

ВЕСТНИК ЧЕРЕПОВЕЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в декабре 2002 г.

№ 1 (62) • 2015

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Выход в свет: № 1 (62) • 2015 • ФЕВРАЛЬ. Выходит восемь раз в год.

Научный журнал «Вестник ЧГУ» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Научный журнал «Вестник ЧГУ» включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) с 2009 г.

Направления: ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ, ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Группы специальностей: 05.13.00 Информатика, вычислительная техника и управление
05.14.00 Энергетика
10.01.00 Литературоведение
10.02.00 Языкознание
13.00.00 Педагогические науки

УЧРЕДИТЕЛЬ: ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»

Свидетельство Федеральной службы по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия о регистрации средства массовой информации ПИ №ФС77-26579 от 20 декабря 2006 г.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: Н. И. ШЕСТАКОВ, д-р техн. наук, проф., засл. работник высшей школы РФ

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:

ЯКОВЛЕВА Е. В., д-р пед. наук, проф. (ЧГУ)

ЧЕРНОВ А. В., д-р филол. наук, проф. (ЧГУ)

РЕДАКТОР: Н. Г. МЕЛЬНИКОВА

КОМПЬЮТЕРНОЕ МАКЕТИРОВАНИЕ: М. Н. АВДЮХОВА

ПЕРЕВОДЧИК: Е. А. ПЕТРОВА

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ: В. А. ВЕСЕЛОВА (8202) 51-72-40

Адрес издателя, редакции, типографии: 162600 г. Череповец, Луначарского пр., д. 5.

ЦЕНА СВОБОДНАЯ

ISSN 1994-0637

© ФГБОУ ВПО «Череповецкий
государственный университет», 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Горнаков И. П., Калинин Е. Н.</i> К постановке задачи 3D-моделирования гидродинамики процесса концентрирования жидкого раствора в поле действия центробежных сил.....	4
<i>Ендияров С. В., Петрушенко С. Ю.</i> Программно-аналитический комплекс «Система мониторинга процесса усреднения шихтового сырья»	8
<i>Ершов С. В., Калинин Е. Н.</i> Разработка программного комплекса для анализа направленности волокон в углеродных нетканых структурах	12
<i>Осипов С. Ю., Осипов Ю. Р., Панфилова О. А., Сеничев В. П., Шлыков С. А.</i> Диффузия и процессы нестационарной массопроводности при изготовлении композиционных материалов	17
<i>Соловьева О. И., Кожеевников А. В.</i> Разработка интеллектуальной системы диагностики состояния кристаллизатора машины непрерывного литья заготовок	20

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Грачев М. А., Грачев А. М.</i> Современные проблемы лингвокриминалистики как науки.....	26
<i>Елистратов А. А.</i> К проблеме географической вариативности жаргонов	29
<i>Козырев В. А., Черняк В. Д.</i> Синонимическая лексикография: традиции и тенденции развития	32
<i>Кулевская Е. В.</i> Образность в терминологии (на примере перевода юридических терминов)	39
<i>Ларионова А. Н.</i> Авторское предисловие как жанр («Мои литературные и нравственные скитальчества» А. А. Григорьева)	44
<i>Протасова Е. Ю.</i> Кросс-дисциплинарная лингвистика	47
<i>Салихова Э. А.</i> Двуязычие и триязычие как социопсихолингвистические факторы лингвокультурной интеграции этносов Башкортостана	52
<i>Солнышкина М. И., Хайруллина А. И.</i> Кодовые переключения русскоговорящих татар	56
<i>Якушкина Т. В.</i> Что такое итало-американская литература, или этническая литература как академический проект	60

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Головчиц Л. А.</i> Психолого-педагогическое изучение дошкольников с нарушениями слуха, имеющих задержку психического развития	65
<i>Гудина Т. В.</i> Проблемы социокультурной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья	70
<i>Демченко З. А.</i> Научно-исследовательская деятельность студентов современного вуза в контексте новой образовательной парадигмы	74
<i>Денисова О. А., Казанская В. Л.</i> Личностно-ориентированная технология формирования навыков самоконтроля над произносительной стороной устной речи детей с нарушениями слуха дошкольного возраста с кохлеарным имплантом в условиях инклюзивного образования	76
<i>Зинкевич Е. Р.</i> Функциональный подход к исследованию педагогического мышления врачей – преподавателей медицинских вузов	81
<i>Иванова Н. В.</i> Социальное пространство отношений: педагогические аспекты изучения	84
<i>Ильющина С. В.</i> Формирование универсальных учебных действий у слабослышащих младших школьников в процессе проектной деятельности	89
<i>Красильникова О. А.</i> Выбор комплекса методов обучения литературному чтению слабослышащих и позднооглохших обучающихся на ступени начального общего образования	95
<i>Лисовская Т. В.</i> Эволюция взглядов на оказание педагогической помощи лицам с выраженными психофизическими нарушениями (на Белорусских землях)	100
<i>Логинова Е. Т.</i> Специальное (коррекционное) образовательное учреждение как ресурсный центр для оказания консультативной поддержки	104
<i>Люкина А. С.</i> Владение школьниками с кохлеарными имплантами коммуникативными умениями на уроках и при индивидуальном выполнении заданий	107
<i>Мелкобродова Н. В.</i> Механизм развития технических способностей бакалавра по направлению подготовки «Строительство»	113
<i>Чикишева О. В.</i> Проблема формирования интереса к чтению у младших школьников: теоретический аспект исследования	116
<i>Шульженко А. К.</i> Тенденции и приоритеты международной интеграции в области воспитания экологической культуры молодежи	121
Сведения об авторах	129
Информация для авторов	133

CONTENTS

TECHNOLOGY	
<i>Gornakov I. P., Kalinin E. N.</i> To the task of 3D-modeling of hydrodynamics concentration of liquid solution in the field centrifugal forces	4
<i>Endiyarov S. V., Petrushenko S. Y.</i> Information system for condition monitoring and control of iron ore stock pile blending process	8
<i>Ershov S. V., Kalinin E. N.</i> Development of software system for analysis of fiber orientation in carbon nonwoven structures	12
<i>Osipov S. Y., Osipov Y. R., Panfilova O. A., Senichev V. P., Shlykov S. A.</i> Diffusion and processes of a non-stationary mass conductivity at production of composite materials	17
<i>Solovjeva O. I., Kozhevnikov A. V.</i> Development of intelligent diagnostic system of crystallizer of continuous casting machine	20
PHILOLOGY	
<i>Grachev M. A., Grachev A. M.</i> Modern problems of linguocriministics as a science	26
<i>Elistratov A. A.</i> The problem of geographical variation of slang	29
<i>Kozyrev V. A., Chernyak V. D.</i> Synonyms lexicography: traditions and new trends	32
<i>Kulevskaya E. V.</i> The figurative meaning in terminology (when translating legal/law terms)	39
<i>Larionova A. N.</i> Author's preface as genre (on the example of A. A. Grigoriev's "My literary and moral journey")	44
<i>Protassova E. Y.</i> Cross-disciplinary linguistics	47
<i>Salikhova E. A.</i> Bilingualism and trilingualism as sociopsycholinguistical factors of linguocultural integration of Bashkortostan's ethnoses	52
<i>Solnyshkina M. I., Khairullina A. I.</i> Code switching of Russian-speaking Tatars	56
<i>Yakushkina T. V.</i> Italian-American literature or ethnic literature as an academic project	60
PEDAGOGY	
<i>Golovchits L. A.</i> Psychology-pedagogical research of preschoolers with hearing disorders and cognitive development delay	65
<i>Gudina T. V.</i> Sociocultural problems of rehabilitation of children with disabilities	70
<i>Demchenko Z. A.</i> Research activity of students of the modern university in the context of the new educational paradigm	74
<i>Denisova O. A., Kazanskaya V. L.</i> Personally-oriented technology of formation of self-control skills over the articulatory aspect of speech of preschool children with hearing disorder and cochlear implant in the conditions of inclusive education	76
<i>Zinkevich E. R.</i> Functional approach to the study of pedagogical thinking of doctors – lecturers of medical institutes of higher education	81
<i>Ivanova N. V.</i> Social space of relations: pedagogical aspects of studying	84
<i>Ilyushina S. V.</i> Formation of the universal studies of primary school children with hearing aids in the project activity	89
<i>Krasilnikova O. A.</i> Educational methods based on the literary reading ability of the hard-of-hearing and late-deaf primary school children	95
<i>Lisovskaya T. V.</i> Evolution of views on educational assistance to people with marked psycho-physical disorders (on the territory of Belarus)	100
<i>Loginova E. T.</i> Special (correctional) educational institutions as a resource center for providing advisory support	104
<i>Lyukina A. S.</i> Communicative skills of primary school children with cochlear implants working in the class and doing individual tasks	107
<i>Melkobrodova N. V.</i> Mechanism of development of technical abilities of the bachelor studying Construction	113
<i>Chikisheva O. V.</i> Problems of formation of junior schoolchildren's interest to reading: theoretical aspect of research	116
<i>Shulzhenko A. K.</i> Trends and priorities of international integration in the field of the youth's ecological culture education	121
Information about the authors	129
For the authors' attention	133

УДК [677. 021:533. 6]:519. 760

И. П. Горнаков, Е. Н. Калинин

Ивановский государственный политехнический университет

К ПОСТАНОВКЕ ЗАДАЧИ 3D-МОДЕЛИРОВАНИЯ ГИДРОДИНАМИКИ ПРОЦЕССА КОНЦЕНТРИРОВАНИЯ ЖИДКОГО РАСТВОРА В ПОЛЕ ДЕЙСТВИЯ ЦЕНТРОБЕЖНЫХ СИЛ

В статье представлены результаты 3D-моделирования гидродинамических процессов в центробежном выпарном аппарате в системе COMSOL Multiphysics. Для исследуемого процесса заданы рабочие кинематические параметры греющей поверхности, плотность и начальная температура концентрируемого раствора и рабочей среды.

Компьютерное моделирование, выпарной аппарат, концентрирование рабочего раствора.

The article presents the results of 3D-simulation of hydrodynamic processes in the centrifugal evaporation in the COMSOL Multiphysics system. The working kinematic parameters of the heating surface, the density and the initial temperature of the concentrated solution and the working environment are given for the process.

Computer simulation, evaporator, concentration of the working dis-solution.

Введение.

От эффективности организации в теплоиспользующих установках процессов тепло- и массопереноса зависят ресурсосберегающие показатели, в частности: продолжительность цикла обработки материалов, удельный расход энергии, химических реагентов, и, в конечном итоге, качественные показатели основного технологического процесса.

Основная часть.

Для повышения эффективности процесса концентрирования отработанных технологических растворов перспективным направлением является использование высокопроизводительных и компактных выпарных аппаратов, принцип работы которых основан на использовании воздействия силового поля центробежных сил и вихревого безотрывного движения пленочного потока концентрируемого раствора [2]. В качестве объекта анализа нами рассмотрен центробежный выпарной аппарат с трансформирующимися геометрическими параметрами [3].

В начальной стадии синтеза гидродинамической модели исследуемого процесса необходимо определить численные значения поля скоростей U и поля давлений P в ортогональной системе координат на основе решения уравнения Навье-Стокса в различные моменты времени анализируемого процесса. В виду многомерности решаемой задачи нами использован метод переменных направлений [2], [4].

$$\frac{\partial U_x}{\partial t} + U_x \frac{\partial U_x}{\partial x} + U_y \frac{\partial U_x}{\partial y} = \nu \left(\frac{\partial^2 U_x}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 U_x}{\partial y^2} \right) - \frac{1}{\rho} \frac{\partial P}{\partial x} + F_x,$$

где F_x – проекция массовой силы на ось $0x$; ν – кинематическая вязкость; ρ – плотность жидкости, кг/м^3 .

Конечно-разностная аппроксимация уравнения Навье-Стокса в направлении оси $0x$ по неявной разностной схеме и по явной в направлении оси $0y$ записана нами в виде:

$$\frac{U_x^{k+\frac{1}{2}} - U_x^k}{\tau/2} = -U_x^k \left(\frac{\partial U_x}{\partial x} \right)^{k+\frac{1}{2}} - U_y^k \left(\frac{\partial U_x}{\partial y} \right)^k + \nu \left(\frac{\partial^2 U_x}{\partial x^2} \right)^{k+\frac{1}{2}} + \nu \left(\frac{\partial^2 U_x}{\partial y^2} \right)^k - \frac{1}{\rho} \left(\frac{\partial P}{\partial x} \right)^{k+1} + F_x^{k+1}.$$

По явной разностной схеме и по неявной в направлении оси $0y$ конечно-разностная аппроксимация уравнения Навье-Стокса в направлении оси $0x$ имеет вид:

$$\frac{U_x^{k+1} - U_x^{k+\frac{1}{2}}}{\tau/2} = -U_x^{k+\frac{1}{2}} \left(\frac{\partial U_x}{\partial x} \right)^{k+\frac{1}{2}} - U_y^{k+\frac{1}{2}} \left(\frac{\partial U_x}{\partial y} \right)^{k+1} + \nu \left(\frac{\partial^2 U_x}{\partial x^2} \right)^{k+\frac{1}{2}} + \nu \left(\frac{\partial^2 U_x}{\partial y^2} \right)^{k+1} - \frac{1}{\rho} \left(\frac{\partial P}{\partial x} \right)^{k+1} + F_x^{k+1}.$$

Реализуемый конечно-разностный алгоритм в качестве неизвестных содержит значения скорости

$U_{xi+1,j}^{k+k}, U_{xi,j}^{k+k}, U_{xi-1,j}^{k+k}$ потока в предыдущем, текущем и последующем узлах конечно-разностной сетки соответственно. Для реализации синтезированного алгоритма последнее уравнение приведено к виду, которое способствует решению методом прогонки [2]:

$$a_i U_{xi-1,j}^{k+1} + b_i U_{xi,j}^{k+1} + c_i U_{xi+1,j}^{k+1} = f_i,$$

где a_i, b_i, c_i – коэффициенты прогонки.

В связи с этим для синтеза и численной реализации методом конечных элементов (численного решения) 3D-модели анализируемого гидродинамического процесса, представленного в виде системы дифференциальных уравнений в частных производных, нами использована система мультифизического моделирования COMSOL Multiphysics.

Для анализа тепло-массообменного процесса, протекающего в исследуемом выпарном аппарате, нами создана упрощенная 3D-модель греющей поверхности аппарата (рис. 1) в форме цилиндрической поверхности с сеткой с размером элементов от 0,1 до 0,4 и максимальной скоростью роста элемента 1,25. При этом для реализации метода конечных элементов мы исходили из следующих соображений. Область n -мерного пространства, как частного решения системы дифференциальных уравнений, разбивалась на конечное количество подобластей (элементов), в каждом из которых был выбран вид аппроксимирующей функции, чем определялись основные функциональные свойства математической модели,

точность которой находится в прямой зависимости от количества таких областей и в обратной зависимости от размера самой области. Этими же показателями определяются и экономические параметры модели – время и вычислительные ресурсы для ее реализации.

В результате расчета модели созданы предпосылки для решения задачи кинематического синтеза, определяющим динамическую картину поля окружающих скоростей вихревого безотрывного пленочного потока концентрируемого раствора, движущегося по цилиндрической греющей поверхности в поле действия гравитационных сил (рис. 2) и поле давлений (рис. 3), из которых в любой точке аппарата можно узнать значение скорости и давления, а также проследить их динамику.

В качестве концентрируемого раствора был разбавленный щелочной раствор NaOH, а в качестве материала стенки греющей поверхности аппарата выбрана сталь (нержавеющая кислото-щелочно-устойчивая марки 12X18H9T).

Построенная модель является весьма упрощенным представлением реального выпарного аппарата, а расчеты выполнены на достаточной разреженной сетке. Это вызвано высокой требовательностью вычислительной системы к вычислительным ресурсам. При этом очевидно, что ввиду большой вычислительной емкости рассматриваемой задачи для ее качественного решения необходимо задействовать все имеющиеся ресурсы, оптимально распределив (распараллелив) вычислительный процесс между процессорами и видеокартами.

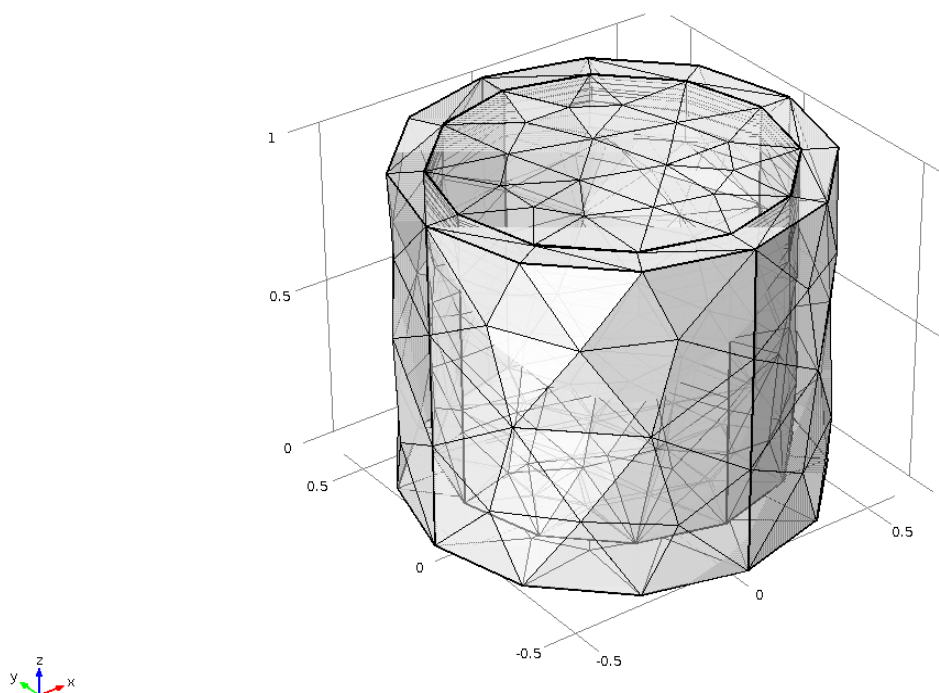


Рис. 1. 3D-модель греющей поверхности аппарата с наложенной расчетной сеткой

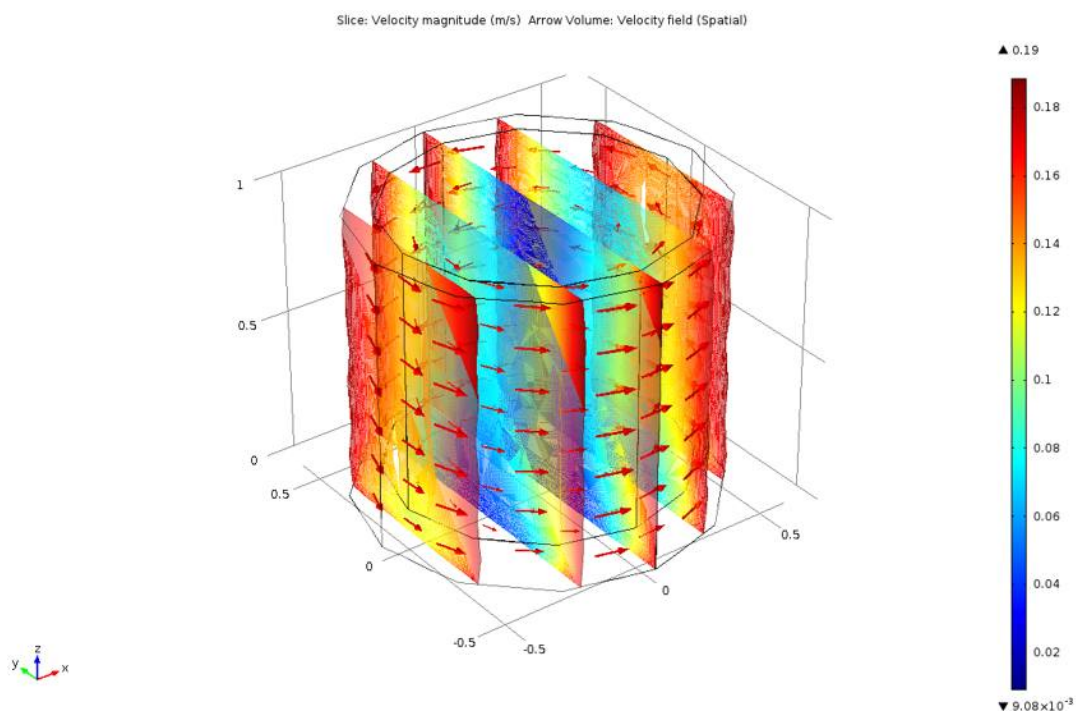


Рис. 2. Поле окружных скоростей потока

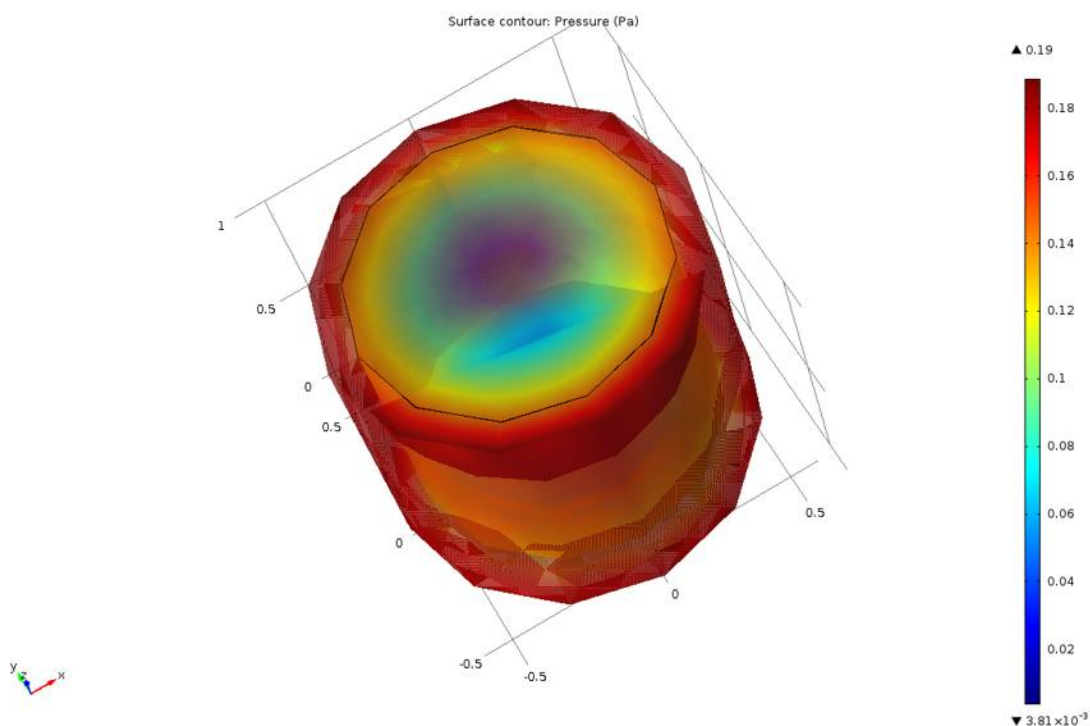


Рис. 3. Поле давлений потока в ортогональной системе координат

Выводы.

Таким образом, для решения поставленных задач при достижении результатов численного эксперимента с заданной степенью точности и обеспечением экономической эффективности синтезированной гидродинамической модели процесса концентрирования жидкого раствора необходимо реализовать

организационно-технические мероприятия, направленные на:

- адаптацию существующих алгоритмов и решений для распараллеливания вычислительных ресурсов в перспективной гибридной вычислительной системе, использующей как процессоры, так и видеокарты;

– разработку программной библиотеки данных из результатов решения трехмерных задач для гибридных невысоко производительных вычислительных систем, поддерживающей совместимость с форматом численных моделей, синтезированных в системе COMSOL.

Литература

1. Боровков, А. И. Компьютерный инжиниринг. Аналитический обзор / А. И. Боровков. – СПб., 2012.
2. Калинин, Е. Н. Тепловая и гидродинамическая мо-

дели процесса концентрирования технологического раствора в поле действия центробежных сил / Е. Н. Калинин, Е. Е. Корочкина, И. П. Горнаков // Известия вузов. Технология текстильной промышленности. – 2012. – №6. – С. 151–155.

3. Калинин Е. Н., Корочкина Е. Е., Горнаков И. П., Голованов Е. А. Устройство выпарное центробежного типа для концентрирования жидких растворов. Патент РФ на изобретение №2509591 С1 МПК В01Д.

4. Кочин, Н. Е. Теоретическая гидромеханика / Н. Е. Кочин, И. А. Кибель, Н. В. Розе. – М., 1963. – Т. 2. – С. 387.

УДК 004.89, 519.2, 519.85

С. В. Ендияров
ОАО «Уралмашзавод» (г. Екатеринбург),
С. Ю. Петрушенко
НПО «Новатор» (г. Екатеринбург)

ПРОГРАММНО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС «СИСТЕМА МОНИТОРИНГА ПРОЦЕССА УСРЕДНЕНИЯ ШИХТОВОГО СЫРЬЯ»

Представлена система мониторинга процесса усреднения шихтового сырья, которая реализована в виде программно-аналитического комплекса и может быть использована для повышения качества усреднения сыпучих материалов методом штабелирования.

Мониторинг, усреднение, 3D визуализация, моделирование, поддержка принятия решений, аномальная зона.

The article presents the information system for control and condition monitoring of iron ore blending process in a stock pile, which can be used to increase the quality of the end product.

Condition monitoring, blending, 3D visualization, modeling, decision support systems, anomalous zone.

Введение.

Чаще всего в производстве, связанном с использованием сырьевых материалов, используют склады, на которых наряду с хранением производят также усреднение их химического и гранулометрического состава. Усреднение химического состава поступающих на склад материалов происходит за счет того, что усредняемый материал при загрузке укладывается в штабель послойно, а при разгрузке отбирается из штабеля в разрез слоями.

Раздельная предварительная гомогенизация компонентов сырьевой смеси – основной метод усреднения сырья в цементной, угольной, металлургической и других видах промышленности. Отдельные компоненты после предварительной гомогенизации дозируются в соответствии с проектным химическим составом сырьевой смеси и подаются через питающие бункера и весовые ленточные дозаторы. Химический анализ сырьевой смеси, выходящей из усредненного штабеля, позволяет судить о необходимости корректирования ее состава [1].

Контролируемые параметры процесса усреднения характеризуются вектором большой размерности, что затрудняет обработку данных и как следствие повышает время на принятие решений оператором о

корректировке процесса. В связи с этим задача поддержания однородности химического состава усредняемой смеси является перспективной и требует комплексного подхода для ее решения. Особой сложностью решения данной задачи является своевременное обеспечение обработки информационных потоков в режиме реального времени и предоставление результатов оператору в виде, доступном для принятия решения [3].

Основная часть.

Разработанный программно-аналитический комплекс обеспечивает постоянный контроль процесса формирования штабеля шихтового сырья в виде трехмерного объемного отображения контуров штабеля, слежение за соответствием контролируемых параметров заданным, оперативное отслеживание изменения технологических ситуаций. Целью системы мониторинга является поддержание стабильного качества выходной продукции.

Формирование объемной модели штабеля шихты связано со значительными трудностями. Нарушение технологического режима процесса усреднения шихтового сырья приводит к изменению содержания компонентов сырья в штабеле и образованию участ-

ков штабеля с неравномерным химическим составом, или так называемых «аномальных зон».

С увеличением степени детализации процесса существенно повышаются требования к аппаратному обеспечению персонального компьютера конечного пользователя системы. Укрупнение степени детализации в свою очередь приводит к снижению информационного обеспечения персонала и потерям информации, которая доступна, однако не может быть использована в виду упомянутых выше ограничений.

Учитывая специфику движения сбрасывающей тележки, можно сформулировать следующие допущения о процессе формирования штабеля:

1. Детализация штабеля шихты в поперечном сечении (имеется ввиду одно сечение из множества сечений штабеля) определяется количеством слоев и их параметрами.

2. Продольное сечение штабеля полностью определяется двухмерной моделью «подошвы» штабеля.

3. Количество поперечных сечений штабеля зависит от заданной степени детализации объемной модели.

4. Распределение материала по ширине усредненного склада считаем равномерным ввиду отсутствия другой информации (полагаем, что известна лишь позиция сбрасывающей тележки).

При построении модели штабеля шихты следует принять во внимание следующее:

1. Необходимость учета распределения материала в формируемом слое в связи с получением информации в дискретные моменты времени.

2. Необходимость прогнозирования объемных и качественных характеристик формируемого штабеля в реальном масштабе времени в связи с дискретностью контроля химического состава поступающих компонентов, а так же дискретностью контроля положения сбрасывающей тележки.

3. Необходимость учета смены слоя формируемого штабеля по результатам дискретных измерений положения сбрасывающей тележки.

4. Необходимость переноса «реальных» координат в координаты трехмерного «мира» объемной модели путем решения задачи обнаружения пересечений непрерывных множеств и разбиения конечного множества на ряд дискретных множеств и последующего их объединения в единые структурные элементы, формирующие объемную модель штабеля.

5. Необходимость синхронизации данных, поступающих из разных источников. Для этого был использован принцип декомпозиции, позволяющий снизить размерность задачи дискретной оптимизации [2].

Реализация информационной системы визуализации и оптимизации процесса формирования штабеля построена на основе веб-архитектуры. Выбор веб-архитектуры основывался на следующих преимуществах:

– отсутствие необходимости использовать дополнительное программное обеспечение на стороне

клиента, это позволяет автоматически реализовать клиентскую часть на всех платформах;

– возможность подключения практически неограниченного количества клиентов;

– благодаря единственному месту хранения данных и наличия системы управления базами данных обеспечиваются минимальные требования для поддержания целостности данных;

– изолированность уровней друг от друга позволяет (при правильном развертывании архитектуры) быстро и простыми средствами переконфигурировать систему при возникновении сбоев или при плановом обслуживании на одном из уровней;

– низкие требования к скорости канала (сети) между терминалами и сервером приложений;

– низкие требования к производительности и техническим характеристикам терминалов, как следствие – снижение их стоимости. Терминалом может выступать не только компьютер, но и, например, мобильный телефон.

Использование в качестве ядра системы многоагентной платформы JADE позволило разбить решение задач получения данных и их синхронизацию между взаимодействующими сущностями, действующими в асинхронном режиме, разбить основные функции, связанные с прогнозированием, оптимизацией и моделированием процесса формирования штабеля.

Разработанная система мониторинга выполняет следующие функции:

– прием и обработка информации о расходах материальных компонентов поступающих на усреднение и положении загрузочной тележки, результатов опробования партий привозного сырья (рис. 1);

– анализ информации о компонентах, поступающих из различных источников по различным сырьевым трактам на содержание железа, извести, массы (по степени опорожнения бункеров), анализ проб железорудного сырья на приемных бункерах усреднительного склада и конвейерах (см. рис. 2);

– обработка данных о запасах сырья, поступающего на склад, запасах концентрата на промежуточных складах;

– контроль отклонения расходов материальных потоков поступающих на усреднение, а также расходы на сборном конвейере;

– контроль работы штабелеукладчика;

– формирование отчетной информации о работе усреднительного склада за месяц, неделю, день, смену, с начала смены, с начала месяца, с начала года, формирование паспорта штабеля по результатам процесса усреднения (в том числе в режиме реального времени);

– выдача рекомендаций оператору об оптимальных расходах материальных потоков;

– 3D визуализация процесса формирования штабеля с отображением текущего состояния (формируемый слой штабеля, химический состав слоя, расходы материальных потоков, отклонение по рас-

ходам и химическому составу от заданных, отображение контура формируемого штабеля) за произвольный период;

– визуальная фильтрация объемной модели штабеля, по выбранному показателю, с возможностью задания граничных значений.

Разработанная система мониторинга позволяет обнаруживать «аномальные зоны» в штабеле, визуализировать в 2D и 3D пространстве и корректировать

задание на отгрузку штабеля с учетом этих неоднородностей.

В результате работы комплекса выделяется структура Φ^* , являющаяся потенциальной аномальной зоной в формируемом штабеле (или сформированном). Структура Φ^* может быть представлена в виде множества:

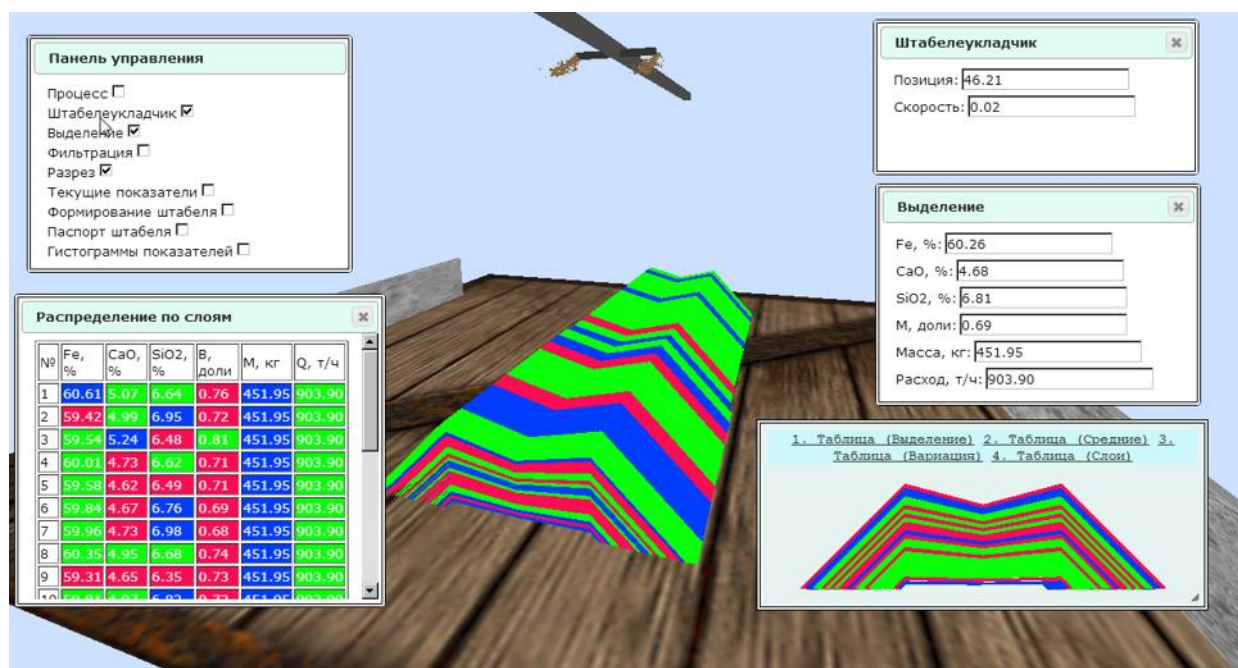


Рис. 1. Пример обработки информации о расходах материальных потоков и работе штабелеукладчика

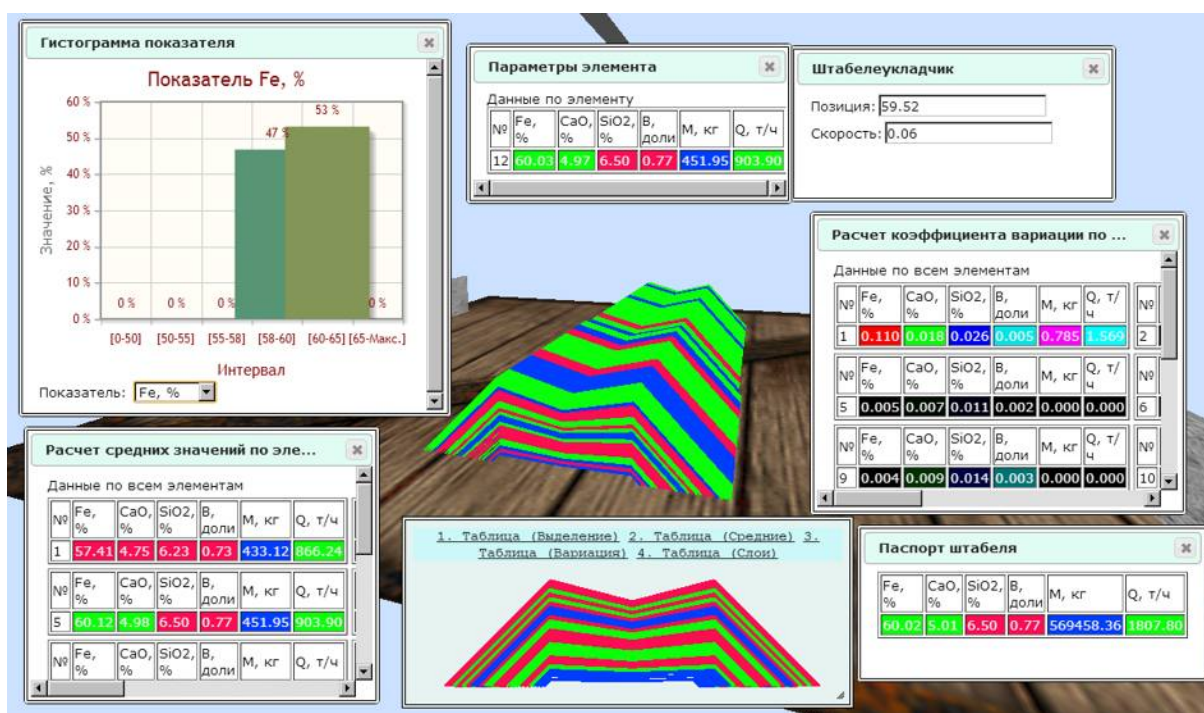


Рис. 2. Анализ информации о компонентах поступающих на усреднение

$$\Phi^* = \{\varphi_1, \varphi_2, \dots, \varphi_n\}.$$

Каждый элемент множества Φ^* представляет собой вектор параметров:

$$\varphi = \langle i, j, M, C_c, T \in \{0, 1, -1\} \rangle,$$

где $T \in \{0, 1, -1\}$ – относит заданный элемент к одному из трех классов (норма, выше нормы, ниже нормы); i, j – индекс элемента множества; M – масса порции материала; C_c – элемент описываемый следующим вектором:

$$C_c = \langle \text{Fe}, \text{B}, \text{CaO}, \text{SiO}_2 \rangle,$$

где Fe, B, CaO, SiO₂ – химический состав отдозированного материала (общее содержание железа, основности, кальция и кремния).

В общем случае процесс объединения аномальных зон в смежных слоях сводится к решению следующих задач:

1. Выделение контура аномальных зон в продольном сечении штабеля. Для решения данной задачи использовался алгоритм [4].

Понятие границы множества, расположенного на непрерывной плоскости, вполне очевидно. Такую границу образует множество всех точек, которые обладают следующим свойством: независимо от того, сколь мала выбранная окрестность этих точек, она содержит точки, лежащие как внутри множества, так и вне его. Не столь очевидно соответствующее понятие для дискретной плоскости. Отметим также, что термин «контур» сохраняется для случая дискретной плоскости.

Алгоритм обхода описывается в терминах поведения наблюдателя, движущегося вдоль элементов, принадлежащих множеству, и выбирающего крайний правый элемент множества. Начальный элемент может определяться рядом способов, в том числе с помощью обхода плоскости сверху вниз и слева направо. Процедура построения контура заканчивается, когда очередным элементом, осматриваемым в процессе обхода, оказывается начальный.

2. Определение величины границы пересечения аномальной зоны, что фактически сводится к задаче объединения двух дискретных множеств и определения длины прямой пересечения.

Полагаем далее, что элементы множества $\Phi^* = \{\varphi_1, \varphi_2, \dots, \varphi_n\}$ должны быть упорядочены так, что:

$$\begin{aligned} \varphi_k(i) &\geq \varphi_{k+1}(i) \\ \varphi_k(i) = \varphi_{k+1}(i) &\rightarrow \varphi_k(j) > \varphi_{k+1}(j) \end{aligned}.$$

Таким образом, необходимо произвести сортировку Φ^* по составному индексу:

$$\xi = \langle i, j \rangle.$$

По сортированной последовательности начинаем формировать «горизонтальные» множества $\omega_i(j)$ для $i = 1, \dots, N$ (N – число строк) и $j = 1, \dots, W(i)$ ($W(i)$ – число элементов по горизонтали для данного уровня):

$$\omega_i^k(j) = \omega_i^k(j) \cup \varphi_i(j+1), \quad j \in 1, \dots, W(i).$$

В случае, если $\varphi_i(j+1) \in \{\emptyset\}$, то множество $\omega_i^k(j)$ сформировано и создается новое множество $\omega_i^{k+1}(j)$.

В результате формируется структура Ψ , состоящая из горизонтальных множеств:

$$\Psi = \begin{bmatrix} \{\omega_1^k(j), \dots, \omega_1^{k+n1}(j)\} \\ \{\omega_2^k(j), \dots, \omega_2^{k+n2}(j)\} \\ \dots \\ \{\omega_N^k(j), \dots, \omega_N^{k+nN}(j)\} \end{bmatrix}.$$

Связь между элементами разных слоев $\omega_i^k(j)$ и $\omega_{i+1}^k(j)$ формируется на основе матрицы инцидент Ω :

$$\Omega = \begin{bmatrix} \delta_{00} & \dots & \delta_{0n} \\ \dots & \dots & \dots \\ \delta_{n0} & \dots & \delta_{nn} \end{bmatrix},$$

где $\delta_{ij} \in \{0, 1\}$ – возможность перехода из множества в множество. Переход возможен лишь из одного слоя в другой, но не внутри слоя.

3. Принятие решения об объединении аномальных зон происходит исходя из длины линии пересечения двух множеств. Для этого использовался полученный на практике коэффициент масштабирования аномальных зон SYu, который в свою очередь является коэффициентом обработки чувствительности фильтрации при отрисовке штабеля. Причем, если $J < SYu$, то аномальные зоны не объединяются, а представляются в виде отдельных областей, в противном случае аномальные зоны, возникшие в разных смежных слоях, выделяются в одну. Для оценки объединения элементов необходимо провести поиск всех путей графа, описываемого матрицей Ω . Для каждого выделенного пути затем применяется критерий SYu и отбрасываются лишние элементы.

Реализация алгоритма выделения аномальных зон в рамках программно-аналитического комплекса представлена на рис. 3.

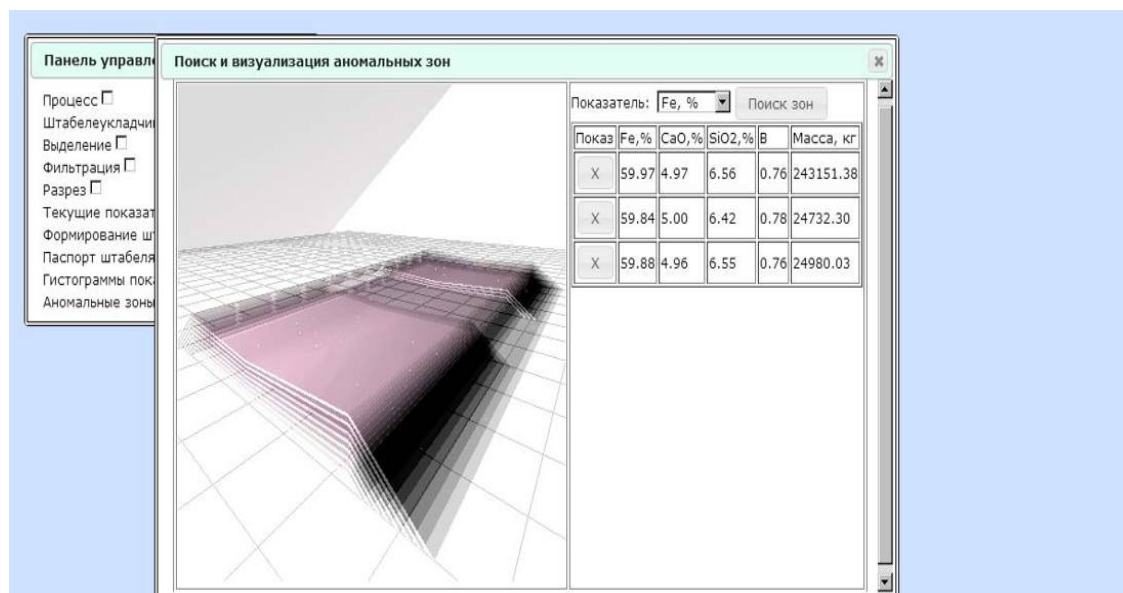


Рис. 3. Отображение аномальной зоны в штабеле

Выводы.

Разработанный программно-аналитический комплекс сконфигурирован для работы на усреднительных складах агломерационных предприятий. Универсальность комплекса позволяет использовать его в любых отраслях промышленности, где требуется контролировать процесс усреднения сыпучих материалов. При этом необходима лишь дополнительная настройка разработанного программного обеспечения. Созданная трехмерная модель штабеля существенно упрощает контроль качества усредняемого материала, способствуя тем самым объединению нескольких переделов. Благодаря объектно-ориентированной структуре, все подсистемы, такие, как разгрузка железнодорожного транспорта, сборный конвейер, штабелеукладчик для загрузки штабеля, конвейеры различных складов, могут быть легко интегрированы в систему, позволяя отображать образы материальных потоков в графическом или в табличном виде.

Литература

1. Ендияров, С. В. Диагностика процессов подготовки и производства агломерата / С. В. Ендияров, С. Ю. Петрушенко. – LAP Lambert Academic Publishing, Germany, 2013. – С. 332.
2. Ендияров, С. В. Синхронизация потоков данных в интеллектуальных многоагентных системах управления в черной металлургии / С. В. Ендияров, С. С. Головырин // Сталь. – 2013. – №9. – С. 93–95.
3. Ендияров, С. В. Система диагностики и управления процессом подготовки и производства железорудного агломерата / С. В. Ендияров, С. Ю. Петрушенко // Автоматизация в промышленности. – 2012. – №10. – Октябрь. – С. 65–68.
4. Chang, F. A Component-Labeling Algorithm Using Contour Tracing Technique / F. Chang // Proceedings of the Seventh International Conference on Document Analysis and Recognition (ICDAR 2003). – Edinburgh, UK, 2003. – P. 741–745.

УДК 677. 076. 4

С. В. Еришов, Е. Н. Калинин

Ивановский государственный политехнический университет

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММНОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ АНАЛИЗА НАПРАВЛЕННОСТИ ВОЛОКОН В УГЛЕРОДНЫХ НЕТКАНЫХ СТРУКТУРАХ

В статье представлены результаты разработки программного комплекса для анализа направленности волокон в нетканых структурах средствами MATLAB. Для исследуемых образцов углеродных нетканых структур определены: направленность волокон, коэффициент анизотропии, максимальное и минимальное значения распределения волокон, расположенных в определенном направлении.

Направленность волокон, углеродная нетканая структура, метод анализа изображений, преобразование Фурье.

The article presents the software system for analysis of fiber orientation in nonwoven structures implemented in the software MATLAB. The authors carried out the analysis for carbon nonwoven samples where fiber orientation, anisotropy ratio, maximum and minimum frequency were determined.

Fiber orientation, carbon nonwoven structure, image analysis, Fourier transform.

Введение.

Основой синтеза композиционного материала на волокнистой основе, как конструкционного материала с заданными функциональными характеристиками, являются технологические процессы по формированию структуры нетканого материала (матрицы композита) с заданным расположением (направленностью) волокон.

Цель работы заключается в разработке компьютерной системы для оценки направленности волокон в структуре матрицы композита (нетканого материала) с последующим прогнозом мультиаксиальных физико-механических свойств синтезированного композитного материала.

Основная часть.

В соответствии с целью работы для определения направленности волокон в нетканом материале нами использован метод анализа изображений, в основе которого лежит преобразование Фурье [2], [6], [7], позволяющий вести обработку цифровых сигналов с использованием дискретного типа преобразования Фурье (ДПФ), а именно – его варианта с ускоренной процедурой вычислений – быстрого преобразования Фурье (БПФ) [1]. Процедура вычисления БПФ при анализе нетканой структуры волокнистого материала реализована в разработанном нами программном комплексе в системе MATLAB.

Структура нетканого материала на изображении передается оттенками серого цвета и характеризуется переходами яркости от светлого к темному и от темного к светлому, т. е. волокна, которые образуют структуру нетканого материала, представлены как светлые линии на темном фоне (или наоборот). Для получения спектра изображения нами выполнено одномерное преобразование Фурье от каждой строки изображения, а далее та же операция проделана с каждым столбцом из полученных данных. В полученном после применения БПФ спектре сигнала низкочастотные компоненты характеризуют части изображения, где яркость практически не изменяется, а высокочастотные компоненты, наоборот, передают изменения в интенсивности. Таким образом, если волокна преимущественно расположены в каком-то определенном направлении в структуре нетканого материала, то величина интенсивности в этом направлении будет низкой, а интенсивность в перпендикулярном направлении будет высокой.

В двухмерной системе координат БПФ описывается следующей выражением [5]:

$$F_f(u, v) = \int_{-\infty}^{+\infty} \int_{-\infty}^{+\infty} f(x, y) \exp[-j2\pi(ux + vy)] dx dy,$$

где $f(x, y)$ – изображение нетканой структуры; $F(u, v)$ – преобразование Фурье; u – характеризует величину интенсивности в направлении оси x ; v – характеризу-

ет величину интенсивности в направлении оси y ; j – мнимая единица.

В разработанном нами программном комплексе для анализа направленности волокон в нетканом материале процедура вычисления БПФ осуществлена набором функций MATLAB [3]. Изображение нетканого материала с разрешением $(M \times N)$ пикселей распознается в виде матрицы f , к которой для вычисления БПФ применяется следующая последовательность операций:

```
>> F=fft2(f); %Вычисление БПФ
>> Fc=fftshift(F); %Перемещение начала координат в центр частотной области
>> S=log(1+abs(Fc)); %Получение спектра изображения
>> imshow(S) %Вывод на экран
```

Распределение интенсивности пикселей получаемого в результате вычислений спектра S характеризует расположение волокон в исходном изображении нетканой структуры материала (рис. 1 А, Б).

