младших школьников. Формой реализации является длительная обучающая игра «Супермалыш». Основная цель этой игры – **посредством игровой деятельности** развить в детях потребность в усвоении актуальной информации. Игра «Школа» имеет несколько «классов», которые работают параллельно (Класс «Я сам», «Математика дела», «Маленький Робинзон» и т. п.). Каждый «класс» встречается один раз в неделю. Курс рассчитан на 5–6 занятий, после окончания «класса» ребенок получает значок, нашивку, жетон и переходит в другой «класс» по выбору. Ведут «классы» учителя, привлекаются родители, старшеклассники. По итогам года учащиеся, прошедшие определенное количество классов, набравшие определенное количество жетонов, выходят в финал игры «Супермалыш».

В подростковом возрасте (10–15 лет) **формой организации воспитательной деятельности** в рамках образовательного учреждения являются школы (клубы), которые имеют свою программу в соответствии с профилем работы (Бизнес–клуб, клуб юного журналиста, школа выживания и т.п.). Учащиеся клуба выступают организаторами профильных общешкольных мероприятий. Программа каждой школы (клуба) обязательно включает учебные занятия по профилю, благотворительные мероприятия, рекламные действия. Программа разрабатывается руководителем клуба с участием членов клуба. Клубы выбирают свой устав, правила взаимоотношения членов клуба.

Основная задача программы «Шанс» для старшеклассников (15–17 лет) заключается в формировании внутренней потребности и готовности к полноценному, свободному самоопределению. Данный блок программы реализуется в нескольких вариантах. Для учащихся, сориентировавшихся на выбор сферы деятельности, создаются отделения Малой Академии Наук. Отделения работают по профилям (математический, биолого-экологический, исторический, экономический, литературный и др). Учащиеся проводят самостоятельные научные исследования, участвуют в семинарах, научных конференциях. При отделении Малой Академии работают кружки «Мифология», «Древнерусский быт».

Особо выделяем такие коллективные творческие дела, как экскурсии по городам Золотого кольца: Ростов Великий, Муром, Владимир, Суздаль, Рязань, что позволяет учащимся глубже и шире познать родной край и свое Отечество, посещение музеев Москвы и Московской области.

В коллективных делах учащиеся проявляют заботу о своей группе, о школе в целом, это максимальное разнообразие общественно-полезной деятельности и позиций ребят, позволяющих проявлять выдумку и творчество.

#### Литература

1. Иванов И. П. Методика Коммунарского воспитания. – М., 1992.
2. Коллективная творческая деятельность в школе (Методические рекомендации) // Воспитание школьников, 2003. – № 3. – С. 23–25.
3. Системный подход к организации воспитательной работы школы / Автор–сост. М. Р. Мирошкина. – Нижний Новгород, 2001.

**Скрипникова М.Б.**

*Студентка факультета социальной педагогики, 2 курс.*

*Педагог дополнительного образования*

*МОУ ДОД ЦДТ «Родник»*

*Научный руководитель: д.п.н., профессор*

**Карташев Н.В.**

## **Развитие психофизиологических составляющих креативности воспитанников школьного возраста в учреждении дополнительного образования**

Творчество является одной из центральных проблем педагогики. Входя в содержание образования наряду со знаниями, умениями, навыками и нормами отношения к миру и между людьми, творческая деятельность формирует многие ценные качества личности (активность, волю, любознательность, воображение, мышление, самоконтроль), от которых в значительной степени зависит будущее молодого человека, уровень его социальной самореализации. Особенно возрастает значение креативных свойств личности для подрастающего поколения россиян, поскольку дальнейшее развитие общества немыслимо без приобщения к подлинной созидательно-творческой деятельности самых широких масс людей.

Наиболее благоприятной сферой развития творческих способностей является художественное, и в частности музыкальное, образование, поскольку художественное творчество не ограничивается решением той или иной предложенной педагогом задачи, но предполагает её самостоятельную постановку и контроль за качеством получаемого результата.

Дети от природы любознательны и полны желания учиться. Нельзя упускать такой благодатный, с точки зрения развития разнообразных способностей, детский возраст, когда ребёнок открыт и восприимчив к чудесам познания, к богатству и красоте окружающего его мира.

По своей удивительной способности вызывать в человеке фантазию искусство занимает, безусловно, первое место среди всех многообразных элементов, составляющих сложную систему воспитания человека. А предмет музыки, как никакой другой, располагает возможностями для созидания, так как музыка есть предмет сотворчества на уровне личности педагога и личности воспитанника, где ведущее значение приобретает потенциал личности воспитанника, его потребность и способность к творчеству, самореализации, совершенствованию.

Задача творческого развития школьников заключается в том, чтобы, с одной стороны, целенаправленно и систематически развивать необходимые для занятия любым видом творчества, в данном случае музыкальным и художественным, способности воспитанников: оригинальное, образное мышление, воображение, эмоциональную отзывчивость; а с другой стороны – формировать потребность в творчестве и общении с искусством.

Совершенно очевидно, что синтезатор может быть эффективно использован в различных областях музыкального воспитания. Педагог с его помощью в своём исполнении может приблизиться к оригинальному звучанию, задуманному композитором – ведь к его услугам здесь различные виды клавишных, струнных, духовых и ударных инструментов разных эпох и народов.

На определённом этапе обучения у ребёнка возникает потребность самовыражения через собственные «творения». Пусть, в большинстве своём они далеки от совершенства. Цель не в оттачивании композиторского мастерства, а в воспитании эстетического восприятия – основе любой творческой деятельности в искусстве.

## **Возможность использования программированного обучения в современной школе (на примере урока истории)**

Не для кого из нас не секрет, что в настоящее время в сфере нашего образования идёт интенсивный процесс информатизации обучения, т. е. использование вычислительной техники и связанных с ней информационных технологий, участвующих, непосредственно в самом процессе обучения.

Причём, первые попытки внедрения информационных технологий в практику обучения имеют уже достаточно богатую историю. И здесь, прежде всего, необходимо рассмотреть понятие «программированного обучения».

Программированное обучение – это обучение по программам рассчитанным на порционную подачу учебного материала, пошаговый контроль усвоения и оперативную помощь обучающимся.

Сам термин «программированное обучение» заимствован из терминологии программирования для ЭВМ, очевидно, потому, что, так же как в программах для ЭВМ, решение задачи представлено в виде строгой последовательности элементарных операций, в «обучающих программах» изучаемый материал подается в форме строгой последовательности кадров, каждый из которых содержит, как правило, порцию нового материала и контрольный вопрос или задание.

Теория программированного обучения начала развиваться в 40–50 гг. XX в. в США, затем в Европе. Она дала импульс к развитию технологии обучения, к разработке теории и практики технически сложных обучающих систем.

Но существует мнение, что с элементами программированного обучения можно встретиться уже в древние времена. Об этом может свидетельствовать хотя бы описанный Платоном в Меноне диалог Сократа с мальчиком о том, как можно рассчитать площадь четырехугольника. В этом диалоге Сократ, мастерски пользуясь эвристической беседой, заставлял собеседника сразу же давать оценку каждому ответу на заданный ему вопрос, требовал исправления допущенных ошибок, подчеркивал логические связи между отдельными шагами на пути от незнания к знанию, учил мыслить самостоятельно и критически, сохраняя при этом подходящий для мальчика темп работы. Эти особенности и до сих пор являются основой и для современной концепции программированного обучения.

Элементы программированного обучения, согласно тому же мнению, можно также обнаружить в дидактических концепциях Декарта, Гербарта, Дьюи, Тренбицкого и др.

Суть программированного обучения заключается в том, что всё обучение ведёт не преподаватель непосредственно. Оно осуществляется на основе обучающих программ, реализуемых в двух вариантах: машинном (преимущественно через персональные компьютеры) или безмашинном (программированные учебники, комплекты карт и др.). При составлении программ чётко формируются цели, проводится логическая проработка содержания, выделяются основные понятия, идеи и ведущие логические связи, устраняются детали, описательный и второстепенный материал. Весь материал делится на небольшие, завершённые по смыслу отрезки (шаги, порции), обеспечивается их проработка по заранее составленным рациональным алгоритмам, формирующим обобщённые подходы и стратегии деятельности, осуществляется пошаговый контроль, своевременная коррекция, исправление ошибок, если они допущены.

В структуре выделяется два объекта: управляющий (программа) и управляемый (ученик). По каналу прямой связи на основе разработанной программы, заложенных в неё ал-

горитмов идут информация и команды, по каналу обратной связи – информация о том, как работает управляемая система. Сличив эту информацию с эталоном, управляющий объект либо посылает положительное подкрепление, либо требует найти верное решение, либо осуществляет коррекцию (исправляет ошибку).

Важно отметить что, программированное обучение не отвергает принципов классической дидактики. Наоборот, оно возникло в ходе поисков усовершенствования процесса обучения путем лучшей реализации этих принципов. Таким образом, основное различие между традиционным и программированным обучением заключается не столько в том, какие принципы лежат в их основе (потому что они действительно во многом схожи), сколько в том, в какой мере эти принципы можно реализовать в сфере каждого из них.

С этой целью оно предусматривает:

- 1) правильный отбор и разбиение учебного материала на небольшие порции;
- 2) частый контроль знаний: как правило, каждая порция учебного материала заканчивается контрольным вопросом или заданием;
- 3) переход к следующей порции лишь после ознакомления учащегося с правильным ответом или характером допущенной им ошибки;
- 4) обеспечение возможности каждому ученику работать со свойственной ему, индивидуальной, скоростью усвоения (т. е. реализацию на деле индивидуального подхода в обучении), что является необходимым условием активной самостоятельной деятельности ученика по усвоению учебного материала.

Перечисленные четыре особенности и характеризуют основу программированного обучения.

Основные виды программированного обучения:

1. Линейная программа (Б.Ф. Скиннер);
2. Разветвлённая программа (Н.А. Краудер);
3. Блочный метод;
4. Шеффилдский метод;
5. Комбинированная программа.

Программа представляет собой последовательно сменяющиеся небольшие блоки учебной информации с контрольным заданием, как правило, это простой вопрос по изучаемому в этом кадре материалу. Предполагается, что ученик, внимательно прочитавший этот материал, сможет безошибочно ответить на поставленный вопрос. Обучающийся должен дать правильный ответ, иногда просто выбрать его из нескольких возможных. В случае правильного ответа он получает новую учебную информацию (причём степень сложности увеличивается), а если ответ неправильный, то предлагается вновь изучить первоначальную информацию. При переходе к следующему кадру ученик прежде всего узнает, правильно ли он ответил на вопрос предыдущего кадра. Так как каждый кадр содержит очень небольшую информацию по новому материалу, то даже простым сравнением своего неверного ответа (если он все же ошибся) с верным ученик легко выяснит, где именно им была допущена ошибка. Эта технология очень хорошо применима на уроке истории, где имеется очень много информации пассивного характера, т.е. требующей главным образом запоминания.