Для графического представления результатов преобразования Фурье выполнено сложение интенсивностей пикселей $I(\alpha_i)$ частотной области полученного нами спектра изображения нетканого материала под углами от 0 до 180° с шагом в 1° вдоль окружности радиусом R для каждого радиуса r (рис. 1 Б). Функция $F(\alpha_i)$, характеризующая направление волокон, определяет вероятность того, что волокна будут расположены под углом α_i (рис. 1 В):

$$F(\alpha_i) = \sum_{r=0}^R I(\alpha_i, r).$$

Для проверки точности вычислительного эксперимента с использованием разработанного нами программного комплекса и достоверности получаемых результатов был проведен анализ изображений нетканой структуры с заданными параметрами расположения волокон, которые были программно сгенерированы в системе GeoDict 2013 [4] (рис. 1). Структурные характеристики в соответствии с изображениями нетканых структур приведены в табл. 1.

Сумма значений интенсивности пикселей для каждого угла α_i от 0 до 180° дает 100 %-ю вероятность того, что направленность волокон в нетканой структуре материала будет определена значениями углов α_i в этом диапазоне. Это дает возможность определить процент волокон от их общего количества в образце нетканого материала, которые имеют некоторую направленность в зависимости от угла α_i . В случае для каждого из рассматриваемых образцов нетканой структуры диапазон от 0 до 180° разбивается на 18 интервалов по 10° и находится процент волокон в каждом интервале. Графическое представление результатов вычисления направленности волокон в структуре анализируемых образцов приведены на рис. 2.

Структурные характеристики нетканых структур

Изображение нетканой структуры	Направление волокон		Плотность нетканой структуры, г/см ³	Диаметр волокон, мкм
	Среднее значение, град.	Отклонение от среднего значения, град.		
Образец 1	90	0	1,8	6
Образец 2	90	15	1,8	6
Образец 3	90	30	1,8	6
Образец 4	90	45	1,8	6

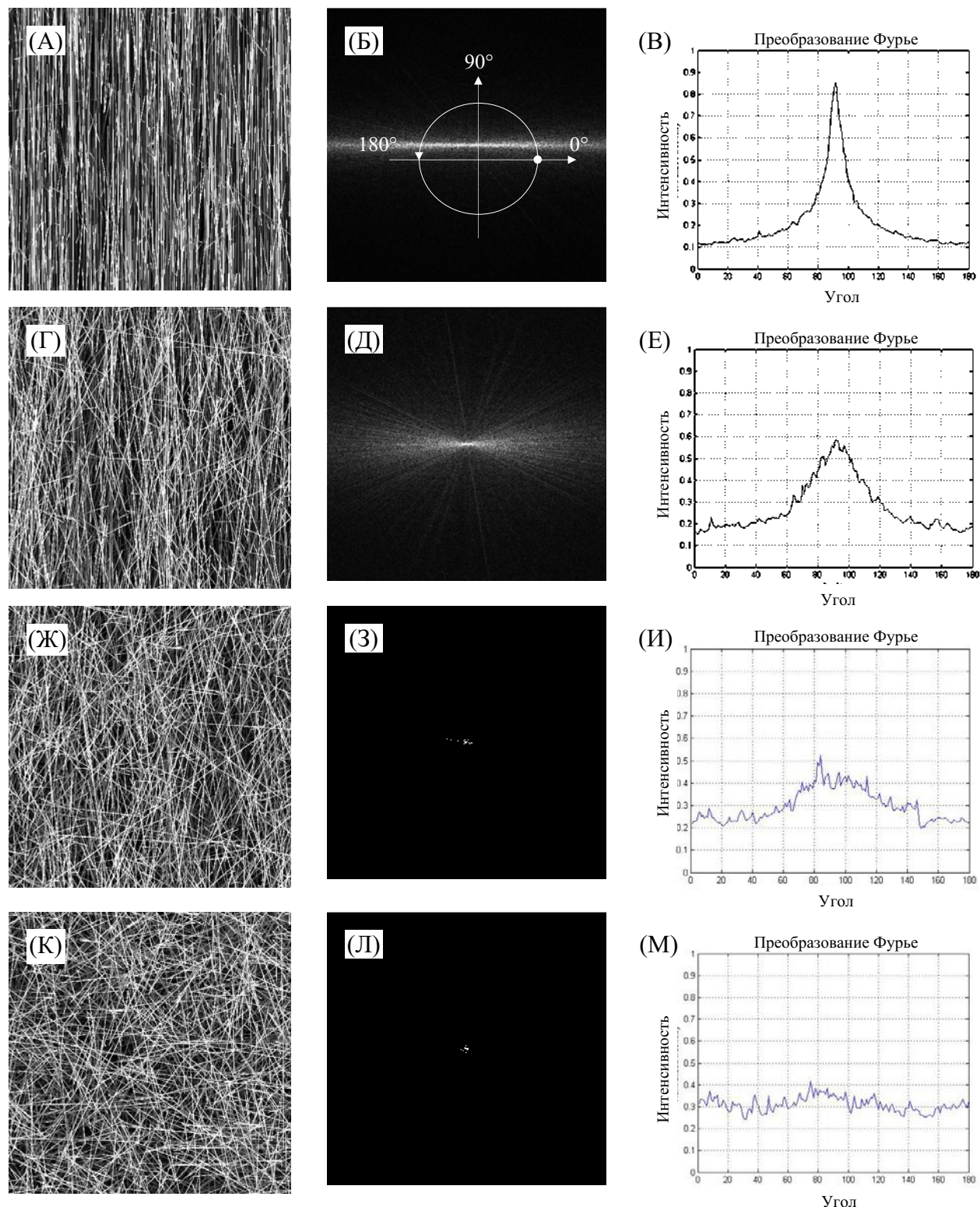


Рис. 1. Анализ изображений нетканой структуры с заданными параметрами расположения волокон:
(А) – Образец №1, (Г) – Образец №2, (Ж) – Образец №3, (К) – Образец №4

Из анализа рис. 2 следует, что распределение волокон для исследуемых образцов №1, 2 и 3 (табл. 1) имеет одну вершину, в то время, как распределение для образца №4 не имеет ярко выраженных вершин. В данном случае вершина определяет основное направление расположения волокон в структуре материала, и в случае образца №4 ее отсутствие свидетельствует о равномерном распределении волокон в структуре нетканого материала под углами в диапазоне от 0 до 180°.

Численные значения результатов определения направленности волокон в рассмотренных нетканых структурах приведены в табл. 2.

Максимальное и минимальное значение распределения волокон определяет наибольшее и наименьшее количество волокон, расположенных в определенном направлении. В свою очередь, коэффициент анизотропии нетканой структуры определяется как отношение среднего максимального значения расположения волокон к среднему минимальному

$$\frac{F(\alpha_{\max})}{F(\alpha_{\min})} \quad [5] \text{ и является важным структурным параметром, характеризующим физические свойства нетканой структуры материала и технологический процесс ее формирования.}$$

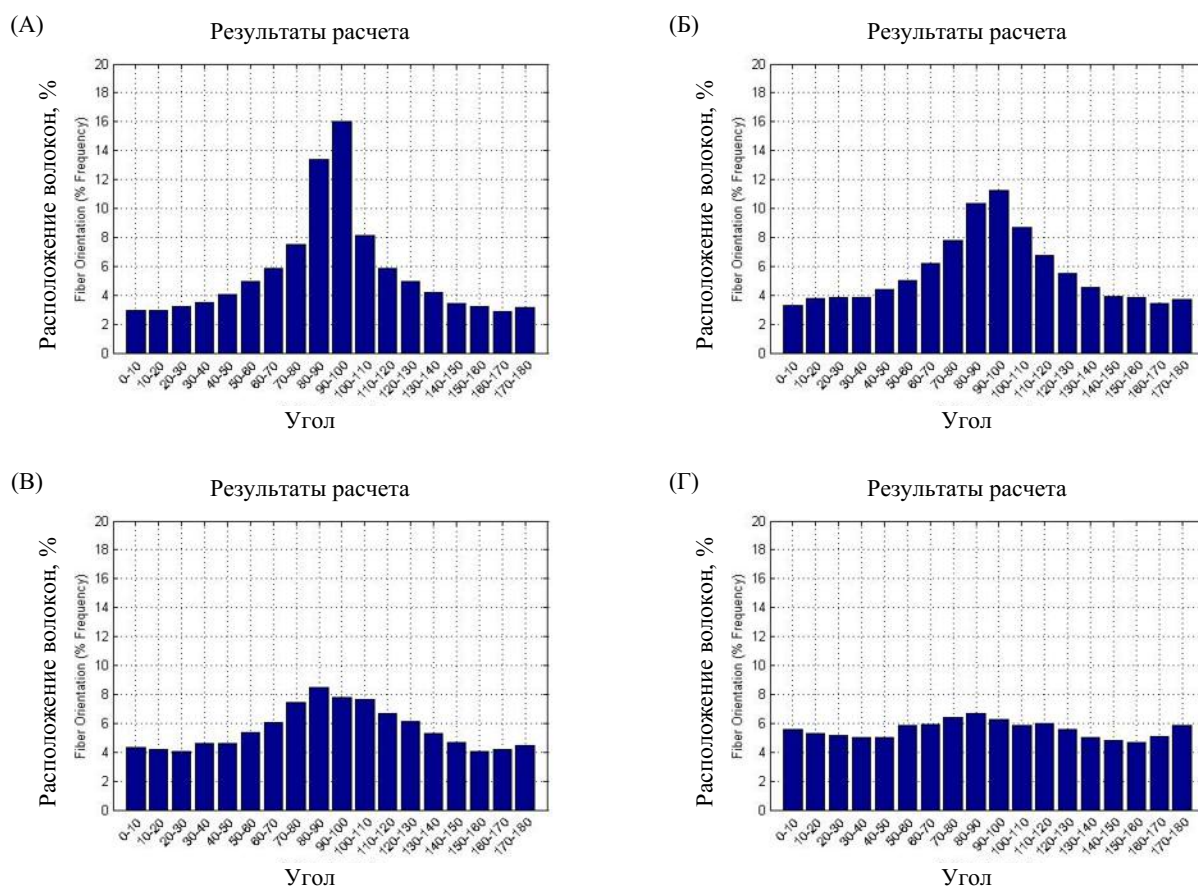


Рис. 2. Результаты вычисления направленности волокон в структуре анализируемых образцов: (А) – Образец №1, (Б) – Образец №2, (В) – Образец №3, (Г) – Образец №4

Таблица 2

Численные значения результатов определения направленности волокон в нетканых структурах

Изображения нетканой структуры	Максимальное значение распределения волокон, %	Минимальное значение распределения волокон, %	Среднее максимальное значение, %	Среднее минимальное значение, %	Коэффициент анизотропии
Образец 1	16,14	2,94; 3,03	16,14	2,99	5,4
Образец 2	11,03	3,4	11,03	3,4	3,24
Образец 3	8,22; 7,54; 7,44	4,21; 4,28	7,73	4,25	1,82
Образец 4	6,44; 6,45; 6,1	4,79; 4,92; 5,01	6,33	4,91	1,29

Однако изображения реальных образцов нетканого материала, получаемые с помощью цифровых камер, сканеров, оптических или цифровых микроскопов, представляют собой полноцветные изображения, в которых довольно часто не используется весь диапазон значений интенсивностей, присутствуют искажения яркости и ее неравномерность. Все это отрицательно отражается на качестве визуальных данных и в большинстве случаев не позволяет четко выделить линии волокон в структуре нетканого материала. Поэтому для анализа изображений реальных образцов нетканого материала нами выполнена их предварительная обработка с целью максимально четкого выделения линий волокон. Процедура обработки включала в себя следующую последовательность действий: во-первых, полноцветное изображение конвертировалось в полутоновое изображение, представляющее плавный переход цветов от черного через серый к белому. При этом волокна, которые образуют структуру нетканого материала, представлялись светлыми линиями на темном фоне. Затем настраивались параметры контрастности, яркости и резкости полутонового изображения с целью разделения волокон и усиления четкости их границ на общем фоне.

Описанная процедура коррекции изображений достигнута использованием функций MATLAB [3], на основе которых нами создан программный блок,

позволяющий реализовать процесс обработки изображений автоматически при их загрузке в разработанный нами программный комплекс для определения направления волокон в нетканом материале. Для коррекции изображений нетканого материала применена следующая последовательность операций:

```
>> G=rgb2gray(f); % Преобразование оригинального изображения нетканого материала f в полутоновое изображение G
```

```
>> Q=imadjust(G); % Изменение контрастности полутонового изображения нетканого материала G
```

```
>> H = fspecial('unsharp',1); % Создание фильтра H для коррекции параметров яркости и резкости
```

```
>> L = imfilter(Q,H,'replicate'); % Применение фильтра H к изображению Q
```

```
>> imshow(L) % Вывод на экран обработанного изображения нетканого материала
```

На рис. 3 А–В представлено преобразование оригинального изображения нетканого материала $f(A)$ в полутоновое изображение с увеличенной контрастностью Q (Б) и финальное изображение L после применения фильтра коррекции параметров яркости и резкости (В).

Таким образом, проведя анализ изображения реального образца волокнистой структуры нетканого материала технического назначения, мы получили следующие результаты (рис. 4), численные значения которых приведены в табл. 3.

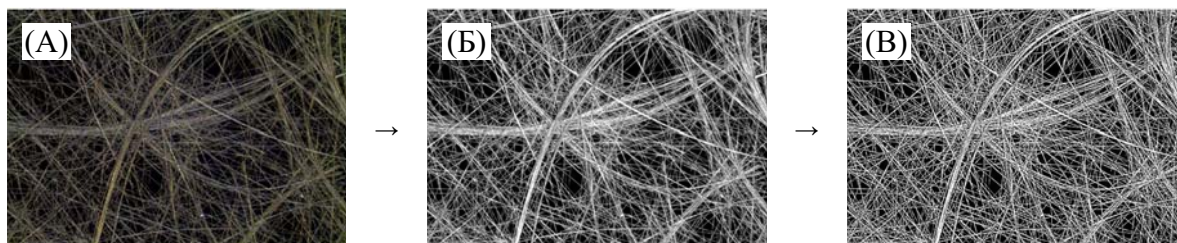


Рис. 3. Процедура коррекции изображения реального образца нетканой структуры

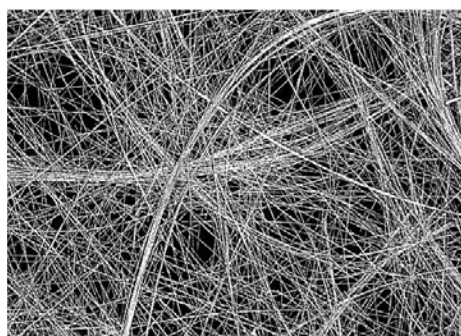


Рис. 4. Результаты анализа изображения реального образца нетканой структуры

Результаты анализа изображения реального образца волокнистой структуры нетканого материала

Изображение нетканого материала	Максимальное значение распределения волокон, %	Минимальное значение распределения волокон, %	Среднее максимальное значение распределения волокон, %	Среднее минимальное значение распределения волокон, %	Коэффициент анизотропии
Реальный образец	6,81; 6,52; 6,56	4,81; 4,70; 4,83	6,63	4,78	1,39

Выводы.

Таким образом, разработанный нами программный комплекс для анализа направленности волокон в нетканых структурах средствами MATLAB позволяет исследовать структуру матриц волокнистых композиционных материалов, с высокой степенью точности и достоверности определять направленность волокон в структуре матрицы композита и давать прогноз мультиаксиальных физико-механических свойств синтезированного композиционного материала.

Литература

1. Чернопяттов, А. В. Опыт использования преобразования Фурье для обнаружения объектов на изображении / А. В. Чернопяттов // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №6.
2. Ayres, C. Modulation of anisotropy in electrospun tissue-engineering scaffolds: Analysis of fiber alignment by the

fast Fourier transform / [C. Ayres et al.] // Biomaterials. – 2006. – №27. – P. 5524–5534.

3. Gonzalez, R. C. Digital Image Processing Using MATLAB / R. C. Gonzalez, R. E. Woods, S. L. Eddins. – Dorsing Kindersley, 2004.

4. <http://www.math2market.de/>

5. Pourdeyhi, B. Measurement of Fiber Orientation in Nonwovens Part 1: Simulation / B. Pourdeyhi, R. Ramathan, R. Dent // Textile Research Journal. – 1996. – №66(11). – P. 713–722.

6. Pourdeyhi, B. Measurement of Fiber Orientation in Nonwovens Part 3: Fourier Transform / B. Pourdeyhi, R. Dent // Textile Research Journal. – 1997. – №67(2). – P. 143–151.

7. Stolyarov, O. A method for investigating blending quality of commingled yarns / [O. Stolyarov et al.] // Textile Research Journal. – 2013. – №83 (2). – P. 122–129.

8. Stolyarov, O. Influence of Process Parameters on Filament Distribution and Blending Quality in Commingled Yarns Used for Thermoplastic Composites / [O. Stolyarov et al.] // Journal of Thermoplastic Composite Materials. – 2014. – №27(3). – P. 350–363.

УДК 66.046 : 66.974.434

С. Ю. Осипов

Тверской государственный технический университет,

Ю. Р. Осипов

Вологодский государственный университет,

О. А. Панфилова

Вологодский институт права и экономики ФСИН России,

В. П. Сеничев

Вологодский государственный университет,

С. А. Шлыков

Вологодский институт права и экономики ФСИН России

ДИФфуЗИЯ И ПРОЦЕССЫ НЕСТАЦИОНАРНОЙ МАССОПРОВОДНОСТИ ПРИ ИЗГОТОВЛЕНИИ КОМПОЗИЦИОННЫХ МАТЕРИАЛОВ

Исследовано влияние процессов тепло- и массопереноса на изделие из композиционных материалов при термообработке. Оценена химическая стойкость материалов в соляной кислоте. Даны рекомендации по разработке тепловых режимов изготовления объектов.

Массопроводность, композиционные материалы, концентрационный профиль, температурное поле, химическая стойкость, диффузия.

The influence of heat and mass transfer processes on the product made of composite materials during heat treatment is researched. Chemical resistance of materials in hydrochloric acid is estimated. Recommendations for the development of thermal modes of manufacturing objects are given.

Mass conductivity, composite materials, concentration profile, temperature field, chemical resistance, diffusion.

Введение.

Композиционные материалы – это материалы, представляющие собой гетерогенные, термодинамически неравновесные системы, состоящие из двух или более компонентов, отличающихся по химическому составу, физико-механическим свойствам и разделенных в материале четко выраженной границей. Компоненты вместе придают материалу требуемые свойства, которыми не обладает каждый из них в отдельности. Комбинируя объемное соотношение компонентов, можно получать материалы с требуемыми характеристиками: прочностными, радиопрозрачными, диэлектрическими, магнитными и др. Характеристики создаваемого изделия, как и его свойства, зависят от выбора исходных составляющих и технологии их совмещения.

В машиностроении композиционные материалы широко применяются для создания защитных покрытий на поверхностях трения, а также для изготовления различных деталей внутреннего стирания. Технология применяется для формирования на поверхностях в парах трения сталь – резина дополнительных защитных покрытий. Применение таких материалов позволяет увеличить рабочий цикл уплотнений и валов промышленного оборудования, работающих в водной и других агрессивных средах [1].

Основная часть.

Для получения изделия необходимого качества необходимо провести исследование технологических режимов термообработки и выявить основные факторы, влияющие на качество готового изделия. Массопроводность (диффузия) и вообще массообменные процессы очень значимы в процессе изготовления материалов, поскольку являются необходимой составной частью многих производств и в значительной степени влияют на качество выпускаемой продукции. В свою очередь, на коэффициенты диффузии, массоотдачи, распределения концентраций также влияет температурное поле, так как многие массообменные процессы протекают в неизотермических условиях [1], [3], [4]. Поэтому рассмотрим процессы тепло- и массопереноса, взаимно влияющие друг на друга, в композиционных материалах.

Процесс теплопереноса в двухслойном композиционном материале описывается дифференциальными уравнениями [2]:

$$\frac{\partial T_1(x, \tau)}{\partial \tau} = a_1 \frac{\partial^2 T_1(x, \tau)}{\partial x^2}, \quad \tau > 0, \quad -\delta_1 < x < 0,$$

и

$$\frac{\partial T_2(x, \tau)}{\partial \tau} = a_2 \frac{\partial^2 T_2(x, \tau)}{\partial x^2}, \quad \tau > 0, \quad 0 < x < \delta_2. \quad (1)$$

Начальное условие:

$$T_i(x, \tau)|_{\tau=0} = T_0, \quad i = 1, 2. \quad (2)$$

Граничные условия:

$$\begin{aligned} \frac{\partial T_1(-\delta_1, \tau)}{\partial x} + h_1 [T_c - T_1(-\delta_1, \tau)] &= 0, \\ \frac{\partial T_2(\delta_2, \tau)}{\partial x} - h_2 [T_c - T_2(\delta_2, \tau)] &= 0, \end{aligned} \quad (3)$$

$$T_1(-0, \tau) = T_2(0, \tau),$$

$$K_\lambda \frac{\partial T_1(-0, \tau)}{\partial x} = \frac{\partial T_2(0, \tau)}{\partial x}, \quad (4)$$

$$\text{где } h_1 = \frac{\alpha}{\lambda_1}; \quad h_2 = \frac{\alpha}{\lambda_2}; \quad K_\lambda = \frac{\lambda_1}{\lambda_2}.$$

Операционным методом получено решение краевой задачи (1)–(4):

$$\begin{aligned} T_1(x, \tau) &= T_c - \\ &- 2 \sum_{n=1}^{\infty} \left\{ \left[-\theta_0 \left(\cos(\mu_n) \sin \left(\nu \mu_n \frac{x}{\delta_1} \right) - K_\varepsilon \sin(\mu_n) \times \right. \right. \right. \\ &\times \cos \left(\nu \mu_n \frac{x}{\delta_1} \right) \Big] \text{Bi}_1 \text{Bi}_2 + \theta_0 \text{Bi}_1 \mu_n \left(\sin(\mu_n) \sin \left(\nu \mu_n \frac{x}{\delta_1} \right) - K_\varepsilon \times \right. \\ &\times \cos(\mu_n) \cos \left(\nu \mu_n \frac{x}{\delta_1} \right) \Big] + \theta_0 \text{Bi}_2 \nu \mu_n \cos \nu \mu_n \left(1 + \frac{x}{\delta_1} \right) + \\ &+ \theta_0 \text{Bi}_1 \text{Bi}_2 \cdot \sin \nu \mu_n \left(1 + \frac{x}{\delta_1} \right) \Big] \exp \left(-\nu^2 \mu_n^2 \text{Fo}_1 \right) \Big\} \cdot \varphi^{-1}(\mu_n), \\ T_2(x, \tau) &= T_c - 2 \sum_{n=1}^{\infty} \left\{ \left[\theta_0 \left(\cos(\nu \mu_n) \cos \left(\mu_n \frac{x}{\delta_2} \right) - \right. \right. \right. \\ &- K_\varepsilon \sin(\nu \mu_n) \cdot \sin \left(\mu_n \frac{x}{\delta_2} \right) \Big] \text{Bi}_2 \nu \mu_n + \theta_0 \text{Bi}_1 \text{Bi}_2 \times \\ &\times \left(\sin(\nu \mu_n) \cos \left(\mu_n \frac{x}{\delta_2} \right) + K_\varepsilon \cdot \cos(\nu \mu_n) \sin \left(\mu_n \frac{x}{\delta_2} \right) \right) - \\ &- K_\varepsilon \theta_0 \text{Bi}_1 \text{Bi}_2 \sin \mu_n \left(1 - \frac{x}{\delta_2} \right) + K_\varepsilon \theta_0 \text{Bi}_1 \mu_n \times \\ &\times \cos \nu \mu_n \left(1 - \frac{x}{\delta_2} \right) \Big] \exp \left(-\mu_n^2 \text{Fo}_2 \right) \Big\} \cdot \varphi^{-1}(\mu_n), \quad (5) \end{aligned}$$

где

$$\begin{aligned} \varphi(\mu_n) &= \mu_n^2 (\text{Bi}_2 \nu + K_\varepsilon \text{Bi}_1) \left(\nu \sin(\nu \mu_n) \cos(\mu_n) + \right. \\ &+ \cos(\nu \mu_n) \times \sin(\mu_n) \Big) + \mu_n^2 (\text{Bi}_1 + K_\varepsilon \nu \text{Bi}_2) \times \\ &\times \left(\nu \cos(\nu \mu_n) \sin(\mu_n) + \sin(\nu \mu_n) \times \cos(\mu_n) \right) + \\ &+ \nu \mu_n^2 \left(\cos(\nu \mu_n) \sin(\mu_n) + K_\varepsilon \sin(\nu \mu_n) \cos(\mu_n) \right) + \\ &+ \mu_n \times \left(\nu \mu_n^2 - K_\varepsilon \text{Bi}_1 \text{Bi}_2 \right) \left(\cos(\nu \mu_n) \cos(\mu_n) - \nu \sin(\nu \mu_n) \times \right. \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} & \times \sin(\mu_n)) + Bi_1 Bi_2 (\sin(v\mu_n) \cos(\mu_n) + \\ & + K_\varepsilon \cos v\mu_n \sin \mu_n) + \mu_n (K_\varepsilon v\mu_n^2 - Bi_1 \cdot Bi_2) \times \\ & \times (v \cos v\mu_n \cos \mu_n - \sin v\mu_n \sin \mu_n), \end{aligned}$$

где $K_\delta = \frac{\delta_1}{\delta_2}$, $K_a = \sqrt{\frac{a_2}{a_1}}$, $v = K_\delta \cdot K_a$, $K_\varepsilon = K_\lambda \cdot K_a$,

$$\theta_0 = T_c - T_0; \quad Bi_1 = \frac{\alpha \cdot \delta_1}{\lambda_1}, \quad Bi_2 = \frac{\alpha \cdot \delta_2}{\lambda_2}, \quad Fo_1 = \frac{a_1 \tau}{\delta_1^2},$$

$$Fo_2 = \frac{a_2 \tau}{\delta_2^2}.$$

По решениям (5) получены температурные кривые в композиционных материалах с эластомерными покрытиями марок 4476 (СКБ), ИРП-1025 (наирит), ИРП-1214 (НК) и др. [2], [4]. Исследование полученных кривых распределения температуры показало неравномерность прогрева двухслойных систем, особенно на начальном этапе термообработки. С увеличением продолжительности времени нагрева температурные поля постепенно выравниваются. Асимметричность кривых объясняется разницей теплофизических параметров слоев.

Изучение распределения температурных полей в объекте при термообработке позволяет выяснить влияние последней на конечный продукт. Проверка качества композиционных материалов проводилась через исследование химической стойкости композиционных материалов в агрессивных средах, т. е. их возможной рабочей среде. Исследования обкладок проведены только в тех средах, в которых они нормально работают.

Рассмотрена стойкость обкладок из эластомеров на основе каучуков НК и СКБ, СКБ, СКС, наирита, СКН, СКФ при температуре 293 К. В качестве агрессивных сред были выбраны азотная, серная, соляная, уксусная, фосфорная и другие кислоты. Химическую стойкость эластомеров оценивали по степени набухания образцов, по изменению внешнего вида и физико-механических показателей после набухания [4].

Можно отметить, что проникновение соляной кислоты в гуммировочное покрытие резко возрастает в течение 15 суток нахождения обкладки в агрессивной среде, а затем глубина проникновения кислоты становится постоянной ($\approx 0,0005$ м). В отличие от проницаемости процесс набухания не останавливается во время проведения эксперимента, постоянно растет и достигает 5,5 %.

Кроме того, было проведено исследование химической стойкости отдельных слоев многослойных эластомерных покрытий марок 1751, 1752, 1390, 2023, 1976, 2566 и других на основе каучуков различных типов. Набухание многослойного покрытия происходит следующим образом. Внешние резиновые слои резко набухают за 15 суток на величину 55 – 75 %, в то время как набухание внутреннего эбонитового слоя за 70 суток испытания не превышает

7 %. Химическая стойкость резины через 30 суток стабилизируется и составляет 28 – 39 %.

Такой характер диффузии агрессивных сред в эластомерные покрытия объясняется повышенной химической стойкостью эбонита к воздействию наиболее активных агрессивных сред, распределением температур по толщине покрытия в процессе вулканизации (внутренний слой меньше подвержен перевулканизации) и четырех слоям находящейся перед ним резины. Более низкая химическая стойкость внешних резиновых слоев (особенно 1 и 2-го слоев) связана с деструкцией под действием высоких температур нагревающей среды.

Также экспериментально исследовались на химическую стойкость покрытия, вулканизация которых проводилась при учете процесса массопереноса агента вулканизации. Важно отметить, что, сравнивая результаты экспериментов набухания в кислотах гуммировочных покрытий после вулканизации с учетом массопереноса свободной серы по слоям агента вулканизации и без него, качество покрытий различно. Обкладки, полученные при тепловых режимах прогрева с учетом миграции свободной серы во время вулканизации, меньше набухают в агрессивных средах, а, следовательно, их работоспособность и эксплуатационные показатели сохраняются дольше [3].

Диффузия в твердых средах является одним из способов переноса вещества в массообменных процессах, а также в процессах, сопровождающихся химическими реакциями. Молекулярная диффузия распределяемого вещества в твердых средах осуществляется за счет миграции молекул.

Следовательно, основными факторами, влияющими на химическую стойкость покрытий в агрессивных средах, несомненно, являются температура и распределение вулканизирующего агента по толщине покрытия. В связи с этим было проведено моделирование массопереноса агента вулканизации в композиционном покрытии.

В ходе математического моделирования процесса массообмена эластомерной заготовки были приняты допущения об отсутствии переноса вещества в поперечном и продольном направлении, об отсутствии внутренних источников массы, о пренебрежении термическим сопротивлением клеевых прослоек.

С учетом допущений процесс массопереноса вулканизирующего агента в эластомерном покрытии при термообработке описывается дифференциальным уравнением (6) с начальным (7) и граничными условиями (8) [5]:

$$\frac{\partial C_s}{\partial \tau} = D \frac{\partial^2 C_s}{\partial x^2}, \quad \tau > 0, \quad 0 < x < \delta, \quad (6)$$

$$C_s(x, \tau) = \text{const} = C_0 \quad \text{при} \quad \tau = 0, \quad (7)$$

$$\frac{\partial C_s(0, \tau)}{\partial x} = h [C_s(0, \tau) - C_p],$$

$$\frac{\partial C_S(\delta, \tau)}{\partial x} = -h[C_S(\delta, \tau) - C_p], \quad (8)$$

где $C_S(x, \tau)$ – текущая концентрация вулканизирующего агента в пластине, %; C_0 – начальная концентрация вулканизирующего агента в пластине, %; C_p – равновесная концентрация, соответствующая концентрации распределяемого вещества в ядре потока внешней фазы по обеим сторонам пластины концентрация вулканизирующего агента в пластине, %; $h = \beta/(A_p D)$; D – коэффициент диффузии, м²/с; β – коэффициент массоотдачи, м/с; A_p – коэффициент распределения.

Решение краевой задачи (6) – (8) получено с помощью стандартных преобразований метода конечных интегральных преобразований [5] с последующей доработкой с целью улучшения сходимости рядов:

$$\frac{C(x, \tau) - C_0}{C_p - C_0} = 1 - 2Bi_m \sum_{n=1}^{\infty} \frac{[1 - (-1)^n] \psi_n(\mu_n)}{\mu_n (\mu_n^2 + Bi_m^2 + 2Bi_m)} \times \\ \times \exp(-\mu_n^2 \cdot Fo_m) + C_p - 2h\delta \times \\ \times C_p \sum_{n=1}^{\infty} \frac{\left(\mu_n \cos\left(\mu_n \frac{x}{\delta}\right) + h\delta \sin\left(\mu_n \frac{x}{\delta}\right) \right) \cdot [1 - (-1)^n]}{\mu_n (\mu_n^2 + h^2\delta^2 + 2h\delta)}, \quad (9)$$

где $\mu_n > 0$ – корни уравнения $\operatorname{ctg} \mu = \frac{\mu^2 - Bi_m^2}{2\mu \cdot Bi_m}$;

$$\psi_n(\mu_n) = \mu_n \cos\left(\mu_n \frac{x}{\delta}\right) + Bi_m \sin\left(\mu_n \frac{x}{\delta}\right);$$

$$Bi_m = \beta\delta/(DA_p); \quad Fo_m = D\tau/\delta^2.$$

Выводы.

На основе решения (9) получены графики распределения концентрации вулканизирующего агента в покрытиях марок 4476 (СКБ), ИРП-1025 (наирит), ИРП-1214 (НК) и др. [3]. Концентрационные профили в эбонитовых покрытиях марок были сравнены с

экспериментальными данными, отклонение составило 2–5 %.

Отличие результатов расчета от экспериментальных данных тем больше, чем меньше значения числа Фурье, что соответствует коротким режимам термообработки, мало используемым в промышленности. При увеличении продолжительности нагрева расчеты практически не отличаются от экспериментальных данных.

В результате расчетов выявлено, что количество вулканизирующего агента зависит от продолжительности вулканизации; распределение свободной серы в эластомерных покрытиях становится равномернее, постепенно уменьшаясь со временем, а количество связанной серы растет.

Полученные соотношения (5) и (9) позволяют аналитически описать распределение температуры и вулканизирующего агента в композиционном покрытии, что можно использовать для разработки рациональных тепловых режимов и оптимизации процесса термообработки.

Литература

1. Лукомская, А. И. Тепловые основы вулканизации резиновых изделий / А. И. Лукомская, П. Ф. Баденков, Л. М. Кепперша. – М., 1984.
2. Осипов, С. Ю. Исследование процессов тепло- и массопереноса при термообработке гуммировочных покрытий и их на качество готовых изделий / С. Ю. Осипов, Ю. Р. Осипов, О. А. Панфилова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – №3. – Т. 2. – С. 16–19.
3. Осипов, С. Ю. Решение основных задач нестационарной массопроводности при термообработке гуммированных объектов / [С. Ю. Осипов и др.] // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – №4(34). – Т. 2. – С. 19–22.
4. Осипов, Ю. Р. Термообработка и работоспособность покрытий гуммированных объектов / Ю. Р. Осипов. – М., 1995.
5. Рудобахта, С. П. Диффузия в химико-технологических процессах / С. П. Рудобахта, Э. М. Карташов. – М., 1993.

УДК 004.891, 002.53:004.89

О. И. Соловьева, А. В. Кожеевников
Череповецкий государственный университет

РАЗРАБОТКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ДИАГНОСТИКИ СОСТОЯНИЯ КРИСТАЛЛИЗАТОРА МАШИНЫ НЕПРЕРЫВНОГО ЛИТЬЯ ЗАГОТОВОК

В статье предложен метод моделирования эффективных систем оценки технического состояния оборудования разлива стали и поиска его неисправностей с помощью новых математических моделей с целью обеспечения его работоспособности. Данные системы могут быть использованы при внедрении технологии сервисного обслуживания по техническому состоянию оборудования непрерывной разлива стали и других уникальных сложных технических систем металлургии.

Машина непрерывного литья заготовок, нечеткая логика, генетический алгоритм, экспертная система оценки безопасности оборудования.

The paper proposes the method for modeling the effective assessment systems of the technical condition of the casting of steel equipment and fault tracing using the new mathematical models in order to ensure its efficiency. These systems can be used in the implementation of technology service for technical equipment of continuous casting of steel and other unique metallurgical technical systems.

Continuous casting machine, fuzzy logic, genetic algorithm, expert assessment system of equipment safety.

Введение.

Повышение качества диагностики оценки состояния и уровня безопасности сложных металлургических систем по истечении нормативного срока службы является одной из приоритетных задач современного металлургического производства. Ее решение позволит повысить конкурентоспособность металлургической промышленности за счет снижения затрат на производство готовой продукции, в том числе затрат на поддержание технических устройств в работоспособном и исправном состоянии, снижения простоев производства, повышение уровня промышленной безопасности.

Проблема оперативного диагностирования состояния уникального оборудования разливки стали существующими методами в условиях действующего производства заключается в отсутствии четкой информации для моделирования опасных ситуаций (история эксплуатации, аварийные простои, ремонтный период, период эксплуатации, полученные повреждения, данные учета степени старения, износа элементов технической системы оборудования непрерывной разливки стали), а также сложностью, уникальностью и высокой структурированностью технической системы разливки стали [1], [3], [4].

В связи с этим актуально применение интеллектуальных методов, основанных на математическом аппарате искусственных нейронных сетей и нечеткой логики, имеющих неоспоримые преимущества перед традиционными методами, применяемыми при оценке состояния оборудования [5]. Использование эффективных систем оценки технического состояния оборудования разливки стали и поиска его неисправностей с помощью новых математических моделей в реальных производственных условиях позволит сократить время на диагностику оборудования,

оптимизировать существующую систему его сервисного обслуживания, а также повысить уровень надежности (работоспособности и безопасности).

Представим результаты моделирования оценки состояния системы машина непрерывного литья заготовок (МНЛЗ) на примере оценки стойкости кристаллизатора. Аналитическая модель оценки состояния системы МНЛЗ представлена в следующей обобщенной форме:

$$y = f(x_1, \dots, x_m),$$

где x_i – входные переменные (факторы), оказывающие наиболее существенное влияние на состояние оборудования, m – количество факторов; y – показатель безопасности оборудования (I – критерий долговечности), % [6].

Оценка состояния оборудования МНЛЗ происходит путем обработки информации о входных параметрах x_i , (i – количество переменных) с помощью аппарата нечеткой логики. Входные параметры с помощью фазификации представлены в виде лингвистических переменных, заданных на универсальных множествах при помощи терм-множеств X_j , характеризующихся функциями принадлежности $X_j^0(x_i)$ (j – количество термов (нечетких множеств) лингвистической переменной) [6]. Лингвистические переменные и терм-множества модели оценки критерия долговечности (I , %) кристаллизатора МНЛЗ представлены в табл. 1.

Логическая схема обработки информации для модели оценки состояния кристаллизатора МНЛЗ представлена на рис. 1.

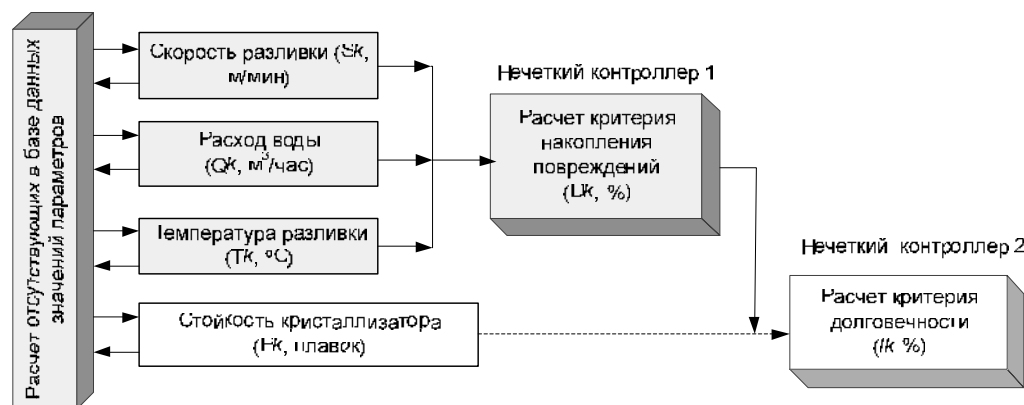


Рис. 1. Логическая схема обработки информации для оценки критерия долговечности кристаллизатора МНЛЗ

Лингвистические переменные и нечеткие множества для оценки состояния кристаллизатора МНЛЗ

Обозначение переменной	Наименование переменной	Универсальное множество	Терм-множество
Tk	Превышение температуры разлики над температурой ликвидус	0–50 °C	L, M, H
Sk	Скорость разлики	0–1,3 м/мин.	L, M, H
Pk	Стойкость кристаллизатора	0–1000 плавов	L, M, H
Qk	Расход воды проходящей через стенку кристаллизатора	390–410 м ³ /ч	L, M, H
Dk	Критерий накопления повреждений кристаллизатора	0–100 %	L, M, H
Ik	Критерий долговечности кристаллизатора	0–100 %	VL, L, M, H, VH

Примечание: используются следующие термы: VL – очень низкий уровень значения переменной, L – низкий уровень значения переменной, M – средний уровень значения переменной, H – высокий уровень значения переменной, VH – очень высокий уровень значения переменной.

С целью устранения неопределенности информации о входящих параметрах, содержащихся в базах данных АСУ ТП разлики стали, все логические схемы содержат блок расчета отсутствующих записей. Данный расчет производится путем дифференцирования, и если производная больше единицы, то отсутствующее значение параметра принимаем равным 50 % и умножаем его на количество пропущенных записей.

Исходя из вида распределений входных переменных x_i , полученных в результате статистического анализа технологических параметров процесса разлики стали, принимаем гауссовский вид функции принадлежности термов:

$$X_j^0(x_i) = e^{-\frac{(x-b)^2}{2h^2}},$$

где x – входные переменные (АСУ ТП разлики стали), b – координата максимума функции принадлежности, h – коэффициент концентрации функции принадлежности, j – номер терм-множества нечеткой переменной, i – номер входной переменной, $i = \overline{1, m}$.

Связь между входными переменными x_i и выходом y – критерием безотказности, характеризующим состояние оборудования МНЛЗ, выражена правилами. С учетом применения большого количества данных для оценки состояния оборудования МНЛЗ используем нечеткую модель типа Сугэно. Агрегирование правил оценки состояния оборудования МНЛЗ осуществлено в нечеткой базе знаний. Нечеткая импликация правил в базе знаний имеет следующий вид:

$$\cup(\cap x_i = X_j^0(x_i)) \rightarrow y_i^0 = Y_i^0,$$

где y, Y – лингвистическое значение и функция принадлежности критерия безотказности, $\theta = \overline{1, n}$ – номер правила.

Расчет FI (*FuzzyInference*) выхода в θ -м правиле осуществляется с помощью линейного уравнения: $y^\theta = c_0^\theta + c_1^\theta x_1 + c_2^\theta x_2 + \dots + c_n^\theta x_n$, где c – настраиваемые коэффициенты линейных уравнений базы знаний.

Тогда нечеткая модель оценки состояния оборудования МНЛЗ имеет вид:

$$\bigcup_{p=1}^{k_j} \left(\bigcap_{i=1}^n x_i = X_{i,jp} \right) \rightarrow Y^\theta = c_{j,0} + c_{j,1}x_1 + c_{j,2}x_2 + \dots + c_{j,n}x_n, \\ j = \overline{1, m}.$$

Преобразование Def (*Defuzzification*) лингвистического значения выхода y в действительное – использован метод центра тяжести или взвешенного среднего:

$$\hat{y} = \frac{\int_{\min}^{\max} y \cdot Y(y) dy}{\int_{\min}^{\max} Y(y) dy},$$

где $Y(y)$ – функция принадлежности выходного нечеткого множества, $\hat{y}$ – действительное значение критерия безотказности оборудования МНЛЗ.

Правила для оценки критерия долговечности кристаллизатора сформулированы следующим образом в принятых обозначениях переменных и термов (см. табл. 2).

Для реализации нечеткого логического вывода, обучения модели и синтеза контроллеров разработаны нейро-нечеткие сети, позволяющие автоматически синтезировать из экспериментальных данных нейро-нечеткую модель и проводить ее структурную и параметрическую идентификацию, так как архитектура нейро-нечеткой сети изоморфна нечеткой базе знаний. На рис. 2 представлена нейро-нечеткая сеть FUZZY-контроллера 1 для оценки критерия накопления повреждений (D) кристаллизатора.

Таблица 2

Правила нечеткой базы знаний для оценки критерия долговечности кристаллизатора

Номер правила j	Комбинация термов для j -го правила $Tk \cap Qk \cap Sk$			Номер правила j	Комбинация термов для j -го правила $Tk \cap Qk \cap Sk$		
	Tk	Qk	Sk		Tk	Qk	Sk
1	2	3	4	5	6	7	8
1	L	L	L	14	M	M	M
2	L	L	M	15	M	M	H
3	L	L	H	16	M	H	L
4	L	M	L	17	M	H	M
5	L	M	M	18	M	H	H
6	L	M	H	19	H	L	L
7	L	H	L	20	H	L	M
8	L	H	M	21	H	L	H
9	L	H	H	22	H	M	L
10	M	L	L	23	H	M	M
11	M	L	M	24	H	M	H
12	M	L	H	25	H	H	L
13	M	M	L	26	H	H	M
				27	H	H	H

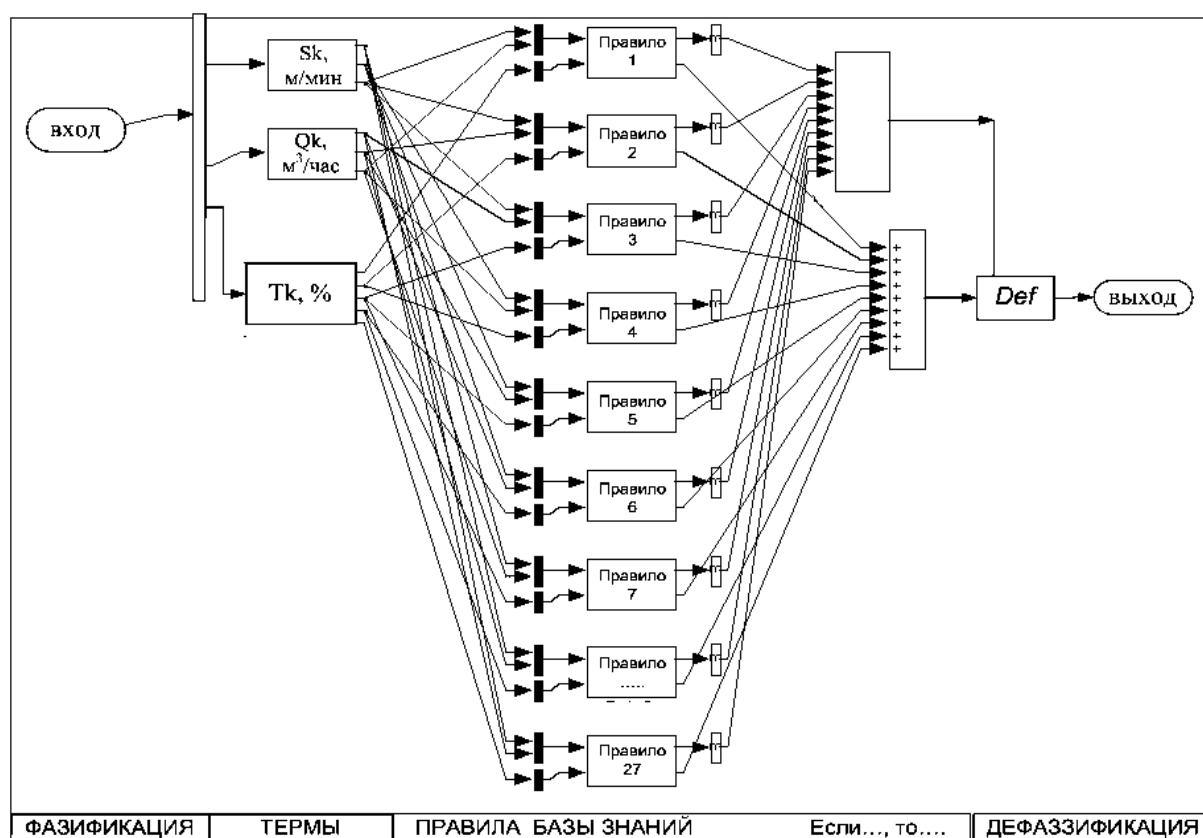


Рис. 2. Нейро-нечеткая сеть (FUZZY-контроллер 1) для идентификации модели оценки состояния кристаллизатора

Идентифицированная нечеткая модель (1) оценки критерия долговечности кристаллизатора с полученными значениями весовых коэффициентов правил получена как выходное нечеткое множество, соответствующее входному вектору параметров:

$$Dk^* = \sum_{n=1}^{n=27} c_n \cdot X_n^*, \quad (1)$$

$$\text{где } X_n^* = \sum_{n=1}^{n=27} X_n^* = \sum_{n=1}^{n=27} X_{Tk_j} \cdot X_{Qk_j} \cdot X_{Sk_j} - \text{степень}$$

принадлежности входного вектора в базе знаний к выходному вектору нечеткой модели;

$X_{T_{kj}} = e^{-\frac{(T_k - b_{Tj})^2}{2h_{Tj}^2}}$ – степень принадлежности нечеткой переменной «превышение температуры разлики над

температурой ликвидус»; $X_{S_{kj}} = e^{-\frac{(S_k - b_{Sj})^2}{2h_{Sj}^2}}$ – степень принадлежности нечеткой переменной «скорость

разлики» S ; $X_{Q_{kj}} = e^{-\frac{(Q_k - b_{Qj})^2}{2h_{Qj}^2}}$ – степень принадлежности нечеткой переменной «расход воды, проходящей через стенку кристаллизатора» Q .

Тогда в принятых обозначениях нечеткая модель оценки критерия долговечности кристаллизатора (1) имеет вид:

$$\begin{aligned} Dk^* = & 59,84X_{T1} \cdot X_{Q1} \cdot X_{S1} + 79,37X_{T1} \cdot X_{Q1} \cdot X_{S2} + \\ & + 86,57X_{T1} \cdot X_{Q1} \cdot X_{S3} + 57,59X_{T1} \cdot X_{Q2} \cdot X_{S1} + \\ & + 82,02X_{T1} \cdot X_{Q2} \cdot X_{S2} + 82,47X_{T1} \cdot X_{Q2} \cdot X_{S3} + \\ & + 568X_{T1} \cdot X_{Q3} \cdot X_{S1} + 12,51X_{T1} \cdot X_{Q3} \cdot X_{S2} + \\ & + 193,7X_{T1} \cdot X_{Q3} \cdot X_{S3} + 49,86X_{T2} \cdot X_{Q1} \cdot X_{S1} + \\ & + 73,57X_{T2} \cdot X_{Q1} \cdot X_{S2} + 79,82X_{T2} \cdot X_{Q1} \cdot X_{S3} + \\ & + 48,13X_{T2} \cdot X_{Q2} \cdot X_{S1} + 71,78X_{T2} \cdot X_{Q2} \cdot X_{S2} + \\ & + 82,32X_{T2} \cdot X_{Q2} \cdot X_{S3} + 38,88X_{T2} \cdot X_{Q3} \cdot X_{S1} + \\ & + 21,72X_{T2} \cdot X_{Q3} \cdot X_{S2} + 112,14X_{T2} \cdot X_{Q3} \cdot X_{S3} + \\ & + 40,75X_{T3} \cdot X_{Q1} \cdot X_{S1} + 54,03X_{T3} \cdot X_{Q1} \cdot X_{S2} + \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} & + 85,86X_{T3} \cdot X_{Q1} \cdot X_{S3} + 36,91X_{T3} \cdot X_{Q2} \cdot X_{S1} + \\ & + 44,11X_{T3} \cdot X_{Q2} \cdot X_{S2} + 60,68X_{T3} \cdot X_{Q2} \cdot X_{S3} + \\ & - 17,82X_{T3} \cdot X_{Q3} \cdot X_{S1} + 210,7X_{T3} \cdot X_{Q3} \cdot X_{S2} + \\ & + 856,4X_{T3} \cdot X_{Q3} \cdot X_{S3}. \end{aligned} \quad (2)$$

Подставляя в выражение (2) значения функций принадлежности соответствующих лингвистических переменных, получаем конечное значение выходного нечеткого множества Dk^* .

Для модели оценки состояния кристаллизатора выражение численной дефазификации будет иметь следующий вид:

$$Dk = \frac{\sum_{j=1}^{27} X_j(Dk^*) Dk_j^*}{\sum_{j=1}^{27} X_j(Dk^*)}.$$

Расчетная модель оценки состояния кристаллизатора МНЛЗ разработана в среде интерактивного моделирования *Simulink MATLAB*.

Для адаптации модели оценки состояния кристаллизатора МНЛЗ была использована база данных, содержащая параметры работы МНЛЗ №5 ЧерМК в объеме более 100000 записей. В результате обучения модели оценки состояния кристаллизатора отклонение между результатами моделирования и реальными данными по отказам составило 0,514 %, что меньше установленного критерия адекватности ($J < 3$ %). Таким образом, подтверждена адекватность разработанной нечеткой модели, так как она обеспечивает достаточно высокую точность расчета.

С целью проверки достоверности разработанной нечеткой модели проведен корреляционно-регрессионный анализ данных моделирования; проверка значимости моделей регрессии с использованием F -критерия Фишера показала, что уравнения регрессии статистически надежны. Результаты моделирования в сравнении с реальными данными АСУ ТП приведены на следующем графике рис. 3.

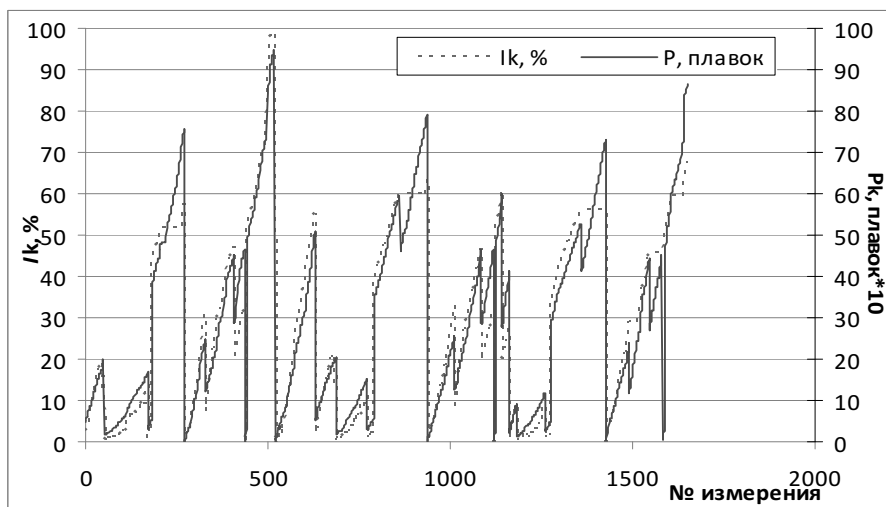


Рис. 3. Зависимость количества плавок (P_k , плавок) и критерия долговечности (I_k , %) кристаллизатора МНЛЗ №5 ЧерМК

Таким образом, в результате проведенных исследований разработанная модель обеспечивает точность вычисления критерия долговечности кристаллизатора МНЛЗ с погрешностью 5,34 %.

Полученные оценки критериев надежности оборудования МНЛЗ предлагается использовать для оптимизации планирования сервисного обслуживания агрегатов с целью предупреждения отказов, сбоев в работе технической системы оборудования МНЛЗ, простоев производства, снижения затрат на сервисное обслуживание и ремонты оборудования. С использованием разработанной нечеткой модели оценки состояния оборудования МНЛЗ проведены расчеты в рамках прогнозирования отказов МНЛЗ №5 ПАО «Северсталь» в течение 2013 года. Установлено, что при использовании разработанной системы диагностирования состояния оборудования МНЛЗ возможно применять оперативную корректировку графика ремонтных работ, что применительно к рассматриваемой ситуации обеспечивало бы экономию затрат на ремонты примерно в объеме 20 % [2].

Результаты работы также могут быть использованы в качестве основы для разработки и внедрения автоматизированной системы планирования и сервисного обслуживания оборудования МНЛЗ, интегрированной с существующими АСУ.

Вывод.

Разработанная система диагностики оборудования МНЛЗ на примере кристаллизатора с применением нейро-нечетких алгоритмов позволит опреде-

лить оптимальный безопасный режим эксплуатации оборудования процесса непрерывной разливки стали и фактические сроки эксплуатации до отказа системы. Внедрение предложений по оптимизации ремонтных работ на основании данных о фактическом состоянии оборудования МНЛЗ позволит обеспечить снижение затрат на ремонты и послеаварийное восстановление оборудования в среднем до 10 %.

Литература

1. Бровман, М. Я. Непрерывная разливка металлов / М. Я. Бровман. – М., 2007.
2. Кожевников, А. В. Разработка методики прогнозирования состояния сталеразливочного оборудования на основе нечеткого управления / А. В. Кожевников, О. И. Соловьева // *Металлургические процессы и оборудование*. – 2014. – №2(33). – Июнь. – С. 43–51.
3. Паришин, В. М. Интеллектуальные системы управления качеством непрерывнолитой заготовки / В. М. Паришин, Л. Д. Чертов // *Сталь*. – 2005. – №2. – С. 37–43.
4. Потоцкий, Е. П. Способ оценки состояния безопасности технической системы металлургического предприятия / Е. П. Потоцкий, Ю. И. Гомоюнов // *Металлург*. – 2007. – №8. – С. 34–35.
5. Рутковская, Д. Нейронные сети, генетические алгоритмы и нечеткие системы / Д. Рутковская, М. Пилинский, Л. Рутковский. – М., 2004.
6. Соловьева, О. И. Математическая модель прогнозирования уровня безопасности сталеразливочного оборудования / О. И. Соловьева, А. В. Кожевников // *Вестник Череповецкого государственного университета*. – 2012. – №3(41). – Т. 2. – С. 25–31.

УДК 811.161.1'33:343

М. А. Грачев

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова,

А. М. Грачев

Нижегородский филиал Московского гуманитарно-экономического института

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОКРИМИНАЛИСТИКИ КАК НАУКИ

Статья посвящена проблемам лингвокриминалистики как раздела науки о языке. При этом рассматриваются ее основные составляющие, практическое применение лингвистических данных в судебных экспертизах. Отмечается, что лингвистические знания крайне необходимы сотрудникам правоохранительных органов. В статье подчеркивается значимость и важность фоноскопических экспертиз для судебных органов.

Лингвокриминалистика, экспертиза, язык, субкультура, идентификация, оскорбление, негативная информация, фоноскопия.

The article is devoted to the problems of lingvocriminalistics as the section of science of the language. Meanwhile the main components and the practical use of the linguistic data in judicial expertise are considered. The idea of the importance of the linguistic knowledge for the workers of law enforcement agencies is emphasized. The article underlines the significance of phonoscopic expertise for law enforcement agencies.

Lingvocriminalistics, expertise, language, subculture, identification, insult, negative information, phonoscope.

Введение.

В связи со стремлением России к демократии и правовому государству усиливается роль новых лингвистических дисциплин, связанных с юриспруденческими основами. Появились новые дисциплины (см., например, «Введение в лингвокриминалистику», «Лингвистические аспекты криминальной субкультуры» и проч.), объединенные общим понятием *лингвокриминалистика*.

Термин *лингвокриминалистика* имеет три значения:

- 1) раздел науки о языке, изучающий текст для юридических целей;
- 2) раздел языковедческой науки, обучающий составлению судебных лингвистических экспертиз;
- 3) раздел науки о языке, изучающий социолингвистические аспекты криминальной субкультуры.

Некоторые ученые (например, Е. И. Галяшина, Н. Д. Голев) используют термин *юрислингвистика*, понимая под ним первые два значения термина *лингвокриминалистика*. Однако, на наш взгляд, понятие *лингвокриминалистика* включает в себя также анализ элементов *субкультуры криминального мира*: арготизм, тарабарский и условный язык, клички, татуировки, тайные жесты и мимика, пословицы и поговорки. Существует мнение, что основная задача лингвокриминалистики – исключительно судебные лингвистические экспертизы или идентификация личности по ее лингвистическим особенностям. Но было бы ошибочно полагать, что круг данных экспертиз этим и ограничивается. Практически все спорные вопросы, связанные с языком, могут быть предметом лингвис-

та-эксперта. Лингвокриминалистика как раздел науки о языке в широком смысле преследует цель изучения текста, в узком понимании – составление лингвистических экспертиз, «...право также ищет ответы на многие вопросы в языке» [4, с. 259].

Несомненно, обучение проведению судебных лингвистических экспертиз занимает основную часть при подготовке специалиста-лингвокриминалиста. Но, думается, основы знаний по лингвокриминалистике должны иметь и практические работники правоохранительных органов. Так, исследователь О. Н. Кравчук справедливо считает, что «значительная часть материалов, направляемых для производства фоноскопических экспертиз в ЭКУ ГУВД Нижегородской области, не пригодны для идентификации человека по голосу и устной речи ввиду низкого качества записи». Она считает, что в этом повинна не только слабая техническая оснащенность ОВД, но и неподготовленность сотрудников правоохранительных органов [7, с. 16].

Основная часть.

Наиболее распространенные судебные лингвистические экспертизы связаны с оскорблением и негативной информацией (защите чести и достоинства), установлением авторства, содержание понятия товарного знака.

На практическое использование лингвистических данных правоохранителей указывает исследователь Е. И. Галяшина. «Специальные познания в лингвистических дисциплинах, – подчеркивает она, – способствуют извлечению из речевого сообщения раз-

нообразных фактологических и личностных данных участников переговоров и другой криминалистически значимой информации» [3, с. 17].

Перед лингвистом-экспертом стоит много нерешенных вопросов. Не будет откровением то, что самым главным в судебных делах об оскорблении является перечень и характер оскорбительных слов. Какие лексемы входят в их состав, в каких случаях они могут быть оскорбительными, а в каких – нет, как относится к жаргонно-арготическим словам-инвективам с точки зрения определенных социальных групп – вот вопросы, на которые должен ответить лингвокриминалист. В книгах «Цена слова» и «Теория и практика лингвистического анализа текстов СМИ в судебных экспертизах и информационных спорах» уже сделана попытка классификации оскорбительных слов, но она нуждается в расширении и уточнении. Как показывает практика работы с правоохранительными органами, последние крайне нуждаются в методических рекомендациях по определению вербального оскорбления, защите чести и достоинства. Им нужны конкретные примеры. Некоторые исследователи-лингвисты предлагают составить словарь, где «должна быть разработана новая система лексикографических помет (к примеру, *оскорбительное, неприличное, негативно-оценочное* и пр.), отражающая градацию инвективности» [9, с. 54]. Несомненно, такой словарь можно составить. Но тут же возникнет вопрос о реализации данных лексем в контексте и речевой ситуации. Рассуждения выше не означают, что авторы статьи против создания словаря инвективов. Наоборот, данный словарь необходим как языковедам, так и юристам. Трудность заключается в приведении к каждой инвективе большого количества примеров, т. е. нужны конкретные иллюстрации, где в одном случае слово может быть оскорблением, а где может выступить в другой функции. Однако эта преграда преодолима: нужно использовать наиболее распространенные речевые ситуации.

Исследователь В. И. Жельвис акцентирует внимание на проблеме «бранного веса слов», «так как понятие оскорбительности ориентировано на слушающего», т. е. в социальных группах одинаковые слова могут восприниматься по-разному [5, с. 293]. Несомненно, в этом случае нужно учитывать и субкультуру, и мораль определенных социумов. В то же время мы должны руководствоваться нормами литературного языка. Например, если уголовник назвал другого уголовника *помойкой* или *иваброй*, – это будет оскорблением и в законопослушном обществе. Но в преступном мире эти слова являются очень сильными инвективами, т. е. говорящий, произносящий их, ставит оппонента на низшую ступень криминальной лестницы, нанося ему при этом страшное оскорбление.

Трудность может возникнуть при определении характера вербального оскорбления, которое связано с восприятием и неумышленным употреблением арготизмов. К примеру, законопослушный гражданин назвал профессионального уголовника *голубком* (от *голубой* – гомосексуалист), *акробатом* – пассивным

гомосексуалистом, *парафином* – человеком, стоящим на низшей ступени криминальной лестницы, *опарафиненным*. В уголовной среде данные лексемы считаются явными оскорблениями, а в законопослушной они будут либо непонятными в определенном контексте, либо восприняты как общенародные.

Думается, что при написании ряда лингвистических экспертиз следует использовать исторический аспект. Например, исследователи-эксперты при анализе оскорбительных слов часто игнорируют диахронию, однако известно, что уже до революции у юристов было понятие оскорбительных слов, например, профессионал-инвектив, интеллект-инвектив, социоморальных инвектив, каламбур-инвектив, полит-инвектив, сакрал-инвективы.

При судебных лингвистических экспертизах возникают вопросы, связанные с уточнением языкового характера товарного знака. Иногда приходится решать вопросы, связанные с неправильной формулировкой в законодательстве.

Главным объектом исследования лингвокриминалиста является *текст*. Под ним обычно понимается «объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность» [8, с. 507]. Как видно из определения, текстом можно считать и иллюстрации, и различного рода дорожные знаки, и условные знаки моряков и проч. То есть любую информацию, имеющую систему. Любой текст (а значит, и любая информация) появляется и существует в определенном социально-культурном пространстве. Именно оно порождает информацию и определяет механизмы ее интерпретации. Заметим, что параметр времени для них является ключевым.

Очень важной является судебная фоноскопическая экспертиза. Это разновидность судебных речеведческих экспертиз, направленная на установление личности говорящего по признакам голоса и речи, записанной на фонограмме, выявления признаков стирания, копирования, монтажа и иных изменений, привнесенных в фонограмму в процессе или после окончания звукозаписи, определения условий, обстоятельств, средств и материалов звукозаписи, а также иных фактов, имеющих значение судебных доказательств [см.: 3].

Спецификой судебной фоноскопической экспертизы является то, что для решения многих вопросов эксперт должен обладать широким спектром знаний из разных областей науки и техники (лингвистики и акустики, математики, радиотехники и др.). Объектами фоноскопической экспертизы являются звуковая, особенно речевая, информация, записанная на различных носителях, средства звукозаписи (магнитофоны, видеомагнитофоны, диктофоны, магнитные, оптические и прочие носители и др.).

В последнее время очень активно развиваются разнообразные технические системы определения индивидуальности говорящего по речевым характеристикам. Интерес к решению прикладных задач в этом направлении определяется наличием широкого круга практических приложений, которые могут быть разделены на два обширных класса: проверка

прав доступа к различным системам (информационным и физическим): каналы связи, вычислительные системы, базы данных, банковские счета, служебные и индивидуальные помещения ограниченного пользования (секретность, материальные ценности и т. п.), различные устройства и механизмы (транспортные средства, оружие и т. п.) и т. д.

В настоящее время при производстве фоноскопической экспертизы на основе методов лингвистического анализа эксперт устанавливает дословное содержание высказывания, определяет количество говорящих, осуществляет их идентификацию по представленным сравнительным образцам голоса и речи, решает другие вопросы.

С целью получения качественных экспериментальных образцов на фонограмме устанавливаемого лица выявляют индивидуальные лингвистические и фонетические признаки говорящего. При этом материалы, представляемые для сравнительного исследования, должны содержать в первую очередь слова и фразы, в которых наиболее ярко проявляются особенности произношения, патологии речи или иные отклонения от общепринятых норм литературного языка.

При исследовании фонограммы на предмет монтажа наряду с визуальным анализом магнитного носителя магнитооптическим методом, инструментальным изучением, сегодня в обязательном порядке привлекается высокопрофессиональный эксперт с базовым лингвистическим образованием для анализа целостности, связности, непрерывности и естественности записанной звучащей речи.

Типовой задачей лингвистического исследования при идентификации говорящего по речи, записанной на фонограмме, является выявление интеллектуального функционально-динамического речевого комплекса, т. е. устойчивых навыков и умений индивида при порождении высказываний в устной форме. На этой основе осуществляется решение не только идентификационных, но и диагностических задач, связанных с установлением данных о личности говорящего по его голосу и речи [3, с. 124].

В ряде случаев по речи требуется определить не индивидуальность говорящего, а некоторый групповой признак: возраст, наличие того или иного акцента или регионального типа произнесения, наличие патологии голоса и т. п. Этот тип задач возникает в основном при криминалистической экспертизе или контроле каналов связи. Чаще всего решение таких задач опирается на слуховую экспертную оценку анализируемого речевого сообщения и использует автоматические способы анализа только на предварительном этапе или как вспомогательные.

Одной из задач лингвокриминалистики являются: ознакомление сотрудников судебно-правовой системы с методами и приемами толкования текстов, их интерпретацией, объяснение употребления языкового знака, установление авторства текста, выявление плагиата и др. Юрист должен иметь понятие об основных лингвистических процессах, о которых может вестись речь в судебных экспертизах: тавтологии, плеоназме, метафоре, метонимии, лексическом

значении, эвфемизме, типах речевых ошибок и т. д. Он должен хорошо знать те лингвистические термины, которые непосредственно касаются судебной лингвистической экспертизы и суда: *неприличная форма, негативная информация, обценная лексика, инвективная лексика* и др.

Выводы.

В настоящее время становятся действенными комплексные экспертизы, в которых принимают участие специалисты разных областей знаний. Особая роль в них должна отводиться лингвисту-эксперту. Так, при назначении сложной судебно-экономической экспертизы не обойтись без специальных языковых знаний, которые помогут установить личность писавшего документы, идентифицировать текст и проч. Между тем лингвистические вопросы в судебно-экономических экспертизах почти не рассматриваются [см., например: 2, с. 46] и возможная помощь языковедов еще остается невостребованной. Порой комплексные экспертизы, в которых должен участвовать лингвокриминалист, называют «нетрадиционными судебно-психологическими» [1, с. 51].

Все судебные экспертизы криминалисты обычно делят на двенадцать классов:

- 1) криминалистические;
- 2) медицинские и психофизиологические;
- 3) инженерно-технические;
- 4) инженерно-транспортные;
- 5) инженерно-технологические;
- 6) экономические;
- 7) биологические;
- 8) почвоведческие;
- 9) сельскохозяйственные;
- 10) пищевых продуктов;
- 11) экологические;
- 12) искусствоведческие.

Как видим, лингвистическая экспертиза в криминалистике не выделяется в особую отрасль. Она входит в первый класс экспертиз – криминалистических, который включает в себя три вида: А – традиционные криминалистические, формирование которых относится в основном к периоду возникновения и становления судебных экспертиз; Б – экспертизы, формировавшиеся в последние десятилетия XX века; В – различные виды исследований материалов, веществ, изделий, выделяемые в самостоятельный род, также именуемые материаловедческими. К группе экспертиз А относятся: автороведческая; баллистическая; почерковедческая, портретная, технико-криминалистическая экспертиза документов; трассологическая; холодного оружия [см. 6, с. 54–59]. Как видим, в характеристике нет даже упоминания о лингвистической экспертизе. Автороведческая экспертиза юристами рассматривается лишь как один из разрядов криминалистической экспертизы. Данное «неравноправие» должно измениться, так как в настоящее время лингвистические вопросы, требуемые разрешения в юриспруденции, становятся все актуальнее. Не исключено, что лингвистическая экспертиза сможет выделиться в самостоятельную отрасль, так как в ее понятие входят все экспертизы, связан-

ные с текстом. При этом она должна объединять все экспертизы, так или иначе связанные с языком: автороведческую, почерковедческую, документационную, экспертизы, связанные с понятием чести и достоинства, об оскорблении и проч.

Лингвокриминалистика как наука только оформляется, но, как показывает практика, ее востребованность в настоящее время огромна.

Литература

1. Аврамцев, В. В. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе: традиционные подходы и нетрадиционные аспекты: Учебное пособие / В. В. Аврамцев. – Н. Новгород, 2004.
2. Ванаев, С. Ю. Документальные проверки и судебно-экономические экспертизы по делам о налоговых преступлениях: Практическое пособие / [С. Ю. Ванаев и др.]. – Н. Новгород, 1999.
3. Галяшина, Е. И. Лингвистическая экспертиза устной и письменной речи как источник судебных доказательств / Е. И. Галяшина // Право и лингвистика: Материалы Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – Симферополь, 2003. – Ч. 2. – С. 15–22.

4. Голев, Н. Д. Значение лингвистической экспертизы для юриспруденции и лингвистики / Н. Д. Голев, О. Н. Матвеева // Цена слова: Из практики лингвистических экспертиз текстов СМИ в судебных процессах по защите чести, достоинства и деловой репутации / под ред. проф. М. В. Горбаневского. – М., 2002. – С. 257–267.

5. Жельвис, В. И. Слово и дело: юридический аспект сквернословия. Понятия чести, достоинства и деловой репутации: Спорные тексты СМИ и проблемы их анализа и оценки юристами и лингвистами / В. И. Жельвис. – М., 2004. – С. 289–298.

6. Зинин, А. М. Судебная экспертиза: Учебник / А. М. Зинин, Н. П. Майлис. – М., 2002.

7. Кравчук, О. Н. Научные основы работы со звуковыми следами преступной деятельности: автореф. дис. ... канд. юрид. наук / О. Н. Кравчук. – Н. Новгород, 2002.

8. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – М., 1990. – С. 507.

9. Матвеева, О. Н. Юрислингвистическое экспертное исследование: перспективы и пути совершенствования / О. Н. Матвеева // Теория и практика лингвистического анализа текстов СМИ в судебных экспертизах и информационных спорах: Материалы межрегионального научно-практического семинара. Москва, 7–8 декабря 2002 г. Ч. 1 / под ред. проф. М. В. Горбаневского. – М., 2002. – С. 51–55.

УДК 81'276.2

А. А. Елистратов

Челябинский государственный университет

К ПРОБЛЕМЕ ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ ВАРИАТИВНОСТИ ЖАРГОНОВ

В данной статье затрагивается проблема географической (ареальной и локально-территориальной) вариативности жаргонов. Географически детерминированное разнообразие жаргонизмов является признанным фактом и отображается в словарях субстандартной лексики. Автор доказывает необходимость тщательной практической работы по сбору локально ограниченных жаргонизмов.

Жаргон, сленг, социолект, вариативность, локально-территориальные маркеры, местные жаргонизмы.

The article deals with the problem of geographic (areal, local and territorial) variations of slangs. The geographically determined variety of slangisms is a generally recognized fact represented in substandard dictionaries. The author proves the necessity of thorough practical work to collect locally confined slang words and phrases.

Slang, sociolect, variations, local and territorial markers, local slangisms.

Введение.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы, затронув проблему географической дифференциации жаргонов, доказать необходимость признания ареальной и локально-территориальной вариативности в качестве одной из типичных черт их существования. Как отмечал В. М. Жирмунский (1968)¹, «социум, пространство и время – три измерения, в которых изучается язык. То есть язык исследуется в плане своего исторического развития, географической распространности, социальной обусловленности» [10, с. 388].

Основная часть.

В многочисленных работах, посвященных внелитературным формам языка – разнообразным диалек-

там, жаргонам, аргю, тайным языкам и т. п., географически обусловленная закреплённость за какой-то местностью признаётся ключевым признаком территориальных диалектов, в то время как социальные диалекты, как явствует из их терминологического обозначения, выделяются на основе социальных признаков их носителей, как то – возраста, рода занятий, характера деятельности, социального положения, пола и др. В основу этой диалектной дифференциации традиционно кладётся известная дихотомия И. А. Бодуэна де Куртенэ (1904) о двух направлениях языковой области: 1) "горизонтальном", или географическом, связанном с местными говорами; 2) "вертикальным", или социальном, связанном с общественными классами, сословиями, занятиями, образом жизни и т. п.» [2, с. 109]. Дихотомия «горизонтального» (территориального) и «вертикального» (социального) направлений лежит в основе первой в отечественном языковедении словарной дефиниции

¹ Здесь и далее в круглых скобках указывается дата первого издания цитируемой работы.

жаргона, предлагаемой Н. Н. Дурново, который во многом разделял позицию Бодуэна де Куртенэ (1924): «Говор к.-н. языка, принадлежащий группе, обособленной не территориально» [7, с. 47]. Однако, наряду с определением жаргона как «не территориально» обособленного говора, в словарной статье содержится утверждение о жаргоне как о разновидности языка горожан, что несколько нарушает тезис о «нетерриториальности» жаргона. Жаргон, таким образом, трактуется как говор или тип языка, социально и территориально ограниченный городом, который противостоит территориальным диалектам как формам «языка сельского».

Все дальнейшие отношения исследователей к жаргону, по существу, сводятся или к строгому следованию дихотомии И. А. Бодуэна де Куртенэ, т. е. к непризнанию или игнорированию региональных социолектологических особенностей, или к отходу от нее и, следовательно, к признанию существования локальных жаргонизмов (шире – социолектизм) и их территориальной (как правило, городской) обусловленности.

Обе позиции во многом «примиряет» точка зрения В. М. Жирмунского (1966), который отрицает противопоставление социальных и территориальных диалектов, поскольку последние, «обслуживая народные массы», всегда являются диалектами социальными и социально дифференцированными [9, с. 16].

Мысль о территориально обусловленном разнообразии социолектов не нова. Еще основоположник русской социолингвистики Е. Д. Поливанов (1931) указывал на географическую дифференциацию «блатного языка» и определял жаргонов в границах отдельных районов, городов и даже тюрем [18].

Анализ словарей субстандартной лексики показывает включение в них особых помет с указанием на географический район (локус) фиксации и/или бытования лексической единицы. Это дает основание признать правомочность точки зрения на социолекты как на формы существования языка, ограниченные каким-либо локусом, и способствует выявлению географической маркированности того или иного социолекта (или социолектизма) и более точному словарному описанию языковой единицы.

В современной английской и русской социолектографии информация о локусе лексических единиц передается посредством социолингвистических помет, указывающих на ареал распространения вокабулы и на ее локально-территориальную прикрепленность. Ареальные пометы свойственны, главным образом, английским социальным диалектам, которые проявляют настоящую ареальную дифференциацию, отражающую национальные варианты полинационального английского языка [19, с. 322]. Русские социолекты не имеют настоящей ареальной дифференциации из-за отсутствия полноценных национальных вариантов русского языка. В тех случаях, когда регистрируются жаргонизмы, созданные русскоязычными носителями в советских (кроме РСФСР) и пост-советских республиках, отмечается их «ареально-подобная вариативность» [12, с. 141].

Пометы о локально-территориальной дифференциации жаргонизмов содержат информацию об их закреплённости за отдельным локусом в рамках какого-то государства. В наиболее крупных масштабах они фиксируют использование жаргонизма относительно части света (например, в южных районах), могут быть привязаны к административно-территориальному делению в данном государственном образовании (например, к штату, округу, области), могут ограничиваться отдельным городом (например, Лондоном) или его частью (например, Ист-Сайдом), и так далее – вплоть до отдельного учреждения (например, Лондонского университета). В целом, локально-территориальные пометы обнаруживают широкое разнообразие в зависимости от локусных особенностей социолекта. Так, исследуя локально-территориальную вариативность социолекта маргинальных субкультур США, Ю. Ю. Локтева выделяет следующие направления его дифференциации:

1) общерегиолектную дифференциацию:

а) по регионам США (северному, западному, юго-западному, региону Великих Озер);

б) по отдельным штатам (Калифорния, Коннектикут, Луизиана, Невада, Нью-Йорк, Пенсильвания, Техас, Юта;

2) территориально-железнодорожную дифференциацию по территориальным направлениям железных дорог в США;

3) локалектную дифференциацию по крупным городам [15, с. 15].

Таким образом, географическое варьирование жаргонов (шире – социолектов) в нашем понимании выражается в ареальной и локально-территориальной дифференциации, вызванной внешними причинами (географическими, экономическими, политическими, социально-историческими), которые повлекли за собой значимые социолингвистические сдвиги, в том числе в возникновении и существовании соответствующих социолектов.

Наличие локально-территориальных помет в словарях субстандартной лексики является социолингвистической переменной и создает основание для контрастивного анализа, открывая широкие возможности сопоставительного изучения специфики географического распределения сниженных лексических единиц. Например, в исследовании В. П. Коровушкина географическая вариативность рассматривается как важная характеристика русских и английских военных жаргонизмов и используется в качестве базы для их контрастирования. Устанавливаются следующие географически детерминированные виды распространения и дифференциации военных жаргонизмов: по ареалу, по территории, по странам, по регионам мира и отдельной страны, по фронтам, по военным округам, по городам [13, с. 88–95]. Учет географически обусловленного разнообразия жаргонов позволяет выделить особое направление в науке о жаргонах – местную жаргонологию, занимающуюся характеристикой региональных жаргонизмов [21, с. 14].

Отметим, что когда-то отечественные лингвисты выделяли жаргоны как разновидности «международ-

ных языков». В современной терминологии такие языковые формы называются пиджинами и креольскими языками. В выделении «международных жаргонов» территориальному признаку также отводится важная роль, поскольку их существование во многом определяется географически – приморскими или приграничными областями, например, китайскими портами (пиджин-инглиш), полинезийскими портами (бич-ла-мар), российскими и норвежскими портами (ruska-norsk), средиземноморскими портами (сабир) и др. [11, с. 919].

Необходимо помнить, что локально-территориальная вариативность жаргонов все же не является их ведущим признаком, как у сельских диалектов и местных говоров, и в этом отношении следует согласиться с А. С. Гердом в том, что при выделении жаргона основными параметрами являются индивид, его возраст, среда общения, роль и время его пребывания в данном социуме, тогда как территория играет второстепенную роль [6, с. 620]. С другой стороны, отсутствие специальных географических помет при регистрации жаргонизмов в словарях и иных подобных работах является существенным лексикографическим недостатком, поскольку не позволяет проследить территориальное распространение жаргона, его географическую и социальную мобильность, и тем самым препятствует выявлению потенциально важных социолингвистических закономерностей.

Современные лексикографы осознают проблему локально-территориального варьирования социолектов. В связи с этим появляются теоретические исследования, непосредственно затрагивающие проблематику регионально ограниченных жаргонов (например, [1]). Отчасти локально-территориальная проблематика социолектизмов смягчается с помощью субстандартных словарей отдельного города и/или региона, которые являются шагом вперед в изучении географической дифференциации. Отечественными социолексикографами на практике разработаны вопросы уфимского сленга [3], [4], [5], молодежного жаргона г. Магнитогорска [16], сленга Пскова и Псковской области [17], омского сленга [20], московского арг [8], субстандартной лексики г. Йошкар-Олы и Республики Марий Эл [14], жаргона уральских подростков [22] и др. Зарубежные издания такого рода в этом отношении имеют гораздо более длительную историческую традицию (см. [23], [24], [25], [26], [27]). Как правило, статьи в этих словарях по умолчанию не содержат локально-территориальной информации из-за отсутствия в ней необходимости.

Анализ статей в словарях субстандартной лексики показывает, что географически маркированные элементы присущи едва ли не каждому социальному диалекту; при этом демонстрируется их широкая географическая репрезентация – от ареальной (в масштабах отдельного государства) до узколокальной (в масштабах одного города или городского района). Подача информации об ареально-локальной характеристике жаргонизма производится посредством соответствующих социолексикографических инструментов, указывающих на локус его бытия.

Ср. на примере английского сленга: *спортивный сленг*: **claret**. *British* Blood; *сленг наркоманов*: **bag**. *American* A package or some measured amount of marijuana or another drug; *армейский сленг*: **scrog**. To grope. The word can refer to a mock sexual attack or to consensual petting. It has been recorded among *UK* armed forces personnel; *сленг представителей рабочего класса*: **chuck**. To stop, desist. In this sense the word has been used particularly in working-class slang of *the north of England*; *сленг студентов художественных училищ*: **minky**. Excellent. A term of approbation recorded among art students in *the south of England* in 2002; *сленг представителей среднего класса*: **bath**. A girl. A term used by young street-gang members in *London* since around 2000; *сленг полицейских и преступников*: **carve-up**. A sharing-out of loot or booty. A term used by criminals and police officers, especially in *London* [28].

Из-за узкой локализации и проистекающей отсюда малоизвестности социолексикографическая регистрация географически варьируемых социолектизмов нередко оказывается затруднена. Например, автор этих строк, проживая в Челябинской области, в разные годы встречал в речи молодых людей следующие локальные жаргонизмы: **Челли** – г. Челябинск (в речи челябинцев), **Злато** – г. Златоуст (в речи жителей Златоуста), **Ашинтон** – г. Аша (в речи ашинцев). Маловероятно, чтобы эти лексемы были известны жителям других городов; они также не зафиксированы в известных нам субстандартных словарях. По этим причинам их следует считать локально ограниченными лексемами из молодежного жаргона. В подобных случаях исследование жаргонов неизбежно упирается в проблему полевого сбора материала с его обязательной привязкой к месту фиксации.

Правильно поставленная, систематическая, регулярная и объемная полевая работа по сбору жаргонного материала способствовала бы обнаружению новых данных. Только при соблюдении этого условия, выливающегося в наличие особых географических помет в социолексикографических изданиях, можно говорить о полноценной паспортизации собранных жаргонизмов. В перспективе речь идет о составлении специальных жаргонологических атласов (по примеру атласов диалектологических), с помощью которых могла бы отслеживаться территориальная изменчивость и мобильность жаргонов, их семантическая и структурная эволюция, локальная, корпоративная, профессиональная, гендерная и прочая дифференциация.

Литература

1. Аюшеев, Б. Б. Студенческий жаргон как социальный диалект этнической Бурятии: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Б. Б. Аюшеев. – Улан-Удэ, 2006.
2. Бодуэн де Куртенэ, И. А. Язык и языки / И. А. Бодуэн де Куртенэ // И. А. Бодуэн де Куртенэ. Языковедение и язык: Исследования, замечания, программы лекций. – М., 2010. – С. 85–113.
3. Вахитов, С. В. Словарь устойчивых выражений уфимского сленга / С. В. Вахитов. – Уфа, 2000.

4. Вахитов, С. В. Словарь уфимского сленга / С. В. Вахитов. – Уфа, 2001.
5. Вахитов, С. В. Словарь уфимского сленга начала XXI века / С. В. Вахитов. – Уфа, 2008.
6. Герд, А. С. Жаргонология: предмет, объект и типы единиц / А. С. Герд // Грани слова: Сб. науч. статей к 65-летию проф. В. М. Мокиенко. – М., 2005. – С. 614–621.
7. Дурново, Н. Н. Грамматический словарь: Грамматические и лингвистические термины / Н. Н. Дурново; под ред. О. В. Никитина. – М., 2001.
8. Елистратов, В. С. Словарь московского аргота: Материалы 1980–1994 гг. / В. С. Елистратов. – М., 1994.
9. Жирмунский, В. М. О теории советского языкознания / В. М. Жирмунский // Общее и германское языкознание: Избранные труды. – Л., 1976. – С. 11–26.
10. Жирмунский, В. М. Проблема социальной дифференциации языков / В. М. Жирмунский // Общее и германское языкознание: Избранные труды. – Л., 1976. – С. 386–400.
11. Клюева, В. Н. Жаргон / В. Н. Клюева // Краткая литературная Энциклопедия; гл. ред. А. А. Сурков. Т. 2. – М., 1964. – С. 918–919.
12. Коровушкин, В. П. Основы контрастивной социолектологии: Монография: в 2 ч. / В. П. Коровушкин. – Череповец, 2005. – Ч. II.
13. Коровушкин, В. П. Английский лексический субстандарт versus русское лексическое просторечие (опыт контрастивно-социолектологического анализа): Монография / В. П. Коровушкин. – Череповец, 2008.
14. Липатов, А. Т. Региональный словарь русской субстандартной лексики (Йошкар-Ола. Республика Марий Эл) / А. Т. Липатов, С. А. Журавлев. – М., 2009.
15. Локтева, Ю. Ю. Лексиконы англоязычных маргинальных субкультур деклассированных элементов Великобритании и США в социолингвистическом освещении: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Ю. Ю. Локтева. – Пятигорск, 2014.
16. Максимов, Б. Б. Филтруп базар: Словарь молодежного жаргона города Магнитогорска / Б. Б. Максимов. – Магнитогорск, 2002.
17. Никитина, Т. Г. Региональный словарь сленга (Псков и Псковская область) / Т. Г. Никитина, Е. И. Рогалева. – М., 2006.
18. Поливанов, Е. Д. О блатном языке учащихся и о «славянском языке» революции / Е. Д. Поливанов, 1931 // Архив Петербургской русистики. – URL: www.ruthenia.ru/apr/textes/polivan/poliv8.htm.
19. Рябичкина, Г. В. Субстандартная лексикография английского и русского языков: теоретический и прикладной аспекты: дис. ... д-ра филол. наук / Г. В. Рябичкина. – Пятигорск, 2009.
20. Словарь современного русского города / под ред. д-ра филол. наук, проф. Б. И. Осипова. – М., 2003.
21. Химик, В. В. Жаргонное слово, жаргоны и жаргонология как наука / В. В. Химик // VERBUM: язык, текст, словарь: Сб. науч. тр. – Екатеринбург, 2006. – С. 11–19.
22. Шинкаренко, Ю. Базарго. Жаргон уральских подростков / Ю. Шинкаренко. – М., 1998.
23. Baumann, H. Londonismen (Slang and Cant). Wörterbuch der Londoner Volkssprache sowie der üblichsten Gauner-, Matrosen-, Sport- und Zunftausdrücke. Mit Einleitung und Musterstücken. Ein Supplement zu allen Englisch-Deutschen Wörterbüchern von H. Baumann / H. Baumann – Dritte Auflage. – Berlin – Schöneberg: Langenscheidtsche Verlabuchhandlung, 1902.
24. Bee's Living Picture of London for 1828, and Strangler's Guide through the Streets of the Metropolis; shewing the Frauds, the Arts, Snarers, and Wiles of all descriptions of Rogues that everywhere about / J. Bee. – 1828.
25. Dodson, M. Dictionary of Cockney Slang and Rhyming Slang. Hedgehog Enterprises / M. Dodson, R. Saczek. – 1972.
26. Ducange, A. The Vulgar Tongue: A Glossary of Slang, Cant, and Flash Words and Phrases, Used in London, from 1839 to 1859 / A. Ducange. – London: Bernard Quaritch, 1859.
27. Gradus ad Cantahrigiam, or, a Dictionary of Terms, Academical and Colloquial, or Cant, which are used at the University of Cambridge, by 'A Pembrochian' – London: Thomas Maiden for W. J. and J. Richardson, 1803.
28. Thorne, T. Dictionary of Contemporary Slang / T. Thorne. – London: A&C Black Publishers Ltd., 2007.

УДК 82.085

В. А. Козырев, В. Д. Черняк
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

СИНОНИМИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ: ТРАДИЦИИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

В статье рассматриваются отечественные синонимические словари в их динамике – от лексикографических изданий XVIII–XIX вв. до новейших словарей. Показаны тенденции развития синонимической лексикографии, связанные как с системоцентризмом описания, так и с ориентацией на коммуникативные запросы адресата.

Синонимы, синонимические словари, системоцентризм и антропоцентризм лексикографии, словари активного типа.

The article considers Russian dictionaries of synonyms in the dynamic aspect: from the editions of 18th–19th centuries up to the current dictionaries. The paper presents the trends in the synonyms lexicography based on both systematic descriptions and communicative needs of the addressee.

Synonyms, dictionaries of synonyms, systematic and anthropocentric lexicography, active dictionaries.

Введение.

Словари синонимов занимают особое место в отечественной лексикографии. Этот чрезвычайно важный как в теоретическом, так и в прикладном

аспектах тип лексикографических изданий прошел сложный путь, который в значительной степени определялся значимыми вехами развития лексикографии в целом и, прежде всего, толковых словарей.

Сложность лексикографического описания синонимов связана, с одной стороны, с тем, что в синонимии находят отражение все виды системных отношений в лексике, а с другой – с особым местом синонимов в ассоциативно-вербальной сети языковой личности и в разнообразных дискурсивных практиках. На разных этапах развития лексикологии и лексикографии разработка проблем лексической синонимии как в теоретическом плане, так и в практической (лексикографической и лингвометодической) интерпретации определялась доминирующими направлениями развития лингвистической мысли. От преимущественно номенклатурного подхода к выделению и описанию синонимов наука шла к осмыслению этого вида отношений как наиболее универсального показателя системных отношений в лексике.

Основная часть.

Синонимическая лексикография в России зародилась на рубеже XVIII–XIX веков. Первые синонимические словари, созданные в конце XVIII–XIX в. и в начале XX в., содержали ограниченный и неоднородный языковой материал (разные виды семантической близости лексических единиц, как правило, не различались) и сегодня представляют интерес лишь как факт истории лексикографии.

Изданный в 1783 г. «Опыт Российского Сословника» Д. И. Фонвизина [36] – первый в русской лексикографии синонимический словарь – содержал всего 32 синонимических ряда и представлял собой скорее публицистическое сочинение, чем лексикографическое издание. См., например, толкование синонимов *низкий, подлый*:

Человек бывает низок состоянием, а подл душою. В низком состоянии можно иметь благородную душу; равно как и весьма богатый барин может быть весьма подлый человек. Слово низкость принадлежит к состоянию, а подлость к поведению: ибо нет состояния подлого, кроме бездельников. В низкое состояние приходит человек иногда по неволе; а подлым становится добровольно. Презрение знатного подлеца к добрым людям низкого состояния есть зрелище, унижающее человечество.

Нельзя не заметить, что в описании синонимов Фонвизин исходил из весьма актуальной и сегодня идеи о том, что «одно слово не объемлет никогда всего пространства и всей силы знаменования другого слова и что все сходство между ними состоит только в главной идее».

Этой же установкой руководствовался П. Ф. Калайдович, объясняя в своем «Опыте словаря русских синонимов» [17] различие между синонимами, например, *всегда* и *непрестанно*: «*Всегда* значит во всякое время, при всяких случаях, во всяком положении. *Непрестанно* значит без остановки, без перерывов. Не тот писатель хорош, кто пишет непрестанно, но тот, кто пишет всегда хорошо».

В 1840 году увидел свет «Словарь русских синонимов или сословов...» А. И. Галича [11], однако ни

этот, ни другие синонимические словари XIX века не были доведены до конца, что свидетельствует о лексикографической сложности этого типа изданий.

В 1900 г. появился адресованный учащимся «Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений» Н. Абрамова [1], представляющий инвентарный тип лексикографических изданий. Приведем два примера:

ЗВУК, тон, интонация, аккорд, звон (трезвон, благовест); (звуки: бряцанье, гром, грохот, гудение, дребезжание, журчание, звяканье, лязг, плеск, скрип, стук, треск, шелест, шорох, шуршание, раскаты грома). *Ср. Голос и Шум*;

ГОСТИНИЦА, подворье, постоялый (заезжий) двор, отель; ресторан, ресторация, трактир; питейный дом, каба́к, харчевня, корчма, шинок.

Разнородность материала, подающегося внутри одной словарной статьи, неразличение синонимических и гипонимических отношений, игнорирование многозначности лексем, пронизывающей синонимические связи, вызвали в свое время резкую критику. Словник словаря для современного носителя русского языка является устаревшим. Однако в 1996 г., после многолетнего перерыва, появляется современное издание словаря с очень сочувственным предисловием Ю. Д. Апресяна [2]. Работая над новыми принципами описания синонимов, автор предисловия по-новому оценил материалы словаря Н. Абрамова, его широкое понимание синонимических сближений в речи. В то же время нельзя не отметить, что активное тиражирование словаря в наши дни даже без указания времени создания, без предисловия, объясняющего его особенности, без учета существенных изменений в словарном составе русского языка и лексиконе современника можно объяснить лишь недобросовестностью издателей.

Первым современным описанием синонимов, ориентированным на более строгое, чем в ранних синонимических словарях, понимание сущности синонимов и синонимических рядов, явился «Краткий словарь синонимов русского языка» В. А. Ключевой [18], многие годы (50–60-е гг. XX в.) являвшийся единственным доступным для студентов и школьников справочником по синонимии. Особое внимание в нем уделялось семантическим и стилистическим различиям между словами, однако вопрос о границах синонимического ряда, его составе решался автором прагматически, без достаточных теоретических оснований, а ограниченность материала, содержащегося в словаре, не позволяла составить целостное представление о синонимике русского языка.

Создание современного полного словаря синонимов русского литературного языка сопряжено с серьезными теоретическими и практическими трудностями и невозможно без опоры на качественные толковые словари. Органичное включение проблемы синонимии в разные парадигмы лингвистического знания и связанная с этим разноаспектность изучения синонимов определяются тем, что в синонимии своеобразно преломляются основные функции язы-

ка: коммуникативная, когнитивная и метаязыковая. Все узловые проблемы системного изучения лексики так или иначе соприкасаются с проблемой синонимии. Синонимические связи пронизывают лексическую систему, сопрягаясь и пересекаясь с иными видами отношений лексических единиц. Все это на протяжении долгого времени искало отклика в синонимических словарях.

Центральным в ряду синонимических словарей и по сей день является изданный в начале 1970-х гг. двухтомный академический «Словарь синонимов русского языка» под редакцией А. П. Евгеньевой [28]. Основанное на богатейших материалах академических толковых словарей описание лексических синонимов современного русского языка впервые представило лексическую синонимию как системное по своей сути явление языка. Большим достоинством «Словаря синонимов русского языка» является то, что лексическая синонимия предстает в нем как системное явление, органически связанное с другими видами лексико-семантических отношений. Составители словаря демонстрируют разнообразные связи синонимических рядов друг с другом. Так, последовательно отмечаются связи антонимичных синонимических рядов, связи семантически близких синонимических рядов, члены которых относятся к одной лексико-семантической группе и служат для обозначения смежных, близких понятий (ср. синонимические ряды: *бесчувственный* – *нечуткий* – *равнодушный* – *холодный* – *толстокожий* – *твердокожий* – «лишенный каких-л. чувств, преимущественно добрых», *безжалостный* – *бессердечный* – *бездушный* – *жестокый* – *жестокосердный* – «лишенный или не имеющий, не содержащий жалости, душевной теплоты, сердечности»; *бездушный* – *черствый* – *сухой* – *холодный* – *неотзывчивый* – *нечуткий* – «лишенный чуткости и отзывчивости»).

Большое внимание уделяется отражению связей синонимии и полисемии. В словаре представлены группировки синонимических рядов, в которых описываются слова, синонимичные в нескольких значениях. Подача материала в словаре позволяет увидеть и взаимосвязь синонимии и словообразовательных отношений, поскольку синонимичность нескольких слов может сохраняться при межсловной деривации. Словарь при помощи разветвленной системы словарных указаний на взаимосвязи между синонимическими рядами позволяет осуществлять исследование синонимических связей во всех указанных аспектах. Это лексикографическое издание впервые представило синонимические ресурсы языка (во всяком случае заметную их часть) как целостность и позволило осуществить переход в исследовании синонимов от связей отдельных слов в пределах синонимического ряда к системным связям более высокого ранга. Таким образом, словарь не только является ценнейшим справочным изданием, но и дает богатый материал для разнообразных теоретических исследований в области лексической синонимии. По уровню научной разработки материала, охвату синонимов, богатству иллюстративного материала он занял исключи-

тельное место в мировой практике составления синонимических словарей.

В то же время следует отметить, что материалы словаря синонимов в значительной степени расходятся с повседневной речевой практикой. Это объясняется ориентацией составителей на классические тексты и установкой скорее на восприятие, чем на порождение текстов. Ю. Д. Апресян, отмечая несомненные достоинства «Словаря синонимов русского языка», пишет: «В преимущественной ориентации на классическую русскую литературу коренятся и сильные, и слабые стороны словаря А. П. Евгеньевой. Сильная сторона – обоснованность и взвешенность оценок в пределах имеющейся картотеки. Главная же из слабостей заключается в том, что словарь архаичен» [4, с. 12]. «Отягощенность диахронией» [26, с. 88] проявляется, например, в синонимических рядах *сыщик* – *агент* – *шпион* – *шпик* – *филер* – *соглядатай*; *пустословить* – *празднословить* – *фразерствовать* – *суесловить*; *тюрьма* – *темница* – *кутузка* – *каталажка* и т. п., включающих слова, сегодня практически не использующиеся. В двух томах словаря представлено более 300 синонимических рядов, фиксирующих то, что к XX в. уже осталось за пределами реального языкового употребления [37].