Опыт использования программированного обучения у нас и за рубежом выявил много сильных его сторон. Происходит значительное увеличение информационной ёмкости обучения. В единицу времени усваивается на 60–70% больше полезной информации, а в лучших образцах компьютерного программированного обучения данный показатель возрастает до 80–100%. **Поскольку обучаемый самостоятельно работает с программой, значительно усиливается индивидуализация обучения.** Каждый работает в приемлемом для него темпе, может необходимое количество раз возвращаться к ключевому материалу, в адаптированных к условиям обучения программах каждому даются индивидуальные пояснения допущенных ошибок, предлагается соответствующий инструктивный и вспомогательный материал. Обеспечивается оперативная обратная связь, прежде всего внутренняя (в системе «учебный материал – обучающийся»), происходит эффективное обучение самоуправлению, самокон-

тролю и коррекции учебной деятельности, реально осуществляются поэтапное управление учебной деятельностью и её формирование на основе оптимально сконструированных алгоритмов.

Программированное обучение целесообразно далеко не на всяком материале. Мало пригоден для такого обучения материал эмоционально-образный, описательный, да и любой другой материал, если он по характеру целостный, а дробление затрудняет восприятие и усвоение целостности.

Исследователи отмечают, что рассматриваемая система обучения менее эффективна в воспитательном плане по сравнению с традиционной. В программированном обучении усиливается индивидуализация, но зато резко снижается коллективность, что также уменьшает развивающий и воспитывающий потенциал обучения.

Но следует отметить, что программированное обучение имеет право на существование в нашем образовании в качестве вспомогательного метода, причем наиболее эффективно его использование при решении следующих дидактических задач:

- ознакомление учащихся со знаниями пассивного характера, т. е. с информацией, требующей главным образом запоминания;
- контроль и оценка уровня овладения этими знаниями учащимися при значительной доле самоконтроля и самооценки;
- преодоление разнообразных видов отставания в учебе путем ликвидации недостатков и пробелов в знаниях учащихся.

Таким образом, не следует переоценивать возможность программированного обучения, но не следует его и принижать. Этот метод является жизненным и динамично развиваемым. Недостаточно изучены также вопросы сочетания программированного обучения с другими методами преподавания, возможности и целесообразности применения отдельных элементов программированного обучения с целью лучшего учета индивидуальных скоростей усвоения математического материала сильными, средними и слабыми учащимися.

Всестороннее исследование названных и других вопросов может сделать программированное обучение полезным и применимым в широкой практике школьного обучения.

**Турасова Ю.**

*Студентка факультета иностранных языков, 3 курс  
Научный руководитель: к. пс. н., доцент*

**Солдатов Д.В.**

## **Зависимость от Интернета как вид компьютерной аддикции**

Феномен Интернет–зависимости привлекает сейчас внимание ученых, исследователей сети, средства массовой информации. Это явление стало изучаться в зарубежной психологии с 1994 года. Родоначальником исследования этой проблемы является профессор психологии доктор Кимберли Янг. В 1995 году феномен Интернет-зависимости был описан Иваном Голдбергом. Два года спустя, были созданы исследовательские и консультативные центры по данной проблематике. В 1998–1999 годах вышли первые монографии (авторы: К. Янг, Д. Гринфилд). Но все ещё, несмотря на активность со стороны учёных, этот феномен изучен недостаточно хорошо.

Исследователи приводят различные критерии, по которым можно судить об Интернет-зависимости. Так, К. Янг приводит четыре признака:

1. Навязчивое желание проверить e-mail.
2. Постоянное желание следующего выхода в Интернет.

3. Жалобы окружающих на то, что человек проводит слишком много времени в Интернет.
4. Жалобы окружающих на то, что человек тратит слишком много денег на Интернет.

Суть заболевания заключается в том, что люди предпочитают жизнь в интернете реальной жизнью, проводя в виртуальной реальности до 18 часов в день. Фактически определение Интернет-зависимости звучит так: «Это навязчивое желание войти в интернет, находясь off-line, и неспособность выйти из интернета, будучи on-line». По данным различных исследований, Интернет-зависимыми сегодня являются около 10% пользователей во всем мире.

Считается, что группу риска формирования Интернет-зависимости составляют мужчины 16–35 лет, не имеющие семьи и детей, которые когда-либо сталкивались с проблемой дезадаптации в обществе, имели сексуальные проблемы и даже легкое пристрастие к алкоголю или наркотикам.

Но факты говорят о том, что Интернет-зависимым может стать любой человек, любого возраста и пола, любого социального положения, с любым образованием и интеллектуальным развитием. Большой риск попасть в зависимость от Интернета существует также у школьников и студентов. Несмотря на то, что Интернет является идеальным исследовательским инструментом, у студентов появляются проблемы с учебой потому, что они посещают не относящиеся к учебе сайты, часами болтают в чатах, беседуют со знакомыми и играют в интерактивные игры вместо занятий. У них появляются проблемы с выполнением домашних заданий, подготовке к экзаменам. Очень часто они не могут сами контролировать время, проведенное в Сети, и поэтому не высыпаются после ночей, проведенных в Интернете.

Среди многих негативных есть и одна положительная сторона Интернета, на мой взгляд, – возможность общения со многими людьми. Нахождение в социальных сетях, общение на форумах, чатах и ICQ **благоприятно влияет на развитие коммуникативных способностей и позволяет им расширить круг знакомых, пусть и виртуальных.**

Для проверки гипотезы было проведено психологическое исследование среди подростков. Испытуемыми стали 13 учеников 9 класса СОШ № 25 г. Орехово-Зуево. Для установления уровня зависимости от Интернета использован тест, разработанный Кимберли Янг (1996). Тест доктора Янг имеет достаточно высокий рейтинг и позволяет адекватно оценить уровень зависимости от Интернета. Также были изучены коммуникативные особенности ребят, а также уровень зависимости от Интернета. В частности, мною были использованы такие методики как «Опросник аффилиации», который позволяет установить уровень потребности человека в сохранении и упрочении добрых отношений с людьми, а также «Тест изучения коммуникативных и организаторских способностей». «Опросник аффилиации» оценивает две мотивационные тенденции – стремление к общению с людьми и страх быть отвергнутым.

В результате исследования некоторые испытуемые обнаружили большую склонность к регулярному нахождению в Сети, чем другие. Испытуемые, получившие высокие баллы по опроснику Интернет-зависимости, **были определены как экспериментальная группа, а испытуемые с низкими и средними значениями Интернет-зависимости составили контрольную группу.**

Средние арифметические значения результатов психологического исследования испытуемых экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице.

**Таблица.**

**Средние арифметические значения результатов психологического исследования**

Группы испытуемых	Уровень Интернет-зависимости	Коммуникативные способности	Организаторские способности	Уровень стремления к людям	Уровень боязни быть отвергнутым
Экспериментальная группа	61	0,81	0,58	142	129

Контрольная группа	36	0,45	0,60	122	131
--------------------	----	------	------	-----	-----

При сравнении двух групп испытуемых сразу нужно отметить значительную разницу в уровне зависимости от Интернета – 61 балл у экспериментальной группы и 34, т.е. почти в 2 раза меньше, у контрольной. Это говорит о том, что некоторые учащиеся больше подвержены риску попасть в зависимость от Интернета, нежели те, чьи показатели находятся в пределах нормы.

Далее следует отметить существенную разницу (0,81 у испытуемых экспериментальной против 0,45 у контрольной группы) в уровне проявления коммуникативных способностей. Эти цифры подтверждают мнение о том, что нахождение в Интернете положительно связано с уровнем развития коммуникативных навыков.

Организаторские способности у обеих групп различаются несущественно, однако у испытуемых контрольной группы все же несколько выше. Мотивы аффилиации у обеих групп выражены средне, но у испытуемых экспериментальной группы этот показатель заметно выше, чем у испытуемых контрольной.

Уровень «боязни быть отвергнутым» также находится в пределах нормы у обеих групп, и составляет около 130 баллов, но у испытуемых контрольной группы в среднем немного ниже.

В заключении можно сделать вывод о том, что испытуемые, которые проводят больше времени в Интернете, являются более коммуникабельными и общительными, чем их товарищи, предпочитающие другие виды активности. Можно отметить, что общение в Интернете позволяет расширить круг знакомых, преодолеть робость, которая может возникнуть при взаимодействии с реальным человеком, стать более раскрепощённым при выражении своего мнения, что впоследствии можно будет перенести в реальную, а не виртуальную жизнь. С этой позиции Интернет–активность может быть рассмотрена и как положительное явление.

**Уробушкин Ю.**

*Студент физико-математического факультета, 3 курс.*

*Научный руководитель: ст. преподаватель*

**Крутякова Т.А.**

## **О двигателях внешнего сгорания**

Основным видом индивидуального транспорта на сегодняшний момент стал автомобиль. Автомобиль завоевал планету и стал неотъемлемой частью быта. И мы все знаем, что основной частью автомобиля является двигатель внутреннего сгорания. Двигатель внутреннего сгорания совершенствовался в течение десятков лет и трудно себе представить, что есть что-то более надежное, чем он. Но в начале эры автомобилей, другие типы двигателей наравне конкурировали с двигателем внутреннего сгорания. И в связи с ухудшающейся экологической обстановкой, ростом цен на нефть и рядом других факторов актуально вспомнить о так называемых «двигателях внешнего сгорания» – двигателях, где источник тепла или процесс сгорания топлива отделены от рабочего тела. Два основных типа двигателей внешнего сгорания – *паровые машины* и *двигатели Стирлинга*.

*Паровая машина* – тепловой двигатель внешнего сгорания, преобразующий энергию нагретого пара в механическую работу. Для привода паровой машины необходим паровой

котёл. Расширяющийся пар давит на поршень или на лопатки паровой турбины, движение которых передаётся другим механическим частям. Одно из преимуществ двигателей внешнего сгорания в том, что из-за отделения котла от паровой машины они могут использовать практически любой вид топлива – от дров до урана. Принципиальное устройство паровой машины показано на рисунке. Пар из котла подаётся в трубку золотника 1. В этой трубке ходит поршень 2, насаженный на шток 3. Затем пар проходит по трубочке 4 в цилиндр 5 и толкает поршень 6. Шатун 7 поршня толкает кривошип 8 вала 9, на который насажено маховое колесо 10. Вал с колесом поворачивается, и второй кривошип 11 толкает тягу 12. Тяга поворачивает треугольник 13, который толкает шток 3 поршня золотника.

*Паровая турбина* состоит из двух основных частей: ротора с лопатками – подвижная часть турбины, статора с соплами – неподвижная часть. Поток водяного пара поступает через направляющие аппараты на криволинейные лопатки, закрепленные по окружности ротора, и, воздействуя на них, приводит ротор во вращение.

Альтернативой паровым машинам являются *двигатели Стирлинга*, не нуждающиеся в паровом котле. Во всех машинах Стирлинга имеются две полости, находящиеся при разных температурных уровнях и соединяющиеся посредством регенератора. Эти узлы можно компоновать в множество различных систем. Единственный критерий, устанавливающий их характерную особенность – управление потоком рабочего тела. Рассмотрим основные типы двигателей Стирлинга.