Материалы «Словаря синонимов русского языка» были использованы тем же авторским коллективом при составлении однотомного «Словаря синонимов» [20], [31], являющегося справочным пособием, которое, сохраняя все существенные характеристики синонимов, отраженные в академическом словаре, представляет информацию в более сжатом виде и – с ориентацией на более широкого адресата – с ограниченным объемом иллюстративного материала.

На иных теоретических основаниях строится многократно переиздававшийся «Словарь синонимов русского языка» З. Е. Александровой [3]. В отличие от объяснительных словарей, он является словарем инвентарного типа и ориентирован на подготовленного и обладающего достаточным уровнем речевой культуры читателя. Автор придерживается широкого понимания синонимов, преследуя цель – представить в составе синонимических рядов широкий круг близких по значению слов, из которых говорящий и пишущий сможет выбрать слова, отвечающие ситуации общения и своим целевым установкам. В основу словаря легла картотека, которая составлялась в процессе переводческой работы автора. Словарь не содержит примеров из литературы и развернутых толкований синонимов. Синонимический ряд строится с ориентацией на языковое чутье и интуицию читателя словаря – получателя информации, поэтому синонимы даются без толкований, представлены лишь самые общие семантические указания и стилистические пометы.

Ср.: *несчастье, беда, горе, драма, трагедия, бедствие, неблагополучие, невзгоды, удар (судьбы); горести, злключения, напасть (разг.); бездолие (прост.); злополучие, злосчастье (уст.), лихо, недоля (уст. и народно-поэт.), казнь египетская (уст.); голодать, жить впроголодь, недоедать; пухнуть с голоду (разг.), голодовать, щелкать зубами, класть*

зубы на полку, лапу сосать (прост.); питаться манной небесной (или акридами и диким медом), жить (или сидеть) на пище святого Антония. Роль контекста, выявляющего значение слова, играет в словаре сам синонимический ряд и его доминанта. Такой подход предполагает значительный уровень лексикографической компетенции читателя.

Событием в отечественной лексикографии явилось появление «Нового объяснительного словаря синонимов русского языка», созданного коллективом ученых под руководством Ю. Д. Апресяна [23]. Словарь явился результатом большой теоретической работы и воплотил новейшие достижения в области лексикологии и лексикографии. «Новый объяснительный словарь синонимов» воплощает чрезвычайно актуальную сегодня концепцию словаря активного типа. Главная его задача – помочь говорящему и пишущему осуществить осознанный лексический выбор, для чего пользователю предлагается выразительный лексикографический портрет каждого члена синонимического ряда – максимально подробная информация обо всех его свойствах. В словаре реализована идея интегрального лингвистического описания, предусматривающего максимальную согласованность грамматических и лексических характеристик. Каждое слово получает системную характеристику; особое внимание уделяется подробнейшей характеристике всех различительных признаков лексем, описанных в девяти зонах:

1. Вход словарной статьи (сам синонимический ряд, разделенный на семантические подгруппы, со стилистическими пометами).
2. Преамбула (место синонимического ряда в лексической системе).
3. Значения (содержательные сходства и различия между синонимами).
4. Примечания.
5. Формы (сходства и различия между синонимами по наборам морфологических форм).
6. Конструкции (различия между синонимами в наборах синтаксических конструкций, в модели управления, в порядке слов).
7. Сочетаемость (сходства и различия между синонимами в лексико-семантической, морфологической, коммуникативно-просодической и иных видах сочетаемости).
8. Иллюстрации.
9. Справочные зоны.

Парадигматические связи между членами синонимического ряда и другими лексемами – аналогами, конверсивами, антонимами, дериватами.

Очевидно, что исчерпывающая информация о потенциальных возможностях синонимов, представленная в «Новом объяснительном словаре», открывает широкие перспективы использования этого лексикографического издания при построении высказывания, что и является основной целевой установкой словарей активного типа. Каждая словарная статья по объему и по содержащейся в ней информации представляет собой авторское научное исследование, посвященное конкретному синонимическому ряду (многие словарные статьи занимают несколько стра-

ниц текста). Эти качества определяют и потенциального пользователя словаря: это, скорее всего, исследователь языка, переводчик, журналист, вдумчивый преподаватель, составитель учебных словарей и пособий.

Очень важным представляется то, что синонимические ряды в словарных статьях вписываются в более широкие парадигмы, обнаруживающие многообразие связей лексических единиц в системе. Так, в «зоне аналогов» приводятся гиперонимы и гипонимы, а также другие лексические единицы, значения которых пересекаются со значением данного ряда. Например, при описании синонимического ряда с доминантой *рисовать* в «зоне аналогов» оказываются слова *изображать, запечатлевать, передавать, набрасывать, вырисовывать, срисовывать, гравировать, лепить, ваять, выжигать, вышивать, татуировать, фотографировать, снимать, чертить, расписывать, иллюстрировать*. Не менее важной для процессов текстопорождения оказывается и «зона дериватов», в которой представлены, помимо настоящих дериватов, и лексемы, семантические отношения между которыми похожи на словообразовательные и создают такие же возможности перефразирования, хотя по форме они не являются производными от каких-либо членов ряда. Так, в «зоне дериватов» приведенного синонимического ряда оказываются слова *рисование, письмо; художник, рисовальщик, живописец* (от *писать*), *мазла* (от *малевать*); *рисунок, картина, эскиз, этюд, зарисовка, мазня* (от *малевать*); *модель, натура* (изображаемый объект действительности); *рисовальный* (предназначенный для рисования), *рисованный* (исполненный техникой рисунка), *дорисовывать, зарисовывать, подрисовывать, пририсовывать, прорисовывать, разрисовывать, изрисовать, перерисовать*. Таким образом, в достаточно широком пространстве словарной статьи осуществляются элементы идеографического описания лексики. В лексикографической форме представлены те семантические и прагматические кванты информации, содержащиеся в значениях синонимов, которые носителями языка чаще всего осваиваются на уровне языковой интуиции.

Принципиальную новизну словарю придает опора на машинный корпус текстов разных функциональных стилей и жанров, в том числе на многие произведения XX века, ранее не использовавшиеся в качестве источников иллюстративного материала (свыше 5 млн словоупотреблений). Каждый «квант» лексикографического описания подтверждается выразительными примерами. «Идеальными считаются примеры, где иллюстрируемые слова находятся в фокусе, т. е. где контекст обеспечивает предельную «наводку на резкость» и высвечивает коренные свойства» [4].

Максимально полное описание коммуникативных потенциалов синонимов в «Новом объяснительном словаре» дает мощный импульс для исследования функционирования синонимов.

Значительно более скромный по решаемым задачам «Русский синонимический словарь» К. С. Горбачевича [15] и другие (в значительной степени сов-

падающие) издания этого автора [14], [15] также отнесены самим составителем к словарям активного типа, при несколько ином, более прагматичном понимании их содержания (по замыслу составителя, адресатом словаря может быть широкий круг пользователей). Автором сделана попытка показать реальное соотношение разностилевых синонимов и их функционирование в современной речи. Эта задача реализуется и в составе словника, и в обновленной системе помет. Ср., например, отсутствующий в двухтомном академическом словаре синонимов синонимический ряд *благотворитель* – *спонсор* – *филантроп* – *меценат* – *покровитель* – *поощритель* – *жертвовател* – *благодетель* – *дател*. Вновь ставший актуальным в наши дни, он включает слово *дател* с пометой «устарелое», слова *жертвовател*, *благодетель* с пометой «устаревающее», *филантроп* – «книжное», *спонсор* – «новое заимствование».

Синонимические связи, характерные для русского литературного языка XIX века, представляют особый интерес сегодня в аспекте сохранения лингвокультурной преемственности. Не требует доказательств тот факт, что богатейшие пласты культуры минувших столетий, представленные в вербальной форме, оказываются не в полной мере доступными современному россиянину. Значительная (варьируемая в индивидуальном лексиконе каждой языковой личности) часть словарного состава остается непонятной или полупонятной современным носителям языка. Новые лексикографические подходы к описанию синонимов, воплощенные в словарях активного типа, призваны учесть этот динамичный аспект современной языковой ситуации.

Итогом большой работы по лексикографическому описанию русской лексики явились словари, созданные под руководством Л. Г. Бабенко, – «Словарь синонимов русского языка» [6] и «Большой толковый словарь синонимов русской речи: идеографическое описание» [5]. Сходная идеографическая классификация синонимических рядов представлена и в словаре-тезаурусе [32]. В них реализуются наиболее значимые для современной лексикографии теоретические постулаты: идея системности лексической системы, взаимосвязанности и пересекаемости лексических парадигм, идея значимости частеречной семантики для организации денотативного пространства, идея открытости лексической системы и размытости ее границ. В идеографическом словаре синонимов синонимические ряды расположены не по алфавиту, а по заложенной в них общей семантической идее, прототипу. К рассматриваемым синонимическим рядам приводятся антонимы и фразеологизмы. Таким образом в лексикографической форме воплощаются фрагменты языковой картины мира, отражается неразрывная связь разных типов лексико-семантических группировок.

В синонимических словарях А. Ю. Кожевникова [19], [20] представлено предельно широкое понимание синонимии. Словарь включает слова, фразеологизмы, устойчивые сочетания, перифразы, образные обороты, тождественные или близкие по значению, т. е. языковые единицы, способные заменять друг

друга в речи. Отражая динамические процессы в современной речи, он содержит немалое число новых заимствований и жаргонизмов. Практическая направленность словаря определила отсутствие в нем примеров, показывающих употребление слова в контексте, развернутых толкований и уточнений оттенков значений. Более того – автор намеренно отказывается и от какого бы то ни было точного определения самого понятия *синоним*. Иными словами, данное издание – словарь-справочник инвентарного типа, представляющий в составе приводимых в нем рядов как синонимы в традиционном понимании, так и такие близкие по смыслу языковые единицы, которые можно было бы назвать «речевыми эквивалентами», «семантическими заменами» и т. п. В приложении к словарю приводится список собственных имен (имена известных исторических лиц, деятелей науки, культуры, искусства и т. п. личные имена, а также географические названия), для обозначения которых в СМИ и разговорной речи часто используются речевые эквиваленты – так называемые образные и перифрастические наименования, сокращенные разговорные формы, «народные переделки» и т. п. Приведем пример словарной статьи:

ВЫМЫСЕЛ, байка (прост.), басня, выдумка, домысел, измышления, легенда, небывальщина (разг.), небылица, небыль, побасенка, побаска (прост.), придумка (прост.), рассказы, сказка, сказки, телега (сленг.), фантазия, фантазмагория, фантом (перен., книжн.), ~ бабы забобоны (прост.); бабы сказки; досужая выдумка; досужий вымысел; игра воображения (ума); небылицы в лицах (разг.); плод фантазии (воображения). См. также **ложь**.

Составители «Опыта синонимического словаря А. С. Пушкина» [24], используя в качестве источника «Словарь языка А. С. Пушкина» и «Новые материалы к Словарю А. С. Пушкина», поставили задачу собрать воедино и описать пушкинскую синонимику. Первый выпуск словаря включает общезыковые синонимы, вошедшие в язык А. С. Пушкина (например: *величать* – *нарекать* – *давать имя*; *вступать в супружество* – *сочетаться браком* – *идти к венцу*), а также авторские синонимы (например: *солнце* – *дневное светило* – *неба вечный житель* – *светило утра* – *светило дня*; *луна* – *месяц* – *ночное светило* – *царица ночи* – *небесная лампада* – *лик Дианы* – *позолоченный рожок*). Содержание синонимов в языке А. С. Пушкина раскрывается в кратком определении их значений, оттенков значений, смыслов, стилистических особенностей. Этот не нашедший завершения лексикографический опыт показывает возможные пути сопряжения синонимической и активно развивающейся сегодня авторской лексикографии; см. об этом: [30, с. 226–244]. Богатство синонимии в идиолекте писателя представлено в «Словаре синонимов языка А. П. Чехова» [21].

Хотя в языковом сознании лексические и фразеологические синонимы существуют в органичном единстве, они обладают несомненной спецификой, которая становится особенно очевидной при специ-

альном лексикографическом описании синонимов. В «Словаре фразеологических синонимов» В. П. Жукова, М. И. Сидоренко и В. Т. Шклярова [16] представлено около 730 синонимических рядов, состоящих из двух и более фразеологических единиц. Почти все фразеологические синонимы являются стилистически отмеченными (при этом синонимические ряды фразеологизмов обычно отличаются стилистической однородностью), поэтому большое внимание в словаре уделяется стилистической характеристике членов ряда. Ср.: «Задирать (поднимать, драть) нос (*разг., неодобр.*), задирать хвост (*груб.-прост., неодобр.*), держать себя высоко (*устар., разг., неодобр.*) – “держаться высокомерно, важничать, зазнаваться”».

На несколько иных основаниях построен «Словарь фразеологических синонимов русского языка» А. К. Бириха, В. М. Мокиенко, Л. И. Степановой [7]. Составители исходят из общности лексической и фразеологической семантики, соизмеримости и соотносимости фразеологизма со словом, поэтому ряд фразеологических синонимов открывается наиболее частотным и обычно стилистически нейтральным словом, например: *мошеник* – *продувная бестия* – *гусь лапчатый* – *на ходу подметки рвет* – *клейма (пробы) негде ставить*; *буквально* – *слово в слово* – *буква в букву* – *точка в точку* – *точь-в-точь* – *тютелька в тютельку*, *тик в тик*. Такой способ облегчает поиск нужной фразеологической единицы.

В последние годы появился ряд небольших словарей, решающих сугубо прагматические задачи. Так, Словарь Е. Ю. Ваулиной и Н. Д. Севастьяновой, изданный в серии «Давайте говорить правильно!» [9], на материале относительно небольшого количества синонимических рядов помогает решению задач коммуникативно оправданного лексического выбора. В словаре-справочнике «Различай слова» Э. Д. Головиной [12], наряду с другими трудными случаями употребления слов, сходных по значению или форме, представлены синонимы (*муж* – *супруг*, *виновный* – *виноватый*) и так называемые психологические синонимы, являющиеся сближениями слов по смежности понятий, в том числе родо-видовой (*бутерброд*, *гамбургер*, *канале*, *сэндвич*, *тартинка*). Такая ориентация на реальные связи синонимов, существующие в лексиконе носителя языка, представляется перспективной для дальнейшего развития синонимической лексикографии, особенно с учетом возможности использования богатейшего потенциала ассоциативных словарей.

Востребованность синонимических словарей в практике преподавания русского языка обусловила появление большого количества учебных изданий этого типа, например: [25]; при этом нередко в рамках одного издания представлено описание синонимических и антонимических связей, например: [8], [10], [22], [27], [33], [34], [38]. При этом нельзя не отметить, что нередко в этих словарях состав словника, принципы описания синонимов недостаточно обоснованы. Приведем лишь небольшой фрагмент из словаря С. М. Шведова [38]:

мелочь копейки, монетки, медь, серебро, пустяк, мизер, мелюзга, мелкота, ничтожество;

меньшой меньшенький, меньший, младший, поскребыш;

мению карточка (вин), выбор, перечень, ассортимент, комплекс;

местоположение месторасположение, координаты, расположение, местонахождение местопребывание, резиденция, штаб-квартира;

месяц луна, Селена, молодой, серп;

метель метелица, выюга, пурга, буран, замаять, завируха, поземка;

мама кормилица (устар.), нянька, воспитательница, матушка, мамочка, нянька (диал.), мать;

манекенщица модель, супермодель, топ-модель, демонстраторша;

макароны лапша, вермишель, рожки, спагетти.

Приведенные примеры показывают, что нерешенными в словарях, ориентированных на массового пользователя, остаются те же проблемы, которые стояли перед составителями учебных словарей в начале XX в.

Выводы.

В заключение еще раз подчеркнем, что каждый этап в лексикографической разработке синонимов соотносился как с уровнем развития лексикографии в целом, так с меняющимися научными представлениями о сущности синонимических связей. Сегодня комплекс проблем, связанных с лексической синонимией, все отчетливее приобретает новые очертания, согласуясь с ярко выраженной антропоцентрической направленностью современной лексикологии и лексикографии.

Литература

1. Абрамов, Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений / сост. Н. Абрамов. – СПб., 1900.
2. Абрамов, Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений: около 5 000 синонимических рядов, более 20 000 синонимов / Н. Абрамов. – М., 2008.
3. Александрова, З. Е. Словарь синонимов русского языка: практический справочник: около 11 000 синонимических рядов / З. Е. Александрова. – М., 2010.
4. Апресян, Ю. Д. Новый объяснительный словарь синонимов: концепция и типы информации / [Ю. Д. Апресян и др.] // Новый объяснительный словарь синонимов русского языка: проспект. – М., 1995. – С. 7–118.
5. Бабенко, Л. Г. Большой толковый словарь синонимов русской речи: идеографическое описание: 2000 синонимических рядов, 10 500 синонимов / [Авт. Л. Г. Бабенко и др.]; под общ. ред. Л. Г. Бабенко. – М., 2008.
6. Бабенко, Л. Г. Словарь синонимов русского языка: более 5 000 синонимических рядов, около 70 000 слов-синонимов / [Л. Г. Бабенко и др.]; под общ. ред. Л. Г. Бабенко. – М., 2011.
7. Бирих, А. К. Словарь фразеологических синонимов русского языка: свыше 8 000 русских фразеологизмов, 950 синонимических рядов: толкование значений, алфавитный указатель фразеологизмов / А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова. – М., 2009.
8. Большой словарь синонимов и антонимов русского языка: [около 100 000 слов и словосочетаний, составляю-

щих синонимические ряды и антонимические пары, фразеологических единиц] / сост. Н. И. Шильнова. – М., 2010.

9. Ваулина, Е. Ю. Давайте говорить правильно! Стилистический словарь синонимов современного русского языка: краткий словарь-справочник / Е. Ю. Ваулина, Н. Д. Севастьянова. – СПб., 2007.

10. Гаврилова, А. С. Словарь синонимов и антонимов современного русского языка: [50 000 синонимов, 600 антонимических пар] / А. С. Гаврилова. – М., 2013.

11. [Галич, А. А.] Словарь русских синоним или сословов, составленный Редакцией нравственных сочинений / А. А. Галич. – СПб., 1840. – Ч. 1.

12. Головина, Э. Д. Различай слова: трудные случаи современного русского словоупотребления: [более 1 500]: экспресс-справочник / Э. Д. Головина. – Киров, 1997.

13. Горбачевич, К. С. Краткий словарь синонимов русского языка: более 4 000 синонимов / К. С. Горбачевич. – М., 2005.

14. Горбачевич, К. С. Русский синонимический словарь: [4 000 синонимов] / К. С. Горбачевич; отв. ред. С. А. Кузнецов. – СПб., 1996.

15. Горбачевич, К. С. Словарь синонимов русского языка: более 4 000 синонимов: [толкование значений, сочетаемость с другими словами, особенности употребления синонимов] / К. С. Горбачевич. – М., 2012.

16. Жуков, В. П. Словарь фразеологических синонимов русского языка: около 730 синонимических рядов / В. П. Жуков, М. И. Сидоренко, В. Т. Шкляров; под ред. В. П. Жукова. – М., 1987.

17. Калайдович, П. Ф. Опыт словаря русских синонимов / изд. Московских обществ: истории и древностей российских соревнователем и любителям российской словесности сотрудником Петром Калайдовичем. – М., 1818. – Ч. 1.

18. Клюева, В. Н. Краткий словарь синонимов русского языка: [около 3 000 слов, 622 синонимических ряда] / В. Н. Клюева. – М., 1961.

19. Кожевников, А. Ю. Большой синонимический словарь русского языка: речевые эквиваленты: практический справочник: в 2 т. : [около 60 000 словарных статей, более 13 000 синонимических рядов] / А. Ю. Кожевников. – СПб., 2003. – Т. 1–2.

20. Кожевников, А. Ю. Словарь синонимов современного русского языка: речевые эквиваленты: практический справочник: [около 15 000 синонимических рядов] / А. Ю. Кожевников. – М., 2009.

21. Козырев, В. А. Лексикография русского языка: век нынешний и век минувший / В. А. Козырев, В. Д. Черняк. – СПб., 2014.

22. Михайлова, О. А. Карманный словарь синонимов и антонимов русского языка: 5 000 слов / О. А. Михайлова. – М., 2012.

23. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка: [более 350 синонимических рядов] / Рос. акад.

наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова; авт. словарных статей: [В. Ю. Апресян и др.]; под общ. рук. Ю. Д. Апресяна. – М.; Вена, 2004.

24. Опыт синонимического словаря языка А. С. Пушкина / сост. В. А. Гречко, С. Н. Переволочанская, Е. Н. Широкова, И. В. Воденисова; под ред. В. А. Гречко. – Н. Новгород, 2000. – Вып. 1.

25. Семенюк, А. А. Школьный словарь синонимов русского языка / А. А. Семенюк, И. А. Семенюк. – М., 2012.

26. Складаревская, Г. Н. Еще раз о проблемах лексикографической стилистики / Г. Н. Складаревская // Вопросы языкознания. – 1988. – №3. – С. 84–97.

27. Словарь синонимов и антонимов для школьников: [около 5 500 словарных статей] / сост. Е. Л. Бутенко. – СПб., 2011.

28. Словарь синонимов русского языка: в 2 т. : [около 4 000 синонимических рядов] / Рос. акад. наук, Ин-т лингв. исслед.; под ред. А. П. Евгеньевой. – М., 2003. – Т. 1–2.

29. Словарь синонимов русского языка: около 2 000 слов, около 800 синонимических рядов / [Л. П. Алекторова и др.]. – М., 2009.

30. Словарь синонимов языка А. П. Чехова: в 2 т. / авт.-сост. Е. Б. Гришанина, Г. П. Журбина; под ред. Н. В. Мелькумянц. – Таганрог, 2011. – Т. 1–2.

31. Словарь синонимов: справочное пособие / Рос. акад. наук, Ин-т лингв. исслед.; под ред. А. П. Евгеньевой; сост. Л. П. Алекторова, С. Л. Баженова, З. Т. Короткевич, Г. А. Разумникова, В. А. Тихомирова, В. Н. Цыганова. – М., 2001.

32. Словарь-тезаурус синонимов русской речи: 600 ключевых понятий, 8 000 синонимических рядов, 47 000 слов-синонимов / [Авт.-сост. Л. Г. Бабенко и др.]; под общ. ред. Л. Г. Бабенко. – М., 2008.

33. Современный словарь русского языка. Синонимы. Антонимы: около 800 синонимических рядов, около 500 антонимических гнезд / [Л. А. Введенская и др.]. – М.; Владимир, 2010.

34. Учебный словарь синонимов русского языка: [около 800 синонимических рядов] / [сост. В. И. Зимин, Л. П. Алекторова и др.]. – М., 1994.

35. Фонвизин, Д. И. Опыт Российского Сословника / Д. И. Фонвизин // Полное собрание сочинений Д. И. Фонвизина: часть третья. – М., 1830. – С. 49–71.

36. Фонвизин, Д. И. Опыт Словаря Русских синонимов / Д. И. Фонвизин // Собрание оригинальных драматических сочинений и переводов Дениса Ивановича Фонвизина: часть третья. – М., 1830. – С. 143–174.

37. Черняк, В. Д. Синонимический ряд: векторы языковых изменений / В. Д. Черняк // Русский язык XIX века: от века XVIII к веку XXI: материалы II Всероссийской научной конференции 17–20 октября 2006 г. – СПб., 2006. – С. 301–308.

38. Шведов, С. М. Словарь синонимов русского языка для школьников / С. М. Шведов. – Мн., 2003.

Е. В. Кулевская

Научный руководитель: кандидат филологических наук Н. А. Дудик
Московский государственный лингвистический университет

ОБРАЗНОСТЬ В ТЕРМИНОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ)

В статье рассмотрены дефиниции понятия *термин*, *терминология*, *юридическая терминология*, *юридический термин*. Делается попытка проанализировать слова-термины в научной речи. Образная и понятийная природа человеческого мышления дает возможность описать переходы от образной языковой формы к содержанию специального понятия, от имени к значению и смыслу, позволяет выйти на уровень абстрагирования и понимания терминов-знаков.

Термин, терминология, юридическая терминология, юридический термин, научный дискурс, образность в юридической терминологии.

The article presents definitions of *term*, *terminology*, *legal/law terminology*, *legal/law term*. The author attempts to analyse the linguistic form of terms in scientific speech. The figurative and conceptual nature of the human mind gives the opportunity to describe the transition from the figurative meaning to specific concepts, from the name to the meaning, and also allows for reaching the level of abstraction and understanding of terms.

Term, terminology, legal/law terminology, legal/law term, scientific discourse, figurative meaning in legal/law terminology.

Введение.

Обращение к данной теме вызвано интересом к процессам восприятия и понимания научных терминов разных областей знаний. Научная терминология, являясь по природе мотивированной, в своей языковой форме может быть доступна и понятна практически всем, имеющим определенный достаточно высокий уровень образования. Проникнуть внутрь ментальных процессов нам помогает лингвистическое моделирование, базирующееся на многофункциональности языка.

На сегодняшний день существует огромное количество определений термина. Данное явление объясняется тем, что термин представляет собой объект целого ряда наук, и каждая наука стремится выделить в нем признаки, которые являются наиболее существенными с ее точки зрения.

Приведем некоторые дефиниции понятия «термин», которые представлены в отечественной лингвистике.

Термин (предел, граница *лат.*): 1) в формальной логике – понятие, выраженное словом (философ.); 2) слово, являющееся названием строго определенного понятия // специальное слово и выражение, принятое для обозначения чего-нибудь в той или иной среде, профессии [17, с. 165]. По мнению Реформатского, в данных определениях произошло объединение терминологии, номенклатуры и специальной фразеологии, что следует дифференцировать [14, с. 165].

А. А. Реформатский относил к терминам «слова специальные, ограниченные своим особым назначением; стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и название вещей» [13, с. 61]. Р. А. Будагов идет вслед за Реформатским и определяет термин как «слово со строго определенным значением... Термин стремится к однозначности (моносемии)» [3, с. 23].

Терминологию обычно определяют как: 1) науку о терминах; 2) часть словарного состава языка, охватывающего специальную лексику; 3) систему обозначения научных и профессиональных понятий какой-либо одной области знания. Терминология каждой науки представляет собой систему, которая отличается от терминологии других наук не только содержанием понятий, выраженных терминами, но и чисто лингвистическими признаками.

Выделяя терминологический сектор, А. А. Реформатский отмечает, что «терминология – это замкнутый словарный контекст, границы которого обусловлены определенной социальной организацией действительности. В отличие от обыденной лексики терминология имеет социально-обязательный характер. Хотя термины любой научной терминологии четко противопоставлены общим словам, все же следует опасаться проникновения в терминологию обывательских смыслов слов» [14, с. 164–165]. Но далее там же мы находим: «Область терминологии, с одной стороны, замкнута, с другой – находится в непрерывном взаимодействии с обыденной речью. Всякое обыденное неслужебное слово может стать термином путем включения в специальный словарь по признаку точного соответствия с определенной социально организованной вещью. С другой стороны, всякий термин может вернуться в обыденную речь путем утраты точного соответствия с называемой вещью» [17, с. 165].

Словом «терминология» до недавнего времени обозначалась не только совокупность терминов какой-либо специальной области, но и сама наука о терминах. В настоящее время научная дисциплина, которая занимается исследованием данных языковых единиц, называется терминоведением.

Основная часть.

Особое место среди специальных языков всегда занимал язык права. Его появление связывают, прежде всего, с огромным значением правовой системы в целом [8, с. 1–5]. В юридическом энциклопедическом словаре юридическими терминами называются «словесные обозначения государственно-правовых понятий, с помощью которых выражается и закрепляется содержание нормативно-правовых предписаний государства» [2, с. 644]. Также отмечается, что данные термины должны обладать следующими признаками: однозначность (точность), общедоступность, общеупотребительность и устойчивость. Сложно согласиться с данной формулировкой, так как часто, в силу специфики языкового сознания, носители языка не могут отличить юридический термин от общеупотребительного. В итоге, это приводит к тому, что представления и понятия искажаются, что, по сути, является недопустимым для языка права [8, с. 2].

Существует ряд работ, в которых исследуется юридическая терминология (Д. И. Милославская [9], Н. Г. Михайловская [10], С. П. Хижняк [20] и т. д.).

Юридическая терминология относится к общественно-политической терминологии. По мнению С. П. Хижняка, данная терминология неоднородна, в ней можно выделить «терминологию права (закона) и терминологию правоведения (юриспруденции), такое деление, в свою очередь, связано с различными сферами функционирования юридической терминологии: официально-деловой и научной» [20, с. 6].

Далее автор уточняет, что терминология права – это терминология правоприменительной практики, а терминология правоведения это терминология правовой доктрины (науки о праве). Основным состав терминов правоведения и права является общим, различие же их в том, что, по мнению Хижняка, терминология правоведения сложнее, чем терминология права, так как в ней употребляются термины, которые обозначают теоретические понятия, не встречающиеся в текстах законов (например, гипотеза, диспозиция и т. д.).

Также следует указать на то, что русская юридическая терминология возникла в X веке именно как терминология права и была закреплена в древних законодательных актах, а терминология правоведения возникла лишь тогда, когда началось теоретическое осмысление правовой науки, а именно в XVIII веке. «Такое соотношение терминологии права и терминологии правоведения еще в большей степени затрудняет определение юридического термина и характера терминологичности различных номинативных единиц, используемых в юридической терминологии» [20, с. 7].

В текстах законов еще с древнейших времен были отмечены слова, которые относились и к общему языку, при этом некоторые из них употреблялись как термины, а другие как связующие элементы.

Юристы определяют юридический термин следующим образом: «Юридический термин – это слово или словосочетание, которое употреблено в законодательстве, является обобщенным наименованием

юридического понятия, имеющего точный и определенный смысл, и отличающийся смысловой однозначностью, функциональной устойчивостью» [11, с. 65].

Однако на практике юридический термин не обладает большинством из свойств, перечисленных выше. Но главное то, что юридическим термином можно считать только тот, который официально закреплён в законодательном акте. В таком случае возникает вопрос: можно ли считать номинативные единицы, которые не закреплены в законе, но используются в научной юридической литературе, юридическими терминами. Ответ заключается именно в разграничении юридических терминов и терминов права, так как отмечалось выше, они обладают как определенным сходством, так и некоторыми отличиями. Терминология правоведения включает в себя все термины права, хотя терминов правоведения больше. Терминам права присуща «формальная и семантическая вариативность», которая «отражает процесс терминотворчества». Часть номинативных единиц правоведения находится на периферии юридической терминологии и является одним из источников пополнения терминологии права [20, с. 8–10].

Вслед за Хижняком, мы под термином понимаем слово, соотнесенное с определенным понятием в системе понятий науки, отражающей явления надстроечного порядка и функционирующей в сфере законодательства, судопроизводства и т. д., то есть в официально-деловой сфере [20, с. 13]. Что касается терминологичности, то вслед за Хижняком, мы считаем, что терминологичным является любое слово или словосочетание, которое выступает в номинативной функции, а также обозначает ключевое понятие элемента правовой нормы (гипотезы, диспозиции, санкции).

Терминология права представляет собой специфическую систему, которая предопределяется использованием слова для обозначения ключевых элементов нормы права, а также развитием родовидовых отношений с другими терминами. Также необходимо отметить, что данная система характеризуется стремлением к однозначному употреблению, отсутствием эмоционально-экспрессивных и стилистических синонимов, проявлением оценочного фактора и не обязательным наличием у терминов дефиниций, что является для юридической терминологии характерным явлением. Сами юристы так объясняют факт наличия недефинированных терминов: «Дать надлежащую формулу, определяющую юридический термин, это иногда может иметь значение не меньшее, чем иное даже серьезное техническое открытие» [12, с. 132].

Предмет нашего внимания – это сопоставительный анализ юридической терминологии английского и русского языков, и очевидно, что подобное контрастное исследование связано с решением практических задач, а именно: с подбором межъязыковых лексических эквивалентов в двух сопоставляемых языках, что соответствует в терминах А. Д. Хаютина терминографическому направлению. Однако, конкретные прикладные задачи невозможно решить, не

рассмотрев, хотя бы кратко, основополагающие теоретические проблемы в области терминологии [22, с. 142–143].

Проводить сопоставительное исследование систем юридических терминов и понятий в английском и русском языках довольно сложно, так как сопоставляются не столько сами термины, сколько разные правовые системы (как известно, существуют глубокие различия между российским кодифицированным и англо-американским прецедентным правом, которые проявляются, в том числе, и на уровне терминологии). Словарное соответствие часто не дает правильного представления о лексической единице, так как за аналогичными терминами в двух языках стоят разные понятия или разный объем значения близких по смыслу понятий. Например, "prosecutor" переводится «прокурор», однако функции этих фигур в системах американского и российского права не совпадают, и американец, услышав слово "prosecutor", представляют себе нечто иное по сравнению с тем, что вкладывает в слово «прокурор» носитель русского языка [18, с. 68].

Для этого, прежде всего, необходимо определить статус термина в лексической системе языка и признаки, отличающие его от нетерминологических лексем. Ф. де Соссюр видит основное отличие терминов от общеупотребительных слов в следующем: «Слово как знак имеет немотивированную, произвольную природу, а термин – знак специальной семиотической системы, обладающей номинативно-дефинитивной функцией: номинативной потому, что термин (как слово) обозначает целый сложный фрагмент из общей системы смыслов» [15, с. 126–127].

При сопоставлении слова и термина можно выделить следующие особенности последнего:

- 1) соотносительность значения не с отдельным предметом или явлением, а с классом или родом предметов или явлений;
- 2) соотношение не с бытовым понятием или общим представлением, а с научным или техническим понятием;
- 3) необходимость функционирования термина в рамках строго определенной терминосистемы; термин всегда член терминосистемы;
- 4) более высокая степень абстрагирования от действительности, вплоть до разрыва с ней;
- 5) связь термина с определенной профессиональной деятельностью, которая требует определенных знаний и обучения для употребления терминологической лексики [5, с. 43].

Приведенные отличия терминологии от общеупотребительной лексики выявлены лингвистами. Интересно проанализировать, какие критерии выдвигают юристы при рассмотрении вопроса об отличительных признаках юридического термина. Обратимся к фундаментальному исследованию «Юридическая терминология: формирование и состав» С. П. Хижняка, в котором дается классификация признаков, предъявляемых к термину юристами. По мнению автора, термин должен быть:

- 1) единым, то есть употребляться в данном законе или ином нормативном акте в одном и том же

смысле, быть однозначным в пределах одной системы;

- 2) общепризнанным, а не изобретенным законодателем только для данного случая, недопустимо использование термина в каком-то особом смысле;

- 3) стабильным, т. е. смысл и значение термина не должны изменяться в зависимости от контекста;

- 4) логически связанным с другими терминами данной системы;

- 5) соотношенным с профессиональной сферой употребления [20, с. 56].

Если сравнить рассмотренные выше группы признаков, то становится очевидным, что юристы и лингвисты понимают под термином несколько разные вещи, хотя имеются и сходные критерии. Понимание юристов значительно шире, так как они относят к категории терминов даже слова, которые в текстах законов употребляются в своем основном общелингвистическом значении. Подобные лексемы с точки зрения более строгого лингвистического подхода нельзя отнести к категории терминов, так как не имеется достаточных оснований для терминования этих понятий.

Как юристы, так и лингвисты отмечают независимость термина от контекста, при этом значение термина раскрывается в его дефиниции, а не в контексте, как это происходит с общеупотребительной лексикой. Таким образом, слово переходит из общелитературного языка в язык профессиональный и становится элементом терминосистемы [21, с. 126–128].

В. П. Коровушкин отмечает также, что «принцип терминологической адекватности предполагает, что операционные термины и стоящие за ними понятия определяются таким образом, чтобы достигалась наибольшая адекватность в обозначении сопоставляемых языковых фактов. Дефиниции таких понятий должны быть общими для сравниваемых языков, так как явления, описанные одними терминами, но имеющие разное содержание, теряют свою достоверность» [7, с. 42].

Образность терминологии на первый взгляд звучит парадоксально, так как мы все привыкли к постулату о термине как знаке научного или технического понятия, в котором ничего эмоционального и экспрессивно окрашенного не остается. Ведь специальное понятие состоит из предметных, классифицирующих признаков денотативного характера. И, действительно, в референте термина-знака нет никакой экспрессии, а есть только указание на связи с другими такими же родственными понятиями и на место среди них. Но это уже потом, когда мы входим в терминологическое поле и «думаем» этими специальными понятиями. А на начальной стадии восприятия термина, особенно нового термина или термина незнакомой области знания, мы пытаемся понять его, опираясь на образность его словесной формы [16].

Таким образом, в рамках задачи декодирования образной формы лексики в научном дискурсе мы «просеиваем» все потенциальные термины через три «сита»:

1) слова, реализующие свое образное прямое значение независимо от того, встречаются ли они как самостоятельные слова или используются в словосочетаниях;

2) слова, образная составляющая значения которых выполняет функцию родовидового или содержательного признака специального понятия в данном контексте. Здесь мы имеем дело с терминами, созданными из обычных и специальных слов по существующим моделям терминологического образования, в основе которого лежит метонимический или метафорический перенос признака. В этом случае образная составляющая переходит в логическую. Признак образного значения становится признаком специального понятия;

3) собственно термины, лексическая форма которых однозначно закреплена за специальными, как правило, базовыми понятиями данной предметной области. Мы их воспринимаем как «чистые» термины, содержание которых известно специалистам и раскрывается только в научной дефиниции. Слушатель или знает, или не знает научный термин. Но за лингвистической формой закрепляется целостный «образ» специального понятия. При этом образная природа термина обеспечивает понимание термина, немотивированного для слушателя, когда по ходу лекции термин поясняется, толкуется и определяется через образные лексические единицы [16, с. 46–48].

Присутствие подобной лексики (образных и оценочных лексических единиц) может существенным образом повлиять на звучание научного текста, которому, как правило, не свойственна образность и экспрессия. Научное изложение рассчитано на логическое, а не на эмоциональное чувственное восприятие [6, с. 154].

Говоря об экспрессивных средствах языка, необходимо отметить, что, по утверждению многих исследователей, их употребление не свойственно научному стилю. Эмоциональная окрашенность речи не способствует достижению точности, логичности, объективности и абстрактности изложения. Однако, как утверждает И. Р. Гальперин, «это не значит, что в научных произведениях вообще не встречается образная речь. Образность в научной прозе – это средство проявления индивидуальной манеры изложения, которое само по себе не является обязательным для стиля научной прозы. Образность обычно усиливает, оттеняет уже аргументированную логически мысль» [4, с. 424].

Сущность языка проявляется в трех функциях: коммуникативной, когнитивной и кумулятивной. Взаимодействие логического и образного в языке попытаемся проследить на материале терминологии, как особой лексики языка, семантика которой совмещает образную картину мира и специальное знание. «Понимание» языка науки обеспечивается, прежде всего, спецификой семантики термина-знака, способностью одновременно реализовать образный языковой план выражения и понятийный план содержания.

Показательным примером может быть термин *bar*¹ и его русские соответствия, которые являются словами разного семантического объема. Online Etymology Dictionary предлагает следующие значения слова *bar*: late 12 c., “stake or rod of iron used to fasten a door or gate”, from O. Fr. *barre* (12 c.) “beam, bar, gate, barrier”. Meaning “bank of sand across a harbour or river mouth” is from 1580s, probably so called because it was an obstruction to navigation. *Behind bars* “in prison” is attested by 1934, U.S. *Bar* – “whole body of lawyers, the legal profession”, 1550s, a sense which derives ultimately from the railing that separated benchers from the hall in the Inns of Court. Students who had attained a certain standing were “called” to it to take part in the important exercises of the house. After c. 1600, however, this was popularly assumed to mean *the bar in a courtroom*, which was the wooden railing marking off the area around the judge’s seat, where prisoners stood for arraignment and where a barrister stood to plead. As the place where the business of court was done, *bar* in this sense had become synonymous with “court” by early 14 c.; *bar* c. 1300, “to fasten (a gate, etc.) with a bar”, from *bar* (1); sense of “to obstruct, prevent” is recorded by 1570s. Expression *bar none* “without exception” is recorded from 1866 [24].

Обращаясь к Black’s Law Dictionary, который традиционно считается авторитетным юридическим словарем в области права в США, находим дефиницию *bar* в юридическом дискурсе: *bar*, n. (14 c) 1. In a courtroom, the railing that separates front area, where court business is conducted, from the back area, which provides seats for observers; by extension, a similar railing in a legislative assembly <the spectator stood behind the bar>. 2. The whole body of lawyers qualified to practice given court or jurisdiction; the legal profession, or an organized subset of it; 3. A particular court or system of courts <case at bar>. 4. BAR EXAMINATION <Pendarvis passed the bar>. 5. A barrier to or the destruction of a legal action or claim the effect of a judgment for the defendant <a bar to new lawsuit>. 6. A plea arresting a law or legal claim <the defendant filed a bar>. 7. Patents. Statutory preclusion from patentability, based on publication, use, sale, or other anticipatory activity that occurred before an invention’s critical date and thereby negated the invention’s novelty. 8. Trademarks. Statutory preclusion of certain marks from listing on the Principal Register. *Bar*, vb. (16 c) to prevent or prohibit, esp. by legal objection <the statute of limitations barred the plaintiff’s wrongful death claim> [23].

Англо-русский полный юридический словарь предлагает следующие дефиниции: 1) барьер, за которым находится суд; часть судебного помещения, находящаяся за барьером; 2) барьер, отделяющий место заседаний законодательного органа; 3) суд в полном составе; судебное присутствие; 4) адвокатура; коллегия адвокатов; 5) пресекать, прекращать, преграждать, исключать, запрещать; покрывать давностью, погашать; 6) прекращающий/аннулирующий

¹ Данные примеры были найдены нами в ряде юридических текстов, в частности касающихся эстоппель.

фактор; 7) возражение ответчика, являющееся достаточной защитой против иска [1].

Таким образом, образность сохраняется только в первом и втором значениях.

Используя Online Etymology Dictionary, рассмотрим значения юридического термина *estoppel*: *estoppel* (n.) 1530s, from Old French *estopail*, literally “bung, cork,” from *estoper* (see *estop*); *estop* (v.) 1530s, from Anglo-French *estopper* “to stop, bar, hinder” (especially in a legal sense, by one’s own prior act or declaration), from Old French *estoper* “plug, stop up, block; prevent, halt” (also in obscene usage), from *estope* “tow, oakum”, from Latin *stuppa* “tow” (used as a plug); see *stop* (v.) [24].

Black’s Law Dictionary определяет данный термин следующим образом: *estop*, vb. (15 c) to bar or prevent by *estoppel*. *Estoppel*, n. (16 c) 1. A bar that prevents one from asserting a claim or right that contradicts what one said or done before or what has been legally established as true. 2. A bar that prevents the relitigation of issues. 3. An affirmative defense alleging good-faith reliance a misleading representation and an injury or detrimental change in position resulting from that reliance [23].

Далее обратимся к Англо-русскому полному юридическому словарю: *estop* – лишать права возражения, лишать сторону права ссылаться на какие-либо факты или отрицать какие-либо факты; *estoppel* – лишение права возражения, лишение стороны права ссылаться на какие-либо факты или отрицать какие-либо факты; процессуальный отвод [1].

Образность в переводе, скорее всего, будет потеряна.

Последнему, рассматриваемому нами в данной статье, термину *bind* соответствует следующая дефиниция в Online Etymology Dictionary: Old English *bindan* “to tie up with bonds” (literally and figuratively), also “to make captive; to cover with dressings and bandages” (class III strong verb; past tense *band*, past participle *bunden*), from Proto-Germanic **bindan* (cognates: Old Saxon *bindan*, Old Norse and Old Frisian *binda*, Old High German *binten* “to bind”, German *binden*, Gothic *bindan*), from PIE root **bhendh-* “to bind” (see *bend*). Intransitive sense of “stick together” is from 1670s. Of books, from c. 1400 [24].

Black’s Law Dictionary определяет данное слово так: *bind*, vb. (15 c) 1. To firmly tie, restrain, or confine with a cord, chain, or the like <to bind a prisoner>. 2. To impose one or more legal duties on (a person or institution) <the contract binds the parties> <courts are bound by precedents>. 3. To place (oneself) under constraint or duty to perform <he bound himself to deliver the goods on that day>. 4. To make obligated by means of a binder. See BINDER. 5. Hist. To indenture; to legally obligate to serve <to bind an apprentices> [23].

Англо-русский полный юридический словарь: *bind* обязывать, связывать обязательством, создавать обязательство [1].

Можно сделать вывод, что в данном случае образность частично сохраняется.

Выводы.

В связи с этим, по нашему мнению, существует насущная необходимость проводить не просто сопоставительный анализ отдельных терминов и описывать способы их перевода с английского языка на русский или с русского языка на английский, а провести комплексное контрастивное исследование терминологических систем по отдельным отраслям права.

Литература

1. Англо-русский полный юридический словарь / сост. А. С. Мамулян. – М., 1993.
2. Большой юридический энциклопедический словарь / под ред. А. Б. Барихина. – М., 2004.
3. Будагов, Р. А. Введение в науку о языке / Р. А. Будагов. – М., 1958.
4. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка / И. Р. Гальперин. – М., 1958.
5. Головин, Р. Ю. Лингвистические основы учения о терминах / Р. Ю. Головин, Б. Н. Кобрин. – М., 1987.
6. Губарева, О. Н. Сопоставительный анализ способов метадискурсивной организации англоязычных и русскоязычных научно-учебных текстов по экономике: дис. ... канд. филол. наук / О. Н. Губарева. – М., 2011.
7. Коровушкин, В. П. Основы контрастивной социолектологии / В. П. Коровушкин. – Череповец, 2005. – Ч. I.
8. Малюкова, Е. В. Различные подходы к определению понятия «термин» и «терминология» в юрлингвистике / Е. В. Малюкова // Материалы международной заочной научно-практической конференции «Современные тенденции общественных наук: политология, социология, философия». – Новосибирск, 2011. – С. 1–5.
9. Милославская, Д. И. Системное описание юридической терминологии в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук / Д. И. Милославская. – М., 2000.
10. Михайловская, Н. Г. О формировании и функционировании юридической лексики / Н. Г. Михайловская // Терминология и культура речи. – М., 1981. – С. 110–123.
11. Пиголкин, А. С. Язык закона / А. С. Пиголкин. – М., 1990.
12. Полянский, Н. Н. О терминологии советского закона / Н. Н. Полянский // Проблемы социалистического права. – М., 1938. – №5 – С. 132.
13. Реформатский, А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформатский; под ред. В. А. Виноградова. – М., 1996.
14. Реформатский, А. А. Мысли о терминологии / А. А. Реформатский // Современные проблемы русской терминологии. – М., 1986. – С. 163–198.
15. Соссюр, Ф. де. Труды по языкознанию / Ф. де Соссюр. – М., 1977.
16. Табанакова, В. Д. Логическое и образное в научном дискурсе / В. Д. Табанакова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – №24 (239). – С. 46–48.
17. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 2004.
18. Томсон, Г. В. Немецкий язык. Курс юридического перевода (гражданское и торговое право) / Г. В. Томсон. – М., 2004.
19. Хаютин, А. Д. Термин, терминология, номенклатура / А. Д. Хаютин. – Самарканд, 1972.
20. Хижняк, С. П. Юридическая терминология: формирование и состав / С. П. Хижняк. – Саратов, 1997.
21. Чиронова, И. И. Сопоставительный анализ юридических терминов в английском и русском языках: возмож-

ности и перспективы / И. И. Чиронова // Вопросы филологических наук. – 2007. – №6 (29). – С. 126–128.

22. Чиронова, И. И. Теоретические основы анализа юридической терминологии / И. И. Чиронова // Современные гуманитарные исследования. – 2007. – №6. – С. 142–148.

23. Garner Bryan. Black's Law Dictionary. 10th Edition. – Thomson West, 2014.

24. Online Etymology Dictionary. – URL: <http://www.etymonline.com/>

УДК 82-1/-9

А. Н. Ларионова

*Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор Н. В. Володина
Череповецкий государственный университет*

АВТОРСКОЕ ПРЕДИСЛОВИЕ КАК ЖАНР («МОИ ЛИТЕРАТУРНЫЕ И НРАВСТВЕННЫЕ СКИТАЛЬЧЕСТВА» А. А. ГРИГОРЬЕВА)

В статье рассмотрены основные жанровые особенности авторского предисловия как элемента художественного текста на примере предисловия к воспоминаниям А. А. Григорьева «Мои литературные и нравственные скитальчества». В рамках исследования были использованы работы ведущих отечественных и зарубежных литературоведов, рассматривающих авторское предисловие как компонент художественного текста, определяемый его эстетической природой и входящий в общий авторский замысел о мире, изображенном в произведении.

Авторское предисловие, рама произведения, герой воспоминаний, читатель.

The article considers the main genre features of the author's preface as an element of a literary text on the example of the preface to A.A. Grigorev's memoirs "My literary and moral wandering". The author deals with the works of leading Russian and foreign literary critics, considering the author's preface as a component of a literary text, determined by its aesthetic nature and included in the total author's intent about the world depicted in the work.

Author's preface, work frame, hero of memoirs, reader.

Введение.

Исторические изменения жанровых форм в литературе – одна из важнейших проблем современного литературоведения. Наряду с традиционными формами литературного мышления, авторское предисловие, прошедшее длительную историю развития, отличается многообразием своих конкретных, уникальных воплощений.

Особое значение предисловия к художественному произведению было обозначено – в отечественной литературе – еще древнерусскими авторами, которые использовали его как важнейший ресурс в установлении контактов со своими читателями. Современное литературоведение определяет предисловие как «регулярный фактор», «вечную форму <...> выражения разного рода отношений по поводу произведения или книги», «оно сопутствует неизменно литературе, начиная с древности и до наших дней...» [11, с. 100].

Основная часть.

В настоящее время активизировалось внимание исследователей к так называемым «затекстовым» структурам, к каковым относят и предисловие – в комплексе с именем автора, заглавием произведения, подзаголовком, посвящением, эпиграфом. Предполагается, что указанные структуры «в своем системном отношении становятся основой смыслообразования», а значит, могут считаться «заглавием» произведения

[13, с. 39]. Кроме того, предисловие рассматривается и в ряду форм, определяемых как «рама произведения»: наряду с именем автора, заглавием, подзаголовком, посвящением, эпиграфом, оглавлением, послесловием, авторскими примечаниями, предисловие выполняет «организующую роль» – «придает произведению характер завершенности, усиливает его внутреннее единство, <...> обнаруживает присутствие автора в произведении, его ориентацию на определенного адресата» [9, с. 848]. При этом рамочные компоненты предлагается рассматривать «не по отдельности, а в их связи друг с другом и с основным текстом произведения, так как в художественном целом выполняемые ими функции могут перераспределяться» [9, с. 849].

Иное понимание предисловия, «как феномена художественного сознания и способа создания литературно-художественной реальности» [8, с. 219] связано с вопросом интенциональности предисловия, которое у читателя чаще всего ассоциируется с автором произведения, авторской концепцией мира и художественного творчества. Д. С. Лихачев определил процесс художественного «познания» как «подсказывание» читателю того, в чем заключается дух и суть авторского творения: «В искусстве познающий (слушатель, читатель, зритель) творит вместе с автором или помимо автора, но по его подсказке» [10, с. 11]. М. М. Бахтин называл автора «авторитетным руководителем» читателя, «активным руководителем

нашим видением» – «наша активность есть его активность» [2, с. 180].

При анализе авторского предисловия важно также учитывать концепцию М. М. Бахтина о подвижности и разнообразии отношений автора – героя – читателя как субъектов эстетической реальности. Способность авторского предисловия функционировать одновременно в двух разноприродных сферах – прямого («патетического» – М. М. Бахтин) авторского слова и слова художественного позволяет рассматривать авторское предисловие как феномен художественного сознания, «явление, в котором это сознание обрело свои сущностные черты» [8, с. 219].

Условно жанр авторского предисловия можно разделить на две категории: предисловие автора – создателя произведения (например, предисловие М. Ю. Лермонтова к роману «Герой нашего времени», где автор комментирует историю создания книги) и предисловие автора – героя произведения, живущего в художественной реальности, каковым является авторское предисловие к воспоминаниям А. А. Григорьева «Мои литературные и нравственные скитальчества».

Воспоминания А. А. Григорьева «Мои литературные и нравственные скитальчества» впервые были опубликованы в 1862 году. Они стали своего рода попыткой автора подвести итог своей творческой жизни, возможностью объяснить свой жизненный путь. Вместе с тем это рассказ не только о собственной жизни, но и эпохе, современником которой он был, историческом времени 1830–50-х гг., в самых разнообразных его проявлениях. Р. Виттакер пишет о том, что воспоминания А. А. Григорьева «ценны не столько автобиографическими зарисовками, сколько его анализом культурных и интеллектуальных течений, охвативших Россию и Европу в годы его детства» [4, с. 22].

Воспоминания начинаются с предисловия, где герой объясняет свое обращение к мемуарам внешними причинами, а не внутренним личным побуждением: «Вы вызвали меня, добрый друг на то, чтобы я написал мои «литературные воспоминания» [7, с. 5], адресуя высказывание М. М. Достоевскому, с которым был лично знаком автобиографический герой. Вследствие этого в тексте присутствует множество обращений к адресату: «Меня, как вы знаете, нередко упрекали, и пожалуй основательно, за употребление различных странных терминов...» [7, с. 5], – стиль доверительного разговора: «Не знаю, станет ли у меня достаточно таланта, чтобы очертить эти различные эпохи, дать почувствовать их, с их запахом и цветом» [7, с. 7].

Уже в предисловии к воспоминаниям герой обозначает литературу как доминанту, определившую **весь его** дальнейший жизненный путь: «Мне сорок лет, и из этих сорока по крайней мере тридцать живу я под влиянием литературы <...>. Столько эпох литературных пронеслось и надо мною и передо мною, пронеслось даже во мне самом, оставляя известные пласты или, лучше, следы на моей душе, что каждая из них глядит на меня из-за дали прошедшего отдельным органическим целым, имеет для меня свой

особенный цвет и свой особенный запах...» [7, с. 5]. Герой воспоминаний – человек тонкой душевной организации, с высоко развитой духовной культурой. Он рассматривает свою жизнь сквозь призму литературы, литературных процессов, оставивших отпечаток в его судьбе.

При всей индивидуальности образа главного героя, в нем есть черты, присущие целому поколению русской интеллигенции – 1840-х годов. Одной из обязательных характеристик людей этого поколения является высокий уровень их читательской культуры. Главной чертой своего поколения герой называет пристрастие к литературе. Для героя воспоминаний время представлено, прежде всего, процессами, происходящими в литературе, журналистике, читательском сознании: «...эпоха сереньких, тоненьких книжек «Телеграфа» и «Телескопа», с жадностью читаемых, дотла дочитываемых молодёжью тридцатых годов, окружавшей мое детство, – эпоха, когда журчали еще, носясь в воздухе, стихи Пушкина и ароматом наполняли воздух повсюду, даже в густых садах диковинно-типического Замоскворечья, – эпоха бессознательных и безразличных восторгов, в которую наравне с этими вечными песнями восхищались добрые люди и «Аммалат-беком» [7, с. 5]. Описание эпохи дано в форме единой сложной синтаксической конструкции, где переживания героя идут по нарастающей. Автором используются многоточие, эпитеты, терминология органической критики, метафорический стиль повествования, характерный для произведений эпохи романтизма.

Ж. Ланглад в работе «Читатель – творец неповторимости произведения», рассуждая о вторжении субъективности в читательскую деятельность, говорит «о природе этого неискоренимого, а порой совершенно неожиданного и шокирующего вторжения отголосков субъективного, которые неизменно сопровождают чтение художественного произведения. Это далеко не издержки производства; скорее, это признаки «приручения» текста, привнесения в него читателем особого своеобразия» [11, с. 47]. Речь идет о жизни художественного произведения в сознании читателей. Герой «Воспоминаний» А. А. Григорьева – один из таких читателей, которые, благодаря эмоциональному, психологическому, нравственному и эстетическому восприятию текста, своего рода сотворчеству делают литературное произведение предметом индивидуального опыта: «А тут является колоссальный роман Гюго и кружит молодые головы, а тут Надеждин в своем «Телескопе» то и дело поддает романтического жара переводами молодых лихорадочных повестей Дюма, Сю, Жанена...» [7, с. 6]. Каждому произведению герой воспоминаний дает оценку, точнее – описывает эмоции, вызванные в его душе знакомством с ним. «Возможно, привязка прочтения к индивидуальному жизненному опыту читателя – это та точка, в которой бесконечно завершается процесс формирования произведения в многообразии эмпирических прочтений» [11, с. 47], – пишет Л. И. Сазонова.

Круг чтения героя воспоминаний очень широк – это немецкие, французские, русские поэты и писате-

ли. Эти писатели входили, как особо значительные и необходимые, в круг чтения образованного человека 1830–50-х годов. Для него, как отмечал Герцен в «Былом и думах», «знание Гете, особенно второй части «Фауста» <...> было столь же обязательно, как иметь платье» [5, с. 20]. Во многом это обусловлено и образованием (в широком смысле слова), которое получил герой воспоминаний, и, следовательно, тем интеллектуально-духовным потенциалом, той внутренней культурой, которая стала основой его личности.

Представления о круге чтения героя «Воспоминаний» дает прямая цитация фрагментов художественных произведений: «Вы снова здесь, изменчивые тени» [7, с. 6] – первая строчка «Фауста» Гете, когда автобиографический герой А. А. Григорьева отправляется в мир воспоминаний, сравнивая, таким образом, себя с главным героем поэмы Гете, отправившимся в путешествие по загробному миру. Затем, обозначая переломный момент в своей жизни – разочарование в любви и отъезд в Петербург, «в мир гоголевского Петербурга, Петербурга в эпоху его миражной оригинальности, в эпоху, когда существовала даже особенная *петербургская* литература...» [7, с. 6], герой цитирует Байрона: «Внезапно изменилось сновиденье...» [7, с. 6], – проводя параллель с лирическим героем английского поэта, романтическим бунтарем-одиночкой.

Вообще для героя воспоминаний, как человека романтического сознания, характерно особое отношение к литературе, которая воспринимается им как органичное продолжение жизни, а ее герои – как реальные люди. Герой действительно оказывается «погружен» в этот мир, мыслит его образами и понятиями. Романтическая эстетика постоянно влияет на характер рассуждений рассказчика, его мирозерцание: «Голова работает как паровая машина, скачет во всю прыть к оврагам и безднам, а сердце живет только мечтательною, книжною, напускною жизнью. Точно не я это живу, а разные образы литературы во мне живут» [7, с. 6].

Описание эпохи дается через ощущения читателя – самого рассказчика и его современников. Рассказчик передает юношескую экзальтацию своих друзей и свойственную им романтическую созерцательность: «Несмотря на бессознательность и безразличность восторгов, на какое-то беззаветное упоение поэзией, на какую-то дюжинную веру в литературу, в воздухе осталось что-то мрачное и тревожное. Души настроены этим мрачным, тревожным и зловещим, и стихи Полежаева, игра Мочалова, варламовские звуки дают отзыв этому настрою... » [7, с. 6]. Разумеется, перед нами не просто герой воспоминаний, а герой автобиографический. Обращаясь к биографии автора произведения, мы не можем не учитывать его профессиональную деятельность, непосредственно связанную с литературой и театром, так как А. А. Григорьев был выдающимся театральным и литературным критиком своей эпохи. Перед нами появляется фигура В. Г. Белинского: «Раздается могущественный голос, вместе и узаконивающий и прищипывающий стремления и неясные гадания

эпохи, – голос великого борца, Виссариона Белинского. В «Литературных мечтаниях», как во всяком гениальном произведении, схватывается в одно целое все прошедшее и вместе закидываются сети в будущее... Веет другой эпохой» [7, с. 6].

В целом, литература, чтение в воспоминаниях А. А. Григорьева «Мои литературные и нравственные скитальчества» становится важным характерологическим фактором: определяет главные качества героя, выявляет степень развитости его духовной культуры. Герой воспоминаний пытается создать целостную картину культурной жизни второй трети XIX века, изображая портреты выдающихся деятелей эпохи, своих современников: «...мир панаевской «Тли», мир «Песцов», «Межаков» и других темных личностей, мир «Александрии» в полном цвете ее развития с водевилями г. Григорьева I и еще скитавшегося Некрасова-Перепельского, с особенным креслом для одного богатого купчика и вместе с высокой артисткой, заставлявшей порою забывать этот странно-пошлый мир» [7, с. 6]. Портреты известных личностей эпохи наиболее полно будут представлены в тексте воспоминаний, а в предисловии лишь обозначены их имена.

Важным этапом в жизни героя воспоминаний стала учеба в Московском университете: «...университет Редкина, Крылова, Морошкина, Крюкова, университет таинственного гегелизма, с тяжелыми его формами и стремительной, рвущейся неодолимо вперед силой, – университете Грановского...» [7, с. 6]. Конец 1830-х и начало 1840-х гг. для Московского университета стали периодом расцвета после мрачной эпохи середины 1830-х гг., характеристика которой сохранилась в «Моих воспоминаниях» академика Ф. И. Буслаева. В 1835 г. Попечителем Московского учебного округа был назначен граф С. Г. Строганов, сумевший привлечь в университет талантливых преподавателей, ошеломивших студентов потоком совершенно новых идей и фактов, только что добытых европейской наукой, знакомивших с новейшими методологическими учениями, прежде всего, с гегельянством. Хорошее знание трудов Гегеля герой воспоминаний Григорьева вынес, прежде всего, из университетских занятий. Далее этой теме будет посвящена глава во второй части воспоминаний.

Вообще основные темы, намеченные в предисловии, составляют тематику произведения в целом: это культурная жизнь 40–60-х гг. XIX в. Изучая природу и специфику авторского предисловия, мы опирались на идею С. С. Аверинцева о литературном развитии как развитии авторского самосознания, которое требовало специального «жеста <...> изготровки к долгому рассказу <...> в котором рассказчик принимает на себя индивидуальную ответственность за все, что имеет сказать, и постольку обязан обосновать особыми доводами важность своей темы и правомерность своего к ней подхода» [1, с. 61]. Автобиографический герой воспоминаний А. А. Григорьева определяет свою задачу следующим образом: «Не знаю, станет ли у меня достаточно таланта, чтобы очертить эти различные эпохи, дать почувствовать

их, с их запахом и цветом. Если для этого достаточно будет одной искренности, – искренность будет полная, разумеется, по отношению к умственной и моральной жизни. Одно я знаю: я вполне сын своей эпохи и мои литературные признания могут иметь некоторый исторический интерес» [7, с. 7].

Выводы.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что авторское предисловие – это значимая часть художественного произведения, представляющая «авторскую концепцию мира и художественного творчества – декларативно-разъяснительным способом или собственно эстетическим» [8, с. 220]. Авторское предисловие к воспоминаниям А. А. Григорьева – это, безусловно, компонент самого художественного текста, определяемый его эстетической природой и входящий в общий авторский замысел о мире, изображенном в произведении, «феномен литературно-художественного сознания, соединивший в себе возможности как прямого <...> авторского слова, так и слова художественного, в котором обнаружили себя специфические способы реализации авторского сознания, утверждающие уникальность индивидуальной авторской речи, авторского стиля, авторского художественного языка» [8, с. 227]. Выбор автором предисловия как способа его взаимоотношений с читателем, с другими субъектами художественного мира отражает его эстетическую позицию и ставит предисловие в ранг значительных литературных явлений.

Авторское предисловие к воспоминаниям А. А. Григорьева «Мои литературные и нравственные скитальчества» носит подчеркнуто субъективный и адресный характер, ибо автор посвящает свои «Воспоминания» М. М. Достоевскому. Отсюда – обилие обращений к адресату, стиль доверительного разговора, косвенная характеристика «Воспоминаний», построенная на ретроспективных обращениях к разным периодам своей жизни. Доминантой этих периодов становится литература, осмысление ее роли в жизни автора. Определяя значение разного рода литературных «веяний», исторических эпох, Григорьев

мыслит характерными для его прозы и литературной критики образами «органического целого», которые придают событиям жизни частного человека философско-метафорический смысл.

Литература

1. Аверинцев, С. С. Греческая «литература» и ближневосточная «словесность». Два творческих принципа / С. С. Аверинцев // Вопросы литературы. – 1971. – №8. – С. 61.
2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1979. – С. 180.
3. Веселовский, А. Н. Из введения в историческую поэтику / А. Н. Веселовский Историческая поэтика. – М., 1989. – С. 44.
4. Виттакер, Р. Последний русский романтик: Аполлон Григорьев (1822–1864) / Р. Виттакер. – СПб., 2000.
5. Герцен, А. И. Полн. собр. соч.: в 30 т. / А. И. Герцен. – М., 1956. – Т. 9. – С. 20.
6. Гончаров, И. А. Собр. соч.: в 8 т. / И. А. Гончаров. – М., 1954. – Т. 7. – С. 195.
7. Григорьев, А. Воспоминания / А. Григорьев; под ред. Б. Ф. Егорова. – Л., 1980.
8. Лазареску, О. Г. Литературное предисловие как феномен художественного текста / О. Г. Лазареску // Поэтика заглавия: Сборник научных трудов РГТУ. – М.; Тверь, 2005. – С. 217–229.
9. Ламзина А. В. Рама произведения / А. В. Ламзина // Литературная энциклопедия терминов и понятий. – М., 2001. – С. 848–853.
10. Лихачев, Д. С. Очерки по философии художественного творчества / Д. С. Лихачев. – СПб., 1999.
11. Сазонова, Л. И. Украинские старопечатные предисловия конца XVI – первой половины XVII вв. / Л. И. Сазонова // Тематика и стилистика предисловий и послесловий. Сер.: Русская старопечатная литература (XVI – первая четверть XVIII в.). – М., 1981.
12. Теоретико-литературные итоги XX века. – Т. 4. Читатель: проблемы восприятия / [редкол.: С. А. Макуренкова (отв. ред.), С. Г. Бочаров, В. П. Большаков, А. В. Марков и др.]. – М., 2005.
13. Шульц, Е. Заметки о заголовочном комплексе (на основе повести Александра Бестужева-Марлинского «Роман и Ольга») / Ева Шульц // Имя текста, имя в тексте: Сборник научных трудов. – Тверь, 2004. – С. 39–50.

УДК 800.8

Е. Ю. Протасова

Хельсинкский университет (Финляндия)

КРОСС-ДИСЦИПЛИНАРНАЯ ЛИНГВИСТИКА

Междисциплинарность представляет собой важную перспективу для лингвистов, стремящихся к взаимодействию с другими отраслями науки и к более широкому взгляду на язык. Методы могут заимствоваться из антропологии, когнитивной и компьютерной науки, социологии и т. д. Типологическое направление усиливает понимание общих и особенных свойств языка. Темы исследований возникают из повседневных потребностей людей и новых феноменов дискурса. Издатели серии «Объединение научных достижений в исследованиях языка и коммуникации» для издательства Джон Бенджаминс – Марджолийн Верспоор, Гронинген, и Вильберт Споорен, Наймеген.

Кросс-дисциплинарные исследования, коммуникация, когнитивная лингвистика, типология, метафора.

The inter-disciplinarity is an important perspective for linguists who try to inter-communicate with other scientific branches and to take a broader view of language. The methods can be borrowed from anthropology, cognitive and computer science, sociology etc.

A typological direction adds to understanding of general and unique properties of language. Topics of research are found in the everyday needs of people and new phenomena of discourse. The editors of the series "Converging Evidence in Language and Communication Research" are Marjolijn Verspoor, Groningen, and Wilbert Spooren, Nijmegen.

Cross-disciplinary research, communication, cognitive linguistics, typology, metaphor.

Введение.

С 2000 года издательство John Benjamins (Amsterdam, Philadelphia) издает серию "Converging Evidence in Language and Communication Research" («Объединение научных достижений в исследованиях языка и коммуникации»), редакторами которой являются М. Н. Verspoor (Университет Гронингена) и W. Spooren (Свободный университет Амстердама). В последние годы лингвисты расширили арсенал используемых методов, привлекая среди прочих когнитивные, компьютерные, нейрофизиологические, биологические, социологические, психологические и антропологические. Это привело к необходимости понять, как получаемые результаты соотносятся с теми, которые имеются в других науках. Важнейшим направлением внутри этого подхода является переключки с тем, что принято называть в российской науке лексической типологией и когнитивной семантикой.

Основная часть.

Когнитивные, социальные и биологические взаимосвязи лингвистики

Первая книга [5] посвящена дополнениям, или расширителям, задаваемым аргументной структурой глагола, варьирующей между языками как в семантическом, так и в синтаксическом плане. В сборнике 7 статей, разбирающих явления в когнитивно-функциональной типологической перспективе с опорой также на когнитивную грамматику, теорию ментального пространства и дискурс-анализ. Среди исследуемых языков – японский, корейский, цезский, французский, тихоокеанские, испанский, английский, а среди авторов – Б. Комри и М. Полински.

В том же году вышел второй том [1], посвященный мультидисциплинарному подходу к значению и познанию (когниции). Здесь сошлись представители когнитивной грамматики (Langacker, Croft, Wood, Geeraerts, Kövecses, Wildgen) и философы языка (Albertazzi, Marconi, Peruzzi, Violi), по большей части разделяющие в семантике принципы феноменологии и гештальт-психологии. Анализируются проблемы метафоры, конструктивных операций, концептуализации, прототипичности, искусственного интеллекта, гештальт-схем, типологии салиентности, восприятия пространства, эмоций и полевой семантики. Предполагается, что, несмотря на необходимость различать семантику, языкознание, теоретические размышления и исторический анализ, существует тесная связь между структурами восприятия и категориями естественного языка.

Третий сборник [10] вышел спустя два года и был посвящен тематичности, понятию «темы» в текстах и их структурированности в языковом употреблении, и

эта идея встречается, помимо лингвистики, в литературе, психологии, компьютерной и когнитивной науках, однако она релевантна и просто в повседневной жизни. Важнейшие случаи применения – моделирование ситуаций, понимание текста в процессе его восприятия, сочинение историй, стилистика, иерархическая структура текстов, визуализация и анализ наглядных стимулов, маскировка намерения, обсуждаемые и модные темы, размывание темы и т. п.

Соотношением между когнитивной семантикой и когнитивной наукой в целом и помодульно занимается в своей монографии А. Кертес [7]. Традиционно интересному вопросу о происхождении языка посвящена работа [6], причем ее необычность состоит в использовании большого количества данных из приматологии, палеоантропологии, эволюционной биологии, анатомии, что позволяет заново разобраться, например, с ролью жестов, врожденностью и селективностью языка, протоязыком и т. п.

Социальное измерение человеческого познания и коммуникации привело к появлению идеи изучения представлений о том, как думает другой человек, – теории мышления ("theory of mind"). В то же время возможен и другой подход – теории разделенного мышления ("The Shared Mind"), ориентированной на интересубъектность. В междисциплинарно построенном сборнике [16] взаимоотношения изучаются в контексте человеческого развития, сравнительного познания и эволюции, а также в лингвистическом плане. Значимыми оказываются данные из области изучения нарративной практики, понимания, аутизма, достижения согласия, ментальных состояний, мимики, нормативности, архитектуры языковой системы, устного перевода, воображения и создания вымышленных миров и т. п. Пересматривая психолого-философское наследие, авторы возвращаются к биологическим и культурным основам совместного мышления и роли речи в обмене мыслями.

Книга [3] посвящена корпусному подходу к метафорам, а [14] – соотношению метафоры и мышления и попытке ее выявления в грамматике и практическом употреблении. В работе [15] развивается тема определения метафоры при помощи сложной процедуры ее идентификации в массиве текстов разнообразной структуры и происхождения.

Две книги [13] и [12] затрагивают проблему обучения второму языку. Первая рассматривает особенности межкультурной коммуникации для носителей японского, китайского, арабского, персидского, английского и его вариантов, а вторая – теоретические и практические аспекты принятия речевых решений в различных ситуациях применения второго и третьего языков, в том числе при употреблении конструкций и категорий.

Ставшую в последнее время актуальной проблемой плагиата следует отличать от весьма благоприятно-

го цитирования и постоянно происходящего и вызывающего разнонаправленные отклики заимствования. Кто и как цитирует и осознает ли эти моменты – вопрос особый. В любом случае, речь идет о передаче чужой речи, о прямой и косвенной речи, в разной степени точном пересказе и оценке сказанного или написанного другим человеком. Внутри различных лингвистических подходов сформировалась идея о необходимости выяснения новой природы цитирования – с точки зрения типологии, взаимоотношений между близкородственными и генетически отдаленными языками, применяя методы дискурс-анализа и корпусной лингвистики, даже в русле грамматикализации и языкового варьирования. Языки используют разные маркеры и частицы для показа чужой речи (ксенопоказатели, цитативы или квотативы), в том числе и в качестве признаков эвиденциальности. В книге [2] доказывалось, вслед за В. Лабовым, что во многих языках мира засвидетельствованы не отмеченные ранее способы отсылки к говорящему, анализируются источники их внедрения в речь, функции в дискурсе и распространение. Различают несколько вариантов квотативов, например, основанных на сближении, сравнении и отождествлении (ср. рус. *Он типа: «Ребенок устал»*), употреблении инхотативных глаголов (ср. рус.: *Учитель начал: «Вы все молодцы»*), указательных местоимениях (ср. рус.: *Я такая: «Уходи отсюда!»*).

Возможно, самыми необычными являются 8 и 9-й тома серии. Проблема описания того, как люди говорят на разных языках о цвете и запахе [11], интересна не только лингвистам. Все же здесь нет устоявшихся конвенций речепотребления, особенно в области вербальной передачи оттенков, хотя существуют различные привычные способы обхождения этой проблемы в разных культурах. Частым выходом из нее оказывается использование метафор. Среди частных подтем – различия между красивым и некрасивым, приятным и неприятным, соотношение реальных нейробиологических процессов и их отражения в речи, семиотики, семантической нагруженности условных наименований, память и синестезия восприятия, причем все это – в кросс-культурной перспективе. Монография [8] посвящена языку боли. Главное, на что пытается найти ответ автор, – идет ли речь в ситуации, когда обсуждают болезненные чувства и их переживание, на самом деле о восприятии, выражении или описании реально испытываемых ощущений. В центре внимания находятся лексико-фразеологический выбор в дискурсе, грамматические структуры и метафоры боли. Основной материал исследования – записи реальных греческих повседневных диалогов в области оказания медицинской помощи; выражения боли сравниваются с употребляемыми в соответствующих случаях в английском языке.

В 2015 г. выходит книга, посвященная одной из самых интересных тем в жизни человека – еде [4]. Сенсорная сторона процесса принятия пищи связана со зрением, обонянием, осязанием, но прежде всего со вкусом. Сенсорные дескрипторы – прилагательные – полезны для мировосприятия и мироощуще-

ния. Через них происходит индексация отношения к пище, порой оказывающаяся жизненно важной. Семантическая интерпретация прилагательных зависит от операционализации в области сенсорики, значение же конструируется в более широком контексте, причем между языками могут быть различия в накладываютых на восприятие рамках. Интерпретация ощущений различна в профессиональном и бытовом дискурсе. В книге сравниваются между собой репертуары вкусовых качеств в немецком и английском языках, и она вносит существенный вклад в исследование когнитивной семантики. Такое исследование не может не быть междисциплинарным: в самом деле, к нему привлекались психологи, специалисты из сферы пищевой индустрии и ресторанного дела.

Идея асимметрии в языке

Представим подробнее том [9]. Идея (а)симметрии связана с философским и эволюционным фундаментом жизни: стремясь к равновесию, организмы саморасширяются, а потом распространяются подобным образом. Будучи живыми, они никогда не тождественны друг другу, но постоянно развиваются. Симметричной может быть только абстракция, но наше сознание готово любую асимметрию достроить до сбалансированного состояния. Асимметричные события в лингвистике введены в книгу, вышедшей под редакцией профессора Лодзинского университета Барбары Левандовска-Томашик. Большинство статей относятся к области когнитивной лингвистики, типологии и функционального подхода, а участие Рональда Лангакера и Сони Кристофаро сделало книгу популярной сразу после ее выхода в свет.

Под асимметричным событием понимается наличие в одном высказывании двух или более событий неравного статуса; основой описания становится неравнозначность основных и фоновых событий, проявляющаяся на морфологическом, синтаксическом, дискурсивном уровнях. При этом фокус внимания направлен на субординацию, номинализацию и различные типы модификации, потому что в основе этих грамматических явлений лежит асимметрия в восприятии (рецепции), познании (когниции) и самом языке.

В первой части рассматривается, как происходит нанизывание событий и как описываются сложные события (Event chains and complex events).

Статья Д. Ньюмана и С. Райс «Асимметричность в английских многоглагольных последовательностях: корпусный подход» (John Newman, Sally Rice. *Asymmetry in English multi-verb sequences: A corpus-based approach*) строится на основе данных двух новозеландских Веллингтонских корпусов устной и письменной английской речи. Для конструкции *V and V* (типа *go and tell*) демонстрируется преобладание глаголов движения и изменения в первой позиции и их отсутствие во второй позиции, где предпочтительны глаголы, описывающие действия в стационарном положении. Факторами, влияющими на асимметрию этой сочинительной конструкции, являются хронология, семантические профили глаголов и степень интеграции событий. Дополнительная

семантика задается самой конструкцией, где контекст оказывается грамматикализующим. Интересна подтверждающая эти наблюдения разница между устной и письменной речью, особенно использование глагола *try* в первой части в значении, близком к связочному.

Язык кора относится к языкам мексиканских индейцев, принадлежит к юто-ацтекской языковой семье. Это агглютинативный язык; глагол занимает инициальную позицию в предложении. Согласно исследованию Ю. Касада, асимметрии в локализации событий в пространственном языке кора (Eugene H. Casad. Asymmetries for locating events with Cora spatial language) касаются роли говорящего как наблюдателя (он выбирает фокус для концептуализации и обрамления событий) и помещения отдельных событий, ситуаций, условий, отношений, людей и вещей в поле пространственного расширения относительно некоторой точки референции. Через эти салиентные асимметрии контрастируются субъект и объект восприятия.

Н. Дельбек рассматривает одно из важных явлений испанского синтаксиса: употребление или отсутствие предлога *de* в конструкциях с *que*, вводящих придаточное предложение (Nicole Delbeque. Spanish (de)queismo: Part/whole alternation and viewing arrangement). Оказывается, что это чередование не свободно. Ставится вопрос о том, как соотносится классическое описание подобных случаев с расположением элементов и отношением часть/целое; все части речи опробуются по очереди с точки зрения вариации. В итоге выясняется, что при занятии позиции внутренней перспективы преобладает $\emptyset$ (отсутствии *de*), а структурно мотивированное более редкое использование *de* связано с внешней перспективой, что не всегда удается передать при переводе. Чередование отражает установку говорящего.

Американские ученые Н. Квон и М. Полински обращаются к поиску примет сочинения в языке с финальной вершиной на примере корейской конструкции с комплементаризатором *-ko* (Nayoung Kwon, Maria Polinsky. What does coordination look like in a head-final language?). Будучи подчинительными, они, тем не менее, сходны с некоторыми английскими согласовательными. В теориях связывания клауз согласование и подчинение обычно полагаются взаимоисключающими, но в данной статье их поверхностное различие неявно. Нанизывание клауз может быть структурно неоднозначным, а толкование зависит от реальных отношений событий (если они параллельны – то имеет место согласование, если причинно-следственные – то подчинение).

В следующей главе глагольная сериализация (т. е. соединение глаголов соположением без связующих элементов) в тайском языке считается средством выражения сложных событий (Kingarn Therkanjana. Verb serialization as a means to express complex events in Thai). Решая вопрос о том, что может быть сериализовано, есть ли какая-то связь между использованными глаголами, существуют ли ограничения на эти последовательности, автор ограничивается двугла-

гольными фразами, отражающими одно сложное событие и не свободными в своей сочетаемости.

«Понятийная асимметрия в синтаксической симметрии: взаимодействие коннектива и маркера доступности» – вклад в сборник японских ученых К. и М. Н. Изуцу (Katsunobu Izutsu, Mitsuko Narita Izutsu. Notional asymmetry in syntactic symmetry: Connective and accessibility marker interactions). Описания симметричных событий предполагает наличие некоторой единицы, которая делает две вещи или с которой делают две вещи. Описания асимметричных событий вызывают ожидания того, что определенные события или состояния следуют за событием или состоянием, кодированным в *S1* объединенной структуры «*S1*. дискурсивный коннектив + *S2*» с местоимением в *S2*.

Вторая часть, носящая подзаголовок «Подчинение, номинализация, модификация», открывается статьей Р. В. Лангакера «Подчинение в когнитивной грамматике» (Ronald W. Langacker. Subordination in Cognitive grammar). Утверждается, что подчинение не поддается простому описанию в качестве категории. Оно не самоочевидно, но бесспорно, так как налицо асимметрия клауз в сложном предложении, хотя типы асимметричности не могут быть сведены к однозначному различию (или, может быть, это требует абстрагирования более высокого уровня). Чтобы понять подчинение, требуется прояснить многочисленные факторы, задающие его типы, различить их друг от друга и связать с другими явлениями. Вообще, разные типы асимметричности в проминентности (заметности), профилировании, организации и статусе – важные факторы; показано, как они взаимодействуют с «окнами внимания» в динамическом процессировании и интеграции грамматики. В Когнитивной Грамматике профилирование – центральное понятие, сложные предложения гибки в отношении того, что профилируется, а само оно определяется дискурсивными факторами и процессированием. В каком-то смысле Лангакер отступает здесь от сугубо когнитивно-грамматического описания, дополняя его психолингвистическим анализом речепорождения и толкованием в духе дискурс-анализа.

Для С. Кристофаро понятие асимметричных событий играет центральную роль во многих грамматиках подчинения (Sonia Cristofaro. Asymmetric events, subordination, and grammatical categories). Это выражается в том, что события бывают переднего / заднего плана, образа / фона, утверждаемой / неутверждаемой информации, наличия / отсутствия автономного когнитивного профиля индивидуального события. Однако не всякая асимметрия ведет к подчинению, хотя и может служить основанием для сравнения конструкций как кросс-лингвистически, так и внутри языков.

Подчинение, как пишет Ф. Лихтенберк (František Lichtenberk. Asymmetry reversal), иногда характеризуется как когнитивная асимметрия между матричной клаузой и ее дополнительной клаузой. Прагматически утверждается положение дел, выраженное в матричной клаузе, но не в подчинительной клаузе. В австронезийском языке токабакита прежние биклаузальные структуры переформируются в моноклау-

зальные, но для выводов недостаточно только лингвистических фактов.

«Прозрачность или экономичность: как этот конфликт разрешается в адиукру?» – вопрос, на который дается ответ в статье К. Хори, П. Пардеш и Г. Коля (Kaoru Horie, Prashant Pardeshi, Guy Kaul. Transparency vs. Economy: How does Adioukrou resolve the conflict?). Тройное различие подчинительных клауз (т. е. относительных, дополнительных и наречных), вероятно, мотивируется различными типами концептуальной асимметрии матричной клаузы и подчинительной клаузы, кодируемыми каждым типом клаузы. В изучаемом африканском языке полифункциональность субординатора нейтрализует различие типов подчинения.

К.-У. Пантер обсуждает случай, когда невыраженный участник подчиненного события должен быть идентичным участнику события более высокого уровня, частью которого он является (Klaus-Uwe Panther. Relating participants across asymmetric events: Conceptual constraints on obligatory control). В генеративной грамматике эти явления называют «обязательным контролем», а в качестве примера приводят *John begged Mary to play computer games with him* («Джон просил Мэри играть с ним в компьютерные игры»), где аргумент главной клаузы *Mary* детерминирует («контролирует») референцию понимаемого субъекта инфинитивной клаузы. Традиционно обязательный контроль понимался как формальное отношение, описываемое в терминах Принципа Минимальной Дистанции или иного синтаксического ограничения, либо предлагались подходы, основанные на понятии тематической роли. В статье разрабатывается концептуально-прагматическое основание обязательного контроля на примере немецкого и английского языков, когда прагматические роли должны быть идентичны, что проверяется синтаксическим контролем субъекта, объекта и сменой контроля.

Инфинитивные конструкции португальского языка анализируются с точки зрения грамматической структуры и значения (Augusto Soares da Silva. The Portuguese inflected infinitive and its conceptual basis). Флексивный инфинитив занимает промежуточное положение между подчинительной финитной клаузой и инфинитивной клаузой, а его значение характеризуется совокупностью измерений, специфичных для подчинительных конструкций.

Л. Хэвизерт изучает семантические и дискурсивные ограничения на перифрастическую реализацию участников в номинализациях (Liesbet Heyvaert. The periphrastic realization of participants in nominalizations: Semantic and discourse constraints). Обсуждаются конструкции с именными вершинами без глагола как опорные пункты дискурсивной референции, подразумеваемые участники событий, не включенные, но вычленимые или не обнаруживаемые на основе дискурсивного контекста (типа «именного эллипсиса» и событий клаузального типа, не обязательно принимающих вид субъекта).

Наконец, исследование редактора книги Б. Лавандовска-Томашик посвящено различиям в кон-

структивных отношениях между пост-именными и пре-именными причастными конструкциями в английском и польском языках (Barbara Lewandowska-Tomaszczyk. Asymmetries in participial modification). Конструктивные принципы, вовлеченные в создание переменных профилей выражений, определяют их концептуализации, для чего используется понятие «когнитивных контрастивных параметров». Важным параметром для польского оказывается тип объекта (представляет ли он родовой признак или уникальный); это различие важно и для английского языка, но построено оно иначе.

Сборник объединил ученых разных стран, работающих в разных парадигмах и с типологически разным материалом. Безусловно, лингвистический мир асимметричен во всем, и пределов выбранному курсу быть не должно. Скорее, трудно найти что-то симметричное. Взаимные переходы от согласования к подчинению и обратно, вероятно, больше связаны с особенностями языка, чем с особенностями мышления. В заключение можно сказать, что образ асимметричности в книге выглядит многокомпонентно, но не многогранно.

Выводы.

В истории идея междисциплинарности не нова и переменчива: отрасли знания, первоначально возникавшие на стыке наук, впоследствии могли становиться самостоятельными дисциплинами со своим понятийным и методологическим аппаратом, а затем исчезали, возможно, выполнив на определенном этапе развития человеческого социума свою миссию. Понятно, что сегодня и лингвистика не может обойтись без взаимодействия с другими науками, иногда весьма близкими, а порой отдаленными по материалу исследования и подходам к нему. Разумеется, человеческий язык способен описать любые явления природы и воображения, поэтому масштабы взаимовлияния не имеют границ. Серия изданий, посвященных конвергенции фактов в исследованиях языка и коммуникации издательства Бенджаминс, интересна еще и тем, что она рассматривает эти соположения данных в типологическом аспекте, сквозь призму того, как трактуют определенные феномены разные языки. Вероятно, можно попытаться сравнить реферируемые книги со своеобразным отчетом по трактовке лингвистических идей. Не может не заинтересовать читателей и вполне прикладной характер некоторых исследований, например, посвященных запахам и еде, результаты которых могут быть полезны широкому кругу лиц. Импонирует также строгость трактовки таких как будто бы несерьезных тем. Чтение серии является полезным упражнением для лингвиста, думающего о месте своих исследований в современном мире.

Литература

1. Albertazzi, L. (ed.) Meaning and Cognition. A multi-disciplinary approach / L. Albertazzi. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2000.
2. Buchstaller, I. Quotatives: Cross-linguistic and cross-disciplinary perspectives / I. Buchstaller, I. van Alphen. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2012.

3. *Deignan, A.* Metaphor and Corpus Linguistics / A. Deignan. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2005.
4. *Diederich, C.* Sensory Adjectives in the Discourse of Food: A frame-semantic approach to language and perception / C. Diederich. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2015.
5. *Horie, K.* (ed.) Complementation. Cognitive and functional perspectives / K. Horie. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2000.
6. *Johansson, S.* Origins of Language. Constraints on hypotheses / S. Johansson. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2005.
7. *Kertész, A.* Cognitive Semantics and Scientific Knowledge. Case studies in the cognitive science of science / A. Kertész. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2004.
8. *Lascaratou, C.* The Language of Pain. Expression or description? / C. Lascaratou. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2007.
9. *Lewandowska-Tomaszczyk, B.* (ed.) Asymmetric Events / B. Lewandowska-Tomaszczyk. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2008.
10. *Louwerse, M. M.* (eds.) Thematics. Interdisciplinary Studies / M. M. Louwerse, W. van Peer. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2002.
11. *Plümacher, M.* (eds.) Speaking of Colors and Odors / M. Plümacher, P. Holz. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2007.
12. *Pütz, M.* (eds.) Cognitive Processing in Second Language Acquisition. Inside the learner's mind / M. Pütz, L. Scola. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2010.
13. *Sharifian, F.* (eds.) Applied Cultural Linguistics. Implications for second language learning and intercultural communication / F. Sharifian, G. B. Palmer. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2007.
14. *Steen, G. J.* Finding Metaphor in Grammar and Usage. A methodological analysis of theory and research / G. J. Steen. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2007.
15. *Steen, G. J.* A Method for Linguistic Metaphor Identification. From MIP to MIPVU / [G. J. Steen and etc.]. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2010.
16. *Zlatev, J.* (eds.) The Shared Mind. Perspectives on intersubjectivity / [J. Zlatev and etc.]. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2008.

УДК 801.3

Э. А. Салихова

Уфимский государственный авиационный технический университет

ДВУАЗЫЧИЕ И ТРИАЗЫЧИЕ КАК СОЦИОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРОНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ЭТНОСОВ БАШКОРТОСТАНА

В статье представлена условная структуризация этнолингвистического пространства Республики Башкортостан в социопсихолингвистическом аспекте характеристики языковых контактов. Многомерность рассматриваемого явления приводит к необходимости решения таких задач, как выработка способов исследования национально-культурных особенностей использования слова представителями различных лингвокультурных общностей. Решение таких задач предполагает, с одной стороны, исследование мыслительной деятельности человека, с другой, – языковой культуры носителей различных языков.

Билингвизм, картина мира, пиджинизированные переключения, полиязычный социум, трилингвизм (трехязычие, троязычие).

The article presents the conditional structuring of the Bashkortostan Republic's ethnolinguistic space in sociopsycholinguistical aspect of the language contacts' characteristics. Mosaic and multidimensionality of the phenomenon leads to the necessity of solving such problems as the development of detection and examination's methods of national-cultural peculiarities of the word's usage by representatives of different linguistic and cultural communities. The solution to such problems involves the study of a person's mental activity, on the one hand, and the language culture of speakers of different languages, on the other hand.

Bilingualism, worldview, pidgin switches, multilingual society, trilingualism

Введение.

Многоязычие (в т. ч. дву- и троязычие) как фактор консолидации различных стран и народов было известно с древности: В. В. Виноградов, М. М. Михайлов, Ф. П. Филин, Н. К. Фролов склонны считать, что двуязычие возникло в эпоху первобытнообщинного строя. Как социопсихолингвистическое явление оно стало продуктом взаимосвязи и неоднозначного взаимовлияния представителей разных этносов – носителей различных языков. Это приводило к образованию разных типов двуязычия не только у отдельных индивидов, но и у групп людей. Формирование лингвокарты многоязычия в России целом и в

ее регионах, в частности, в Республике Башкортостан, сопровождалось некоторыми сложностями: особую роль играло добровольное вхождение в состав России, обусловленное как торгово-экономическими, политическими, так и социальными, языковыми, этнокультурными и пр. отношениями коренного (автохтонного) народа с русским [см. подробнее в: 5].

В связи с такой постановкой проблемы обозначим следующее: к формированию особого – гетерогенного – этнолингвистического пространства приводит интенсивность процессов социального и языкового взаимодействия между участниками комму-

никации. При рассмотрении процессов такого взаимодействия выделяются три основных образования: социум, социалема [3] и лингвема [9]. Если объем социума зависит от уровня развития экономики и культуры, то объем социалемы – от интенсивности языкового взаимодействия. Представители социума могут быть членами нескольких социалем и являются билингвами независимо от количества используемых ими языков.

Этнолингвистическое пространство состоит из языковой и неязыковой зон, объективизируемых в речевой деятельности человека:

- 1) психологической (этнического самосознания);
- 2) психолингвистической (речемыслительной ориентации);
- 3) зоны материальных объектов (денотатного компонента);
- 4) когнитивной (совокупности убеждений, познавательный стереотипов и концептов);
- 5) вербально-сигнификативной (этнический язык как система знаков и известных представителям данной культуры значений).

Мы рассматриваем и описываем речь би-/ трилингвального индивида через восприятие и отображение национальной картины мира.

Основная часть.

Лингвоэтническое пространство Республики Башкортостан в современном его представлении является мультимодальное образование, характеризующееся сложными и неоднозначными процессами языковых контактов [1]. Динамику становления национальной специфики речевого поведения носителей разных культур объясняет теория А. Н. Леонтьева о формировании личности и ее мышления (в том числе речевого) в процессе «присваивания» культуры в онтогенезе. Сам процесс становления личности возможен только в речевом общении, поэтому так велика доля культурных знаний, усваиваемых в вербальной форме.

Речевое мышление не знает национальных ограничений. Если и существуют в этой области некоторые национальные различия, то они обусловлены разным уровнем общественной практики, а не особенностями языка. Вербальные формы категоризации продуктов деятельности и речевого мышления, происходящего в процессе познания и зависящего от структуры этой деятельности, не всегда очевидны для исследователя, так как вербальные продукты индивида «живут» особой «знаковой» жизнью, которая развивается по собственным законам. При контакте представителей разных лингвокультурных общностей выясняется, что, даже владея языком собеседника, носители разных национальных культур действуют по «своим» моделям поведения и реализуют «свои» стратегии общения, опираются на «свои» культурные знания. Поэтому подобное взаимодействие разных этнических общностей осложняется, кроме языка, такими национально-специфическими компонентами культуры, как национальные обычаи (традиции в соционормативной сфере культуры),

быт, повседневное поведение, национальная картина мира, национальные особенности мышления и психики, национальное искусство.

Методы этнопсихоллингвистики, направленные в первую очередь на изучение форм и средств языкового общения, позволяют успешно исследовать системные отношения в языке, изучать его национально-семантическое пространство, т. е. моделировать вторичную опосредованную человеком посредством различных способов деятельности картину мира – языковую. В процессе развития этноса образ мира может меняться, но неизменными остаются «этнические константы» [10] и их системы, являющиеся той призмой, сквозь которую человек смотрит на мир.

К числу факторов, влияющих на выбор одного из языков для общения, относят социальную сферу общения, коммуникативную ситуацию, (взаимо)отношения между участниками вербального взаимодействия, ситуационное эмоциональное состояние коммуникантов, а также отсутствие эквивалентности между языковыми единицами. А. А. Бурыкин отмечает, что билингвы в любой ситуации обладают свободой выбора языка общения. Возможность такого выбора, по его разумению, предполагает соблюдение определенных правил, и именно это позволяет рассматривать коммуникацию билингвов в отдельных случаях как определенный ритуал, в котором проявляются различные социокультурные черты, имеющие не лингвистическую, а культурную мотивацию обладающие способностью превращаться в те или иные стереотипы коммуникации [2].

Динамика билингвизма в полиязычных условиях выявляет следующие проявления национально-русского билингвизма (примеры приведены из русской речи башкир и татар – студентов 1–2 курсов, обучающихся на филологических факультетах). Наиболее распространенными типами отклонения от языковых норм являются фонетическое: *ак[ы]т* – акт, *апт[у]ка* – аптека, *бат[у]н* – батон, *[би]др[э]* – ведро, *[ы]штан* – штаны, *пр[а]стын* – простынь, *Св[у]та* – Света и т. п.; лексико-семантическое (специфика лексической сочетаемости единиц при взаимодействии языков, соотношение мышления и речи билингва при переключении на русский язык как средство общения): *Можномы я книгу возьму* (тюркский аффикс «мы», употребляемый обычно в вопросительных конструкциях, используется здесь в значении русской частицы «ли»)! *Мин* («Я») *пошел*; *варить пирог* (в данном случае в башкирском и татарском языках русским словам «варить» и «печь» соответствует одно слово «бешереу» / «пешэргэ» – «варить», «печь»); *мою футболку уже мыть пора* (башкирскому / татарскому «йыуу» / «юу» соответствуют русские «мыть» и «стирать»); *нам на грузовике принесли сено* (башкирскому / татарскому «килтереу» / «китереу» соответствуют русские «принести» и «привозить»); морфолого-синтаксическое (нарушение порядка слов, норм согласования и т. п.): *Ты будешь достать эту банку варенья из подпола?* *Я буду написать сочинение о весне*; *Лилия и Алсу в буфет пошла*; *Мама завтра будет пойти к врачу*; *Не волновайся, все будет хорошо* (ошибки в образо-

вании форм глагола будущего времени); *Не откroyте окно, на улице холодно; Мама спросила, что когда я приеду* (ошибки в образовании конструкций с придаточным времени). Рассмотрим некоторые из особенностей лексической интерференции в речи билингвов и трилингвов.

В русской речи наблюдаемых взрослых носителей русского и тюркского (башкирского / татарского) языков нами выявлены такие типы межъязыковых вкраплений (интеркаляций), сгруппированных по выделенным в классификации А. Е. Карлинского [6] основаниям:

а) инвентарная (или номинантная, т. е. вставка отдельных слов и выражений): *Я ухожу инде* («уж(е)»); *Кар эреп бетте, почти короп килэ ер* (Снег растаял, земля почти высохла), *Хэллэр* (дела) *у нас хорошо, ты как?*;

б) референционная (или включение эмоционально окрашенных компонентов): *Уф, Алла инде!* («Уф, Боже мой!» – в контексте, выражающем иронию или сожаление говорящего);

в) фразовая: *Дети уж больно не хотят укырга, иренэлэр* (баш. «...не хотят учиться, ленятся» – бинарные вставки), *Синен укыуын нисек? Усенаешмы сон!* («Как твоя учеба? Ты хоть успеваешь?» – речевые кальки);

г) чистая интеркаляция – вкрапление отдельных лексических единиц в речь билингва: *мне акча* (деньги) *нужна*;

д) модифицированная интеркаляция – вкрапление отдельных слов и построение предложения со смешением норм разных языков: *Эйдэгез, девочкалар, буфет ябыла инде!* (тат. «Идемте, девочки, буфет закрывается»).

При последовательном билингвизме калькированию могут подвергаться структуры первого, а пиджинизации – структуры и второго языка. Вероятно, для билингвов калькирование является одним из видов спонтанного перевода и служит для заполнения лакун в обоих языках.