*Альфа-тип Стирлинга* имеет два цилиндра, соединенные между собой через последовательно смонтированные нагреватель, регенератор и охладитель. Либо нагревают и охлаждают сами цилиндры, но это менее эффективный способ. Шатуны поршней закреплены на общем коленчатом вале. Осевой разнос цилиндров – 90 градусов – так обеспечивается смещение фаз. Рабочее тело нагревается в горячем цилиндре или нагревателе. Давление в системе увеличивается. Усилие передается на поршень холодного цилиндра. Он смещается, проворачивая коленвал. Одновременно поршень горячего цилиндра начинает выталкивать рабочее тело в холодный цилиндр через регенератор. Регенератор отбирает часть тепла рабочего тела и при перемещении рабочего тела обратно в горячую полость сообщает ему часть тепловой энергии перед последующим нагревом. За счет этого экономится часть подводимой к двигателю теплоты. *Бета-тип Стирлингов* решает проблему «мертвого объема» за счет иной конструкции. В данном двигателе используется один цилиндр, но с двумя поршнями – **дисплейсером** и рабочим поршнем, расположенными первый над вторым по оси цилиндра. С одного края к цилиндру подводят тепло, с другой – охлаждают. Стенки рабочего поршня плотно прилегают к цилиндру. Дисплейсер – **напротив – свободно движется в рабочем цилиндре. Он перемещает** рабочее тело из горячей полости цилиндра в холодную и обратно, препятствуя наступлению термодинамического равновесия переноса тепла в системе. Рабочее тело либо нагревается, либо охлаждается. За счет этого обеспечивается циклический перепад давления в системе, преобразуемый затем рабочим поршнем в полезную работу.

*Гамма-Стирлинги* – компромисс между альфа- и бета-модификациями. В конструкции присутствуют два цилиндра, как в «альфе», и применяется дисплейсер – как в «бете». Один цилиндр является чисто теплообменным, другой чисто рабочим. К одному торцу теплообменного цилиндра подводят тепло, другой – **охлаждают. Внутри цилиндра размещен дисплейсер**, шток которого через сальник крепится к коленчатому валу. Разность фаз движения также – 90 градусов. Таким образом образуются холодная и горячая полость, разделенные «тепловым клапаном». Теплообменный цилиндр соединен с рабочим через регенератор.

В основе работы *двигателя «замедленного нагрева»* заложен термоакустический эффект. При неравномерном нагреве полой, запаянной с одного конца трубки, изготовленной из материала с низкой теплопроводностью, в полости трубки возникают автоколебания воздуха. Работает двигатель за счет образования стоячей волны внутри рабочего цилиндра. Изменения давления смещены во времени относительно возвратно-поступательного движения поршня. Данное несоответствие по времени в колебаниях давления и поршня заменяют второй цилиндр.

В завершение отметим положительные и отрицательные качества двигателей внешнего сгорания.

*Плюсы:*

- КПД паровых машин составляет 8%, однако при доработке может достигать до 25%, паровой турбины в среднем 40%, двигателя Стирлинга может достигать 65-70% КПД от цикла Карно при современном уровне проектирования и технологии изготовления. Кроме того КПД двигателя почти не зависит от скорости вращения коленчатого вала. В двигателях внутреннего сгорания напротив максимальный КПД (порядка 20%) достигается в узком диапазоне частот вращения.
- В конструкции двигателя Стирлинга отсутствует система высоковольтного зажигания, клапанная система и, соответственно, распредвал. Грамотно спроектированный и технологично изготовленный двигатель не требует регулировки и настройки в процессе всего срока эксплуатации.
- В двигателях внутреннего сгорания сгорание топливо-воздушной смеси в цилиндре двигателя является, по сути, взрывом со скоростью распространения взрывной волны 5–7 км/сек. Этот процесс дает чудовищные пиковые нагрузки на шатуны, коленчатый вал и подшипники. Двигатели внешнего сгорания лишены этого недостатка. – Двигатель не будет «капризничать» из-за потери искры, засорившегося карбюратора или низкого заряда аккумулятора, поскольку не имеет этих агрегатов. Понятие «двигатель заглох» не имеет смысла для Стирлингов и паровых машин. Они могут остановиться, если нагрузка превышает расчетную. Повторно запуск осуществляется однократным проворотом маховика коленчатого вала.
- Двигатель внешнего сгорания может использовать любой источник тепловой энергии, начиная с дров и заканчивая ядерным топливом!
- Сгорание топлива происходит вне внутреннего объема двигателя, что позволяет обеспечить равномерное горение топлива и полное его дожигание (т.е. отбор максимума содержащейся в топливе энергии и минимизация выброса токсичных компонентов).

*Минусы:*

- Поскольку сгорание топлива происходит вне двигателя, габариты двигателя увеличиваются.
- Еще один минус – материалоемкость. Для производства компактных и мощных двигателей требуются жаропрочные стали, выдерживающие высокое рабочее давление и в то же время, обладающие низкой теплопроводностью. Обычная смазка для них не годится – **коксуется при высокой температуре, поэтому необходимы материалы с низким коэффициентом трения.**
- Для получения высокой удельной мощности в качестве рабочего тела в Стирлингах используют водород или гелий. Водород взрывоопасен, при высоких температурах растворяется в металлах, образуя металлогидриды, т.е. разрушает цилиндры двигателя. К тому же водород, как и гелий, обладает высокой проникающей способностью и просачивается через уплотнения подвижных частей двигателя, снижая рабочее давление.

## **Некоторые методические подходы к отбору содержания и организации занятий с музыкальными инструментами**

Из большого количества разнообразных методик введения игры на музыкальных инструментах в содержание музыкальных занятий в учебных заведениях общеобразовательного типа ограничимся рассмотрением некоторых позиций, получивших наиболее широкое распространение в современной педагогической практике.

Н. А. Ветлугина разработала систему музыкального воспитания для детей дошкольного возраста «Музыкальный букварь», которую активно применяют в детских садах. Целью этой системы является развитие у ребенка общей музыкальности. Музыкальность понимается как усвоенный музыкальный опыт, а также способности, выступающие как результат усвоения детьми обобщенных способов музыкальной деятельности. Ветлугина выделяет следующие виды и формы организации музыкальной деятельности детей.

Первым и ведущим видом в детской музыкальной деятельности является слушание–восприятие. Слушание складывается из следующих действий:

- слушания произведений;
- слушания в процессе разучивания песен, хороводов, танцев.
- слушания с целью определения свойств звука в дидактических играх.

Вторым видом музыкальной деятельности является детское исполнительство:

- пение;
- музыкально-ритмическая деятельность;
- игра на детских музыкальных инструментах.

Третий вид деятельности – **детское музыкальное творчество. В пении – это импровизация** простейших мотивов, придумывание своих мелодий на заданный текст. Танцевальное творчество проявляется в умении комбинировать знакомые элементы танца, создавать собственные движения, придумать простой танец.

Четвертым видом является изучение элементарных сведений о музыке. Этот вид деятельности не включен в программу детского сада. Сюда включены сведения, как общего, так и специального характера.

Ветлугина выделяет 3 формы организации занятий: фронтальные занятия со всей группой детей; индивидуальные музыкальные занятия с отдельными детьми; музыкальные занятия с небольшими группами.

\*\*\*

Композитором-педагогом Михаэлем Иосифовичем Ройтерштейном предложен систематизированный музыкальный материал для самостоятельного музицирования учащихся на простейших инструментах под руководством учителя. В него вошли:

- пьесы, предназначенные для совместного исполнения детьми вместе с учителем;
- примеры самостоятельного вокально-инструментального детского творчества;
- несложные ритмические партитуры к произведениям для слушания.

По их образцу сами учителя или учащиеся с их помощью (в зависимости от конкретных образовательных задач) могут составлять, обрабатывать и даже сочинять песенки и пьески.

В процессе работы с произведениями, помещенными в данный сборник, автор рекомендует использовать их в определенной последовательности, поскольку каждая пьеса, песня, партитура (за исключением однотипных) в сравнении с предыдущей строится на элементах музыкального языка, ранее усвоенных учащимися, а новые элементы вводятся постепенно.

Кроме того каждую миниатюру предлагается рассматривать как познавательный материал, при изучении которого происходит целенаправленное развитие: первоначальных умений и навыков игры на простейших музыкальных инструментах; элементарных вокально-технических умений и навыков; ладового, ритмического чувства и чувства музыкальной формы; представлений о моделях самостоятельного творчества, о принципах сочинения шумового или мелодического вступления к пьесе или песне, о простейшем аккомпанементе к мелодии, с выбором подходящего инструмента, тембр которого способствует наиболее яркой передаче характера произведения.

Поэтому на занятиях одни и те же вокально-инструментальные миниатюры рекомендуется использовать в различных формах работы: как упражнения для распевания; как инструментально-мелодический этюд; как материал для усвоения вычлененной характерной ладовой ячейки или конкретного ритмического рисунка; как своего рода образец для самостоятельного творчества.

Отдельные элементы предлагаемых образцов можно успешно использовать в играх и творчестве детей в качестве материала для комбинирования, варьирования, импровизации и развития представлений о музыкальном синтаксисе.

Одной из форм подготовки детей к работе с предложенным материалом может стать известная игра «Эхо». Цель ее – формирование представлений о вокально-технических, интонационных умениях, об элементарных навыках, связанных со звукоизвлечением на инструментах (с учетом принципа их настройки) и активизацией ладового и ритмического чувства.

Для закрепления этих важных представлений автором методики рекомендуются творческие задания, как, например, сочинить на заранее заданных ступенях колыбельную и маршевую мелодии.

Инструментальные задания такого плана особенно полезны детям со слабой координацией слуха и голоса.

\*\*\*

Детальное методическое раскрытие, проблема обучения учащихся игре на музыкальных инструментах, получила в работах И. Г. Лаптева, известного в музыкально-педагогических кругах как автора целого ряда разработок в этой области. Введение инструментального музицирования в содержание общего образования автор рассматривает как действенное средство развития музыкальных, в том числе музыкально-творческих способностей детей. К числу основных положений, на которых базируется его методика, могут быть отнесены:

- необходимость с самого начала живой иллюстрации каждого из имеющихся в распоряжении музыканта-педагога инструмента с тем, чтобы учащиеся имели возможность заинтересоваться этим видом деятельности и даже выбрать для себя наиболее приглянувшийся инструмент;
- сочетание на первом же этапе обучения учащихся игре на музыкальных инструментах и выполнения методически продуманных заданий, обеспечивающих последовательное усвоение необходимых умений и навыков игры на том или ином инструменте, со свободной игрой-импровизацией, развивающей их творческие способности, воображение, фантазию;
- уделение особого внимания в процессе обучения игре на музыкальных инструментах – **изучению элементарной музыкальной грамоты с целью развития ритмического чувства учащихся, а также понимания ими логики звуковысотного рисунка, осознания лада и музыкальной формы;**
- осуществление процесса освоения умений и навыков игры на музыкальных инструментах, а так же целенаправленного музыкального развития учащихся непременно на восприятии музыкально-образного материала, а также в сочетании с певческой деятельностью;
- широкое применение приемов, способствующих развитию внимания, заинтересованности и творческого начала учащегося, как, например, совместная деятель-

ность музыканта-педагога и учащихся, в том числе своеобразная форма «вопроса (учитель) – ответа (ученик)» при обязательном соблюдении учеником заданного учителем характера, настроения и формы (досочинение мелодических рисунков, ритмическая импровизация и др.);

- продуманный подбор музыкальных инструментов при создании разнообразных инструментальных и импровизаций, в основе которого находится соответствие тембрального и в определенной мере ритмомелодического звучания того или иного инструмента характеру исполняемой музыки;
- введение в занятия несложных коллективных импровизаций – аккомпанементов мелодии, основанных на постепенном подключении различных элементарных музыкальных инструментов (металлофоны, треугольники, кастаньеты, румбы, маракасы, бубны и др.) в предоставлении учащимся возможности самим выбирать «модель» аккомпанемента.
- отсутствие возрастных ограничений в организации этого вида деятельности;
- рассмотрение сочетания классной и внеклассной работы в этом направлении как определенного циклического процесса, при котором обе эти формы обогащают друг друга.

Такое использование музыкальных инструментов на занятиях, по мнению Лаптева, «сближает» возможности учащихся и превращает класс на определенном этапе в единый музыкальный коллектив, способствуя в то же время проявлению и развитию индивидуальных музыкально-творческих способностей учащихся.

\*\*\*

Особый интерес представляет методическое пособие Светланы Поликарповны Бублей «Детский оркестр». Пособие предназначено для учителей музыки начальных классов общеобразовательной школы. Пособие состоит из 4 частей: общие вопросы, подготовительные занятия, работа с детским оркестром и хрестоматия нотных примеров. В первой части пособия рассматривается вопрос о применении музыкальных инструментов в общеобразовательной школе. Автор исходит из того, что современная музыкальная педагогика призывает дать музыкальное образование всем детям. Речь не идет о подготовке музыкантов-профессионалов, а о массовом обучении. Существенную помощь в решении этой задачи может оказать применение детских музыкальных инструментов. Их использование вызывает огромный интерес у ребят, вносит разнообразие в ход занятий, помогает развитию музыкальной памяти, ритмического чувства, тембрового слуха, выработке исполнительных навыков, привлекает любовь к коллективному музицированию и всячески стимулирует творческую инициативу. Во второй части пособия излагаются ознакомительные сведения о инструментах и их применении, рассказывается о подготовке занятий и плане освоения учебной программы, о музыкальных играх и импровизации на детских музыкальных инструментах. Третья часть включает в себя рекомендации по подбору репертуара и проведению репетиций. Четвертая часть пособия – это хрестоматия нотных примеров для репертуара оркестра.

Замечательной особенностью методики, изложенной в данном пособии является привлечение всех учеников класса (и таким образом всех учеников школы) ко всем видам и формам инструментального музицирования. Дети знакомятся практически со всеми инструментами детского оркестра и постепенно овладевают основными приемами игры на них. Эти занятия, не являющиеся самоцелью, органично вливаются в урок и естественно сочетаются с основными формами подачи материала. Принцип «от простого к сложному» должен сохраняться на всех этапах и во всех видах работы. На нем основаны и порядок введения инструментов, и связь обучения игре на них – с другими аспектами музыкальной подготовки. В современной школе возможно применить не все инструменты детского оркестра, описанные в пособии. Называемые электронные музыкальные инструменты в настоящее время уже не производятся, сложно бывает найти некоторые духовые инструменты, описанные в пособии (вермона, триола). Но появились полноценные средства их замены – синтезаторы и различные разновидности флейтовых инструментов – свирели, окарины, панфлейты.

Выдающийся немецкий композитор, дирижер, педагог и музыковед Карл Орф – является создателем широко востребованной системы всеобщего детского музыкального воспитания, основанной на коллективном музицировании. Система включает в себя пение, ритмику, декламацию, игру на специальных музыкальных инструментах. Главная цель этой системы – воспитать личность ребенка, ввести его в мир элементарной музыки, заложить фундамент музыкальности, пробудить в нем творческое начало и мышление.

Главным педагогическим новаторством Орфа было использование в работе с детьми «элементарных» музыкальных инструментов – **ударных и несложных духовых**. Ребенок выступает не как слушатель, а как создатель музыки. Орфом был продуман и создан целый оркестр инструментов, игра на которых не требовала особой выучки, но способствовала развитию у ребенка музыкальности и чувства ритма.

В состав «оркестра Орфа» входят мелодические ударные (такие как ксилофон и металлофон), шумовые ударные (это различные барабаны и тарелки), блокфлейты разного диапазона, свирельки, дудочки, некоторые смычковые, на которых дети играют на открытых струнах. Орф считал, что освоение исполнительской техники отвлекает детей от процесса творчества. Пению также уделялось внимание в его системе, но не первичное.

Карл Орф создал для музыкального воспитания детей специальный комплект инструментов, называемый обычно «орфовский набор». Основу этого инструментария составляют ксилофоны и гlockenшпили (от немецкого Glocke – колокольчик). Но гlockenшпиль – это не колокольчик в традиционном значении. Так называют разновидность металлофона за чудесный звонкий, чистый и очень высокий звук. Его впервые в европейской музыке использовал Моцарт в своем известном хоре «Волшебные колокольчики» из оперы «Волшебная флейта». Все эти инструменты принято называть ударными (по способу игры). Они разделяются на мелодические (с определенной высотой звучания) – ксилофоны, металлофоны, гlockenшпили и шумовые – различные видов.

Основу инструментария составляет базовый набор: сопрановые и альтовые *гlockenшпили*, сопрановые, альтовые и басовые *металлофоны*, сопрановые, альтовые и басовые *ксилофоны*. Съёмные пластины инструментов делаются из палисандрового дерева и особых сплавов. Они крепятся на специальный штифт и располагаются над резонаторным ящиком, который обеспечивает высокое качество звучания. Существуют диатонические и хроматические разновидности инструментов. К инструментам прилагается комплект палочек с головками из различных материалов, которые позволяют извлекать разнообразные по тембру, очень красочные звуки.

Орфовские инструменты обладают особым качеством ансамблевого звучания. Оно отличается удивительной красотой, гармоничностью и как нельзя более подходит в качестве аккомпанемента к пению детей. Звук орфовского ксилофона – **негромкий, мягкий, тянущийся** он не угасает так быстро, как у оркестрового. Басовый ксилофон берет на себя функцию выдержанных низких звуков, создающих фундамент и тональную определенность исполняемой музыки. Металлофоны также обладают мягким тянущимся звуком, используются как мелодический и аккомпанирующий инструмент. У гlockenшпилей высокий, чистый, быстро гаснущий звук, прекрасно сочетающийся со звучанием ксилофонов и блокфлейты. Ни один из инструментов в орфовском ансамбле не рассматривается как солирующий, хотя каждый может на время им становиться.

Таким образом, существуют различные проверенные опытом и авторитетные методики применения детского инструментального музицирования на уроках музыки. Ищущий, заинтересованный педагог может воспользоваться любой из них в отдельности или совместить фрагменты различных методик – **в соответствии со своими методическими и педагогическими предпочтениями и задачами**.

## Представление о дьяволе и колдовстве в раннехристианской церкви

В эпоху Средневековья и даже в начале Нового времени люди воспринимали мир совершенно иначе. Он был таинственным и загадочным. Причины всего, что происходило с ними и вокруг них, были недоступны их пониманию – все ужасные явления, события и удары судьбы они невольно приписывали темным силам: богам, дьяволам и демонам. Люди мнили себя добычей этих вездесущих духов, ибо от их милости, или гнева могли зависеть жизнь и смерть.

Эту «донаучную» картину мира дополняла вера в колдунов и колдовство. За ней таилось представление людей о том, что должны существовать такие способы и средства, которые позволили бы вступить в контакт с миром демонов, определяющих наши судьбы.

Богослов II века Ириней, автор влиятельного сочинения «Пять книг против ересей», был по-видимому, первым христианским писателем, пытавшимся установить «правовое отношение» между Богом и Христом с одной стороны и дьяволом с другой.

По учению Иринея, дьявол получил право власти над человеком в тот момент, когда человек под влиянием обольщения и искушения нарушил Божеские предписания и совершил грех. Разумеется, обольщение и вовлечение человека в грех являются преступлением дьявола, насильственно вмешавшегося в сотворенную Богом область, но раз человек добровольно дал себя обольстить и отошел от Бога, дьявол получил *полное право господства над человеком*. Бог мог бы лишить дьявола плодов его преступного вмешательства, но по своей «неизреченной справедливости» он этого не делал и предоставил дьяволу право на уже раз обольстившего человека. Это право должно было быть отнято у дьявола человеком, который таким же добровольным путем освободил бы себя от обольстительной силы дьявола и тем лишил бы последнего права господства над человеком. Так было бы восстановлено первоначальное «правовое отношение» между тварью и Творцом, и дьявол был бы побежден и более не обладал бы властью над человеком.

Эта теория нашла защитника в лице Оригена, доказавшего, что дьявол был «обманут» Спасителем. Получив в силу греха власть над человеком, дьявол мог вернуть ее лишь взамен какого-либо возмездия, эквивалента; таковым была кровь Спасителя. Так смерть Спасителя стала средством уничтожить силу дьявола: человечность во Христе была приманкой, на которую оказался так падок дьявол. Стремясь за мнимо смертным, дьявол, по словам папы Григория Великого, потерял тех смертных, которые были в его власти.

Так Ириней ввел дьявола в церковную догматику, определив ему в ней точное место. Ему же принадлежит мысль о том, что дьявол создан подобно другим ангелам, что он по природе своей добр, обладает свободной волей и мог бы творить одинаково доброе и злое, но по собственной воле и вине стал злым и творит одно лишь злое. Он злоупотребил своей свободой ввиду присущих ему гордыни, надменности и чванства, а также в немалой степени зависти; за эти свойства он, по словам Оригена, был низринут с неба на землю и превратился в своего рода падшего ангела. Также на падение дьявола с неба влияла еще и его непомерная похоть, причина падения столь многочисленных ангелов, гнавшихся за дочерьми смертных. От сожительства с ними падших ангелов произошли демоны, помощники и сотрудники дьявола, рыскающие по свету и причиняющие людям много зла.

Наравне с падшими ангелами, армию дьявола составляли языческие божества древнего мира, превратившиеся в процессе развития христианства в презренных и коварных демонов. Так греко-римские божества, как и слово «даймон», некогда обозначавшие бо-

жество, были низведены торжествовавшим христианством с божественного пьедестала и низринуты в пучину дьявольской преисподней.

Нравственное зло имеет своим источником дьявола и его помощников: они насаждают язычество и заставляют язычников смотреть на них как на божество. От них исходят толкование примет и знамений, умение угадывать, равно как и разные магические фокусы, чародейство и колдовство. Они враги христианской веры, толкают людей на ереси и язычество; по их наущению происходят самые жестокие гонения на христиан и на их веру.

Демонослужителя или идолопоклонника (что было одно и то же) наказывали не за грех и не за веру в отжившего бога или в его изображение – икону или идол, – а за его преступление, совершенное по наущению мстящего миру бога прошлого, отставшего от «нынешней» культуры. Если римские императоры преследовали христиан, то в этих преследованиях не было религиозного момента: христиане находились во власти злых богов, демонов и идолов, которые в силу своей природы толкали их на преступление, за что христиане и терпели соответственные наказания.