В социалингвистике существует мнение, что доминантный язык (государственный или межнационального общения) в условиях билингвизма и трилингвизма связан, как правило, с репертуаром социально-психологических ролей билингва: при реализации двуязычных ролей матричный язык (национальный) все чаще начинает совпадать с доминантным, т. е. в полиязычном социуме переход на средства другой языковой системы (кодовое переключение) – явление часто встречаемое. Поскольку количество одноязычных ролей и их объем по мере социализации и активной деятельности человека постоянно возрастает, совпадение выделенных языков становится характерной чертой координативного типа билингвизма. В привычной для би(три)лингва дву-/ троязычной среде формы подобного взаимодействия разнообразны, они определяются уровнем его грамматической компетенции в недоминантном языке: на тех участках, где для формирования грамматически правильной структуры его знаний достаточно, он использует в качестве матричного языка и недоминантный язык. Чем менее сбалансировано

двуязычие индивида, тем реже недоминантный язык будет играть роль матричного в высказываниях. По мнению профессора Г. Н. Чиршевой, на этапах ослабления или стадии утраты билингвальности недоминантный – неродной, чаще второй, или межнационального общения – язык полностью перестает играть эту роль, а переключения сводятся к использованию лишь содержательных морфем контактирующего языка [12]. Поэтому переход на языковую систему первого (родного) языка в рамках общения в условиях естественного дву-/ трехязычного окружения является одним из средств решения проблемы речевого дефицита. Их направленность такая же, как и у заимствований – от усваиваемого языка к родному. Случаи калькирования в наблюдениях над русской речью билингвов и трилингвов, а также в материалах свободных ассоциативных экспериментов в вербальной форме [1], [8] мы рассматриваем как подобные направления почти всех переключений пиджинизированного характера в лексиконе разновозрастных носителей языков.

В процессах межличностного общения в условиях билингвизма играют как минимум два фактора: фактор «грамматической проницаемости» башкирского / татарского языков и фактор «грамматического фильтра» русского языка. Первое можно понимать как такое свойство типологической организации башкирского / татарского языков, которое в процессе речепорождения обуславливает широкую возможность вербализации лексем русского языка без нарушения грамматических правил структурирования башкиро- / татароязычной речи, а второе – как свойство типологической организации башкирского / татарского языков, которое в процессах спонтанного речепорождения ограничивает возможность широкой вербализации лексем башкирского / татарского языков без ущерба для их агглютинативной фоноорганизации. С учетом таких ориентаций русского и татарского / башкирского языков можно, вероятно, полагать, что наряду с грамматической проницаемостью для тюркских языков характерна и культурологическая проницаемость, а в русском языке, помимо грамматического фильтра, существует еще и культурологический. Такая особенность структуры языковой личности билингва способствует «созданию матрицы взаимодействия языка и культуры», что, по утверждению С. В. Ивановой, представляет не что иное как «лингво-культурный код – систему культурно-языковых соответствий, обслуживающих коммуникативные нужды» [4, с. 22] носителей языка.

В Башкортостане при национально-русском типе билингвизма отмечается сдвиг в сторону русского языка. Для итоговых ситуаций характерна не интерференция как таковая, а ее стабилизовавшиеся последствия, выступающие в форме субстрата: отличная от нормированной фонетическая структура базовых языков, лексико-грамматические, морфологосинтаксические особенности и т. п. Представляется, что в культурно-языковой картине результатом процесса контактов является ситуация параллельного стабильного владения тремя – двумя гомогенными (например, башкирским и татарским) и двумя гете-

рогенными (русским и башкирским и / или татарским) языковыми системами. Именно к процессам, ведущим к такой ситуации, применимым представляется понятие аккультурации, как отличное от ассимиляции и обозначающее появление новой локальной лингвокультуры, без существенного ущерба для старых, своеобразное «вхождение», взаимопроницаемость многочисленных языковых и лингвокультурных средств и явлений одних культур в другие. При этом, если одна общность является одновременно носителем в более или менее сравнимой степени двух / трех языков (или культур), то между последними не может не возникнуть хотя бы ограниченных взаимовлияний, как правило, обоюдных, хотя практически всегда неравновеликих. Многое будет зависеть от индивидуальных факторов, но ведь в языковой интерференции при двуязычии они играют не меньшую роль. В этой ситуации сосуществующие культурные и языковые системы обуславливают и институционализируют социальное поведение в разных сферах, причем при переходе от одного уровня к другому происходит переход на систему средств другого языка.

Случаи снижения билингвальности в материалах наших исследований за счет забывания родного языка башкирами / татарами наблюдается при смене ситуации на монолингвальную и потере мотивации использовать родной язык. Спорными до сих пор остаются вопросы о порядке этого убывания. С учетом характера усвоения детьми второго (русского – для башкир / татар; башкирского / татарского – для некоторых русских) языка в условиях естественного дву-/троязычного окружения мы склонны разделять мнение Р. Я. Якобсона о том, что усвоенное раньше и использованное в речи дольше, сохраняется прочнее. Большинство наблюдаемых нами с 2001 по 2007 гг. детей усваивали два языка почти одновременно, поэтому убывание билингвальности у некоторых из них (у билингвов, в семье которых общение происходило преимущественно на русском, а не на активно использованном ранее – до посещения детского образовательного учреждения или школы – родном языке) началось рано, в период дифференциации языков. Отметим, что последнее проявлялось довольно противоречиво: с одной стороны, по результатам опросников и психологических тестов отмечался положительный сдвиг в развитии когнитивных и метакоммуникативных способностей, с другой, – шло разграничение языков по степени востребованности в коммуникации. Недоминантный язык в таких случаях почти полностью вытеснялся доминантным языком общения и переходил на уровень пассивного хранения. Небезынтересным в данном аспекте представляется подход Барбары Хёпке, исследующей данное явление с точки зрения феномена «стирания» [см.: 7]. По ее мнению, сбалансированные билингвы являются редкостью, поскольку условия использования языка меняются. Ученый исходит из того, что два языка представлены как две определенные схемы внутри большей когнитивной системы языка, в рамках которой они разделяют когнитивные ресурсы (память, внимание, воображение). Состав-

ляющие этих схем привязаны к соответствующему языку, что позволяет активизировать только одну языковую систему без привлечения другой, по крайней мере, для языковой продукции. Компоненты одной системы тесно взаимосвязаны, их соотношение может зависеть от лингвистического уровня говорящего и типа билингвизма. Примыкая к точке зрения В. А. Аврорина, А. Г. Баранова, Т. С. Щербиной о том, что билингвам трудно полностью выключить другой язык в процессе понимания, Б. Хёпке считает, что такая неспособность и является одной из причин стирания.

В связи с глобализационными тенденциями в современных культурах, миграционными процессами возникает такая реальность, когда стираются границы этнических, национальных признаков. Поэтому мы вслед за Н. Б. Вахтиным, Т. А. Голиковой, Е. В. Головки определяем этнос как исторически сложившуюся лингво-ментальную общность, реализующую изоморфные механизмы речепорождения. Это позволяет путем вскрытия и анализа последних охарактеризовать этнокультурную специфику речевой деятельности. Интегративным признаком (микро)социумов в онтологическом плане является регион. Его рассмотрение актуально в этно- и социопсихолингвистическом аспектах, что подразумевает следующее: регион может не совпадать с этническим, национальным, социальным делением мира, а интегрирует ментальные, когнитивные, эмоциональные и иные особенности людей, проживающих на определенной территории, причем подобное объединение осуществляется не только вследствие национальной и даже социальной общности людей, а в результате актуализации схем речепорождения. В своих публикациях, посвященных рассматриваемой проблеме, мы вводим понятие «социопсихолингвистического типажа (СПТ)», представляющего индивида в абстрагированном виде как условную конструкцию, выделяемую на основе вербальных признаков некоего «собирающего образа репрезентанта» [11] того или иного лингвосоциума [8]. Анализируемый типаж представляет социопсихолингвистический феномен в пределах тюркской и славянской взаимодействующих социально-коммуникативных систем, в качестве гетерогенных компонентов которых выступают башкирский, татарский и русский языки, из пятнадцати компактно проживающих на территории республики этносов. В исследовании СПТ башкир / татар противопоставляется СПТ русских в пределах исторически сложившихся социальных и духовных структур. Оба формируют в языковом сознании некий стандарт поведения и, соответственно, оцениваются в рамках (само)идентификации с башкирской / татарской или русскоязычной языковой группой в полилингвальном пространстве. Моделирование СПТ носителя би-/ трилингвального кода осуществляется на основе построения биномы «свой / чужой»: анализируемый объект в ней оценивается из присущих сходств / различий по отношению к другому объекту в би(три)лингвальном пространстве. Активная роль би(три)лингвизма при социолингвальном взаимодей-

ствии определяет его как одно из ярких проявлений СПТ носителя определенного лингвокультурного кода. Двухязычие и триязычие определяют частоту и плотность, темп и ритм, масштаб и тональность, модуляцию межъязыковых, межличностных и межкультурных контактов и может быть признан как один из социо- и психолингвистических объектов, описание и интерпретация которого позволяют прогнозировать оптимальные варианты развития языковых взаимоотношений в социуме.

Выводы.

На современном этапе развития общества востребованными становятся исследования, которые предполагают использование приемов социопсихолингвистического анализа процесса взаимодействия языковых систем и его результатов, выраженных в интерференционных, интеркаляционных и заимствованных элементах, что имеет теоретическое и прикладное значение, так как осуществляется в сочетании с анализом речевого поведения би(три)лингвов / полилингвов, их языковых предпочтений. Тем самым происходит переход с микроуровня на макроуровень, от анализа личности к анализу функционирования языков, находящихся в отношении дистрибуции, в контексте глобализации и этнической самоидентификации.

Можно отметить, что наблюдается корреляция процессов интеграции социумов; изменяются объем и содержание социалемы; в рамках социума происходит перераспределение функциональной нагрузки лингвем, обеспечивающих социальное и языковое взаимодействие, что в итоге приводит к изменению объема лингвемы (речь идет об изменениях в языковой системе и в характере взаимодействия с другими системами).

Моделирование вербального поведения СПТ носителя би/трилингвального кода осуществляется через описание речеповеденческих маркеров, отражающих специфику лингвокультурного кода. В самом общем виде это реализация межъязыковых заимствований на всех уровнях языковой системы.

Лингвоэтнические контакты в Республике Башкортостан характеризуются общезыковыми закономерностями, где могут быть обнаружены универсалии и локальные явления, представляющие в совокупности возможности взаимообогащения лингвоэтнических культур.

Литература

1. Аюпова, Л. Л. К проблеме изучения языковой ситуации Республики Башкортостан / Л. Л. Аюпова, Э. А. Салихова // Система языка: синхрония и диахрония. – Уфа, 2009. – С. 165–169.
2. Бурыйкин, А. А. Ментальность, языковое поведение и национально-русское двухязычие / А. А. Бурыйкин // Мир слова русского. – URL: <http://articles.excelion.ru/science/literatura/soch/11187.html>
3. Дешериев, Ю. Д. Социальная лингвистика / Ю. Д. Дешериев. – М., 1977.
4. Иванова, С. В. Лингвокультурологический аспект исследования языковых единиц: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / С. В. Иванова. – Уфа, 2003.
5. Искужина, Н. Г. Языковая ситуация в городах Республики Башкортостан (социолингвистический аспект): автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Н. Г. Искужина. – Уфа, 2014.
6. Карлинский, А. Е. Проблемы теории языковых контактов / А. Е. Карлинский // Языковые контакты и интерференция. – Алма-Ата. – 1984. – С. 3–12.
7. Попкова, Е. А. Психолингвистические особенности языкового сознания билингвов (на материале русско-английского учебного билингвизма): автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е. А. Попкова. – М., 2002.
8. Салихова, Э. А. Социопсихолингвистический типаж носителя би-/трилингвального кода / Э. А. Салихова // Коммуникация. Мышление. Личность. – Саратов, 2012. – С. 175–180.
9. Словарь социолингвистических терминов / под ред. В. Ю. Михальченко. – М., 2006.
10. Сысоев, П. В. Когнитивные аспекты овладения культурой / П. В. Сысоев // Вестник московского университета. – 2003. – №4. – С. 110–123.
11. Уфаева, И. Ю. Лингвокультурный типаж HISPANIC: автореф. дис. ... канд. филол. наук / И. Ю. Уфаева. – Н. Новгород, 2008.
12. Чиршева, Г. Н. Основы онтобиоллингвологии: (русско-английский материал): автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Г. Н. Чиршева. – СПб., 2000.

УДК 811.512.145

М. И. Солнышкина, А. И. Хайруллина
Казанский федеральный университет

КОДОВЫЕ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ РУССКОГОВОРЯЩИХ ТАТАР

В статье представлены результаты анализа синтаксических функций, а также морфологического состава вкраплений и островных кодовых переключений, возникающих в компьютерно опосредованной коммуникации русскоговорящих татар. Показано, что вкрапления представлены преимущественно существительными, местоимениями, частицами, наречиями, островные – глаголами. Межфразовые кодовые переключения реализованы преимущественно в обращениях и повествовательных предложениях.

Кодовые переключения, гостевой язык, матричный язык, островные переключения.

The article presents the description of syntactic functions, as well as the morphology of insertions and island code switches in computer mediated communication of Russian-speaking Tatars. It is shown that the insertions are mainly represented by nouns, pronouns, particles, adverbs; island-switches are predominantly nominated by verbs. Intrasentential code-switches are mainly implemented in declarative sentences and appeals.

Code-switch, Embedded Language, Matrix language, island-switch.

Введение.

Предлагаемая статья содержит структурный анализ внутрифразовых и межфразовых кодовых переключений (далее – КП) в речи русскоязычных татар. Материалом исследования послужили 904 иллюстрации КП участников форумов сайте <http://forum.yuldash.com> и <http://tatarlar.3bb.ru>, на которых зарегистрировано более семисот участников, мужчин и женщин – жителей республики Татарстан, г.г. Самара, Челябинск, Ульяновск в возрасте от 23 до 59 лет. Форум представляет собой электронную площадку для знакомств, наиболее распространенными темами обсуждения являются следующие: бытовые, культурные, нравственные, реже – политические и религиозные.

Основная часть.

Структурные типы КП выделялись на основе классификации, предложенной Г. Н. Чиршевой, включающей: внутрифразовые переключения, при которых имеет место переключение с одного кода на другой в пределах одного предложения; межфразовые переключения, представляющие собой переключения в пределах одного высказывания; выбор кода, сопровождающийся сменой кода в каждой произнесенной реплике. Внутрифразовые переключения могут реализовываться в рамках простого предложения или словосочетания, а также внутри частей сложного предложения или в обособленных компонентах предложения [3].

Среди внутрифразовых переключений выделяем вкрапления и островные КП. Вкрапления представляют собой одиночные лексические единицы гостевого языка – морфемы или слова, которые подчиняются грамматическим правилам матричного языка (далее – МЯ). Островные переключения состоят из одной или нескольких лексических единиц гостевого языка и сопровождающих их системных морфем гостевого языка (далее – ГЯ) [2].

Исследуемый материал представлен 475 (53 %) КП, 32 % (288 единиц) из которых составляют вкрапления и 21 % (185 единиц) – островные переключения.

Наиболее распространенной функцией, которую выполняют вкрапления в исследуемом материале, является дополнение (45 %). Например: *У нас тоже продают, да дите захотело научиться делать камыр (особое татарское тесто); вот тренируется. Сегодня всемирный день продовольствия!.. и 120 лет со ДР Юджина О'Нила... драматург такой был... американский... известный в различных театральных кругах... всё... больше никаких бэйрэмов (празд-*

*ников) нет!*¹ Как видим, *камыр* состоит из одной содержательной морфемы ГЯ (существительного) и не содержит системных морфем. Во второй иллюстрации татарское существительное *бэйрэм* употреблено с системной морфемой МЯ – окончанием множественного числа, родительного падежа *-ов*.

Функцию подлежащего в предложении выполняют 37 % вкраплений. Например: *Эни вон вчера тоже не особо в духе была. Потому что сез горьковская татарка, а я разговариваю и пишу на настоящем татарском языке. Они живут хорошо много лет и никого там не крестили, да и эбики не позволили бы.* В первых двух предложениях (*эни, сез*) системные морфемы отсутствуют, слово *эбики* (*бабушки*) в третьем предложении представляет собой сочетание основы татарского существительного *эби* (*бабушка*) и двух морфем русского языка – суффикса *-ки* и окончания множественного числа существительных женского рода *-и*.

8 % вкраплений – вкрапления в функции обстоятельства. Например, *Анда в гостевой снова партизаны бузят, даже не подписываются. Ну так я же обещал привести к тебе Рама и Бума в гости на бәлеш.* Как видим, татарское наречие *анда* (*там*), выполняющее функцию обстоятельства места, не имеет системных морфем. Во втором предложении слово *бәлеш* (*пирог*) употребляется в тексте с русским предлогом *на* и окончанием существительного множественного числа винительного падежа *-и*.

Изученный материал демонстрирует только 2 % вкраплений-определений. Например, *Всем хороших, добрых, семейных и гениальных выходных! А меня ребенок ждет, уже бабайкин сотовый выцызанит – звонит. Пойду расспрошу как впечатления от школы.* Существительное татарского языка *бабай* (*дедушка*) используется с системными морфемами МЯ – суффиксом принадлежности существительных *-ин-* и суффиксом *-к-*, трансформируясь таким образом в прилагательное *бабайкин* (*дедушкин*).

Обращения составляют 2 % вкраплений. Например: *Объясни, иптәш матфак. У тебя же наверняка математическое мышление? М-м-м?*

Около 6 % вкраплений – частиц *бит* (*ведь*), *инде* (*уж, уже*) – не являются членами предложения. Например: *Был бы повод для ссоры, так бит нет. Сплетничаю сама, но в узком дружеском кругу, у каждого из членов которого тоже есть узкий круг. Хи, по секрету всему свету инде.*

Показательно, что не выявлены вкрапления-сказуемые, поскольку глагол в татарском языке всегда употребляется со словоизменительными аффик-

¹ Здесь и далее сохранена орфография и пунктуация авторов текстов.

сами, т. е. может появиться только как островное переключение.

Морфологический состав вкраплений представлен следующими категориями: существительное, местоимение, частица, наречие. *А вот мне интересно стало, что если татарские малаи не устраивают, ну ни как? Ангелок, әйе, мин очень согласная. Детство зависит от родителей сильно.*

Частотность островных КП значительно ниже соответствующего показателя вкраплений: их доля составляет 39 % (185 единиц) от общего количества всех внутрифразовых КП в пределах словосочетания.

44 % островных переключений выступают в предложении в роли сказуемого. Например: *Может стоит обратиться к врачу; хотя, что он скажет, можно предвидеть (сами знаете). Молитесь, сходите в мечеть. Если вы верующая, то пускай вас өшкерсеннар (пусть вылечат). Ремонт боюсь начинать делать. Половина квартиры и так здоровая стоила. Вообще чего-то ардым (устал/устала).*

В функции дополнения использовано 29 % островных КП. Например: *Атwayем я не пользуюсь. Лучшие вообще сабын белән (мылом). Губкой мою, а что? Все Алладан (от Бога) зависит, вот!!! Даже решение экстрасенсов изменить ситуацию... или нет ... правда еще шайтан, типа Иблис, есть... вот тут надо подумать... Надо устроить турне по России. Сбирать клубы, стадионы. Так заработаешь күп акча (много денег).*

Островные переключения в функции подлежащего составляют 17 % случаев. Например: *Beauty, экономист я, у меня бабай и энием главбухи просто. Әбикәй наша, то есть мама моя, здорово тесто умела делать, самое разное.*

Как видим, элемент ГЯ энием (моя мама) является островным, поскольку содержательная морфема эни (мама) усложнена системной морфемой – притяжательным аффиксом существительного единственного числа первого лица основного падежа в татарском языке (баш килеш) -ем. Аналогичная ситуация имеет место и во втором предложении, где татарское существительное әбикәй (бабулечка) в основном падеже (баш килеш) содержит уменьшительно-ласкательный суффикс -кәй.

В функции обстоятельства выступают 10 % островных переключений. Например: *Приезжаю язын авылга и типа татарча не говорю и не понимаю.* Обстоятельство времени язын (весной) и обстоятельство места авылга (в деревню) содержат соответствующие падежные окончания -яз (весна) имеет окончание единственного числа место-временного падежа (урын-вакыт килеше) -ын, а существительное авыл (деревня) – окончание единственного числа направительного падежа (юнәлеш килеше) -га. Слово татарча (по-татарски) представляет собой наречие, образованное от прилагательного татар (татарский) с помощью суффикса -ча и выступает в роли обстоятельства образа действия.

Таким образом, основными синтаксическими функциями, которые выполняют островные переключения в речи русскоговорящих татар, являются сказуемое (44 %) и дополнение (29 %). Подлежащее

и обстоятельство встречаются значительно реже. Островные КП в роли определения не выявлены.

Изученные островные КП реализованы глагольными и именными словосочетаниями, а также однословными единицами [1]. Глагольные словосочетания немногочисленны и структурно представлены одной из трех форм:

а) деепричастие + глагол (8 %). Например: *Лисенок, ага, с чеканутым бәхәсләшеп кара.* Как видим, словосочетание бәхәсләшеп кара (попробуй поспорь) состоит из деепричастия (хэл фигыль) бәхәсләшеп (споря) и глагола карарга (смотреть) в единственном числе второго лица повелительного наклонения;

б) существительное + глагол (5 %). Например: *Лисенок, у меня эштә эшләмиләр, ответить не могу, на держи.* Остров ГЯ состоит из существительного эш (работа) в единственном числе место-временного падежа (урын-вакыт килеше) и глагола во множественном числе третьего лица настоящего времени отрицательной форме эшләмиләр (не работают). Во втором примере – Бум, снова акыл сатасың, малышкин – островное переключение представляет собой сочетание существительного акыл (ум, мудрость) в единственном числе винительного падежа (төшем килеше) и глагола сатасың (продаешь), который имеет форму единственного числа второго лица настоящего времени;

в) глагол + частица (5 %). «Ба» Питер-то не охвачен!» – диеп әйткән именштер. В данном примере остров ГЯ состоит из глагола в единственном числе третьего лица прошедшего времени әйткән (сказал) и частицы именштер (якобы, будто бы).

Именные сочетания островных КП, образованные по моделям «прилагательное + существительное», «существительное + существительное» единичны.

Анализ обособленных компонентов предложения показал, что наиболее частотными из внутрифразовых островных КП являются КП в функции обращения. Они составляют 46 % (76 единиц). Например: *Иптәшиләр, совет нужен!* В-общем, егетләр, прошу отмечаться, вступать в Клуб.

Обособленные обороты составляют 32 % (54 единицы) островных КП. Их состав распределяется следующим образом:

1. Вводное слово (27 %): *Нижгары, вообще буфером между урысами и татарами были, вот и окрепли. Ваце, так смотрю, казанские вечно культуру (именштер) несли, а нижгары деловые были, коммерсанты-практики. Мубай, акыллым, исемемне бозма инде, зинһар.*

2. Предикативное слово (хәбәр сүз) (27 %): *Бум, очень доступно все объяснил, рахмәт.*

3. Частица (18 %): *Рустам, ярый, можешь называть Гольси.*

4. Глагольное словосочетание – деепричастие с существительным (7 %): *Режим сбита вчера, төн утырып.*

5. Прилагательное (7 %). *Ronin, пока кумекал, за-снул, мескен.*

6. Существительное (7 %): *Когда мы с ним расстались, знакомые мне сказали: “Вот видишь: алар бишик усал, мишиэрлэр, и с ними лучше не связываться”.*

7. Субстантивное словосочетание – существительное с наречием (7 %): *Могло бы быть лучше, акча кирэк, күп акча.*

Кодовые переключения как **часть сложного предложения** встречаются в 22 % КП рассматриваемого типа (36 единиц). Элементы ГЯ в исследуемом материале выступают как часть сложносочиненного, так и сложноподчиненного предложений. Большая часть данных КП (75 %) является компонентом сложносочиненного предложения *А мясо у нас абзыйка из Елхово привозит. Таналарын бодай белән ашата, с рынком не сравнить. Beauty, җавап язам, как раз время чаепития по регламенту. Уф, я тебя боюсь, Аллам сакласын.*

Кодовые переключения в виде части сложноподчиненного предложения реализуются реже. Они встречаются только в 25 % КП рассматриваемой группы. Например: *Ну анысы среди недели, Алла бирсә.*

Межфразовые переключения имеют место в пределах одного высказывания. В изученном материале выявлено 265 такого рода КП, что составляет 29 % от общего количества, их состав представлен предложениями всех типов: повествовательные, вопросительные и побудительные.

1. Повествовательные (70 %): *Пачча, да, без проблем можно размещать аудио- и видеоплееры. Yagiev, кайсы җыр сериалдан, кайсы сезнеке аерып бетермәдем. Уткән туган көнөң белән, Аделя! Всего самого светлого, доброго и сладкого!!! Камыр, нормально. Режим сбита вчера, тән утырып. Йокы юк, качкан ахрысы.*

2. Вопросительные (25 %): *Beauty, ял кичләре ничек уза сездә? Пошли в да уж... а то меня коллеги прибудут. А что рассказывать, все просто замечательно. Үзең ничек? Халләр ничек, Бють? Как отдохнула? Кстати, хотела спросить тебя, ты чем посуду моешь? Губкой или тряпочкой Beauty, чмок родная. Сабынга яз, яме? Көтеп калам.*

3. Побудительные (5 %): *Нык бәйләнмә инде, кешене уккалтеп. Бютьчка любит свой диалект. Кто такие Иу, тоже не знаю. Саклар сине Алла, көтеп тор.*

Простые предложения составляют 85 % (225 единиц) всех рассмотренных предложений, представленных на гостевом языке и являющихся переключениями. Например: *Мәгънәсез кешеләр бик күбәйде. Чем отличается современная татарская свадьба от русской?*

Сложные предложения составляют 15 % межфразовых КП (40 единиц). *Никого там не будет, здесь все друг друга знают. Жыелсалар да, чәй эчәргә чакыралар таныш-белешләрен һәм таралышалар. Тараканлар кебек с площади расползутся по своим конуркам.*

Среди сложных предложений преобладают бессоюзные предложения. Наличие преимущественно бессоюзных предложений объясняется структурой татарского языка, в котором значения, выражаемые в других языках союзами, часто выражены с помощью окончаний сказуемого. Предложения, соединенные с помощью союзов, представлены лишь несколькими иллюстрациями (2 %). *Ильгиз, а ты выбирай татарок из Юлдаша, они настоящие. Иң мөһиме юлны дөрөс сайларга, ә югалеш бер генә!*

Выводы.

Рассмотренный материал демонстрирует высокую частотность пословиц и поговорок. Например: *Суть ведь от этого не меняется. Аерылганны аю ашар, бүленгәнне бүре ашар. (Отделенным быть – быть съеденным медведем, разделенных съест волк). Как говорится, в единстве сила! А по теме, как говорит энием: “Кеше кешенең хәлен белми”. (Чужая душа потемки. Сытый голодного не поймет).* Очевидно, что использование в русской речи татарских пословиц и поговорок свидетельствует о высокой степени владения языком и этнической идентичности языковой личности.

Таким образом, анализ синтаксических функций и морфологического состава как вкраплений, так и островных кодовых переключений убедительно показал преобладание существительных среди вкраплений и глаголов и глагольные словосочетаний в островных КП. Последнее объясняется фактом обязательного наличия у глаголов татарского языка словоизменительных аффиксов (системных морфем). Межфразовые КП реализованы преимущественно в обращениях и повествовательных предложениях.

Литература

1. Валгина, Н. С. Современный русский язык: Синтаксис: Учебник / Н. С. Валгина. – М., 2003.
2. Исаева, М. Г. Структурные типы кодовых переключений в письменных текстах СМИ / М. Г. Исаева // IV Международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Т. 2. – Томск, 2010. – С. 301–303.
3. Чиршева, Г. Н. Кодовые переключения в общении русских студентов / Г. Н. Чиршева // Язык, коммуникация и социальная среда. Вып. 6. – Воронеж, 2008. – С. 63–79.

ЧТО ТАКОЕ ИТАЛО-АМЕРИКАНСКАЯ ЛИТЕРАТУРА, ИЛИ ЭТНИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК АКАДЕМИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ

В статье анализируются различные подходы итало-американской критики 1960–1990 гг. к проблеме определения итало-американской литературы. Автор доказывает, что итало-американская литература в том виде, как она представлена сегодня на литературной карте США, является целиком академическим проектом 1980–1990 гг.

Итало-американская литература, итало-американский писатель, итало-американская критика, этническая литература, мультикультурализм, Роберт Вискузи, Энтони Тамбурри.

The article reviews different approaches to the problem of defining Italian-American literature in the literary criticism of the 1960–1990-s. The author argues that Italian-American literature in a form it is presented today on the cultural map of the USA is a totally academic project realized in the 1980–1990-s.

Italian-American literature, Italian-American writer, Italian-American Studies, Italian-American literary critics, ethnic studies, multiculturalism, Robert Viscusi, Antony Tamburri.

Введение.

Вопрос, вынесенный в заглавие статьи, является одним из самых обсуждаемых в США и практически совершенно неизученным в отечественной американистике. У нас ситуация довольно ясна. Пока американская литература изучалась со старых идеологических позиций, как литература «плавильного котла», отдельные, наиболее значительные имена итало-американских писателей (Марио Пьюзо, Пьетро Ди Донато, Дона Делилло, Джона Фанте, Хелен Баролини) рассматривались в контексте общих процессов национальной литературы. В последние годы, когда российские американисты изменили свои подходы и вслед за коллегами из США стали рассматривать литературу этой страны преимущественно как литературу различных этносов, писатели с итальянскими корнями потребовали иного осмысления – как феномен самостоятельной этнической литературы, живущей по своим законам внутри литературы национальной. Такая работа еще впереди.

В США ситуация выглядит парадоксальной. Изучение итало-американской литературы уже насчитывает более полувека, а исследователи до сих пор не могут договориться о предмете своего изучения. Показательно, что в последние годы понятие «итало-американская литература» предстает еще более трудно определяемым, чем в 1960-е, когда была защищена первая диссертация по этой литературе¹, ставшая символической точкой отсчета в истории итало-американской критики. Настоящая статья, таким образом, ставит перед собой задачу познакомить российское академическое сообщество с дебатами в американской критике вокруг феномена итало-американской литературы и на ее примере очертить некоторые характерные особенности изучения этнических литератур в США.

Основная часть.

Итало-американская литература, как и большинство этнических литератур США, была вызвана к жизни миграционными процессами рубежа XIX–XX вв. С 1846 по 1939 гг. европейский континент покинули не менее 60 млн человек, из которых 38 млн отправились на поиски лучшей доли в США [1]. Наибольший отток итальянцев пришелся на 1880–1920-е гг., когда в Соединенные Штаты иммигрировали более 4 млн человек [см.: 10, с. 90]. Компактное расселение на территории Америки и незнание английского языка помогли им создать свою субкультуру. Внутри нее как отражение тяжелого иммигрантского опыта и зарождается феномен, который сегодня принято называть «итало-американская литература». Первые спорадические попытки найти ему название относятся к середине 1930-х, однако свой официальный статус он получает лишь в конце 1990-х, когда открываются первые университетские программы по данной литературе [6, с. XIV–XV].

В судьбе итало-американской литературы 1960-е оказались рубежными – эти годы связаны с зарождением ее критики. В 1966 г. была создана Ассоциация американо-итальянских историков (American Italian Historical Association, AIHA), которая объединила в своих рядах всех тех, кому была небезразлична судьба своего этноса. Публикация романа М. Пьюзо «Крестный отец» (1969) и необычайный резонанс книги в американском обществе определили направление первых литературоведческих исследований созданной организации – итало-американский роман. Обращение к этой теме потребовало, помимо поиска новых имен, введения самого понятия «итало-американский писатель». Рудольф Веколи, автор первого определения, опирался на два фактора – происхождение писателя и тематика его творчества: «итало-американский романист – это писатель итальянского происхождения, использующий в своем творчестве итало-американские темы» [13, с. 6].

¹ Green, R. B. The Evolution of Italian-American Fiction as a Document of the Interaction of Two Cultures, 1962 [см.: 7].

Под «итало-американскими темами» Веколи понимает описание опыта итальянских иммигрантов в Америке и связанные с ним проблемы их социальной и культурной ассимиляции. В различных модификациях это определение живо по сей день.

Веколи ставил перед собой не теоретические, а практические задачи: предложенная формулировка объясняла принципы, по которым велся отбор имен. Результаты, по-видимому, оказались скромнее, чем ожидалось. Исследователь вынужден признать: собранный им материал не отличается богатством «ни в количественном, ни в качественном отношении» [13, с. 6], поэтому Веколи пытается объяснить не столько специфику изучаемого им романа, сколько причины, которые не позволяют итало-американцам соперничать на литературной арене с другими этническими группами, прежде всего, с евреями и афро-американцами [13, с. 7–9].

Тем не менее, уже в 1974 г. широкому академическому сообществу была предложена первая теория итало-американского романа. По мнению ее создательницы Розы Б. Грин, итало-американский роман в своем развитии прошел ряд последовательных этапов. «Первоначальным импульсом» для иммигрантского писателя, – считает Грин, – является стремление описать свой непосредственный опыт в Америке (1), на смену которому приходят попытки «укорениться» в новом окружении (2). Затем наступает новый этап – отказ от своего культурного наследия с тем, чтобы лучше идентифицироваться с национальной культурой (3). За ним следуют два последних – возвращение к итало-американским темам (4) и возникновение чувства национальной принадлежности, которое сопряжено с окончательным «укоренением» в американскую культуру (5) [7, с. 1–3]. Предложенная схема, по мнению Грин, должна демонстрировать историю взаимодействия двух культур, итальянской и национальной, однако, созданная по аналогии с социальной историей итальянцев в США, она на деле подтверждала универсальное действие законов ассимиляции: эволюция итало-американского романа завершалась его растворением в лоне американской литературы.

Для исследований 1960–1970-х гг., впрочем, вопрос самосохранения этнической литературы еще не представляется принципиальным. Итало-американская литературная критика в этот период делала свои первые шаги: ее голос достаточно робок, тон зачастую извиняющийся. Она активно оперирует понятием «итало-американский писатель», но избегает понятия «итало-американская литература», предпочитая другое, более осторожное, – «литературная субкультура» [13]. Ей еще чуждо понятие «этническая литература» и она не владеет методологическими ключами для его применения к своему материалу. Итало-американская литература на этом этапе – скорее идея, постепенно вызревающая в умах ученых, чем реальность, связанная с признанием факта существования самой этой литературы.

Появление критики в развитии любой литературы – важный этап, который свидетельствует о ее зрелости, об обретении голоса, о способности к самореф-

лексии. Появление итало-американской критики, однако, было стимулировано не столько внутренними, сколько внешними процессами – разворачиванием дискуссии о специфике американского национализма. Идея плавильного котла, с которой началось строительство американской нации в лоне движения Просвещения, в ходе массовых выступлений темнокожих американцев за свои права в конце 1960-х обнаружила свою несостоятельность: она не срабатывала по отношению к тем, кто проживал с американцами исторически – индейцам и афро-американцам. Идеей плавильного котла стала вытеснять идея калейдоскопа. Базовая идея американского национализма – ассоциация политически и социально равноправных свободных индивидов – была спроецирована на все общество: «калейдоскоп» – это метафорическое выражение идеи совместного проживания на территории Соединенных Штатов этносов и меньшинств, равных в своих политических и социальных правах. Ее теоретическим обоснованием и практическим воплощением является мультикультурализм, который с 1980-х гг. определяет внутригосударственную политику США. Начало такой политики создало благоприятные условия для развития этнических культур и их стремления утвердиться на равных правах с культурой мейнстрима [см.: 2]. Неудивительно, что 1980-е и особенно 1990-е становятся для итало-американской критики периодом ее подъема.

Он начинается с возникновения еще одной организации – Ассоциации итало-американских писателей (Italian-American Writers Association, IAWA). Ассоциация взяла на себя, по сути, политические задачи, поставив идеологическую, а не академическую, творческую или культурно-просветительскую направленность во главу своей деятельности. Ее создатели, Роберт Вискузи, Тереза Айелло-Гербер и Питер Карраветта, представители послевоенной волны итальянской иммиграции, университетские преподаватели, получившие образование в США и Италии, – немаловажный факт, учитывая, что все предшествующие иммиграционные волны приносили в США в подавляющем большинстве неграмотных итальянских крестьян, – восприняли смену государственных ориентиров как вызов. Задача предстояла не из легких. Итальянцы оказались этносом, наиболее успешно ассимилировавшимся в США. Предстояло не просто создать историю итальянской иммиграции и ее литературы, но во имя сохранения самой литературы сформировать этническое самосознание, практически полностью утраченное потомками довоенных иммигрантов.

Вискузи выступает со статьей «Что такое итало-американская литература?», в которой размышляет не столько о том, чем эта литература является, сколько о том, чем она должна стать. Как подчеркивает Вискузи, за последние годы изменилось значение слова «итало-американец»: «из отметки в статистических отчетах оно превратилось в конкурентную культурную идентичность». Это ставит перед итало-американским писателем новые задачи: не ностальгировать о прошлом, а размышлять о своей идентич-

ности. Несмотря на то, что ассимиляционные процессы сняли актуальность вопроса об этническом самоопределении среди итало-американцев, это не означает, как пишет Вискузи, «что ты, я, или любой другой из нас больше не будем считать себя итало-американцами. Это просто означает, что слово переживает процесс обретения какого-то нового смысла» [14, с. 69].

Что это за смысл, Вискузи не берется определить, однако призывает «выйти из состояния молчания» и перейти к активным действиям. У «итальянской Америки» нет традиции саморефлексивного дискурса – значит, его надо разработать; у нее нет собственной истории – значит, надо взять на себя тяжелую работу по изучению архивов и написать ее, причем важна не полнота, а внятность. Может ли итальянская Америка иметь свою историю? «Только если она говорит на двух языках», – отвечает критик. Диглоссия давно отошла в прошлое, вернуться к ней непросто, учитывая, что большинство итало-американцев выросли, не слыша языка своих предков. Однако если, с одной стороны, возвращение к итальянскому сделать не обязанностью, а удовольствием, увлекательным приобщением к своим традициям, а с другой, – саму историю создавать с элементами диглоссии, ситуацию можно переломить. Нам нужен свой язык, – подчеркивает Вискузи, – «речь, которая свободно течет между английским и итальянским». Только такая изначально присущая итальянской Америке языковая «диалектика», которая определяла ее коллективное самосознание, спасет ее от вымирания [15].

До тех пор, пока писатель сохраняет в себе причастность культуре своих итальянских предков, говорит на их языке, понимает и принимает их ценности, непосредственно как прямой выходец из Италии, или опосредованно, через своих родителей, как представитель второго или – в значительно меньшей мере – третьего поколения, литература иммигрантов живет. Однако с появлением каждого последующего поколения эти связи становятся все более эфемерными. У итало-американской литературы, таким образом, есть прошлое, писатели первого и второго поколений. Вопрос же ее будущего становится делом критики.

Ощущение ответственности момента свойственно многим публикациям рубежа 1980–1990 гг. [см.: 5, с. 52–67], но, пожалуй, наиболее ясно его передает статья Э. Тамбури «Изучение итало/американской культуры: неотложно(сть)?». Тамбури предлагает стратегию, с помощью которой итало-американская литература сможет занять свое место на «мозаичной, подобно калейдоскопу», социокультурной карте Америки. Представители итало-американской академической и творческой элиты должны изменить свою роль и «вместо рассказчиков о прошлом... стать экспертами в области культуры, а, в конечном счете, посредниками между культурами» [11, с. 306]. Решающая роль отводится критике: она должна уйти от тематического и формалистского подходов и разработать новые стратегии в изучении итало-американской литературы. Только идеологически и

эстетически хорошо подкованная, ориентированная на видение своего будущего, только такая итало-американская критика, – настаивает Тамбури, – сможет «вести диалог с другими этническими, расовыми и сексуальными группами, которыми представлено население Соединенных Штатов» [11, с. 322].

Можно сказать, что с момента публикации статьи Вискузи поиски ответа на вопрос «Что такое итало-американская литература?» или – точнее – попытки переосмыслить итало-американскую этническую идентичность в новых исторических условиях становятся центральными. Показательна статья Энтони Д. Кавалуччи «Мы то, что мы есть... Но что мы?», в которой название говорит само за себя [4]. Для критики этого периода вопрос идентичности принципиальный: в зависимости от того, как на него ответить, можно завершать или продолжать борьбу за существование итало-американской литературы.

До конца 1990-х гг. у многих исследователей преобладал «поколенческий» подход, заданный, по сути, еще в работе Грин, и, в целом, характерный для всех исследований этнических литератур. Так, Франк Лентриккья еще в 1974 г. определил ее как «рассказ и размышления над опытом первого поколения представителями, как правило, второго поколения» [9, с. 124]. Дана Джойя, размышляя почти двадцать лет спустя на тему «Что такое итало-американская поэзия?», пишет, что «понятие «итало-американский поэт» наиболее подходит для характеристики писателей первого и второго поколения, выросших в лоне иммигрантской субкультуры» [8, с. 3].

Для критиков, придерживающихся «поколенческого» подхода, ответ на вопрос «Что такое итало-американская литература?» определяется фактом сохранения итальянской этничности, т. е. ограничивается первыми двумя поколениями. Было поколение писателей-иммигрантов, которые непосредственно описывали тяготы своих соотечественников в Америке, и поколение их детей, уже выросших в Америке, которые, с одной стороны, стремились осмыслить опыт отцов, с другой, – свой собственный, опыт людей, оказавшихся в болезненном для личности состоянии «между культурами». С выходом на литературную арену представителей третьего поколения ситуация для этнической литературы существенно меняется – начинается тупик, под названием «американизация». Дети, рожденные в Америке, от детей, родившихся в Америке, в какой мере они могут оставаться выразителями итальянского духа? Можно ли передать специфику этнической культуры на языке и в системе ценностей доминирующей культуры? Даниэль Аарон, автор разработанной еще в 1960-е гг. теории «дефисного» писателя, считал, что с этого момента этнический писатель входит в третью, завершающую стадию своего развития, когда этничность еще, возможно, полностью не забыта, но из фактора самоопределения она становится лишь одной из потенциальных проблем для творчества [3, с. 214]. На этой стадии все зависит от самого писателя: только он сам может определить свое место в пестрой мультикультурной жизни США. Впрочем,

если иметь в виду, что национальное самоопределение – это категория и неоднозначная и неконстантная, даже в случае писательской самоидентификации простого решения проблемы не может быть. А если писатель не определяет или не может определить свою этничность?

В 1998 г. Энтони Тамбурри опубликовал книгу «Семиотика этничности», в которой предложил новый подход к решению проблемы итало-американской литературы. Когда писатель с итальянскими корнями пишет на итало-американские темы, с ним все понятно – его смело можно причислить к представителям итало-американской литературы. А что делать с теми произведениями литературы и кинематографа, «которые не касаются непосредственно итало-американских тем, но при этом содержат в себе определенное этническое качество, даже если мы не можем его отчетливо сформулировать»? Например, с фильмами Франка Капры, который всегда затруднялся определить свою этничность? «Нельзя ли сам факт затруднения писателя при ответе на вопрос о своей этничности, – размышляет Тамбурри, – рассмотреть как потенциальный признак его принадлежности к итало-американцам?» [12, с. 7]. Выясняется, можно, если разговор перевести из области социо-культурных конструктов в область философии.

Тамбурри создает теорию, в которой поколенческую в своей основе теорию «дефисного» писателя Аарона соединяет с когнитивной философией Пирса. На разработанные Аароном три стадии развития этнического писателя, Тамбурри налагает три стадии развития сознания, заимствованные у Пирса. Так появляется схема, которая, как подчеркивает Тамбурри, отражает не положение писателя на хронологической линейке истории, а разные, не зависящие от его принадлежности к тому или иному поколению, уровни развития его этнического сознания: экспрессивный, сравнительный и синтетический. «Экспрессивный писатель» пишет, опираясь на свой непосредственный опыт и вызванные им чувства. «Он пишет не столько о том, что он *думает*, сколько о том, что он переживает» [12, с. 10]. Писатель, чье сознание тяготеет к анализу и сравнению, «ясно видит разницу между своим культурным наследием и доминирующей культурой» и на их противопоставлении стремится «построить свою уникальную этническую парадигму». «Синтетический писатель» способен «охватить процесс целиком и «связать... жизнь воедино» [12, с. 13]. Его уровень – это, в терминологии Пирса, «сознание процесса», т. е. способность понимать жизнь в ее развитии, и потому на две предшествующие стадии он как бы смотрит со стороны, понимая ограниченность каждой.

Тамбурри подчеркивает, что выделенные им категории писателей ни в коей мере не образуют иерархию. Более того, не следует рассматривать писателя и в рамках только какой-то одной категории, – художественное произведение, как правило, «отражает не одну, а сразу несколько выделенных категорий». Напомнив, что «этничность – это нечто, что каждый человек в каждом поколении осмысляет и

определяет для себя заново», исследователь заключает: «таким образом, мы осмыслием и определяем этничность – в данном случае итальянскую этничность – в зависимости от времени и места конкретного человека и потому как нечто всегда новое и отличное, зависящее от его личного, исторически обусловленного, отношения к доминирующей культуре» [12, с. 14].

Книга Тамбурри сразу выдвинула его на позицию ведущего теоретика в области изучения этнических литератур. С появлением «Семиотики» для итало-американской литературы открылись совершенно новые горизонты. Если исторически обусловленной особенностью современного итало-американского писателя является утрата чувства этнической принадлежности, то теперь критик, а не сам писатель, может определить его этничность. Однако главное преимущество данной теории оказалось в том, что она открыла двери всем, сделав и без того расплывчатое определение итало-американского писателя еще более неопределенным. Вместо двух критериев оценки – происхождение и тематика творчества, остался только один – наличие этнических корней: «Я полагаю, – пишет Тамбурри, – что существует несколько типов писателей, которые могут попасть под общую категорию “итало-американский писатель”. В нее будут входить не только писатель-иммигрант, пишущий на итальянском языке, и писатель, родившийся в США от родителей итальянского происхождения и пишущий на английском, но также все те, кто в любом из возможных вариантов занимает положение между этими двумя полюсами» [12, с. 6].

Выводы.

По мнению многих сторонних исследователей, проблема культурного разнообразия и мультикультурализма в США носит преимущественно академический характер. Сама эта проблема, как справедливо замечает М. Тлостанова, – «была во многом создана академической средой» [2, с. 8]. Итало-американская литература тому красноречивое подтверждение. Ее существование сегодня – это целиком заслуга критики 1980–1990-х. Надо отдать ей должное: свою задачу она выполнила. С начала 2000-х гг. Italian-American studies переживают свой золотой век. В местах исторического проживания итальянцев в США: Лос-Анджелесе, Чикаго, Нью-Йорке, Стони Бруке и др. – созданы центры изучения итало-американской культуры. В университетах этих городов в учебные программы бакалавриата введены курсы по итало-американской литературе, отдельные курсы – по литературе женщин. Изучение итальянского языка ведется на всех уровнях: школьном, университетском, на курсах для желающих. В стране, где еще в середине 1970-х гг. был только один печатный орган итало-американцев "Italian Americana", сегодня их выходит около двух десятков, на английском языке и с переводом текста на итальянский. Проводятся научные конференции, ведутся научные исследования. Итало-американская литература заняла достойное место на мультикультурной карте США.

Перед теми, кто реализовывал этот колоссальный проект, сегодня стоит новая задача – вырастить себе достойную смену: университет штата Нью-Йорк добивается открытия магистерской программы по ита-ло-американской литературе.

Литература

1. *Иноземцев, В.* Иммиграция: новая проблема нового столетия: исторический очерк / Вл. Иноземцев // Русский архипелаг. – URL: <http://www.archipelag.ru/agenda/povestka/povestka-immigration/polemika-antropotok/inozemcev-novata-problema/>
2. *Тлостанова, М. В.* Проблема мультикультурализма и литература США конца XX века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / М. В. Тлостанова. – М., 2000.
3. *Aaron, D.* The Hyphenate Writer and American Letters / D. Aaron // *Smith Alumnae Quarterly*, 1964. – July. – P. 213–217.
4. *Cavaluzzi, A. D.* We Are What We Are... But What Are We? / A. D. Cavaluzzi // *Industry, Technology, Labor, and Italian American Communities: Proceedings of the Twenty-eighth Annual Conference of the American Italian Historical Association*, 1995 / ed. by M. Aste, J. Krase, L. Napolitano-Carman, and J. E. Worrall. – Lowell, MA, Staten Island, NY, 1997. – P. 255–262.
5. *Costructing a Bibliography.* AIHA: American Italian Historical Association / ed. by S. J. Belluscio. – Boca Raton, FL, 2004.
6. *Gardaphé, F. L.* Leaving Little Italy: Essaying Italian American Culture / F. L. Gardaphé. – N.Y., 2004.
7. *Green, R. B.* The Italian-American Novel: A Document of the Interaction of Two Cultures / R. B. Green. – Rutherford ; N.J., 1974.
8. *Gioia, D.* What is Italian-American Poetry? / D. Gioia // *Poetry Pilot*. – 1991. – December. – P. 3–10.
9. *Lentricchia, F.* Delano in America & Other Early Poems by John J. Soldo: Review / F. Lentricchia // *Italian Americana*. – 1974. – №1.1. – P. 124–125.
10. *Osborne, L.B.* Explorers. Emigrants. Citizens / L. B. Osborne, P. Battaglia. – Modena; Washington; DC; 2013.
11. *Tamburri, A. J.* Italian/American Cultural Studies: An Emergence[y]? / A. J. Tamburri // *Through the Looking Glass: Italian and Italian/American Images in the Media : Proceedings of the Twenty-seventh Annual Conference of the American Italian Historical Association*, 1994 / ed. by M. J. Bona and A. J. Tamburri. – Chicago; Staten Island; N.Y., 1996. – P. 305–324.
12. *Tamburri, A. J.* A Semiotic of Ethnicity: In (Re)cognition of the Italian/American Writer / A. J. Tamburri. – N.Y., 1998.
13. *Vecoli, R. J.* The Italian-American Literary Subculture: A Historical and Sociological Analysis / R. J. Vecoli // *The Italian American Novel: Proceedings of the Second Annual Conference of AIHA*, 1969 / ed. by John M. Camett. – N.Y., 1969. – P. 6–12.
14. *Viscusi, R.* What Is Italian-American Literature? / R. Viscusi // *Italian Ethnics: Their Languages, Literature and Lives : Proceedings of the Twentieth Annual Conference of the American Italian Historical Association*, 1987 / ed. by D. Candeloro, F. Gardaphé, P. A. Giordano. – Chicago; Staten Island; N.Y., 1990. – P. 65–69.
15. *Viscusi, R.* Breaking the Silence: Strategic Imperatives for Italian American Culture / R. Viscusi // *Italian Americans Celebrate Life: The Arts and Popular Culture : Proceedings of the Twenty-second Annual Conference of the American Italian Historical Association*, 1989 / ed. by P. A. Sensi Isolani and A. J. Tamburri. – San Francisco ; Chicago Heights, IL, 2001. – P. 7–18.