Возврат к идолопоклонству, который теперь означал веру в римские божества, наказывался потому, что старые боги в качестве демонов и дьявола могли подстрекать отпавших от христианства лишь ко злу, к причинению людям одних лишь бедствий и несчастий. И если светская власть должна была преследовать преступных колдунов как убийц и прочих вредителей, то и церковь, борющаяся за рост своей паствы, не могла относиться безразлично к отходу отдельных ее членов; ведь отход мог совершаться безнаказанно, если «идолопоклонник» не совершал никаких вредительских актов, несмотря на своего злого искусствителя. Постепенно церковь начала включать отпавшего члена в разряд и церковных преступников, на которых должны распространяться церковные наказания. К последним относились в качестве особенно тяжких отлучение от церкви и отказ в причастии перед смертью грешника; для церкви при этом не играл существенной роли размер преступления вернувшегося к старому богу преступника. Церковь наказывала не за вред, причиненный обществу или человеку, а за отпадение от церкви, за отступление от Слова Божьего.

С середины VI века церковь требует двойного наказания колдуна и привлекает к его наказанию и светскую власть. Само преступление является таким, которое касается обеих властей; оно смешанное – *delictum mixti fori* – даже в том случае, когда колдун не причинял вреда. Светское законодательство считало безумием рассказы о летающих по ночам женщинах, которым приписывали ужасные преступления. Оно предостерегает от веры в них, подчеркивая, однако, факт существования колдунов, как зловредителей (малефиков), так и таких, которые своим колдовством не причиняют людям особого ущерба.

Так светское законодательство проводит резкую грань между колдовством и «языческим безумием». Колдун – реальность, он несет с собой малефиций своему ближнему и подлежит как вредитель суровому наказанию; вампир-стрига, ламия или маска не существуют и являются бредом одураченных дьяволом отдельных безумцев, совершающих тяжелые насилия над мнимыми преступниками, за что сами должны подлежать ответственности перед законом.

Таким образом, светский суд отмежевывал себя от народных безумий, а церковные взгляды, наоборот, все более и более к ним приближались и вскоре овладели и светским судом.

До IX века светское законодательство упорно ставило ударение на вреде, учиняемом колдунами, и в меру этого вреда устанавливало для малефика (зловредителя) то или иное наказание; с момента же ослабления светской власти и усиления церковной начинается выпячивание религиозного характера преступления колдуна.

Таким образом светский закон, ища сближения с церковью, впитывает в себя канонические элементы и не только предлагает церкви свой карающий меч, но и сам проникается ее духом и отклоняется от прежнего взгляда, видевшего в преступнике-колдуне вредителя, а не грешника.

Постепенно народная фантазия начинает обогащаться «учеными» измышлениями, схоластическими ухищрениями и языческой мифологией.

В итоге церковь, всячески распространяя бредни о дьяволе, постепенно запуталась в собственных противоречиях и сама начала бояться дьявольского наваждения. Желая наказать слабых людей за колдовство, приравниваемое ею к ереси, церковь создала такую метлу, которая, казалось, выметет самую церковь и оставит земную юдоль всецело во власти одного лишь дьявола.

До XIII века число преследований за колдовство было сравнительно невелико. И вот в 1208 году, в разгар крестовых походов, папа Иннокентий III **объявляет новый крестовый поход**. Но на этот раз врагом был не исламский неверный, а последователи злостной ереси на юге Франции. Эти еретики иногда выступали под именем «катаров», что означало «чистые» или «совершенные». Другими, в том числе своими врагами, они назывались «альбигойцами» – **по названию города Альби на юге Франции, в котором зародилось их религиозное движение**. Хотя их можно условно назвать христианами, катары решительно выступали против Рима и Римской церкви. Они видели в Риме олицетворение зла, библейскую «вавилонскую блудницу». Они верили в реинкарнацию и имели общие корни с религиозными верованиями Востока, такими, как индуизм и буддизм. По существу катары были дуалистами, т.е. они рассматривали весь видимый и материальный мир как прирожденное зло. Катары, фактически отменяли необходимость в священнослужителях, в церковной иерархии. Если наивысшей добродетелью являлся собственный опыт общения с Божественным, то священнослужитель становился ненужным в качестве блюстителя и интерпретатора Божественного, а теологическая догма лишалась своего значения. Такая позиция в корне подрывала не только учение, но само здание римской церкви.

К началу тринадцатого столетия катарская ересь стала угрожать вытеснением католицизма на юге Франции, а странствующие проповедники катаров, путешествуя пешком по округе, постоянно увеличивали число новообращенных среди населения.

Итак, жестокий крестовый поход против катаров продолжался с 1209–1229 год – он имел серьезные последствия, как для победителей, так и для побежденных. Покоренным провинциям пришлось подчиниться королю Франции, а церковь задумалось о том, как могло случиться, что она оказалась в таком бедственном положении?

Ответ на этот вопрос, найденный папой и его советниками, был роковым: не Церковь повинна в этом и не слуги ее, нет, во всем, что произошло здесь, на мятежном французском Юге, замешан сам Дьявол. Не примеченный ни епископами, ни священниками, распространял он свои еретические учения: учил, что не надо соблюдать заповеди и устраивать пышные богослужения, а должно вести простую богобоязненную жизнь и говорить решительное «нет» греху, богатству, насилию над другими. Подобными лжеучениями смутил все сердца простых людей и способствовал отходу их от Церкви. Вот тут-то и пришлось к стати все эти маги, колдуны, прорицатели, гадатели и прочие мастера темных дел. И если Церковь хотела сохранить свою власть, то она должна была решительнее, чем прежде, вести борьбу против Дьявола и его приспешников.

Сразу же после жестокого подавления катаров в 1231–1232 гг. папа Григорий IX создал главную церковную комиссию для защиты истинной веры – папскую инквизицию. Отныне инквизиторы обязаны были сами со всем возможным рвением выискивать еретиков. Папа издал чрезвычайно жестокие указы. Согласно им все верующие обязаны были доносить инквизиции о любом подозрительном человеке. Обвиняемых, которые сознались и раскаялись в содеянном, приговаривали к пожизненному заключению; те же, кто упорствовал в своем «преступлении», кончали жизнь на костре. В 1252 г. папа Иннокентий IV дополнил правила проведения инквизиционных процессов разрешением использовать во время дознания пытки. Террор инквизиции отрицательно повлиял на отношение Церкви к колдовству, ибо на вопрос о том, не занимались ли еретики среди прочих деяний также и колдовством, обвиняемые под пытками все чаще вынуждены были признаваться, что действительно были связаны с дьявольскими демонами, отреклись от христианского учения и с помощью Дьявола причинили немало вреда. Инквизиторы собирали эти признания и использовали их как доказательство того, что Дьявол не только подстрекал свои жертвы к отходу от хри-

стианской веры, но и вознаграждал их за это сверхъестественными способностями. Так в глазах инквизиторов ересь и колдовство соединились в единое целое.

Итак, в своем сообщении я хотела показать трансформацию взглядов средневекового человека и церкви на дьявола и колдовство. Первоначально дьявол олицетворялся с дохристианскими языческими божествами и колдун – приспешник дьявола, наказывался не за вред, причиненный обществу или человеку, а за отпадание от церкви, за отступления от Слова Божьего. С усилением влияния церкви на светскую власть, светский закон впитывает в себя канонические элементы Церкви и видит уже в преступнике колдуне не только вредителя, но и грешника. Постепенно народная фантазия начинает обогащаться «учеными» измышлениями, схоластическими ухищрениями и языческой мифологией и церковь, всячески распространяясь о дьяволе, постепенно запуталась в собственных противоречиях и сама начала бояться дьявольского наваждения. В XIII веке, когда влияние взглядов катар оказывает огромное воздействие на людей, церковь, пытаясь это объяснить, говорит, что во всем замешан Дьявол – именно он распространял свои еретические учения. И если Церковь хотела сохранить свою власть, то она должна была решительнее, чем прежде, повести борьбу против Дьявола и его приспешников. Это впоследствии приводит к открытому вооруженному столкновению (крестовый поход против катар), а также к созданию церковной комиссии по защите истинной веры – папской инквизиции.

**Чистова О.А.**

Студентка факультета иностранных языков, 4 курс.

Научный руководитель: к.ф.н., доцент

**Касаткина О.А.**

## **Магия чисел во французской фразеологии**

**Слово «фразеология»** (от греческого *phrasis* «выражение, оборот речи» и *logos* «понятие, учение») имеет несколько значений. В качестве лингвистического термина оно употребляется для обозначения особой отрасли языкознания, которая изучает устойчивые словосочетания, называемые *фразеологизмами* или *фразеологическими единицами* (ФЕ), а также для обозначения совокупности подобных словосочетаний, свойственных данному языку.

Хотя фразеологизация как лингвистическое явление универсальна, т.е. есть во всех языках, тем не менее в каждом языке она имеет свои особые выражения. Это объясняется тем, что в образовании фразеологизмов участвуют экстралингвистические и этнолингвистические факторы. Они обуславливают национальный характер фразеологических единиц. Национальный характер подтверждается преобладанием во фразеологии исконно французского элемента, так как пополнение происходит за счет собственных ресурсов на протяжении всей истории. Владимир Григорьевич Гак отмечает, что национальное своеобразие фразеологии присуще не только отдельно взятому фразеологизму, а вся фразеологическая система языка в целом обладает национальными особенностями. *Национальное своеобразие* французской фразеологии проявляется главным образом в структурно-грамматических, лексических, стилистических, фонетических и семантических особенностях ФЕ, в их смысловом содержании. Наиболее ярко это проявляется в семантических особенностях фразеологизмов, в их смысловом содержании. Это объясняется тем, что каждый язык отбирает и осваивает такие ФЕ, которые соответствуют его духу, психологии, образу мышления. В чем конкретно проявляется различие фразеологической системы двух языков можно установить при их сопоставительном изучении. Говоря о *«Магии чисел во французской фразеологии»*, нужно уточнить, что мы будем сравнивать системы французского и русского языков.

### Французская фразеология имеет ряд особенностей:

- 1) Французский язык использует словосочетания для обозначения многих понятий, которые в русском языке обозначаются одним словом (*de bonne heure* – спозаранку).
- 2) Своеобразна специфика французской фразеологии в области лексического состава единиц. Некоторые разряды слов во французском языке выступают как излюбленные семантические стержни для формирования фразеологизмов. Можно встретить огромное количество ФЕ со словами, обозначающими части тела, прилагательными цвета и числительными.
- 3) Большая вариативность французских фразеологизмов, сравнительная легкость синонимичной замены отдельных компонентов словосочетания.

Мы смело можем утверждать, что у каждого языка есть свои предпочтения при выборе слов. Поскольку данная работа посвящена числительным, сразу же хочется отметить, что в русском языке любимым числом, самым популярным является цифра «семь». Словари фразеологизмов русского языка содержат несколько десятков устойчивых выражений с этим числительным. Например: *семь раз отмерь – один раз отрежь*, *семь пятниц на неделе* и т.д. Во французском же языке эта цифра тоже представлена, но значительно меньше (их около восемнадцати). Например: *les sept merveilles du monde* – *семь чудес света* – это равнозначное соответствие или эквивалент, не зависящий от контекста. *Les bottes de sept lieux* – *сапоги-скороходы* – вариантное соответствие.

Во французском языке **излюбленными** являются числительные **четыре** и **два** (число четыре встречается в 93 фразеологизмах, цифра два образует аж 170 ФЕ). При сопоставлении систем двух языков можно заметить, что есть полные аналоги фразеологизмов (*chasser deux lièvres à la fois* – *погнаться за двумя зайцами*; *quatre coins du monde* – *четыре стороны света*), есть варианты соответствия (*jamais deux sans trois* – *бог троицу любит*; *quatre à quatre et le reste en gros* – *с пятое на десятое*; *tiens mes deux* – *держи карман шире*; *il se couperait en quatre pour lui* – *за ним пойдет и в огонь, и в воду*).

Такие числительные как **один** и **три** встречаются и в русском, и во французском языках, но все же в русском число один употребляется в два раза чаще, чем в ФЕ французского языка. Сразу же хочется отметить, что на русский язык эти устойчивые сочетания переводят через варианты соответствия (*bête comme pas un* – *глуп как пробка*; *trois jours après jamais* – *когда рак на горе свиснет*).

Вариативность французских ФЕ позволяет числительным взаимозаменять друг друга, не меняя смысла устойчивого выражения. Так о человеке, который преоделся, расфуфырился можно сказать: *être sur son 31*; *se mettre sur son 18*. Выражения *un mouton à 5 pattes*; *un mouton à 6 pattes* показывают, что речь идет о диковине. Такие варианты замены встречаются внутри системы одного языка (французского). Сравнивая системы двух языков, можно сказать, что взаимозаменяют друг друга следующие числительные:

- *ne pas savoir 20 mots* – не уметь связать и 2 слов;
- *6 pieds de terre suffisent* – после смерти и великому человеку 3 аршин земли хватит;
- *en 5 sec* – в 2 счета.

Подводя итог всему вышесказанному, можно утверждать, что фразеология как одна из областей лексикологии очень интересна. Не менее интересными являются и лексические особенности ФЕ в общем и «Магия чисел...» в частности. Как говорилось выше, каждый язык имеет свои предпочтения, исходя из целого ряда причин и исторического, и психологического характера. Целью данной работы было сопоставление систем французского и русского языков и выявления общих и отличительных черт. Как стало понятно, оба языка активно используют числительные в устойчивых выражениях. Однако, каждый из языков отдает предпочтение тем либо другим. Фразеологизмы современного французского языка построены преимущественно по синтаксическим моделям свободных (переменных) словосочетаний и вариативны, поэтому числа могут заменять друг друга.

## Литература

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка . – М., 1955. – С. 158-209.
2. Булатов М.А. Крылатые слова. – М.: Датиз, 1958. – С. 116.
3. Виноградов В.В. Русский язык. – М.: Наука, 1972. – 639 с.
4. Гак В.Г. Французско-русский фразеологический словарь . – М., 1963.
5. Молотков А.И., Жуков В.П., Войнова Л.А. Фразеологический словарь русского языка. – М.: Советская энциклопедия, 1968.
6. Назарян А.Г. Фразеология современного французского языка – М., 1987.
7. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. – М.: Высшая школа, 1985. – С.186.

**Шинкина К.**

*Студентка юридического факультета, 2 курс.*

*Научный руководитель: к.ю.н., доцент*

**Измайлов М.В.**

## Правосознание и правовая культура

### Правосознание и правовая культура, как явления правовой действительности

**Правосознание** – это совокупность представлений и чувств, взглядов и эмоций, оценок и установок, выражающих отношение людей к действующему и желаемому праву.

Правосознание – это одобрительная или отрицательная реакция людей на вновь принятые законы, на конкретные проекты нормативных актов и т.п.

**И чем выше уровень правосознания граждан государства, тем точнее исполняются предписания правовых норм. Развитое правосознание обеспечивает добровольное, глубоко осознанное правовых требований, понимание их правильности и разумности. Оно вызывает у людей чувство нетерпимости к нарушениям правопорядка.**

**Правовая культура** неразрывно связана с правосознанием.

**Под правовой культурой** в широком смысле слова понимается всё, что создано человечеством в правовой сфере: право, правовая наука, правосознание, юридическая практика.

В узком смысле слова правовая культура – это уровень знания права членами общества и уважительное отношение к праву.

Правовая культура общества, на мой взгляд, прежде всего зависит от уровня развития правового сознания населения, т.е. от того насколько глубоко освоены ценность прав и свобод человека, насколько информировано в правовом отношении население, каково эмоциональное отношение населения к закону, суду, правоохранительным органам, какова установка граждан на соблюдение (несоблюдение) правовых предписаний и т.д.

### Право, правовая культура граждан в России

В течение долгого времени в российском обществе не существовало благоприятных предпосылок для развития правовой культуры. Это объяснялось тем, что отечественной правовой системе были свойственны не развитые институты конституционализма, характерные для западноевропейской правовой системы, а неуважительное отношение к личности, к ее правам и свободам, низкая роль судебной власти, господство тоталитарного режима советской власти в течение 70 лет.

Незнание законодательных норм, полное к ним пренебрежение – характерная черта российского общества. Достаточно лишь вспомнить несколько русских народных пословиц на эту тему: «где закон, там и обида»; «закон, что паутина – шмель проскочит, муха увянет»; «закон, что столб – сквозь не пройдешь, а обойти можно».

Возьмем достоверные данные **социологического опроса**. В начале 90-х годов XX века, в тот период, когда обсуждалась, принималась на всенародном референдуме, входила в жизнь нынешняя Конституция (которая совершила грандиозный переворот в области прав и свобод в нашей стране), в десяти регионах России было проведено исследование «Права человека в массовом сознании». На различные вопросы, связанные с этой проблемой, ответили более 5000 человек. Один из вопросов был сформулирован таким образом: **«Нарушались ли Ваши права в течение последних трех лет?»** На этот вопрос не смогла ответить почти половина опрошенных. Обратите внимание, речь шла о том, чтобы выбрать один из двух простых ответов на вопрос «нарушались ли Ваши права? Да или нет?» Но и это еще не все. Из опрошенных, которые на этот вопрос определенно прореагировали (имеются в виду 30%, которые сказали «да, нарушались»), лишь каждый третий смог ответить на следующий вопрос: **какие же конкретно права были в отношении него нарушены?** И можно примерно оценить долю тех опрошенных, которые имели хоть какое-то представление о таком понятии, как права человека: это будет максимум 38%, минимум 12%.

Мне стало интересно, а каков процент граждан на данный момент, которые имеют хоть какое-то представление о российском законодательстве, о своих правах и обязанностях.

Я задала, каждому из опрошенных три вопроса:

- 1) Назовите основной закон РФ.
- 2) Какие Вы можете назвать свои права и обязанности?
- 3) Какая у нас форма правления?

Из 15 опрошенных : 5 – **ответили на все вопросы правильно, 10 – затруднились ответить.**

Скажу честно, я не ожидала таких ответов. И была неприятно удивлена. Я убедилась лично в том, что уровень правовой культуры действительно слаб.

Такое положение дел ни в коем случае нельзя ставить в упрек россиянам. Лишь десятилетия назад началось формирование правового общества в нашей стране. Безусловно, обществу нужно время и колоссальные усилия, чтобы преодолеть правовую неграмотность. На протяжении всего развития нашей страны большая масса населения (долгое время это были крепостные крестьяне) ставилась как бы по иную сторону закона. Крепостные крестьяне были совершенно бесправны, недаром многие ученые приравнивают их положение к рабскому. Они не имели не только прав, но и доступа к ним.

Таким образом, можно сказать, указ рождался мертвым и не имел в принципе никакой юридической силы. Такое положение было в период монархии, не стало оно лучше и в советский период. Власть издавала множество законов и постановлений, которые зачастую противоречили либо друг другу, либо ранее принятым законам. Более или менее реальное изменение в праве происходят в начале 90-х годов, когда появляется Декларация прав человека и гражданина, а потом и Конституция. Россия встала на путь реформ.

### **Пути повышения правовой культуры российского общества**

В правосознании людей нашей страны сложилась следующая цепочка. Если никто не выполняет законы, зачем выполнять мне? Если мои права нарушаются, почему я должен соблюдать их права? А далее очень важный вопрос – **налоги. Люди не желают платить налоги государству, которое о них не заботится, не защищает вовсе.**

Государство должно предпринять неимоверные усилия, чтобы изменить правосознание нашего общества. И эти усилия должны выражаться прежде всего в обеспечении уже принятых нормативно-правовых актов.

Должна быть улучшена судебная система страны, которая по справедливости считает-

ся отражением правового состояния государства.

Последнее, куда человек обратится для защиты своих прав, – это суд. Он предпочтет либо разобраться сам, либо оставить все как есть (что, безусловно, не может способствовать развитию правовой системы), потому что нашему суду просто не доверяют.

Приведу для подтверждения результаты проведенного мною **опроса**. Я поставила вопрос следующим образом: **что вы думаете о российских судьях? И как Вы считаете, могли бы вы добиться успеха, если бы обжаловали в суде действия государственных органов?**

Почти все о наших судьях отзывались не лучшим образом. И на вопрос: «Смогли бы вы добиться успеха, если бы обжаловали в суде действия госорганов?» все ответили категорично: «Нет», и один сказал: «Мало вероятно».

Из этого опроса я сделала вывод о том, что люди не верят в беспристрастность, независимость и справедливость суда.

Современное российское общество переживает глубокий нравственный, эстетический и духовный кризис, вызванный социально-экономическими переменами в стране. Кризис наблюдается и в правовом сознании граждан: правовой нигилизм, юридический беспредел, правовое бескультурье стали процветающими в современном обществе явлениями. К сожалению, в наши дни нельзя говорить не только о высоком, но даже и о среднем уровне правовой культуры.

Я считаю, нужно бороться с этим. К примеру, я думаю, на общество окажет влияние:

1. Хорошо продуманная правовая пропаганда в средствах массовой информации, широкий доступ к нормативно-правовой базе, разработка и внедрение действенных форм вовлечения граждан в правотворческую и правоохранительную деятельность.
2. Для распространения знаний о праве и правопорядке государство должно использовать все имеющиеся в его распоряжении средства: литературу, искусство, школу, церковь, печать, радио, телевидение, специальные юридические учебные заведения.
3. Наверное, основным элементом целенаправленного воздействия на развитие личности является правовое воспитание. Его необходимо выстраивать как многоуровневое и непрерывное. Оно должно начинаться в школе и продолжаться всю жизнь. Насколько будет образован и воспитан молодой человек, зависит будущее России. На сегодняшний день обращает на себя внимание негативное отношение молодежи к государству. По данным социологических исследований, 64% молодежи считают, что государство не только не защищает их интересы, но напротив, выступает их врагом.