УДК 376.3

Л. А. Головниц

Московский педагогический государственный университет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА, ИМЕЮЩИХ ЗАДЕРЖКУ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье представлены результаты психолого-педагогического изучения глухих и слабослышащих детей с ЗПР, показано своеобразие их социального, познавательного, речевого развития, особенности формирования разных видов детской деятельности.

Диагностика психического развития, эмоционально-волевая сфера, произвольность поведения, взаимодействие со сверстниками и взрослыми, познавательная деятельность, состояние речи.

The article presents the results of a psychology-pedagogical research of the deaf and hard of hearing children with cognitive development delay and the originality of their social, cognitive and speech development. The paper considers the features of different types of the child's activity. The author created the special programs for this group of children.

Diagnosis of mental development, emotional sphere, behavior arbitrariness, communication with peers and adults, cognitive activity, level of speech.

Введение.

Среди глухих и слабослышащих детей, имеющих сочетание нарушения слуха с другими первичными нарушениями, наибольшей по количеству является группа детей с первичной задержкой психического развития (ЗПР). По различным данным, в популяции лиц с нарушениями слуха она составляет до 25–30 %. Дети с ЗПР были выделены из группы неуспевающих глухих и слабослышащих школьников в процессе клинико-психолого-педагогических исследований, осуществленных в 70-е годы прошлого века (Г. П. Бертынь, Н. Ю. Донская, Л. С. Тамошунене, Л. И. Тигранова, Т. В. Розанова, Н. В. Яшкова). Авторами отмечается, что в большинстве случаев дети имеют задержку психического развития церебрально-органического генеза, проявляющуюся в незрелости эмоционально-волевой сферы, низком уровне произвольности внимания и других познавательных процессов [1], [4], [7]. У детей дошкольного возраста с нарушенным слухом, имеющих ЗПР, зафиксирована астено-невротическая симптоматика, отмечается повышенная утомляемость, неустойчивость и быстрая истощаемость активного внимания, двигательное беспокойство [5].

Зарубежными специалистами также отмечается значительные трудности в социальной адаптации дошкольников, школьном обучении в связи с дефицитом внимания, низкой работоспособностью, обусловленные слабо выраженными органическими повреждениями мозга [10], [11], [12].

Проблема диагностирования ЗПР у глухих и слабослышащих детей оказывается сложной в связи

с неправомерным расширением диагноза «задержка психического развития», когда в эту группу включают детей с различными соматическими, неврологическими, психическими заболеваниями [1]. Диагностику ЗПР у детей дошкольного возраста с нарушенным слухом часто представляется проблемной не только в связи с наличием нарушений первичного характера, обусловленных чаще всего резидуальными симптомами ранней церебрально-органической недостаточности, но и нарастанием вторичного отставания в развитии в связи с педагогической запущенностью, отсутствием или поздним началом специализированной сурдопедагогической помощи [2].

Основная часть.

В данной статье представлены результаты многолетнего психолого-педагогического изучения 42 воспитанников дошкольных учреждений для детей с нарушениями слуха, имеющих по заключениям ПМПК задержку психического развития. В исследовании участвовали 15 детей младшего дошкольного возраста (от 3,1 до 5 л.) и 27 старших дошкольников (от 5 л. до 7,8 л.). К исследованию было привлечено такое же количество глухих и слабослышащих дошкольников, не имеющих дополнительных отклонений.

Целью исследования являлось комплексное психолого-педагогическое изучение глухих и слабослышащих дошкольников с ЗПР, результаты которого позволяют представить картину их психического развития в сравнительном плане с детьми с нару-

шенным слухом без дополнительных недостатков развития.

Проведению психолого-педагогического обследования предшествовал анализ анамнестических данных, результатов клинических и нейрофизиологических исследований, заключений ПМПК, условий воспитания и обучения детей в дошкольных образовательных учреждениях и в семье.

У детей с ЗПР преобладали тяжелые нарушения слуха: тугоухость 3–4 ст. (21 ребенок) и глухота (18 детей), два ребенка имели тугоухость 2–3 ст. У 29 % глухих и слабослышащих детей с ЗПР можно предположить наследственный характер нарушений слуха, у детей с нарушенным слухом без ЗПР причины снижения слуха наследственного генеза встречались значительно чаще (63 %).

Развитие глухих и слабослышащих дошкольников с ЗПР было осложнено неврологической симптоматикой: гипертензионно-гидроцефальный синдром в стадии субкомпенсации, компенсированная гидроцефалия, минимальная мозговая дисфункция (ММД), резидуально-органическое поражение ЦНС, судорожный синдром и др. У части испытуемых выявлены негрубые нарушения опорно-двигательного аппарата (сколиоз, вальгусная деформация коленных суставов, плоскостопие). У некоторых дошкольников зафиксированы нарушения зрения (косоглазие, амблиопия, близорукость или дальнозоркость легкой степени).

Основной идеей, положенной в основу психолого-педагогического изучения детей с комплексными нарушениями, была диагностика обучаемости (Л. С. Выготский), понимаемая как выявление потенциальных возможностей каждого ребенка в развитии и обучении.

Психолого-педагогическое изучение детей велось по основным линиям развития ребенка-дошкольника и позволяло характеризовать: *социальное развитие; состояние разных видов детской деятельности (предметно-игровой, изобразительной, конструктивной); физическое развитие; познавательное развитие; состояние речи*. По каждой линии развития были определены показатели, позволяющие наиболее полно характеризовать развитие ребенка по данному направлению.

В качестве методов исследования использовались наблюдения за детьми в свободной деятельности и на занятиях, анкетирование педагогов и родителей, для детей каждого возраста был специально разработан набор заданий [2]. Все задания сначала предлагались для самостоятельного выполнения ребенком. В случае затруднений предлагались ранжированные виды помощи: повторная словесно-жестовая инструкция; указание на ошибку, показ частичного выполнения задания, выполнение задания взрослым вместе с ребенком. Такой подход позволял определить потенциальные возможности ребенка, «зону ближайшего развития».

В результате психолого-педагогического обследования у детей с ЗПР было выявлено отставание от дошкольников с нарушениями слуха без дополнительных недостатков по различным линиям.

В процессе наблюдений и проведения педагогического эксперимента глухих и слабослышащих дошкольников с ЗПР установлено, что на всех этапах их пребывания в дошкольных учреждениях сохраняется стойкое отставание в социальном развитии: формировании взаимодействия со сверстниками и взрослыми, навыках адекватного социального поведения в быту и на занятиях, что негативно отражается на социальной адаптации детей, готовности к школьному обучению.

Для 66,7 % детей младшего дошкольного возраста с ЗПР были характерны трудности налаживания взаимоотношений со сверстниками, они вступали в контакт с ними при поддержке взрослого, чаще всего кратковременно. Потребность в соучастии сверстника, которая формируется у нормально развивающихся детей в 2–4 года [8], была у большинства детей 3–5 лет с ЗПР выражена слабо, в свободной деятельности играх они чаще предпочитали играть в одиночку, редко вступая в партнерские отношения по поводу игрушек и предметов.

Старшие дошкольники с ЗПР чаще взаимодействовали с другими детьми, сверстник становится более привлекательным для них, однако проявления их инициативы отмечались достаточно редко. Наиболее типичным было ситуативно-деловое сотрудничество со сверстниками, которое строилось в основном на основе несложных игр. Для большинства старших дошкольников с ЗПР характерна игра рядом, в то время как основная часть глухих и слабослышащих детей без ЗПР демонстрировала совместные коллективные игры. Как правило, дети с ЗПР плохо осознавали правила взаимодействия с партнерами по деятельности, не могли регулировать свое поведение, сдерживать агрессивные реакции, что приводило к частым конфликтам. У них не завязывались длительные дружеские отношения со сверстниками, не наблюдалось случаев оказания помощи другим детям, личностного взаимодействия, основанного на эмоциональном сопереживании сверстнику, что часто демонстрировали дошкольники глухие и слабослышащие, не имеющие дополнительных нарушений.

У некоторых детей с ЗПР отмечалась агрессивность, конфликтность, стремление помешать играм других детей. Дошкольники без дополнительных нарушений иногда отказывались принимать в игры и другие виды коллективной деятельности детей с ЗПР, мотивируя это тем, что «он мешает, он дерется».

Взаимодействие со взрослыми также имело свои особенности: младшие дошкольники с ЗПР редко являлись инициаторами общения, не стремились к поддержанию контакта, однако в большинстве случаев ориентировались на требования взрослого, пытались выполнять их. Некоторые дети испытывали повышенную потребность в поддержке взрослого: они не отходили от него, старались держаться за руку, одежду. У многих из них отмечена повышенная ориентировка на реакцию взрослого: они внимательно наблюдали за его действиями, не начинали выполнять задание, пока взрослый не одобрил их дей-

ствия. Все дети положительно реагировали на похвалу, выражали удовольствие мимикой и жестами. На неудачу, невыполнение задания в большинстве случаев дети не реагировали.

Усвоение старшими дошкольниками с ЗПР некоторых норм взаимодействия приводило к увеличению количества контактов со взрослыми, однако, они, как правило, носили формальный кратковременный характер. Преобладающей формой общения являлось ситуативно-деловое по поводу конкретных предметов, игрушек, связанное с ситуацией «здесь и сейчас». У многих детей без дополнительных нарушений эта форма взаимодействия со взрослым тоже была ведущей, однако фиксировались и другие формы общения: чаще внеситуативно-познавательная, значительно реже – внеситуативно-личностная форма взаимодействия. Факт медленного развития соответствующих возрасту форм общения можно объяснить недоразвитием невербальных и речевых средств коммуникации, что не позволяет детям выйти за пределы конкретной ситуации.

Обращает на себя внимание ограниченность средств коммуникации детей с ЗПР: как младшие, так и старшие дошкольники, несмотря на достаточно длительный срок обучения, в межличностном взаимодействии не пользовались речью как средством взаимодействия, преобладали экспрессивно-мимические (жесты, взгляды, мимика, эмоциональные реакции, часто в сочетании с криком, вокализациями, неотнесенным лепетом) и предметно-действенные средства (действия с предметами, указания на предметы, движения).

Наиболее полно особенности эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР проявлялись во взаимодействии со сверстниками и взрослыми на занятиях. Взаимодействие с детьми и взрослыми на занятиях является важным показателем социального развития ребенка [4]. На занятиях у детей с ЗПР отмечалась расторможенность, низкий уровень произвольности поведения, трудности взаимодействия с педагогами и сверстниками. У всех детей выявлена низкая работоспособность, повышенная истощаемость, следствием чего являлась кратковременная сосредоточенность на предъявляемых заданиях, необходимость постоянного контроля за их действиями со стороны взрослого, что нарушало темп и ход занятий. Поведение воспитанников с ЗПР на занятиях отличалось от действий других детей с нарушенным слухом, которые демонстрировали адекватное возрасту поведение, ориентировались на требования педагога.

Поведенческие особенности как младших, так и старших дошкольников с ЗПР особенно отчетливо проявлялись в свободной деятельности в виде повышенной возбудимости, отсутствия самоконтроля, когда их сверстники играли, рисовали, конструировали. Поведение в быту, настроение детей, по мнению педагогов, часто определялось ситуацией ухода-прихода в детский сад, временем суток, днем недели. У некоторых детей с ЗПР отмечался плохой дневной и ночной сон, выраженная метеозависимость.

Показателем социально-бытовой ориентировки является овладение детьми элементарными навыками самообслуживания. Большинство детей могли обслуживать себя, владели соответствующими возрасту культурно-гигиеническими навыками. Недостаточная сформированность культурно-гигиенических навыков была связана с состоянием мелкой моторики глухих и слабослышащих младшего возраста с ЗПР: они плохо удерживали ложку, чашку, недостаточно умело пользовались мылом, полотенцем, расческой. Им чаще, чем детям с нарушениями слуха, не имеющим дополнительных нарушений, требовалась помощь взрослого.

У некоторых старших дошкольников с ЗПР отмечены неряшливость, плохое владение гигиеническими средствами, они нуждались в контроле, а иногда помощи взрослого в процессе гигиенических процедур, одевания, в то время как для большинства старших глухих и слабослышащих дошкольников характерны внимание к своему внешнему виду, стремление следить за своей одеждой, личными вещами.

В ходе исследования двигательной сферы относительно простые движения (бег, ходьба) не вызывали трудностей у большинства детей с нарушенным слухом, однако у детей с ЗПР отмечались замедленный темп выполнения заданий, нарушения координации, маленькая амплитуда движений, трудности равновесия, удержания и изменения позы. С лучшими результатами выполнены движения, связанные с ползанием, ходьбой, бегом, хуже – прыжки, бросание и ловля мяча. У некоторых младших детей с нарушенным слухом без дополнительных нарушений также выявлены аналогичные трудности.

Старшие дошкольники с ЗПР продвинулись в моторном развитии, их движения стали характеризоваться большей точностью, относительно высоким темпом. Однако только 40,7 % детей с ЗПР смогли правильно выполнить большинство предъявляемых заданий в нормальном или слегка замедленном темпе, в то время как аналогичный показатель у дошкольников без дополнительных нарушений равен 81,5 %. У части испытуемых с ЗПР некоторые нарушения, обусловленные органическими расстройствами, в частности, трудности равновесия, пространственной ориентировки сохраняются и к концу пребывания в ДОУ.

Анализ предметно-игровой деятельности выявил заметное отставание детей младшего дошкольного возраста с ЗПР в овладении игрой, обусловленное низким уровнем предметной деятельности, бедностью представлений об окружающем мире, ограниченностью знаково-символических средств. У 76,6 % детей игра чаще всего представляла стереотипные процессуальные действия: катание машинок, простые действия с куклой. На организованных воспитателями занятиях дети интересовались игрой, адекватно использовали игрушки по подражанию взрослому, пытались воспроизводить простые ролевые действия. Необходимо отметить, что дошкольники без дополнительных нарушений также демонстрировали невысокий уровень развития игровой деятельности, большинство из них воспроизводили в основ-

ном цепочку игровых действий или отдельные действия.

Старшие дошкольники с ЗПР демонстрировали более выраженный интерес к игре: они охотно включались в коллективные игры, старались ориентироваться на игровое поведение сверстников. Изменения коснулись в основном организованной игры, уровень самостоятельной игры остался низким, дети воспроизводили чаще всего цепочку взаимосвязанных игровых действий, однако подлинной сюжетной игры, включающей развертывание сюжета, игровое замещение, ролевое поведение, не наблюдалось. Набор свободных игр старших дошкольников был весьма ограничен: простые действия с куклами, машинами, самолетами, в то время как старшие дошкольники с нарушенным слухом демонстрировали большую вариативность сюжетов, ролевое поведение.

У детей младшего дошкольного возраста с ЗПР совсем не наблюдалось интереса к рисованию, попытки взрослого привлечь детей к совместной изобразительной деятельности вызывали кратковременную заинтересованность. Чаще всего отмечался уровень доизобразительного черкания, когда на бумаге воспроизводились неопределенные линии, круги, ничем не напоминающие предметы. Старшие дошкольники со сниженным слухом и ЗПР также имели низкую мотивацию к рисованию, в основном старались воспроизводить изображения знакомых объектов по образцу. В рисунках никогда не отражались социальные явления, события из жизни детей, окружающие их взрослые и дети. Более успешно дети с ЗПР выполняли задания по декоративному рисованию, аппликации по образцу.

В отличие от рисования конструирование вызывало у детей значительно больший интерес: младшие дошкольники с ЗПР охотно конструировали из кубиков и из палочек по подражанию и по образцу. Они допускали ошибки, часть из которых могли исправить после указания на них. 80,0 % детей с ЗПР выполнили задания с помощью взрослого, в то время как 73,3 % детей без дополнительных нарушений смогли в соответствии с заданием самостоятельно выполнить задания. В процессе конструирования по образцу дети с ЗПР допускали ошибки в пространственном расположении фигур, выборе количества элементов, чередовании геометрических фигур по форме и цвету. Наиболее доступным способом выполнения заданий для младших дошкольников с ЗПР было подражание действиям взрослого.

Анализ познавательной деятельности свидетельствует о наличии у большинства детей с ЗПР интереса к действиям с предметами и игрушками, к сотрудничеству со взрослым в процессе дидактических игр, отсутствии неадекватных действий. В сенсорном развитии младших дошкольников с ЗПР выявлено отставание от сверстников с нарушенным слухом без дополнительных нарушений. Они могли установить соотношения по одному признаку (цвету, форме, величине) при ограничении количества предметов до 3–4, в то время как их сверстники устанавливали соотношение при выборе из 6–8 предметов, могли осуществлять дифференциацию с учетом двух при-

знаков, например, цвета и формы. Наибольшие различия между двумя группами детей наблюдались в способах выполнения действий: как правило, дети с ЗПР действовали методом проб при заполнении коробки форм, складывании матрешки, разрезной картинки, в то время как их сверстники использовали примеривание, сочетание практического примеривания со зрительной ориентировкой на свойства предметов. Дошкольники с ЗПР чаще выполняли задания по подражанию, некоторым требовалось помощь в виде совместных действий со взрослым, в то время как детям с нарушенным слухом без дополнительных нарушений было достаточно демонстрации образца выполнения задания, они могли исправить ошибку при указании на нее.

У старших глухих и слабослышащих дошкольников с ЗПР выявлена положительная динамика в развитии зрительного восприятия, наглядно-образного мышления. Дети с ЗПР были успешны в кратковременном запоминании мест расположения знакомых предметов, также как и их глухие и слабослышащие сверстники. До конца пребывания в дошкольном учреждении сохранялось отставание детей с ЗПР от их сверстников с нарушенным слухом без дополнительных нарушений в развитии наглядно-образного и логического мышления, выявлен очень низкий уровень словесной памяти. Недостаточный уровень словесной памяти был свойственен и многим детям без дополнительных нарушений. В процессе анализа познавательной деятельности установлена бедность представлений о предметах и явлениях окружающего мира, отсутствие словесных и жестовых средств их обозначения. В процессе выполнения заданий отмечена низкая концентрация внимания, переключаемость, быстрая истощаемость, усиливающаяся при предъявлении трудных для ребенка заданий, отрицательном результате их выполнения. Таким образом, можно говорить о неравномерном отставании в познавательном развитии глухих и слабослышащих детей с ЗПР, воспитывающихся в специальных детских садах, что подтверждает результаты исследования Т. В. Розановой (1982).

Наиболее выраженное отставание глухих и слабослышащих детей с ЗПР от их плохо слышащих сверстников без дополнительных нарушений зафиксировано в речевом развитии. Выявлены трудности на всех этапах порождения речевого высказывания: мотивационно-потребностном, ориентировочно-исследовательском, исполнительном. Обращало на себя внимание стремление детей уйти от вербального общения со взрослыми, выполнения речевых заданий, преобладание невербальных средств в коммуникации со взрослыми.

Устная импрессивная речь находилась на очень низком уровне, только двое детей с ЗПР, имеющие тугоухость 2 ст., оказались в состоянии понимать короткие побудительные конструкции и вопросы в процессе общения в быту. Для всех других младших дошкольников доступным оказывалось различение на слухо-зрительной основе нескольких слов и фраз при наличии ограниченного количества картинок. Понимание значений небольшого количества вы-

ученных слов и фраз было очень ограничено, они являлись «этикетками» отдельных знакомых предметов и действий.

Экспрессивная речь младших детей данной группы также отличалась значительной обедненностью. Дети не использовали устную речь как средство коммуникации, наиболее типичными средствами коммуникации были естественные жесты, дополняемые вокализациями, криком. На занятиях, в учебной ситуации, используя в качестве наглядной опоры картинки, они могли воспроизвести неточно не более десяти слов и три-пять коротких выученных фраз. Исключение составили двое детей с тугоухостью 2 ст., которые пользовались в общении короткой грамматичной фразой. Для устной речи всех детей с нарушенным слухом с ЗПР характерным являлись нарушения слоговой структуры, отсутствие в речи большинства звуков, многочисленные произносительные дефекты.

В старшем дошкольном возрасте различия между двумя группами детей в овладении устной речью становятся еще более значительными. Важным фактором речевого развития детей с ЗПР являлись сроки и систематичность педагогического воздействия, однако, даже при длительном обучении темпы формирования устной речи оставались очень низкими. По сравнению с детьми с нарушенным слухом без ЗПР дошкольники с ЗПР продемонстрировали незначительное продвижение в речевом развитии. У большинства из них сформировалось стойкое негативное отношение к занятиям по развитию речи. Личностные качества некоторых детей: неуверенность в себе, повышенная обидчивость и плаксивость – отчетливо проявлялись на фоне речевых трудностей. С помощью педагога дети воспроизводили устно или устно-дактильно небольшое количество слов и несколько фраз, однако отработанный на занятиях речевой материал они не употребляли в собственной речи, быстро забывали, если он не повторялся ежедневно. Более успешным было устно-дактильное проговаривание слов и фраз с опорой на таблички.

Особенно низкая результативность была достигнута в овладении детьми письменной речью, что обусловлено особенностями развития восприятия, образного и словесно-логического мышления, памяти. Следует отметить, что обучение чтению детей с нарушенным слухом и ЗПР является важным компонентом речевой готовности детей к школе. Дети четвертого-пятого годов жизни с ЗПР не овладели глобальным чтением, как это требуется в соответствии с программой по развитию речи. 59,2 % воспитанников не могли различать написанные на табличках слова даже при выборе из двух – четырех; 40,8 % оказались способны глобально различать от трех до пяти слов и несколько фраз. К концу дошкольного периода дети овладевали техникой дактильного чтения, однако доступными для понимания оказывалось небольшое количество знакомых слов и фраз, в то время как их сверстники с нарушенным слухом могли читать и понимать содержание небольших текстов по знакомой тематике.

Выводы.

В результате длительного комплексного психолого-педагогического изучения выявлено отставание детей с нарушенным слухом, имеющих ЗПР, по различным линиям развития от глухих и слабослышащих сверстников без дополнительных нарушений. Это отставание более заметно в младшем дошкольном возрасте, к старшему дошкольному возрасту по некоторым показателям эти дети приближаются к дошкольникам без ЗПР. У дошкольников с ЗПР на всех этапах их пребывания в дошкольных учреждениях сохраняется стойкое отставание в социальном развитии: формировании взаимодействия со сверстниками и взрослыми, навыках адекватного поведения в быту и на занятиях, что негативно отражается на их социальной адаптации, готовности к школьному обучению. Более успешно развиваются некоторые познавательные процессы (восприятие, наглядное мышление, образная память). Наиболее значительные различия между группами детей с нарушениями слуха с ЗПР и их сверстниками с нарушенным слухом, не имеющими ЗПР, выявляются в речевом развитии, сформированности некоторых учебных навыков и умений (чтение, письмо).

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости внесения в программы воспитания и обучения дошкольников с нарушениями слуха раздела, содержание которого направлено на развитие навыков коммуникации и взаимодействия с детьми и взрослыми, овладение нормами социального поведения, социально-бытовой ориентировки, расширение представлений об окружающей социальной действительности.

Очевидно, что для повышения результативности воспитания и обучения глухих и слабослышащих дошкольников с ЗПР необходима разработка индивидуальных программ воспитания и обучения, направленных на развитие и обогащение всех линий детского развития и предусматривающих тесное взаимодействие сурдопедагога, воспитателя, педагога-психолога.

Литература

1. Бертень, Г. П. Клиническая характеристика глухих детей со сложным дефектом / Г. П. Бертень // Дефектология. – 1998 – №6. – С. 9–17.
2. Головчиц, Л. А. Система воспитания и обучения дошкольников с недостатками слуха при комплексных нарушениях развития: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. А. Головчиц. – М., 2007.
3. Головчиц, Л. А. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с недостатками слуха, имеющих комплексные нарушения развития / Л. А. Головчиц // Дефектология. – 2008. – №1. – С. 27–33.
4. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / под ред. О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьевой. – М., 2000.
5. Клинико-психологическое исследование глухих детей со сложным дефектом: Сборник научных трудов / под ред. М. С. Певзнер, Т. В. Розановой. – М., 1980.
6. Матвеев, В. Ф. Психические нарушения при дефектах зрения и слуха / В. Ф. Матвеев. – М., 1987.

7. Розанова, Т. В. Методы психолого-педагогического изучения глухих детей со сложным дефектом / Т. В. Розанова // Дефектология. – 1992. – №2–3. – С. 5–11.

8. Розанова, Т. В. Особенности познавательной деятельности глухих детей старшего дошкольного возраста / Т. В. Розанова // Дефектология. – 1997. – №4. – С. 56–67.

9. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М., 2003.

10. Фишман, М. Н. Функциональное состояние головного мозга детей с нарушением слуха и трудностями формирования речевого общения / М. Н. Фишман. – М., 2004.

11. Kelly, D. The Challenge of Attention Deficit Disorder in Children Who Are Deaf or Hard of Hearing / [D. Kelly et al.] // American Annals of the Deaf. – 1993. – Vol. 138. – №4. – P. 343–348.

12. Meadow, K. Social adjustment of preschool children, deaf and hearing with and without other handicaps / K. Meadow // Topics in early childhood special education. – 1984. – P. 89–107.

13. Moores, D. F. Education the Deaf: Psychology, Principles and Practices / D. F. Moores. – Boston, 1987.

УДК 37

Т. В. Гудина

Вологодский государственный университет

ПРОБЛЕМЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Статья посвящена анализу проблем социокультурной реабилитации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья. Выявлено, что в силу особенностей современной информационно-культурной среды традиционные средства, обеспечивающие условия социализации личности, оказываются недостаточно эффективными в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья. Организация комплексной социокультурной реабилитации и интеграции позволит успешно решать основные педагогические, социальные, культурные и социально-психологические проблемы детей с ограниченными возможностями здоровья, способствуя их становлению в качестве полноценных субъектов общественных отношений.

Социокультурная реабилитация, интеграция, инкультурация, дети с ограниченными возможностями здоровья.

The article deals with the analysis of the problems of social and cultural rehabilitation and integration of children with disabilities and autism. The research found out that because of the nature of modern information and cultural environment, the traditional means for the conditions of a person's socialization, are not sufficiently effective for children with disabilities. The organization of the complex socio-cultural integration and rehabilitation will allow to solving the basic educational, social, cultural and socio-psychological problems of children with disabilities, thereby contributing to their becoming value fellows of public relations.

Sociocultural rehabilitation, integration, autistic children, inculturation, children with disabilities.

Введение.

В Российской Федерации, как и во всем цивилизованном мире, детство признается важным этапом жизни человека и исходит из принципов приоритетности подготовки детей к полноценной жизни в обществе. Это касается всех детей, независимо от состояния их здоровья. В условиях осуществления глубоких идеологических, экономических и социально-культурных реформ происходят существенные изменения в образе жизни, трудовой занятости, ценностных ориентациях достаточно крупной в настоящее время и социально уязвимой группы населения – лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Отношение к лицам с ОВЗ и пожилым людям свидетельствует о зрелости, социальном и нравственном здоровье общества. Совместная деятельность органов исполнительной власти всех уровней, общественных объединений, предприятий и организаций показала, что общество готово сделать все возможное, чтобы создать условия для нормальной жизнедеятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья, преодолеть стереотипные представления о

детях с особыми потребностями как «вынужденную нагрузку» на социум. Тем не менее, выявились острые противоречия между идеологическими декларациями о «равных возможностях для всех» и реальным положением, например, детей с ОВЗ, их фактической дискриминацией в учебе, быту, культурной жизни.

Целью статьи является анализ проблем социокультурной реабилитации детей с ОВЗ.

Основная часть.

Основное направление государственной политики в отношении лиц с ОВЗ определяет необходимость их реабилитации в сложных современных условиях. Это предполагает модернизацию существующих институтов, обеспечивающих освоение ими знаний, навыков, необходимых для оптимальной интеграции в социум. В центре внимания оказываются не сами по себе учреждения образования, обслуживания, культуры, а их соответствие требованиям детей с ОВЗ и детей с РАС в том числе, в реализации своих прав на образование, досуг, коммуникацию, рекреацию.

В силу особенностей современной информационно-культурной среды традиционные средства, обеспечивающие условия социализации личности, оказываются недостаточно эффективными в отношении детей с ОВЗ. Эти дети более, чем здоровые люди, изолированы от контактов с окружающим миром: для них затруднен доступ к широкому кругу источников информации; часто к этому добавляется особое сегрегирующее отношение к ним со стороны окружающих. Значительная часть детей с ОВЗ привыкла к сегрегации, тем не менее, это положение имеет негативные последствия, как для них самих, так и для тех, кому приходится работать и жить рядом с ними.

Современная социальная политика государства, направленная на социокультурную реабилитацию и адаптацию детей с ОВЗ, и детей с РАС в том числе, повышение качества их жизни, базируется на ряде принципов:

- в нормативной сфере это – строгое соблюдение прав человека, действующих законов, эффективное использование правовых механизмов реализации социально-политических решений;
- в сфере гражданских прав – обеспечение равных возможностей со здоровыми людьми, принятие посильного участия во всех доступных формах культурного и социального взаимодействия;
- в социокультурной сфере – стимулирование процессов, направленных на экономическую независимость, социальную востребованность, культурное развитие;
- в сфере реабилитации – опора на квалифицированную консультативную помощь, позволяющую компенсировать и по возможности преодолеть последствия заболевания [2].

Реализация политики, опирающейся на данные принципы, на государственном уровне предполагает определения ряда организационно-педагогических условий социокультурной реабилитации детей с ОВЗ, взаимодействие системы социальных служб, ответственных за повышение качества их жизнедеятельности [5], [8].

На региональном уровне необходима разработка и реализация комплекса программ, ориентированных на обеспечение для этих детей условий полноценного включения во все доступные формы деятельности. Это означает распределение фундаментальных жизненных ресурсов – времени и энергии – между основными социально-культурными формами жизнедеятельности: жизнеобеспечение, коммуникация, социализация, рекреация [4], [8]. Каждая из этих форм имеет институциональное обеспечение (правовое, организационное, экономическое), а также культурное содержание, поскольку предполагает овладение определенными ценностями, нормами, знаниями, навыками, стереотипами поведения.

Социальная политика, направленная на полноценное включение детей с РАС в социокультурную жизнь, определяется: совокупностью мер, адресованных особому социальному слою с общими характеристиками образа жизни; дифференциацией по выделенным признакам групп детей с ОВЗ со специ-

фичными для каждой из них проблемами и особенностями социокультурной реабилитации и адаптации [3], [5], [8].

Одним из условий интеграции лиц с ОВЗ в социум является реабилитационная деятельность, имеющая многочисленные направления в работе с особыми детьми, восстановление их полноценного участия в современных социальных, культурных взаимодействиях. Вместе с тем потребность в самореализации, расширении ее форм и возможностей все более актуализируется, что заставляет скорректировать традиционные взгляды на процесс реабилитации как компенсирующе-развивающую систему не только медико-социального характера.

Творческая реабилитация детей с ОВЗ не менее значима, чем реабилитация медицинская, она является с одной стороны, одним из наиболее действенных способов восстановления и расширения духовного мира, с другой, – средством формирования толерантного отношения к детям с РАС.

Следует отметить, что процесс инкультурации может рассматриваться и как компенсаторный механизм, который актуален в том случае, когда иные механизмы социализации неэффективны. Погружение в мир культуры помогает ребенку с ограниченными возможностями здоровья «смириться» с неравными социальными и бытовыми условиями, вызванными характером дефекта.

Важнейшим средством инкультурации выступает сама культурная деятельность, человекотворческий потенциал которой неоднократно подчеркивался социологами, культурологами, педагогами (М. А. Ариарский, Т. А. Зрелова, А. З. Свердлов, Д. В. Шамсутдинов и др.) [1], [7], [9], [10], [11]. В данном контексте возникает потребность в рассмотрении социально-культурного творчества как особой технологии социокультурной реабилитации, позволяющей максимально развить и реализовать креативный потенциал детей с аутизмом, оптимизировать условия их жизнедеятельности в социуме.

Недостаточное использование организационно-педагогических ресурсов реабилитации детей с ОВЗ и детей с РАС, помощи им в освоении значимой социокультурной практики предопределено обстоятельствами: несоответствием социально-культурных учреждений требованиям особых детей, включая материально-техническое, технологическое, кадровое обеспечение; недостаточным использованием необходимых организационных и правовых ресурсов в целях разграничения полномочий между федеральными, региональными и муниципальными уровнями власти, способными более успешно решить проблемы детей с ОВЗ; некомпетентностью педагогических кадров в вопросах реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей с РАС; недостаточными возможностями практического освоения инновационных технологий, позволяющих детям с ОВЗ максимально включиться в культурную коммуникацию; рассогласованностью систем общего специального и профессионального образования, затрудняющей на практике получение профессии, не способствующей повышению социально-

экономической самостоятельности особых детей; недостаточно эффективным использованием в учебном процессе информационных технологий, оптимизирующих процесс адаптации и реабилитации детей с ОВЗ в современное социокультурное пространство.

Основной целью межведомственного сотрудничества органов и учреждений системы образования и социальной защиты является охрана прав и интересов ребенка посредством социальной диагностики, патронажа и реабилитации. В то же время существует проблема установления продуктивных контактов и взаимопонимания между специалистами различных служб и ведомств, определения задач и распределения функций каждого из них для реализации поставленной цели.

Нормативно-правовые основы деятельности обеих систем не обеспечивают в необходимой степени организационные условия реабилитации детей с ОВЗ. Обмен информацией, своевременное комплексное реагирование, патронажная защита интересов ребенка с особыми потребностями, обеспечение права на образование и культурное самоопределение, социальная поддержка родителей (опекунов, попечителей) – общие задачи местных органов власти и учреждений социальной защиты и образования.

Формы взаимодействия на региональном уровне разнообразны: управленческая кооперация, организационно-административное содействие, совместное формирование и использование банков данных, общие культурные и образовательные стратегии и т. д. Остается особенно актуальной работа по профилактике возникновения проблем у детей-сирот с ОВЗ. Специалисты всех вышеназванных субъектов взаимодействия уделяют недостаточное внимание налаживанию контактов со смежными по задачам службами. Такая ситуация характерна в большинстве регионов РФ. Необходимы новые механизмы взаимодействия всех заинтересованных организаций в решении трудных жизненных ситуаций семьи и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Семья, имеющая ребенка с особыми потребностями, нуждается не только в денежных пособиях, льготах и субсидиях, о которых далеко не всегда все родители осведомлены. Важной проблемой становится включение такого ребенка в процесс обучения и воспитания, активного досуга, участия в социокультурной жизни общества [6].

Психолого-педагогическая поддержка семьи, имеющей ребенка с ОВЗ может осуществляться посредством включения ее членов в деятельность коллектива художественной самодеятельности, любительского объединения, в проведение акций, имеющих общественное и личностное значение. Например, в любительских объединениях, клубах по интересам возможна разработка специальных социокультурных программ и проектов, в которые включаются интерактивные, диалоговые, игровые и другие методики («Школы общения», «Школы независимой жизни», объединения моделирования, проективной деятельности, в том числе и социального проектирования с применением психо- и социодрамы).

Семьи, воспитывающие детей с РАС, испытывают определенные трудности, характеризующиеся признаками: нервно-психическая и физическая нагрузка, усталость, напряжение, тревога и неуверенность в отношении будущего ребенка (это можно обозначить как нарушение временной перспективы); поведение и отношение ребенка к окружающим не отвечают ожиданиям родителей, и, как следствие, вызывают у них раздражение, неудовлетворенность; нарушаются и искажаются семейные взаимоотношения; снижается социальный статус семьи, возникающие проблемы затрагивают не только внутрисемейные взаимоотношения, но и приводят к изменениям в ее ближайшем окружении; родители замалчивают факт нарушения психического развития ребенка от друзей и знакомых, сужается круг вне семейного функционирования; общественность не всегда адекватно оценивает усилия родителей по воспитанию и лечению ребенка с ОВЗ [6].

Неоценимая помощь оказывается со стороны реабилитационных центров, которые помогают родителям правильно воспринять ребенка, организовать уход, консультируют по вопросу воспитания и интеграции в социум, получении профессиональных навыков с учетом его психофизических возможностей.

Основной задачей Центра реабилитации является работа, связанная с разработкой программ абилитации (предполагает компенсаторное приспособление, обусловленное врожденным дефектом) и реабилитации детей с ОВЗ в медицинском, образовательном, социальном, культурном, физкультурно-оздоровительном, рекреационном аспектах. Улучшить условия жизнедеятельности детей с ОВЗ и детей с РАС в том числе, на социокультурном уровне возможно несколькими путями: развитием творческих способностей в целях включения особого ребенка в повседневную социально-культурную практику; помощью в преодолении барьеров, препятствующих самостоятельному и полноценному участию в процессах социокультурной коммуникации.

Исходя из этого, можно сформулировать основные педагогические задачи социокультурной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с РАС в том числе:

- развитие способностей и потенциальных возможностей каждого ребенка с особыми потребностями (путем стимулирования личностного участия самих детей, создание ситуаций успеха);
- расширение круга общения детей с ОВЗ и повышение уровня его коммуникативной культуры;
- реализация принципов активной жизненной позиции, независимого образа жизни, распространение их на другие сферы, в том числе на профессиональную деятельность;
- формирование моральных и социальных установок, обеспечивающих чувство уверенности, независимости личности;
- развитие познавательной и эмоционально-волевой сферы ребенка с аутизмом, необходимые для улучшения качества его жизни, саморазвития;

– стимулирование навыков творческого самовыражения, креативности, пробуждение скрытых жизненных сил.

При условии обучения и хорошего технического оснащения образ жизни детей с ОВЗ по структуре и содержанию может соответствовать принятым в обществе стандартам.

Лица с ОВЗ находятся на особом положении в сфере занятости и трудовых отношений. С одной стороны, им предоставляются льготы и щадящие режимы и условия труда: они имеют право на выполнение более легких видов работы, сокращенной продолжительности рабочей недели, сохранение прежней заработной платы, а также на получение дополнительных видов помощи и услуг. С другой стороны, эти гарантии выступают ограничениями и препятствиями для самореализации в сфере образования, занятости, профессиональной карьеры: люди с ОВЗ являются по определению непривлекательными, обременительными работниками для работодателей. Получая образование в специальных школах, они оказываются неподготовленными и немотивированными к получению высшего образования.

По мнению Д. В. Шамсутдиновой, среди лиц с ОВЗ не распространено отношение к труду как к средству жизнеобеспечения [11]. Такая точка зрения поддерживается стереотипами о характере социокультурной помощи: благотворительностью, ориентацией на досуг, а не на самообслуживание. Это ослабляет стимулы к самоорганизации и конструктивному решению проблем собственного жизнеобеспечения, развивает представления о труде как неизбежно тяжком долге, обрекающем человека на самоотречение, отказ от радостей жизни, игнорирование личных интересов.

Изменения, происходящие в экономике, снижение занятости (особенно в производственном секторе), рост индустрии сервиса, информационных и наукоемких производств, возрастание потребности в хорошо подготовленных предприимчивых специалистах, способных адаптироваться к новым условиям и содержанию профессиональной деятельности, выдвигают проблему совершенствования концептуальных основ подготовки к труду ребенка с ограниченными возможностями здоровья и детей-аутистов в том числе. Этот процесс должен включать цикл предметов коррекционной направленности, быть дифференцированным, с учетом индивидуальных особенностей, а также способствовать всестороннему развитию ребенка, формированию его ценностей и убеждений, взаимоотношения с миром [4].

Трудовая терапия детей с РАС предполагает приобщение к посильному труду и решение задач: формирования устойчивой ориентации на активный образ жизни, профессиональное самоопределение, соответствующее индивидуальным особенностям каждой личности; осуществление выбора профессии, учитывая состояние здоровья и возможность дальнейшего трудоустройства, востребованности избранной профессии на рынке труда; коррекция нарушений и формирования компенсаторных умений и навыков; обеспечение практической и социально-

психологической готовности к труду (с учетом современной социально-экономической ситуации в стране).

Выводы.

Таким образом, социокультурная реабилитация детей с ОВЗ в сфере жизнеобеспечения призвана содействовать приобретению навыков, компенсирующих дефект, и использование их в процессе самостоятельной жизни, тем самым обеспечивая полноценное участие их в системе общественного разделения труда.

Процесс гуманизации отношения общества к лицам с ОВЗ и все более расширяющаяся интеграция их во все сферы социальной жизни побуждают искать новые наиболее эффективные способы помощи рассматриваемой категории населения.

Организация комплексной социокультурной реабилитации позволит успешно решать основные педагогические, социальные, культурные и социально-психологические проблемы детей с ОВЗ, способствуя тем самым их становлению в качестве полноценных субъектов общественных отношений.

Литература

1. Ариарский, М. А. Прикладная культурология как область научного знания и социальной практики / М. А. Ариарский. – СПб., 1999.
2. Гудина Т. В. Педагогические ресурсы социокультурной реабилитации детей-инвалидов / Т. В. Гудина. – Вологда, 2009.
3. Гудина, Т. В. Организационные условия социокультурной реабилитации инвалидов / Т. В. Гудина // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2009. – Т. 15. – №3. – С. 331–335.
4. Гудина, Т. В. Психолого-педагогические условия обеспечения равных возможностей детей-инвалидов / Т. В. Гудина // Динамика научных исследований (Dynamika naukowych badan – 2012) – 2012: Материалы VIII Международной научно-практической конференции. – Przemysl. Nauka i studia. – 2012. – Т. 15: Психология и социология. – С. 61–68.
5. Денисова, О. А. Комплексное многоуровневое психолого-педагогическое пространство для социально-культурной интеграции лиц с сенсорными нарушениями / О. А. Денисова. – Череповец, 2006.
6. Денисова, О. А. Специальная семейная педагогика: Учеб. пособие / [О. А. Денисова и др.]; под ред. В. И. Селиверстова, О. А. Денисовой, Л. М. Кобриной. – М., 2009.
7. Денисова, О. А. Характеристика социокультурной адаптации и интеграции лиц с сенсорными нарушениями / О. А. Денисова, И. А. Бучилова, В. Н. Поникарова // Социально-гуманитарные знания. – 2007. – №7. – С. 151–158.
8. Дридзе, Т. М. Основы социокультурного проектирования: Учеб. пособие / Т. М. Дридзе, Э. А. Орлова. – М., 1995.
9. Зрелова, Т. А. Культурно-досуговая деятельность как средство социальной интеграции детей-инвалидов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Зрелова. – СПб., 2000.
10. Свердлов, А. З. Социально-культурная деятельность и процесс духовного развития сообщества глухих / А. З. Свердлов. – СПб., 1999.
11. Шамсутдинова, Д. В. Социально-культурная интеграция личности в сфере досуга / Д. В. Шамсутдинова. – Казань, 2001.

**НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ
СОВРЕМЕННОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ**

В данной статье представлена точка зрения на особый статус научно-исследовательской деятельности как ценностно-ориентировочной (или оценивающей) деятельности и организационной культуре. В статье обращено внимание на то, что научно-исследовательская деятельность позволяет использовать пространственно-временной континуум студенческого периода для ценностно-смыслового включения студентов вуза в процесс проектирования индивидуальных образовательных траекторий при прогнозировании своей успешности в будущей профессиональной деятельности.

Парадигма, преемственность, научно-исследовательская деятельность, ценность, культура, организационная культура, ценностный смысл.

This article presents a perspective on the special status of research activity as the value - approximate (or evaluation) activity and organizational culture. The paper directs attention to the fact that research activity allows using the space-time continuum of the students' period for the value - semantic inclusion of students in the process of designing individual educational trajectories when predicting their success in future professional activity.

Paradigm, continuity of research activity; value, culture, organizational culture, value and meaning.

Введение.

Анализ различных директивных документов, в том числе Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», позволил выявить тенденцию всей системы высшего образования на: усиление индивидуализации образовательного процесса вуза с учетом удовлетворения потребностей личности студента в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии и реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений; формирование и развитие личности студента в соответствии с принятыми в обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями; включение обучающихся в научно-исследовательскую деятельность под руководством ведущих ученых с целью подготовки кадрового обеспечения научных исследований и т. д. [7].

С этих позиций новая образовательная парадигма высшего образования связана с усилением роли научно-исследовательской деятельности студентов в образовательном процессе вуза и педагогической практике российских университетов. Исследование аксиологической и личностно-ориентированной функций вуза в организации и управлении научно-исследовательской деятельностью студентов приобретает особую актуальность в современных условиях развития инновационной экономики и высокотехнологических производств, а также расширения международных научных и научно-образовательных связей при развитии индивидуальной, социальной, академической и профессиональной мобильности будущих специалистов нового инновационного поколения.

Основная часть.

Решая задачи преемственности в образовательном процессе с позиции интерактивного включения

студентов в постижение основ научно-исследовательской деятельности, мы придерживаемся того, что данная форма «... научного образования характеризуется функцией ориентации на научную деятельность, адаптации в сфере научного знания и оптимальной самореализации в сфере непрерывной научной деятельности» [5, с. 26].

Управляя процессом включения студентов младших курсов в научно-исследовательскую деятельность, мы даем себе четкую установку на то, что данный процесс структурируется согласно следующих компонентов: целевого, стимулирующе-мотивационного, содержательного, операционно-действенного, контрольно-регулирующего, оценочно-результативного. Эти компоненты отражают весь процесс взаимодействия субъектов от постановки цели обучения до анализа его результатов, от организации и проектирования индивидуальных образовательных траекторий (студенты младших курсов) до маршрута функциональной грамотности (студенты старших курсов [1], [2].

Результаты исследования позволили установить, что целостный педагогический процесс, в частности научно-исследовательская деятельность, представляет собой конкретную образовательную технологию, позволяющую на ее основе проектировать логику развития ценностно-смысловой позиции субъекта деятельности, гражданскую направленность его личности на объекты деятельности, на себя и окружающий мир (социальная и академическая мобильность); уникальную культуру, включающую в себя набор текстовых культур и общечеловеческих ценностей, набор средств и методов обучения, воспитания и развития обучаемого (системообразующая ключевая ценность) [1], [2].

Суть авторского подхода к изучению студентами основ научно-исследовательской деятельности, прежде всего как ценностно-ориентировочной (или оценивающей) и организационной культуре, состоит в том, что работает язык личностного смысла (сущностная составляющая когнитивной структуры ценностного отношения), обеспечивающий целостное постижение изучаемого предмета и усвоение ее духовно-нравственных норм и ценностей [1].

В нашем исследовании *«ценность»* – это понятие, с помощью которого характеризуется социально-исторический смысл для общества и личностный смысл для индивида определенных явлений действительности; это социально одобряемые и разделяемые большинством людей представления о целях, к достижению которых следует стремиться» [6, с. 64].

При этом *организационная культура* – есть «система ценностей как совокупный результат человеческой деятельности в процессе освоения и созидания культуры (духовные и материальные ценности), нарабатанный избирательно под влиянием предпочтений определяемых многими обстоятельствами» [8]; «это культура одного человека либо культура общества с определенными функциями и специфическими особенностями, а также формами ведущего типа, согласующимися с исследовательской деятельностью любого человека» [4, с. 34].

Для нас как и для академика А. М. Новикова ценностно-ориентировочная (или оценивающая) деятельность – это вид деятельности, направленный на формирование целей и мотивов деятельности. Продуктом ее индивида, личности является направленность, или ценностная ориентация, носителем – та часть индивидуального сознания, которая обеспечивает оценку, ориентацию. Она разворачивается на двух уровнях: на уровне обыденного сознания и на теоретическом уровне, где выступает в форме идеологии [3, с. 204–205].

Проблема организации и управления научно-исследовательской деятельностью студентов в образовательном процессе вуза не нова. Актуальности и важности осуществления студентами вуза научно-исследовательской деятельности в образовательном процессе посвящены работы В. П. Власова, Н. В. Долговой, Ф. Ш. Галиулиной, Ю. Р. Гильмановой, Т. В. Калашниковой, И. В. Карасева, И. Б. Карнауховой, О. Н. Лукашевич, О. Ю. Лушниковой, Н. И. Люткина и других исследователей. Характеризуя научно-исследовательскую деятельность студентов как открытую и динамическую систему, авторы указывают на то, что она способна развиваться под действием обмена информацией с внешней средой, на основе запросов общества и потребностей субъекта деятельности как его базовой единицы. Научно-исследовательская деятельность играет ведущую роль в развитии творчества студента, его творческого потенциала, навыков ведения поисковой деятельности в процессе проектирования и конструирования.

Методологическое обоснование необходимости введения в образовательный процесс вуза научно-

исследовательской деятельности как одного из важнейших компонентов и как способа взаимосвязи основных образовательных дисциплин и предметов по выбору находит свое отражение в работах Е. В. Бережновой, В. В. Краевского, О. Ю. Лукашевич и других авторов.

Наличие представлений о важности научно-исследовательской деятельности как эффективного способа развития у студентов репродуктивного и творческого опыта самостоятельной познавательной деятельности, познавательного интереса, становления компетентности, эрудиции, творческого начала, культуры мышления исследуется в работах Б. В. Первушкина, А. С. Цыганковой и др. В качестве определяющей формы включения студентов в активную исследовательскую деятельность авторами определены студенческие научные объединения (кружки, клубы, бюро, общества и пр.).