Думаю, значимым было бы:

- разработать и принять Указом Президента Российской Федерации федеральную программу развития правовой культуры в стране;
- разработать и внедрить во всех типах учебных заведений программ специального курса по изучению основ российского законодательства;
- уделять особое внимание правовому воспитанию молодежи;
- ознакомление населения с образцами и идеалами, правовым опытом и традициями тех стран, где уровень правосознания и правовой культуры выше, чем в России.

Формирование правосознания и правовой культуры – сложный длительный процесс, затрагивающий все стороны общественной жизни. В настоящее время существует масса проблем в процессе формирования правового сознания и правовой культуры. Это, в первую очередь правовая безграмотность населения. Для разрешения этой и других проблем необходима целенаправленная политика государства на повышение уровня правового сознания и правовой культуры общества через процессы правотворчества, законодательного процесса, а также средств массовой информации, художественной литературы, кино и искусство.

Формирование позитивного отношения к закону, праву, знание гражданами своих прав и обязанностей является основными задачами в процессе формирования правового сознания и правовой культуры. А следовательно, и построению правового государства.

#### Литература

1. Кабышев В.Т. Защита прав человека – главное направление правовой политики России // Государство и право, 2007. – № 1. – С. 21.
2. Левкин И.В. Современная российская государственность: проблемы переходного периода. / Государство и право, 2007. – № 1. – С. 14.
3. Марченко М. Н. Проблемы теории права и государства. – М.: Велби; проспект, 2007. – С. 397.
4. Морозова Л.А. Проблемы современной российской государственности: Учебное пособие. – М.: Юрист, 2008.
5. Нерсесянц В.С. Проблемы общей теории права и государства. – М.: Норма-Инфра-М., 2007. – С. 413.
6. Певцова Е.А. Формирование правового сознания школьной молодежи /Государство и право, 2008. – № 4.
7. Черданцев А.Ф. Теория государства и права: Учебное пособие. – М.: Юрайт, 2007. – С. 454.

**Ширкина А.**

*Студентка факультета иностранных языков, 5 курс.*

*Научный руководитель: к.ф.н., доцент*

**Касаткина О.А.**

### **Шодерло де Лакло «Опасные связи»: что сильнее – разум или чувства?**

Особое место в прозе конца века принадлежит роману Пьера-Амбруаза Шодерло де Лакло (1741–1803) «Опасные связи» (1782). Эта книга не укладывается в рамки сентиментализма; в ней сильны тенденции реалистического отражения действительности. «Опасные связи» – это роман в письмах, по своему жанру явившийся дальнейшим развитием повествовательных приемов Ричардсона и Руссо. Мы имеем дело в «Опасных связях» не столько с рассказом о событиях, сколько с предположениями о будущих событиях, с жизненными планами героев или с последующим анализом этих событий. Душевные переживания, связанные с планированием событий или с воспоминанием о них, составляют в первую очередь содержание романа.

Поскольку в «Опасных связях» всегда на первом плане то или иное состояние души человека, многие персонажи изображаются в романе совершенно так же, как герои в романах Ричардсона или Руссо – не такими, каковы они на самом деле, а такими, какими они представляются другим. Это придает своеобразную объемность. Так, Вальмон то таков, каким рисуется президентше де Турвель, судя по ее письмам к г-же де Воланж, то таков, каким вообразают его себе Сесиль де Воланж и кавалер Дансени в их письмах, то близок к тому, каким хочет казаться маркизе де Мертей, и т. д. Это или раскаявшийся соблазнитель, или «истинно любезный» человек, делающий все для других, человек необыкновенный, обладающий «добрым сердцем», или лживый и опасный распутник, бесчестный и преступный,

жестокий и злой, или, напротив, существо, в конечном счете, слабое, пытающееся перехитрить других, но само попадающее, в конце концов, в капкан. Двоится, трогается и образ маркизы. То она такая, какой она представляется Дансени и Сесили, то такая, какой видит ее г-жа Воланж, рассказывающая о ней президентше, то такая, какой она видится себе самой, о чем свидетельствуют ее письма к Вальмону, которому она рассказывает историю своей жизни.

Другой существенной особенностью романа, тесно связанной с традициями сентиментализма, является резкое отличие в нем персонажей, переживания которых наиграны, неискренни, от тех, чьи чувства подлинны. Первые играют роль, надевая на себя маску. Вторые выражают то, что действительно чувствуют и сознают. Письма первых передают лишь сконструированные состояния души, в письмах вторых мы находим действительные, на самом деле существующие чувства и страсти. К первым персонажам относится виконт де Вальмон, соблазнитель молодой девушки Сесиль де Воланж и замужней женщины – президентши де Турвель; а также маркиза Мертей, вдохновляющая его на эти поступки, убеждающая его помянуть над президентшей, соблазнить, а затем изменить ей на ее глазах, думающая, как бы отомстить будущему мужу Сесиль графу де Жеркуру, который когда-то покинул маркизу. Вторую группу персонажей составляют сама президентша де Турвель, полная набожных, добродетельных чувств, видящая в Вальмоне раскаявшегося грешника, а в самой своей любви к нему заботу о его душе, а также Сесиль и кавалер Дансени, которые оба любят друг друга чисто и неискорченно, без всякой задней мысли, без попыток кого-либо обмануть, совратить или кому-нибудь отомстить. Сесиль недаром представляется маркизе глупой и простодушной, а в Дансени виконт де Вальмон видит человека чересчур нерешительного и совестливого.

Дансени уделяет очень много места рассказу о своем чувстве. Он горячо любит Сесиль, беспокоится о ней, тревожится, думает о ней беспрестанно. В то же время Вальмон, повествуя в письмах о своих любовных предприятиях, ведет о них рассказ в стиле военных репортажей, сообщая о том, например, как президентша де Турвель прислала ему «план капитуляции», как сам он «вынул противника принять бой», добился преимущества в выборе места сражения и диспозиции, сумел усыпить бдительность врага, чтобы застать его врасплох, смог, обеспечив себя надежной базой, укрыться в ней и сохранить все ранее завоеванное. Он вспоминает, информируя маркизу де Мертей о своем любовном поединке с президентшей де Турвель. Что касается маркизы де Мертей, она в письмах к Вальмону более всего говорит не о том, что она чувствует, а о своих планах мести, о замыслах, намерениях, о своем вмешательстве в душевную жизнь других людей. Она рассказывает, например, о том, как она сделалась госпожой ума и сердца Сесили, как она вскружила ей голову, посеяла в ее душе сомнения. Сообщая о своем поведении, маркиза все время подчеркивает расхождение между подлинными своими настроениями и тем, как она представляется другим. Она делает вид, что согласна с аргументами Сесили, тогда как на самом деле думает совсем иначе. Она испытывает удовольствие, появляясь перед окружающими в различных обликах. Она скрывает от окружающих свои истинные побуждения и чувства. Так, если она испытывает печаль, то старается принять вид беззаботный и даже радостный.

Подчеркивая различие между персонажами типа маркизы де Мертей и персонажами, вроде кавалера Дансени, Лакло показывает при этом конечное поражение рассудочного, рационального, победу природной страсти даже у таких героев, как маркиза и виконт. В этом и сказывается сентименталистский аспект романа, подчеркивающий превосходство чувства над разумом, чистоту природы и испорченность цивилизации.

Очень характерно в этой связи, что даже хитроумный Вальмон влюбляется в конце концов в президентшу де Турвель, которую так долго старался покорить, попадает в ловушку, им же самим составленную. И только под влиянием маркизы, которая возбуждает в нем чувство оскорбленного самолюбия, он преодолевает свою любовь, фактически насмехаясь над президентшей, изменяя ей на ее глазах с куртизанкой. Аналогичный процесс обнаруживает Лакло и у маркизы де Мертей. Она очень много рассуждает о роли сознания в жизни,

строит все свое поведение, подчиняя его рассудку. Но и она оказывается в конце концов во власти бессознательного чувства и, забыв обо всем, ревнует Вальмона к президентше.

Очень важно, что в своем представлении о мире Лакло в целом исходит из социальных критериев. Проводя резкую дифференциацию героев, распределяя их как бы по двум категориям, Лакло кладет в основу различия между ними разграничение двух сфер в обществе, двух социальных кругов, к которым принадлежат эти персонажи. Маркиза де Мертей и виконт де Вальмон – это представители богатого дворянства, аристократии. Президентша де Турвель относится к буржуазии, близок ей и кавалер Дансени, не обладающий ни чинами, ни богатством, ни особой знатностью. Сесиль де Воланж, правда, по своему происхождению принадлежит к знатному и богатому дворянству, но она еще не относится к власти имущим, находится в подчинении у своей матери, г-жи де Воланж.

«Опасные связи» кончаются катастрофой, действие приводит большинство персонажей или к гибели, или к несчастью, причем погибают, терпят поражение и отрицательные, и положительные действующие лица. На дуэли погибает виконт де Вальмон, застреленный Дансени. Маркиза де Мертей, разоблаченная в своих преступных замыслах и деяниях общественным мнением, кончает свои дни за границей, всеми забытая. В то же время г-жа де Турвель, соблазненная в конце концов де Вальмоном и покинутая им, тяжело заболевает и умирает, а Сесиль де Воланж, обесчещенная Вальмоном, уходит в монастырь. Дансени разделяется на дуэли со своим соперником Вальмоном, но оказывается также в числе потерпевших поражение, утратив навсегда Сесиль. Судьбы де Вальмона и де Мертей показывают, что отрицательное начало, связанное со старым режимом, уже не так сильно, чтобы безраздельно, до конца торжествовать над добром. Зло в романе наказывается. И вместе с тем носители положительного начала – г-жа де Турвель, Дансени и Сесиль – еще недостаточно сильны, чтобы полностью одержать победу над злом.

**Шнякина Л.В.**

*Студентка факультета иностранных языков, I курс.*

*Научный руководитель: к.ф.н., доцент*

**Булавкин К.В.**

## **Традиционный японский сад камней: геометрические закономерности гармонии**

Японское государство находится на островах вулканического происхождения. Поэтому горами занята большая часть территории Японии, и вся жизнь коренного населения тем или иным образом связана с горами и камнями. Японцы издревле считали, что те места, где есть много камней, избираются богами для своего пребывания. Камни этих мест являлись объектами особого поклонения, так как были, по убеждению японцев, священны, а, значит, – наиболее чисты и надёжны именно в силу пребывания там божеств. Такое отношение к камням привело к тому, что эстетическая основа японских садов, появившихся много лет спустя как вид искусства, стала формироваться в большей степени камнями.

Особое значение камень приобрёл в эпоху Средневековья, когда укоренялась культура дзен-буддизма. К новой религии японцы обращались с надеждой укрепить силу и дух в периоды длительных междоусобных войн. Дзен-буддизм рождал новый вид сада, доведя символизм сада до абсолюта, где камню отводилась основная роль в передаче сущности мироздания.

Традиционный японский сад камней – это планомерное и гармоничное расположение объектов на местности, которая находится в поле зрения наблюдателя. Обычно сады камней расположены возле храмов и, как правило, образуют пространство, которое является

внешним продолжением интерьера, где гармоничное расположение камней создаёт впечатление гармонии окружающего мира и предрасполагает к умиротворённому созерцанию или размышлению (медитации).

Считается, что первый сад камней был создан знаменитым мастером дзен-буддизма Соами (1480–1525) в храме Рёандзи в городе Киото в древней столице Японии. Это наиболее известный японский сад камней, который по существу является каноном, то есть определяет принципы и правила, согласно которым должны быть расположены камни. Хотя не во всех японских садах камней этот канон соблюдается, но всё же изначально принципы и правила сада камней в храме Рёандзи были основополагающими.

Садом в храме Рёандзи является небольшая прямоугольная территория с востока на запад 30 метров и с юга на север 10 метров, где расположены 15 камней собранные в пяти группах по три камня в каждой группе.

К территории сада примыкает храмовый павильон, где находится предписываемое традицией место созерцания. Если смотреть на сад с этого места, то можно обнаружить, что казалась бы беспорядочное расположение камней обладает завораживающим воздействием на человека, то есть созерцание камней создаёт впечатление, которое позволяет сосредоточиться и обрести гармоничное состояние сознания. Это впечатление гармонии кажется необъяснимым, поскольку люди замечают в расположении камней таинственную загадку, которая создаёт впечатление завораживающей гармонии, но не могут объяснить эту загадку с тех пор, когда в 15 веке был построен сад камней в храме Рёандзи.

В некоторых случаях камни сравнивали с облаками, которые плывут в небе, и создают ощущение спокойного и медленного движения, что увлекает сознание в состояние умиротворённого покоя. Или сравнивали камни с островами в море, которое человек видит словно с высоты птичьего полёта, что также увлекает сознание в состояние покоя и создаёт впечатление движения, которое подобно плавному движению птицы.

Дзен-буддисты видели в красоте сада камней в храме Рёандзи проявление непостижимой природы бытия и образ непостижимого сознанием эзотерического закона, согласно которому существует мироздание и осуществляется жизнь, что согласуется с принципами дзен-буддизма, который отрицает понимание мира, но допускает неосознанное и спонтанное следование законам мира. Хотя в действительности законы мироздания и гармония природы, и в том числе таинственная гармония сада камней японского храма Рёандзи имеют объяснение в определённых геометрических закономерностях.

Чтобы композиция из камней была сбалансирована, в Японии применяется приём её построения в форме соразмерного треугольника. Причём, это касается не только каменных композиций. В каждой композиции сада (будь то кустарниковая, древесная или композиция с архитектурными формами) баланс достигается, в том числе, и за счёт вписывания элементов сада в сомасштабный треугольник, где обязательно будет главный элемент и один или несколько подчинённых. Этот канонический приём несёт красоту и гармонию одновременно. Но в каждом конкретном случае, конечно же, могут быть отступления от канонических норм.

Искусство расстановки камней – «сутэ-иси» считалось главным в работе создателя сада. Хорошим тоном в Японии считается использование камней именно той местности, где сад создаётся. Дорожки в японском саду символизируют дороги жизни, путешествие по жизни. Они соединяют различные Картины Сада и его точки в единое целое. Дорожки указывают путь, по которому мы можем пройти к каждой Картина Сада. Мост в японском саду – это тоже символический элемент. В зависимости от общей концепции сада, он может означать переход от одного периода жизни к другому, из одной среды в другую, из настоящего в неизвестность. В Японии очень ценятся мосты из цельной природной глыбы.

Настоятель дзенского монастыря когда-то сказал: «В моём саду камней поселилось всё мироздание разом и только ждало, когда пылливый глаз откроет его и войдет в него, чтобы стать его частью». Наверное, в этом и заключается главная задача традиционного японского искусства создания сада камней.

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>Вступительное слово</b> .....	3
<b>Авлошкин А.И.</b> <i>Некорректные задачи и методика их использования на уроках математики</i> .....	4
<b>Бабошина Д.Ю., Емелина Н.В.</b> <i>Досуговая деятельность детей и молодежи как сфера социального воспитания</i> .....	6
<b>Бегларян Е.А.</b> <i>Физическое воспитание в семье</i> .....	7
<b>Борисов М.М., Ромадин А.В.</b> <i>Социальное воспитание детей с ограниченными возможностями</i> .....	9
<b>Бубнов И.М.</b> <i>Сорные растения капустной культуры</i> .....	10
<b>Вьюгин Максим</b> <i>Содержательно-стилистические особенности информационных текстов в Интернете</i> .....	12
<b>Голованова Д.</b> <i>Влияние О. Уайльда на творчество Андре Жида</i> .....	14
<b>Голубева В.</b> <i>Утомление и восстановление при умственной и физической работе</i> .....	16
<b>Голубкова А.В.</b> <i>Студенческое аргю в романе Р. Мерля «Derrrière la vitre»</i> .....	17
<b>Гуськова Д.А.</b> <i>Народная школа С.А.Рачинского</i> .....	20
<b>Драгункина Н. А.</b> <i>Использование на практике новейших технологий, направленных на эмоционально-личностное развитие воспитанников в учреждении дополнительного образования</i> .....	23
<b>Землякова В.</b> <i>Физическая культура в обеспечении здоровья</i> .....	24
<b>Ильина А.Н.</b> <i>Социально-психологические аспекты воспитания</i> .....	25
<b>Ипполитова Е.</b> <i>Духовный мир Холдена Колфилда в романе Дж. Сэлинджера "Над пропастью во ржи"</i> .....	26

<b>Исаева А.М.</b>	
<i>Смысл жизни человека и современность</i> .....	29
<b>Ифтоди Р.А.</b>	
<i>Теневая экономика</i> .....	34
<b>Ковешникова Е.В.</b>	
<i>Семья и брак в традиционной и современной культуре</i> .....	37
<b>Козлов Н.</b>	
<i>Творчество Дж.Р.Р. Толкиена как литературный и социальный феномен</i> .....	39
<b>Кондратенко С.</b>	
<i>Особенности аккомпанирования на уроках музыки</i> .....	42
<b>Конова Ю.В.</b>	
<i>Значение цвета и света во французских фразеологизмах</i> .....	44
<b>Коновалова А.</b>	
<i>К вопросу об особенностях австралийского варианта английского языка</i> .....	46
<b>Коротких О.</b>	
<i>Учитель! Сколько надо любви и огня</i> .....	47
<b>Кудрявцева А.Е.</b>	
<i>Научный стиль изложения</i> .....	51
<b>Левин И., Воронцов А.</b>	
<i>Защита информации</i> .....	52
<b>Левина Е.</b>	
<i>Эволюция японского меча</i> .....	54
<b>Лутовинов Д.</b>	
<i>Развитие военной техники на рубеже 19-20 веков</i> .....	59
<b>Маркичева А.А.</b>	
<i>Социально-педагогическая поддержка инклюзивного образования</i> .....	64
<b>Меркина А.</b>	
<i>«Путешествия Гулливера» Д.Свифта</i> <i>как социологическое исследование современности</i> .....	67
<b>Нерода Т.</b>	
<i>Значение работы по составлению родословной</i> .....	69
<b>Нестеренко Г.</b>	
<i>Образы коренных американцев в романе Дж. Ф. Купера</i> <i>«Последний из Могикан»</i> .....	71

<b>Низамеева А.А.</b>	
<i>Солипсизм в романе Э.-Э. Шмитта «Секта эгоистов».....</i>	<i>73</i>
<b>Никитина А. В.</b>	
<i>Вклад Д. И. Менделеева в развитие химии углеводов и взрывчатых веществ.....</i>	<i>75</i>
<b>Никитина Ю.В.</b>	
<i>Социально-педагогические условия формирования благоприятного микроклимата в классе.....</i>	<i>76</i>
<b>Овчинников А.</b>	
<i>Русско-японские отношения (от первых контактов до Петербургского договора 1875 г.).....</i>	<i>78</i>
<b>Панина Д.</b>	
<i>Фитнес — залог здорового образа жизни.....</i>	<i>80</i>
<b>Пантюхина В.Н.</b>	
<i>Работа социального педагога по профилактике межличностных конфликтов в юношеском возрасте в учреждении начального профессионального образования.....</i>	<i>81</i>
<b>Патрикеев В.Д.</b>	
<i>Оборона крепости Осовец.....</i>	<i>83</i>
<b>Позднякова М.Г.</b>	
<i>Культура речи учителя.....</i>	<i>85</i>
<b>Потапова Д.С.</b>	
<i>Социальная защита детей-сирот в послевоенное десятилетие (1946-1955г.г.).....</i>	<i>88</i>
<b>Рыбакова В.М.</b>	
<i>Реформирование системы образования в СССР в период «оттепели» (1953-1964 гг.).....</i>	<i>93</i>
<b>Савельева Н.А., Хренкова Е.Н.</b>	
<i>Флуктуирующая асимметрия листьев древесных растений как показатель состояния окружающей среды.....</i>	<i>97</i>
<b>Сафронова Н.</b>	
<i>Мотивы смерти и «немеркнущего света» в поэзии Г. Адамовича.....</i>	<i>100</i>
<b>Сергеев О.В.</b>	
<i>Леонард Эйлер и его вклад в развитие теории графов.....</i>	<i>102</i>
<b>Скибитская Т.В.</b>	
<i>Возможности коллективного творческого воспитания в развитии социально активной личности.....</i>	<i>105</i>

<b>Скрипникова М. Б.</b>	
<i>Развитие психофизиологических составляющих     креативности воспитанников школьного возраста     в учреждении дополнительного образования.....</i>	<i>107</i>
<b>Толстов А.В.</b>	
<i>Возможность использования программированного обучения     в современной школе (на примере урока истории).....</i>	<i>108</i>
<b>Турасова Ю.</b>	
<i>Зависимость от Интернета как вид компьютерной аддикции.....</i>	<i>110</i>
<b>Уробушкин Ю.</b>	
<i>О двигателях внешнего сгорания.....</i>	<i>112</i>
<b>Усачев Д.</b>	
<i>Некоторые методические подходы к отбору содержания     и организации занятий с музыкальными инструментами.....</i>	<i>115</i>
<b>Чачина О.</b>	
<i>Представление о дьяволе и колдовстве в раннехристианской церкви.....</i>	<i>119</i>
<b>Чистова О.А.</b>	
<i>Магия чисел во французской фразеологии.....</i>	<i>122</i>
<b>Шинкина К.</b>	
<i>Правосознание и правовая культура.....</i>	<i>124</i>
<b>Ширкина А.</b>	
<i>Шодерло де Лакло «Опасные связи»: что сильнее – разум или чувства?.....</i>	<i>127</i>
<b>Шнякина Л.В.</b>	
<i>Традиционный японский сад камней:     геометрические закономерности гармонии.....</i>	<i>129</i>

**ТРУДЫ  
МОЛОДЫХ  
УЧЕНЫХ**

**Сборник  
материалов и докладов  
по итогам  
научно-исследовательской  
работы студентов**

Подписано в печать 01.09.2010.  
Формат 60x90/8.  
Усл. печ. л. 26,0. Тираж 100 экз.

Издательский центр  
Московского государственного областного гуманитарного института.  
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д.22.