Анализ источниковой базы позволяет утверждать о неизменной актуальности научно-исследовательской деятельности студентов, реализуемой в образовательном процессе вуза как дидактической единицы образовательного процесса и дисциплинарно ориентированных форм обучения студентов по выполнению курсового и дипломного проектирования, написанию рефератов, оформлению лабораторных и практических работ. При этом вне исследовательского поля остается обращение к научно-исследовательской деятельности как к ценностно-ориентировочной (или оценивающей) деятельности и организационной культуре. В данном ключе целесообразно рассмотреть организацию научно-исследовательской деятельности студентов современного вуза на основе традиций и инноваций в межпоколенном опыте, его культурного достояния. Это могло бы оптимизировать процесс организации деятельности, направленный на развитие аксиологического потенциала студентов, и вывести решение проблемы на междисциплинарный уровень.

Выявленные причины в недостаточной степени исследованности проблемы формированием у студентов вуза ценностно-позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности обусловлены наличием противоречий между:

- призыванием новой образовательной парадигмы по формированию личности студента вуза в соответствии с принятыми в обществе этапами перехода к постиндустриальному развитию духовно-нравственных и социокультурных ценностей и отсутствием целостного представления педагогического знания о роли влияния философской теории ценностей на эти проявления, и вследствие этого, недостаточной разработанностью оптимальных условий аксиологической и психолого-педагогической поддержки студентов в процессе проектирования ими индивидуальных образовательных траекторий, содействующих формированию и развитию личности студента;

- возрастанием предъявляемых требований к системе высшего образования, направленными своим содержанием на включение студентов в научно-исследовательскую деятельность в целях подготовки

научных и научно-педагогических кадров и не проработанностью как понятийно, так и технологически теоретических основ развития представлений студентов о научно-исследовательской деятельности как к ценностно-ориентировочной (или оценивающей) деятельности и организационной культуре;

– исторически сложившейся объективной реальностью вхождения современного общества в постиндустриальный период своего эволюционного развития, обуславливающего отказ от понимания образования как получения готового знания, а понимание образования как достояния личности и средства ее самореализации в жизни, и устойчивым представлением преподавателя вуза о научно-исследовательской деятельности студентов только как дидактической единицы образовательного процесса вуза при дисциплинарно ориентированной направленности;

– необходимостью развития аксиологического потенциала студентов в индивидуализированном образовательном процессе вуза с учетом удовлетворения их потребностей в интеллектуальном, культурном и нравственном совершенстве образовательной сферы как личного достояния при обязательном освоении ими ключевых компетенций будущего специалиста и отсутствием в педагогической теории и практике научно-обоснованного представления о роли исследовательской деятельности студентов в этом процессе;

– между традиционным представлением о роли вузовского образовательного процесса и роли ценности в нем как основы обучения и воспитания студента и отсутствием научных основ и междисциплинарных представлений о роли современного эпистемологического анализа ценностей, а также философской герменевтики образования как диалектического процесса формирования личности.

Выводы.

Выше представленные противоречия определили проблему рассмотрения научно-исследовательской деятельности, прежде всего как ценностно-ориентировочной (или оценивающей), и организационной культуры во взаимосвязи ведущих положений философской теории ценностей и отдельных положений педагогической аксиологии в контексте новой образовательной парадигмы.

Литература

1. Демченко, З. А. Научная школа студента-исследователя как вариативный проект развития у ее слушателей ценностно-смысловой позиции / З. А. Демченко // Философия образования. – 2012. – Т. 40. – №1. – С. 247–254.
2. Демченко, З. А. Процесс организации научно-исследовательской деятельности студентов в высшем профессиональном образовании как комплексная проблема / З. А. Демченко // Вестник Череповецкого университета. – 2012. – Т. 3 – №4. – С. 97–102.
3. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков – М., 2006.
4. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – М., 2013.
5. Орешкина, А. К. Методологические основы преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. К. Орешкина. – М., 2009.
6. Радугин, А. А. Социология: курс лекций / А. А. Радугин, К. А. Радугин. – М., 2000.
7. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. – URL: <http://news.sfu-kras.ru> (ст. 12, 20, 72 и др.).
8. Чертихин, В. Е. Человек и культура / Философия. Основные идеи и принципы / под общ. ред. А. И. Ракитова. – М., 1990.

УДК 376.3

О. А. Денисова

Череповецкий государственный университет,

В. Л. Казанская

Московский педагогический государственный университет

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ НАД ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В представленной статье раскрывается авторский подход в проектировании и реализации личностно-ориентированной технологии формирования навыков самоконтроля над произносительной стороной устной речи детей с нарушениями слуха дошкольного возраста с кохлеарным имплантом в условиях инклюзивного образования. Представлена и охарактеризована структурная составляющая технологии, доказана эффективность ее применения.

Личностно-ориентированная технология, дети с нарушениями слуха, самоконтроль, произносительная сторона устной речи, кохлеарный имплант, инклюзивное образование.

The paper considers the author's approach to the design and implementation of student-oriented technology of formation of self-control skills over the articulatory aspect of speech of children with hearing disorder. They are preschool children with a cochlear

implant in terms of inclusive education. The structural component of the technology is presented and characterized; the effectiveness of its application is proved.

Personality-oriented technology, children with hearing impairment, self-control, articulatory aspect of speech, cochlear implant, inclusive education.

Введение.

В настоящее время как за рубежом (США, Канада, Великобритания и др.), так и в России на смену понятию «интеграция» пришло понятие «инклюзия» (включение – inclusion). Инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение сегрегации и дискриминации в образовании (декларация ЮНЕСКО о мерах в социальной политике, способствующих «включающему образованию» (Испания, 1994 г.)) [3]. Обеспечение инклюзивности рассматривается в качестве процесса, который связан с изменениями и преобразованиями в содержании, подходах, структуре и стратегиях общего образования. Его отличительной чертой является убеждение в том, что обычные школы и детские сады должны быть готовы дать образование всем детям вне зависимости от состояния их здоровья (Программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 гг.; Закон об образовании, 2013).

Профессионально-педагогическая деятельность педагога, работающего с детьми с проблемами в развитии, осуществляется по отношению к ребенку сквозь призму понятий «направление развития личности», «личностно-ориентированное обучение и воспитание». В коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья личностно-ориентированные технологии применяются на основе дифференцированного подхода в развитии детей с разным типом ограничения. Значительное внимание уделяется проблеме применения личностно-ориентированных технологий в процессе формирования готовности педагогов к осуществлению инклюзивного образования.

Педагог, работающий с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен обладать системой общетеоретических знаний и специальных профессиональных компетенций, совокупность и широта которых формирует у него представления о типологии и структуре нарушенного развития, о способах предупреждения и преодоления нарушения развития, о методах психолого-педагогического воздействия.

Профессиональная компетентность такого педагога включает знание программ, стандартов, учебников, пособий, методов и средств обучения и коррекции, технологий формирования необходимых умений и навыков.

Основная часть.

В настоящее время категория детей с нарушениями слуха чрезвычайно разнородная и разнообразная. К этой категории относятся дети, родившиеся с нарушениями слуха, потерявшие слух на первых го-

дах жизни или в более поздние периоды своего развития. Это дети с легкими слуховыми нарушениями, не относящиеся ни к медицинским, ни к педагогическим классификациям по состоянию слуха; слабослышащие, глухие; дети с кохлеарным имплантом [4], [6] [7].

Кохлеарная имплантация в современных социокультурных и экономических условиях рассматривается как перспективное направление комплексной (ре)абилитации глухих детей, главной целью которой считается повышение качества жизни имплантированного ребенка, создание условий для достижения ими высокого уровня социально-бытовой адаптации в обществе нормально слышащих людей, формирование полноценного представления у детей об окружающем мире, развитие коммуникативных навыков и общения устной речью, совершенствование всех сторон личности [12].

В настоящее время в России накапливается научно-исследовательский материал, освещающий медицинский аспект кохлеарной имплантации (А. Н. Белоконов, М. Р. Богомилский, Н. А. Дайхес, И. В. Королева, А. В. Круглов, А. А. Ланцов, И. Т. Мухамедов, Ю. М. Овчинников, А. В. Пашков, С. М. Петров, В. И. Пудов, А. Н. Ремизов, В. П. Ситников, Г. А. Таварткиладзе, В. И. Федосеев, Ю. К. Янов и др.); освещаются вопросы организации психолого-педагогического сопровождения, обучения и воспитания детей с кохлеарными имплантами, выбора оптимальных путей и вариативных форм (ре)абилитации; представлены результаты и педагогическая оценка эффективности проводимой коррекционной работы (О. С. Жукова, О. В. Зонтова, И. В. Королева, Т. К. Королевская, О. И. Кукушкина, Э. В. Миронова, О. С. Орлова, Л. И. Руленкова, А. И. Сатаева, Т. В. Пельмская, Н. В. Тарасова, Н. Д. Шматко и др.) [8], [9], [10], [11], [12], [13]. Вместе с тем в настоящее время отсутствуют технологии развития речевой коммуникации данного контингента детей. Перед сурдопедагогами и логопедами, осуществляющими коррекционно-развивающую работу с этими детьми, стоит главная задача – развитие речевой коммуникации, способствующей их социализации в обществе.

Необходимо указать, что особую актуальность эта проблема приобретает в условиях инклюзивного образования, так как показателем для инклюзии является уровень психофизического и речевого развития ребенка, соответствующий или приближенный к возрастной норме. В связи с чем и возникла актуальность разработки и реализации личностно-ориентированной технологии формирования навыков самоконтроля над произносительной стороной устной речи детей с нарушениями слуха дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования [1], [2], [6].

Личностно-ориентированная технология — это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий, которые понимаются нами как специальный набор форм, методов, способов, приемов, системно используемых в коррекционно-образовательном процессе на основе декларируемых установок, максимально учитывающая уровень психофизического развития и вид нарушения, базирующаяся на индивидуально-дифференцированном подходе, обеспечивающая комфортные и безопасные условия развития ребенка, приводящая к достижению прогнозируемого результата, способствующая реализации природного потенциала ребенка [4].

Самоконтроль над произношением мы рассматриваем как свойство личности человека, заключающееся в умении регулировать свою деятельность, проверять собственные действия, замечать недостатки и ошибки в своем произношении, критически их анализировать, находить пути исправления [2], [5], [6].

Личностно-ориентированная технология формирования навыков самоконтроля над произносительной стороной устной речи детей с нарушениями слуха дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования представляет собой структуру, включающую: теоретические положения, на которых базируется технология; условия формирования навыка самоконтроля; этапы формирования навыка самоконтроля; процесс овладения знаниями о возможных приемах самоконтроля; виды воспроизведения речи, которым необходимо научить ребенка для закрепления самоконтроля над произносительной стороной устной речи; виды занятий, на которых происходит обучение самоконтролю; виды заданий, используемые на различных видах занятий; виды деятельности, реализуемые при выполнении заданий; методические приемы, используемые во время занятий; виды опор, которым необходимо обучить детей при формировании самоконтроля; формирование специфического словаря; алгоритм формирования самоконтроля; требования к содержанию заданий, в процессе выполнения которых у детей закрепляются умения самоконтроля, формируется навык самоконтроля; приемы и виды работ, направленные на формирование навыков самоконтроля над каждой произносительной стороной устной речи (над звуками, над речевым дыханием и слитностью речи, над голосом, над словесным и логическим ударением, над темпом речи, над нормами орфоэпии).

Представим содержательную характеристику данной структуры.

В основу разработки личностно-ориентированной технологии формирования навыков самоконтроля над произносительной стороной устной речи детей с нарушениями слуха дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования положены следующие *теоретические положения*:

- психологическая сущность самоконтроля заключается в сопоставлении, соотношении выполняемых действий с образцом (эталоном), с поставленной целью, с предъявляемыми требованиями;

- нейрофизиологическим механизмом самоконтроля является способность организма «сличить» полученную рецепторами информацию с соответствующими эталонами и на этой основе производить целенаправленное действие;

- у детей с нарушениями слуха «аппарат сличения» формируется на базе следов оптических, тактильно-вибрационных, двигательных и слуховых раздражений, полученных в момент произношения;

- для формирования навыка самоконтроля над произношением детей с нарушениями слуха необходимо обеспечить прочное усвоение образца, т. е. создать опыт, соответствующий нужному «акцептору действия», по мере усвоения которого для ребенка окажется возможным осуществление самоконтроля;

- существенным в механизме самоконтроля является не только знание образца действия, но и умение обращаться к нему в ходе усвоения знаний и навыков;

- необходим постоянный контроль над произношением ребенка со стороны педагогов и родителей. Контроль со стороны других для ребенка создает базу, на которой разовьется самоконтроль.

Условия формирования навыка самоконтроля предполагают формирование у детей различных видов контроля; подбор речевых единиц, используемых для развития самоконтроля; максимальное использование всех структурных этапов занятия; включение обучению приемов самоконтроля над произношением в различные виды деятельности, планируемые на занятии; обеспечение вариативности используемых методических приемов в соответствии с этапами работы; соблюдение общедидактических требований в формировании самоконтроля над произношением; широкое использование технических средств обучения и новых компьютерных технологий; учет индивидуальных особенностей при овладении произношением.

Этапы формирования навыка самоконтроля включают создание в речедвигательном и речеслуховом анализаторах следов артикуляции; закрепление приобретенных умений, развитие кинестетической и слуховой чувствительности; образование «акцептора действия», создание прочных и устойчивых следов речедвигательных стереотипов.

Процесс овладения знаниями о возможных приемах самоконтроля представляет собой усвоение и применение знаний во время специально-организованных индивидуальных и фронтальных занятий как по развитию слухового восприятия и обучению произношению, так и по всем разделам программы, также в свободное время.

Виды восприятия речи, которые необходимо развить у ребенка для формирования навыков самоконтроля над произносительной стороной устной речи: слухо-зрительное восприятие, слуховое восприятие.

Виды воспроизведения речи, которым необходимо научить ребенка для закрепления самоконтроля над произносительной стороной устной речи: сопряженное и отраженное проговаривание, самостоятельная речь (называние, сообщение, ответы на вопросы, обращение, отчет о проделанной деятельности, рассказ).

зывание и др.), письменная речь (письмо печатными буквами, чтение с разложением на части, чтение без разложения на части, дактилогия, пиктограммы).

Виды занятий, на которых происходит обучение самоконтролю (индивидуальные, групповые (фронтальные)).

Виды заданий, используемые на различных видах занятий (воспроизводящие задания (менее самостоятельные), творческие (более самостоятельные)).

Виды деятельности, реализуемые при выполнении заданий (уметь воспринимать, различать речевой материал, выделять существенные признаки в произношении и др.).

Методические приемы, используемые во время занятий: фонетическая (речевая) ритмика, сопряженное и отраженное проговаривание; специально подобранные речевые игры, логопедические приемы вызывания и коррекции звуков, кодирование речевого материала при помощи графических изображений и декодирование его и др.

Виды опор, которым необходимо обучить детей при формировании самоконтроля (зрительные (муляжи, зеркало, программы «Видимой речи», профили артикуляции, пиктограммы, предметные игрушки); двигательные (дирижирование, оттопыживание, отхлопывание, движения фонетической (речевой) ритмики); изобразительные (схемы, графики, ритмы); музыкальные (грамзапись, музыкальные инструменты); речевые (специальный словарь)).

Формирование специфического словаря является одним из основных условий успешной работы по формированию самоконтроля (язык внизу, язык спокойно, язык вверх, язык широкий, язык узкий, язык чашечкой, воздух есть, воздуха нет, голос есть, голоса нет, губы спокойно, губы в улыбке, губы трубочкой).

Алгоритм формирования самоконтроля представляет собой следующую последовательность: создание модели образца речи при помощи взрослого, осваивание опор, образца действия; самостоятельное произнесение с использованием приобретенных знаний и умений.

Представим требования к содержанию заданий, в процессе выполнения которых у детей закрепляются умения самоконтроля, формируется навык самоконтроля:

- уделять большое внимание развитию слухового компонента в механизме самоконтроля над произношением;
- учитывать степень сформированности слуховой функции и развития слухового восприятия, уровень речевого и умственного развития ребенка, особенности его памяти, активности, подражательной способности, способность к обучению, сознательность;
- вырабатывать слуховые дифференцировки, которые служат укреплению слухо-кинестетических связей;
- создавать слухо-речевую среду;
- учитывать развивающиеся резервные слуховые возможности детей;

– закреплять и использовать умения самоконтроля над произношением.

Представим приемы и виды работ, направленные на формирование навыков самоконтроля над каждой произносительной стороной устной речи.

Работа по развитию навыков самоконтроля над звуками

Приемы работ (использование развивающегося слуха и слухового восприятия; ознакомление с понятиями о способах образования звуков; название и показ положений органов артикуляционного аппарата, участвующих в их образовании; воспроизведение этих положений; определение способа и места образования конкретных звуков на основе ощущений, возникающих при их произнесении; дифференциация правильно произносимых звуков по месту и способу образования на основе ощущений, возникающих в момент их произнесения; нахождение на профилях звуков и их сравнение; словесное описание артикуляции с опорой на графическую схему звука).

Виды работ (выработка слуховых дифференцировок, чтение, дополнение, дописывание, придумывание речевого материала, заучивание, работа с деформированным текстом, работа по опорным словам, работа с картинками (предметными, сюжетными, серией картин), работа с таблицами, с профилями артикуляции; работа со специальными наглядными пособиями (альбомами) и т. д.).

Работа по развитию навыков самоконтроля над речевым дыханием и слитностью речи

Приемы работ (использование развивающегося слуха и слухового восприятия, двигательных и зрительных опор).

Виды работ (дыхательные упражнения проводятся без речи под музыку или без нее; постепенно в эти упражнения включается речевой материал, произносимый на выдохе: звуки, слоги, слогосочетания с постепенным их наращиванием; дирижирование, зарисовывание, графические схемы и чертежи, движения речевой ритмики, выработка слуховых дифференцировок).

Работа по развитию навыков самоконтроля над голосом

Приемы работ (использование остаточного слуха детей и развивающегося слухового восприятия, применение двигательных и зрительных опор, тактильно-вибрационных ощущений).

Виды работ (упражнения на изменение высоты голоса: сначала на слоговом материале, затем в словах, предложениях и текстах; кодирование и декодирование речевого материала через схемы, разнообразное графическое написание; ощущение силы голоса от работы голосовых связок, выработка слуховых дифференцировок).

Работа по развитию навыков самоконтроля над словесным и логическим ударением

Приемы работ (использование остаточного слуха детей и развивающегося слухового восприятия, применение двигательных и зрительных опор).

Виды работ (дирижирование, отработка ритмического рисунка слова, выработка слуховых дифференцировок, для обозначения навыков выделения ударного слога или слова используют более энергичные движения руки; при кодировании – яркие зрительные опоры (для ударного слога, слова – красные, желтые); безударные слоги выделяют более слабыми движениями, зрительные опоры – синего или зеленого цвета, выделение голосом определенной синтагмы).

Работа по развитию навыков самоконтроля над темпом речи

Приемы работ (опора на остаточный слух детей и развивающееся слуховое восприятие, использование двигательных и зрительных опор).

Виды работ (ходьба в медленном и быстром темпе, прыжки, взмахи руками, отхлопывание, дирижирование в такт проговариванию, подскоки, притопывания, бег в различном темпе – от медленного к быстрому и наоборот, кодирование речевого материала в графической записи, приемы фонетической (речевой) ритмики, выработка слуховых дифференцировок).

Работа по развитию навыков самоконтроля над нормами орфоэпии

Приемы работ (опора на развивающийся слух детей и развивающееся слуховое восприятие, использование зрительных опор, обучение детей орфоэпически правильно произносить речевой материал; формирование знаний правил орфоэпии и приемов самоконтроля над ними; научение сознательно применять полученные знания в устной речи).

Виды работ (надстрочные знаки, выработка слуховых дифференцировок).

Экспериментальная апробация представленной личностно-ориентированной технологии формирования навыков самоконтроля над произносительной стороной устной речи детей с нарушениями слуха дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования осуществлялась с 2005 г. по настоящее время. В эксперименте участвовали дети старшего дошкольного возраста, совокупная выборка составила 112 человек.

Независимо от времени работы с детьми, применение технологии повысило качество их произносительной стороны устной речи, улучшился как процесс восприятия, так и воспроизведения речевого материала различной степени сложности.

Вывод.

Таким образом, личностно-ориентированная технология формирования навыков самоконтроля над произносительной стороной устной речи детей с нарушениями слуха дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования способствует развитию речевой коммуникации и включению детей с нарушениями слуха в инклюзивное образовательное пространство и как следствие – более полной социализации в обществе.

Литература

1. Бельтюков, В. И. Системный подход к анализу процесса усвоения звуков речи детьми / В. И. Бельтюков // Вопросы психологии. – 1981. – №3. – С. 7–12.
2. Волкова, К. А. Методика обучения глухих детей произношению / К. А. Волкова, В. Л. Казанская, О. А. Денисова. – М., 2008.
3. Всемирная конференция в Саламанке (1994) «Доступность и качество образования» (World Conference on Special Needs Education Access and Quality).
4. Денисова, О. А. Личностно-ориентированные технологии в образовании как фактор безопасного развития личности // О. А. Денисова, В. Л. Казанская; под ред. В. Г. Маралова, Н. В. Гольцовой. – Череповец, 2014.
5. Денисова, О. А. Особенности формирования произносительной стороны речи и навыков самоконтроля над ней у глухих детей старшего дошкольного возраста / О. А. Денисова, В. Л. Казанская // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – №3. – Т. 1. – С. 72–77.
6. Денисова, О. А. Формирование навыков самоконтроля над произношением неслышащих дошкольников / О. А. Денисова, В. Л. Казанская. – Череповец, 2013.
7. Денисова, О. А. Формирование произношения. Диагностические методики, модель дифференцированной коррекционной работы, результаты деятельности / О. А. Денисова, В. Л. Казанская, И. А. Денисова. – Германия: LAP LAMBERT Academic Publishing (2013-03-26), 2013.
8. Королева, И. В. Кохлеарная имплантация – новое направление реабилитации глухих / И. В. Королева, В. И. Пудов, О. С. Жукова // Дефектология. – 2001. – №1. – С. 17–25.
9. Королева, И. В. Кохлеарная имплантация – социальные аспекты проблемы / И. В. Королева, В. И. Пудов // Российская оториноларингология. – 2003. – №3(6). – С. 88–90.
10. Королева, И. В. Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами / И. В. Королева. – СПб., 2005.
11. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире / Н. Н. Малофеев. – М., 2010. – Ч. 1.
12. Психолого-педагогическая помощь после кохлеарной имплантации. Реализация новых возможностей ребенка. – М., 2014.
13. Тарасова, Н. В. Комплексное сопровождение детей после кохлеарной имплантации в центре оториноларингологии / Н. В. Тарасова. – М., 2010.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ВРАЧЕЙ – ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

В статье предлагается анализ педагогического мышления врачей – преподавателей медицинских вузов на основе функционального подхода. Использование функционального подхода позволяет выделить функции педагогического мышления этих специалистов, которые находят свое воплощение в различных способностях и умениях осуществлять педагогическую деятельность. Предлагается авторская трактовка педагогического мышления преподавателей – клиницистов.

Функциональный подход, функции педагогического мышления, педагогическое мышление врача – преподавателя клинической кафедры.

In the article the analysis of the pedagogical thinking of doctors (the instructors of medical institutes of Higher Education) is presented on the basis of functional approach. The use of the functional approach makes it possible to define the functions of the pedagogical thinking of the specialists. The paper presents the author's interpretation of the pedagogical thinking of instructors of a clinical department.

Functional approach, function of pedagogical thinking, pedagogical thinking of a doctor – the lecturer of a clinical department.

Введение.

Процессы модернизации, технологизации, демократизации, происходящие в современном медицинском образовании, ставят врача – преподавателя – клинициста перед необходимостью осознавать себя их активным участником, функционально включаться в анализ проблем педагогической деятельности, в поиск способов их преодоления и разрешения.

Но врачи – преподаватели высшей медицинской школы, являясь в основной своей массе профессионалами – клиницистами, имеющими вполне развитое клиническое мышление, оказываются, зачастую, совершенно не готовыми к обсуждению педагогических вопросов. Более того, попытка углубиться в понимание сущности процессов обучения или воспитания в клиничко-педагогической практике встречает их явное сопротивление и нежелание.

Подобную ситуацию можно объяснить состоянием педагогического мышления врачей – преподавателей: при недостаточном уровне его развития преподаватели – клиницисты не могут видеть свою предметную область целостно, объемно, целостнообразно и продуктивно использовать способы, технологии, средства обучения и воспитания студентов.

Понятно, что такая ситуация несколько парадоксальна: как врач – преподаватель, вовлеченный в процесс обучения и воспитания студентов, не задумывается о сущности, содержании, особенностях, назначении и роли этих процессов в становлении будущего врача? Ответ на этот вопрос лежит в плоскости конфликта стереотипов различных видов профессионального мышления: клинического и педагогического. Осмысление, осознание, понимание образовательного процесса возникает в том случае, когда преподаватель – клиницист имеет развитое педагогическое мышление, что позволяет ему совершенствовать педагогическое мастерство и перестраивать преподавание с учетом не только меняющейся конъюнктуры, но и более фундаментальных процессов, происходящих в науке, образовании, обществе.

В частности, врачи – преподаватели клинических кафедр проявляют внимание к педагогической деятельности коллег, их могут интересовать новинки педагогической и психологической литературы, они склонны обсуждать способы решения задач обучения, воспитания, развития личности студентов... Но для этого у них в определенной степени должно быть сформировано педагогическое мышление, так как мастером или профессионалом преподаватель становится постепенно, осваивая и развивая педагогическую деятельность, принимая ее ценности, изучая накопленный педагогический капитал. Как следствие, в статье актуализируется и последовательно решается проблема, связанная с поиском ответа на вопрос, что такое педагогическое мышление врача – преподавателя – клинициста и каковы функции этого вида мышления.

Основная часть.

С нашей точки зрения, обсуждение педагогического мышления врачей – преподавателей – клиницистов возможно на основе функционального подхода, что позволит выявить и проанализировать функции этого профессионального вида мышления.

Особенностью функционального подхода, по мнению А. Н. Колмогорова, является его комплексность [6]. Комплексно рассматривая педагогическое мышление врачей – преподавателей со стороны функций, но, не сосредотачиваясь на его внутреннем содержании, мы в полной мере видим функциональное своеобразие педагогического мышления.

Собственно о педагогическом мышлении ученые стали говорить около двух столетий назад. Идея обращения к педагогическому мышлению как к педагогическому понятию принадлежит К. Д. Ушинскому: «<...> тогда пришло нам на мысль: нельзя ли внести в наше только что пробуждающееся педагогическое мышление сколь возможно точное и ясное понимание тех психических и психофизических явлений, в области которых это мышление необходимо

должно вращаться. Предварительные занятия философией и отчасти психологией, а потом педагогическую дали нам повод думать, что мы можем до некоторой степени способствовать удовлетворению этой потребности и хотя бы начать разъяснение тех основных идей, около которых необходимо вращаются всякие воспитательные соображения» [10, с. 84].

К. Д. Ушинский указал на необходимость выделения педагогического мышления, в качестве объективно существующего типа мышления, характеризующегося своими специфическими функциями, среди которых главным является направленность мышления на педагогические объекты, последующий анализ и оценка этих педагогических объектов, предметов, явлений, установление связей и взаимозависимостей между ними.

Очевидно, К. Д. Ушинский в качестве специфики педагогического мышления выделил именно его предметное содержание. Но лишь совокупность определенных функций педагогического мышления позволяет приблизиться к предмету своей деятельности. Это и стало основанием для очерчивания круга исследования функций педагогического мышления врачей – преподавателей – клиницистов.

Как известно, термин «профессиональное мышление» в научный и практический обиход вошел сравнительно недавно – со второй половины XX века [7]. Этот термин употребляется в двух смыслах: в одном смысле, когда хотят подчеркнуть высокий профессионально-квалификационный уровень специалиста, здесь речь идет об особенностях профессионального мышления, выражающих его «качественный» аспект, а в другом, – когда хотят выделить особенности мышления, обусловленные характером профессиональной деятельности, имея в виду предметный познавательный аспект.

В нашем исследовании на первый план выступает личностный аспект мышления: «Личностный аспект мышления означает, что оно есть деятельность субъекта, т.е. его практическая и теоретическая деятельность (познавательная, учебная и т.д.) [3, с. 187]. С этой точки зрения, мышление не только проявляется, но и формируется в той деятельности, в которой оно осуществляется в данный момент, например, в педагогической деятельности. Здесь на первый план выступает проблема функциональной готовности субъекта к осуществлению действий в той или иной области, выступающей в виде профессиональных способностей и умений. Таким образом, функции педагогического мышления – это способности и умения, поддерживающие продуктивность педагогической деятельности.

Рассматривая в своем исследовании педагогическое мышление врачей – преподавателей клинической кафедры высшей медицинской школы, мы будем придерживаться позиции, что педагогическая деятельность воспитателя, учителя или преподавателя сущностно похожа, отличие заключается лишь в содержании этой деятельности и способах ее организации, природа же педагогической деятельности остается прежней вне зависимости от того, где она реализуется. Это убедительно доказала Н. В. Кузьмина

(1985) в своей работе, посвященной педагогической деятельности [7].

Изучение подходов к определению педагогического мышления убедительно показывает, что в большинстве своем ученые рассматривают его по-разному. Эти различия сводятся к тому, с какой точки зрения изучается проблема педагогического мышления; что лежит в основе исследования педагогического мышления – его свойства, особенности, механизмы; наконец, в какой области организуется исследование – педагогической или психологической, разница в интерпретации данного понятия объясняется и теоретическими позициями исследователей. Например, при рассмотрении педагога как субъекта, реализующего педагогическую деятельность, исследователи – А. К. Маркова (1993) и Л. И. Беляева (1993) – выделили ряд профессионально-педагогических качеств, которые рассматривались ими как педагогические способности [2], [8]. К таким способностям авторы отнесли и педагогическое мышление. Хотелось бы не согласиться с этим утверждением: педагогическое мышление само по себе не есть способность, но выражается в совокупности функциональных способностей.

А. Х. Касымжанов и А. Ж. Кельбуганов в своей книге «О культуре мышления» (1981) отмечают, что каждая профессия и специальность требуют особого подхода к своему содержанию и, следовательно, воспитания особого «ума», специфического склада мышления, приспособленного к решению профессиональных задач, а именно, – профессионального мышления. Предметное содержание этих задач должно быть понятно и близко специалисту [4].

По нашему мнению, в качестве единицы предметного содержания педагогического мышления врачей – преподавателей – клиницистов выступает педагогическая ситуация как элемент их педагогической действительности. Выделив, а затем, подвергнув анализу педагогическую ситуацию, возникшую в условиях клинической практики, врач – преподаватель – клиницист демонстрирует интерес к этой действительности, позиционирует свою принадлежность к определенному профессиональному сообществу и отношение к субъектам этой ситуации.

Таким образом, одна из функций педагогического мышления врача – преподавателя заключается в его способности видеть педагогическую ситуацию в условиях клинико-педагогической практики и устанавливать связи между характером своей деятельности и ситуациями, наблюдаемыми им в педагогическом процессе. Это позволяет нам выделить ориентировочную функцию педагогического мышления врача – преподавателя – клинициста.

Врачу – преподавателю медицинского вуза нередко приходится переосмысливать цели собственной деятельности и цели учебно-познавательной деятельности студентов, решать задачи, связанные с изменением содержания учебной дисциплины, например, в связи с сокращением учебных часов, с интеграцией отдельных курсов. Наконец, субъективная трудность современной модернизации профессионального образования обусловлена тем, что реформа

предусматривает расширение знаний, формирование общекультурных и профессиональных компетенций, использования в практике преподавания возможностей научно-технического прогресса.

Безусловно, процесс педагогической деятельности должен побуждать врача – преподавателя к развитию критического начала, что позволит ему находить нестандартные решения, отказываясь от жестких предписаний в педагогической практике, стремясь к использованию инновационных приемов работы, что, в конечном итоге, обеспечит сохранение педагогической индивидуальности. Критичность является сопряженной педагогической рефлексии как функции педагогического мышления. Таким образом, рефлексивная функция выражается в способности к педагогической рефлексии, которая необходима для анализа и оценивания результатов своей педагогической деятельности.

Мы уже писали о том, что использование способов и средств педагогического воздействия и взаимодействия врач – преподаватель осуществляет интуитивно или копирует действия тех преподавателей, которые учили его. Но не всегда интуиция может помочь продуктивно решить педагогическую задачу, если отсутствуют специальные педагогические и психологические знания, обеспечивающие понимание специфики педагогической деятельности, ее основных способов и средств реализации.

Весьма часто врачи – преподаватели клинической кафедры интуитивно ищут ответы на вопросы, с которыми сталкиваются в своей педагогической практике, и в значительной мере эта интуиция проявляется в процессе воспитательной работы со студентами. Обращает на себя внимание тот факт, что чаще всего врачи – преподаватели – клиницисты демонстрируют интерес к процессу обучения студентам, нежели к их воспитанию, объясняя это отсутствием специальных теоретических знаний, которыми, с их точки зрения, должны владеть специалисты гуманитарных кафедр медицинских вузов. Как следствие, педагогическая деятельность врачей – преподавателей клинических кафедр нередко грешит отсутствием дидактических принципов и принципов воспитания. Они редко задумываются над тем, насколько целесообразна и продуктивна их педагогическая деятельность, насколько доступен и понятен учебный материал студентам, который предлагается им для восприятия и последующего осмысления. Врачи – преподаватели – клиницисты не учитывают того, что перед ними уже взрослые люди, требующие уважения, принятия их позиции и мнения, не принимают во внимание особенностей социальной ситуации развития современных студентов... Глубина понимания сущности педагогической деятельности основывается на педагогических знаниях, в умениях использовать эти знания находит воплощение регулятивная функция педагогического мышления врачей – преподавателей – клиницистов.

Как известно, педагогическая деятельность невозможна без творческого начала. Но врачам – преподавателям весьма сложно демонстрировать творческий подход к педагогической деятельности, так

как они имеют значительное число стереотипов, которые мешают развитию самобытности, инициативности, наконец, способности к проектированию педагогической деятельности. Как следствие, огромное значение имеет проектировочная функция педагогического мышления, которая реализуется в способности врача – преподавателя клинической кафедры к преобразованию и проектированию педагогической деятельности, но на основе понимания ее значения и смысла для личностного и профессионального развития студентов.

Таким образом, рассматривая педагогическое мышление врача – преподавателя клинической кафедры как вид профессионального мышления, можно обозначить его функции – ориентировочную, регулятивную, рефлексивную, проектировочную. Названные функции представлены соответствующими способностями и умениями, уровень сформированности которых, в свою очередь, является показателем уровня развития педагогического мышления:

- ориентировочная функция выражается способностью выделять педагогическую ситуацию, возникающую в условиях клинической практики студентов, умением формулировать педагогическую задачу и решать ее;

- регулятивная функция осуществляется умением применять педагогические и психологические понятия, обеспечивающие понимание специфики педагогической деятельности, ее основных способов и средств реализации в условиях клинической практики студентов;

- рефлексивная функция претворяется в действительность способностью к педагогической рефлексии, направленной на анализ собственной педагогической деятельности в условиях клинической подготовки студентов;

- проектировочная функция воплощается на практике способностью преобразовывать свою педагогическую деятельность, реализуемую в клинике, внося элемент творчества.

В процессе педагогической практики все перечисленные функции педагогического мышления претерпевают изменения, совершенствуясь при этом. По нашему мнению, совершенствование функций педагогического мышления врача – преподавателя высшей медицинской школы – это постоянное изменение функций, связанное с последовательным переходом к новому уровню функционирования с использованием ранее сформированных и имеющихся потенциалов. Эти изменения качественного состояния функций педагогического мышления позволяют нам говорить о существовании уровней педагогического мышления.

В частности, М. М. Кашапов (1998) предлагает уровневую характеристику профессионального педагогического мышления и в качестве основания классификации ученый выделяет способность учителя решать педагогические задачи [5]. В свою очередь, Ю. В. Скворцова (2005) выделяет ситуативный и надситуативный уровни педагогического мышления, характеризуя его метакогнитивные компоненты [9].

В психологической и педагогической литературе нам не удалось найти исследований, посвященных уровневому характеристикам педагогического мышления, соотносящимися с педагогической деятельностью в целом.

Термин «уровень» позволяет понять диалектический смысл процесса развития педагогического мышления, в тоже время, изучить его в совокупности всех свойств, внутренних связей и отношений. Уровень развития педагогического мышления, выраженный в сформированности его функций, является своеобразным вектором, указывающим на состояние и уровень продуктивности педагогической деятельности преподавателя.

Выводы.

Все вышеизложенное послужило основанием для создания собственной трактовки педагогического мышления врача – преподавателя клинической кафедры медицинского вуза. Педагогическое мышление врача – преподавателя – клинициста – это вид его профессионального мышления, представленный совокупностью взаимосвязанных и соподчиненных функций, выраженных способностью выделять педагогическую ситуацию в условиях клинической практики, умением формулировать педагогическую задачу и решать ее, способностью подвергать рефлексии собственную педагогическую деятельность с целью ее дальнейшего преобразования, поддерживаемого педагогическими и психологическими знаниями.

На разных уровнях развития педагогического мышления врача – преподавателя клинической кафедры его педагогическая деятельность характеризуется определенным уровнем продуктивности и успешности. С нашей точки зрения, квалифицирован-

ный врач – преподаватель – тот, кто понимает необходимость качественного обновления собственной педагогической деятельности в связи с современными тенденциями развития медицинского образования и стремится к личностному развитию в области своей профессиональной педагогической деятельности, обогащая свой педагогический потенциал и совершенствуя функции педагогического мышления.

Литература

1. Баталов, А. А. Профессиональное мышление: философские проблемы: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / А. А. Баталов. – Свердловск, 1985.
2. Беляева, Л. А. Педагогическая деятельность в контексте философии образования / Л. А. Беляева / Педагогическое образование в России. – 2010. – №3. – С. 11–14.
3. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение и воображение: избранные психологические труды / А. В. Брушлинский. – М., 2003.
4. Касымжанов, А. Х. О культуре мышления / А. Х. Касымжанов, А. Ж. Кельбуганов. – М., 1981.
5. Кашапов, М. М. Психология педагогического мышления / М. М. Кашапов. – СПб., 2000.
6. Колмогоров, А. Н. Жизнь и мышление как особые формы существования материи / А. Н. Колмогоров // О сущности жизни. – М., 1964. – С. 48–58.
7. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л., 1985.
8. Маркова, А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. – М., 1993.
9. Скворцова, Ю. В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. В. Скворцова. – Ярославль, 2005.
10. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения: в 6 т. – М., 1990. – Т. 5.

УДК 37.373, 37.378

Н. В. Иванова

Череповецкий государственный университет

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ОТНОШЕНИЙ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ

В статье представлен анализ социального пространства отношений как педагогического явления, раскрыто его педагогическое содержание, дана характеристика социально-ролевых и межличностных отношений как структурных компонентов социального пространства отношений, выделены задачи социального развития ребенка-дошкольника посредством социально-ролевых и межличностных отношений.

Социальное развитие, социальное пространство отношений, система социально-ролевых и межличностных отношений ребенка-дошкольника.

The article presents the analysis of social space of relations as a pedagogical phenomenon, reveals its pedagogical content, gives the characteristic of the social-role and interpersonal relations as structural components of social space relations, highlights the problems of social development of the preschoolers through social-role and interpersonal relationships.

Social development, social space relations, system of social-role and interpersonal relationships of the preschoolers.

Введение.

Изначально ребенка окружает многообразный, сложно структурированный социальный мир, мир

того общества, полноправным членом которого ему еще только предстоит стать, но без которого он не может существовать и которое относится к нему как

к своему потенциальному будущему. Постепенно окружающий социальный мир открывается ребенку в системе существующих ролевых взаимозависимостей, правил социального поведения, культурных норм взаимодействия. На основе освоения ребенком этого «поля» социокультурных норм происходит формирование персональной ценностно-нормативной системы.

С педагогической точки зрения, наиболее актуальным является вопрос управления развитием отношений человека к действительности. Если сравнивать личность одного человека с личностью другого, то обнаружатся и совпадения в сформированных отношениях, и более или менее значительные различия. Сходство проявится в том, что у них обязательно обнаружатся отношения к другим людям, к самим себе, к различным видам деятельности, к вещам, которые их окружают, к явлениям природы, к событиям в обществе и ко многому другому, что составляет ту действительность, в которую человек оказывается включенным.

Различия обнаружатся в том, насколько содержание и форма выражения отношений будут соответствовать общечеловеческим ценностям, какие из отношений окажутся доминирующими, способными определять поступки и действия человека, а какие будут играть подчиненную роль и выступать как побуждения к действию лишь эпизодически [3].

Как отмечает А. А. Бодалев, предельно злободневным вопросом является следующий: «Как в условиях современной России... формировать в личности отношения, которые, материализуясь в ее поведении, работали бы на преумножение основных ценностей жизни и культуры, а ее самую выводили бы на высший уровень возможного для нее развития?» [3, с. 7].

Основная часть.

Для того, чтобы ответить на этот вопрос, необходимо понять характер объективных и субъективных факторов, от которых зависит формирование того или иного отношения, которое входит в содержание и структуру личности. «Решающим фактором в подавляющем числе случаев, от которого зависит формирование у каждого конкретного человека такого отношения к действительности, когда высокие человеческие ценности становятся его собственными ценностями, является отношение как к нему, так и к окружающему его миру, в положительном смысле субъективно значимых для него людей и общностей» [3, с. 8].

Отечественными психологами выявлена зависимость, которая существует между положительной субъективной значимостью для ребенка какой-либо личности или общности и характером психологической готовности откликаться на их воздействия, за которыми стоят те или иные ценности. Так, например, в предложенной А. В. Петровским социально-психологической концепции развития личности ребенка и подростка отмечается, что детерминантой социально-психологического развития личности является дея-

тельно-опосредованный тип взаимоотношений, которые складываются у человека с наиболее референтной группой в этот период. Эти взаимоотношения опосредствуются содержанием и характером деятельности, которое задает эта референтная группа, и общения, которое в ней складывается [9, с. 79].

Социальный мир должен предоставить ребенку некоторый спектр достаточно четко оформленных ценностно-нормативных моделей и образцов социального поведения, а референтное окружение ребенка должно помочь ему, «с одной стороны, выступая трансляторами этих моделей, а с другой стороны, стараясь обеспечить наиболее полное удовлетворение тех потребностей, которые непосредственно определяют характер детской социализации: потребностей в активных контактах, в любви и безопасности» [2, с. 27]. Таким образом, система избирательных субъективных связей ребенка, складывающаяся в референтных для него группах, может выступать действенным и эффективным средством социального и личностного развития.

Понятие «социальное пространство отношений» наиболее активно используется в социальной психологии детства в контексте исследования проблемы особенностей построения картины мира ребенком [4]. Так, например, В. В. Абраменкова под социальным пространством отношений предлагает понимать систему избирательных субъективных связей человека. Начинает формироваться эта система в детском возрасте с диады «ребенок – взрослый», а позднее появляется возможность для развития отношений в диаде «ребенок – ребенок». На разных стадиях развития личности разнообразные аспекты отношений могут занимать различное положение. При этом, по мнению В. В. Абраменковой, необходимо учитывать два основных момента. Первый – это плоскость, в которой располагаются субъект и объект отношений: она может быть вертикальной (таланты и поклонники, отцы и дети и т. д.) и горизонтальной (коллеги, сверстники, друзья и т. д.). Причем вертикальность плоскости отношений вовсе не предопределяет однозначно направленность этого процесса. Второй момент – это вектор этого процесса: направление воздействий от одного индивида к другому, при котором каждый из них может выступать то как субъект, то как объект отношений [1].

Перед тем, как мы определим содержание социального пространства отношений, подчеркнем, что в сложном многоаспектном процессе социального развития ребенка выделяется как минимум две грани. Во-первых, процесс социального развития предполагает постепенную ориентировку ребенка в существующей на данный момент в обществе системе социальных ролей. Эта ориентировка становится возможной прежде всего благодаря расширению социальных связей ребенка, а также в силу становления персональной системы личностных смыслов, за которыми стоит соответственно ориентировка в системе предметных деятельности, задаваемой обществом. Во-вторых, процесс социального развития включает

в себя формирование определенных структур индивидуального самосознания, связанное с процессом социального самоопределения и становления социальной идентичности личности, предпосылкой которых является активное включение ребенка в различные социальные общности [2, с. 27].

В связи с этим под социальным пространством отношений мы будем понимать систему социально-ролевых и межличностных отношений ребенка, формирующихся в результате субъективного восприятия объективных связей, взаимодействий с окружающими людьми, которые возникают в условиях различных социальных институтов, социальных групп и реализуются с учетом специфики их функционирования.

Сложную систему реальных связей и отношений ребенка в социальной среде условно можно представить как систему, состоящую из нескольких социально-психологических подсистем «ребенок – взрослая общность», «ребенок – семейная общность», «ребенок – детская общность». Особенности функционирования всей системы, способы реализации составляющих ее подсистем будут зависеть от того, где, на базе какого социального института они реализуются и вступают во взаимодействие.

Педагогически главным аспектом изучения социального пространства отношений является его содержание. Анализ социального пространства отношений как педагогического явления позволяет представить его содержание в виде следующей структуры. Каждая из выделенных подсистем включает в себя два вида отношений: социально-ролевые и межличностные, которые могут проявляться как на индивидуальном, так и на групповом уровне в совместной деятельности, в общении, в поведении. Содержание социального пространства отношений должно быть направлено, с одной стороны, на трансляцию, освоение и присвоение воспитанником социокультурных норм отношений (т. е. на социализацию), а с другой стороны, на развитие самой способности к отношению (т. е. на индивидуализацию).

Характеристика основных видов отношений – социально-ролевых и межличностных, – составляющих социальное пространство отношений ребенка в образовательном учреждении, достаточно широко представлена в психолого-педагогических исследованиях, поэтому выделим только те моменты, которые непосредственно связаны с социальным и личностным развитием ребенка.

Социально-ролевые отношения. Характеризуя социально-ролевые отношения, которые непосредственно связаны с выполнением социальных ролей, необходимо выделить несколько важных моментов с точки зрения педагогического обеспечения позитивной направленности социального пространства отношений ребенка. Во-первых, необходимо подчеркнуть, что овладение широким спектром социальных ролей является наиболее адаптивным для человека, поскольку способствует его развитию и успешной социализации. Поэтому необходимо целенаправленно формировать у детей готовность и способность

полноценно выполнять те социальные роли, которые соответствуют их возрасту [10].

Но освоение социальной роли – явление сложное и противоречивое. А. Н. Леонтьев выделил два аспекта освоения социальной роли: технический и смысловой. Технический аспект включает в себя восприятие субъектом сущности роли и овладение ее содержанием. Смысловой аспект связан с отношением человека к собственной роли [8]. Выделяются три основные проблемы, связанные с усвоением социальной роли: проблема трудности усвоения роли, проблема неприятия роли, проблема нарушения меры в ее усвоении. Можно выделить следующие основные условия, обеспечивающие успешность освоения социальных ролей: готовность человека к данному процессу и наличие внешней поддержки со стороны референтных субъектов.

Во-вторых, рассматривая социализацию как процесс включения человека в систему социальных ролей, определяя ее по С. Л. Рубинштейну как вхождение индивидуума в социальную среду, «...при-способление к ней, освоение определенных социальных ролей и функций с целью творческого преобразования как окружающего (природного и социального) мира, так и самого человека» [цит. по: 10, с. 49], можно заключить, что результатом социализации личности выступает такой уровень социального развития, который предполагает личностное отношение к социальным стандартам, способность проявлять собственное отношение к предлагаемым стереотипам поведения, умение самостоятельно решать нравственные задачи, соотнося свои действия с конкретными обстоятельствами.

Различные уровни взаимодействия личности с социальной средой можно характеризовать через понятия адаптивность и вариативность ролевого поведения. С одной стороны, развитие ролевого поведения личности предполагает ее адаптивность – принятие социальных стереотипов и эталонов как части сложившейся в обществе культуры, а с другой стороны – прогресс самого общества, динамика социальных условий развития личности выдвигают требование изменчивости, вариативности социального реагирования. Таким образом, ролевое поведение, в основе своей адаптивное, но предполагающее возможность вариации, является внутренней составляющей субъекта социального поведения, формирующегося в процессе социализации.

Активность личности проявляется в ее способности действовать не только внутри роли, но и над ней, не просто осваивать роли, а при необходимости менять и даже отменять их, в способности к сверхролевому, вариативному поведению. Такая способность не формируется автоматически в процессе онтогенеза личности. Закономерностью ролевого развития личности является постепенное обретение ее многоуровневой ролевой структурой свойств целостности и интегративности, образование взаимосвязей между социальными ролями.

Однако не всякая закономерность проявляется в ходе развития спонтанно, она претерпевает те или иные изменения в зависимости от действия внутренних и внешних факторов. В условиях стихийно протекающего социального обучения, в том числе социальным ролям, индивид спонтанно приобретает необходимые знания, умения, убеждения, формирует мотивы поведения в зависимости от индивидуальных особенностей и характера воздействия микросреды.

Став взрослым, человек сталкивается с необходимостью поиска и нахождения наиболее оптимальных способов разрешения многих трудных ситуаций, в которые он попадает, исполняя различные социальные роли. Переживая социальные конфликты, субъект пытается выйти из затруднительного положения интуитивно, импровизируя тип своего поведения. Многим приходится преодолевать не столько внешние препятствия, сколько внутренние барьеры, связанные с особенностями целеполагания, иерархии мотивов, установок личности.

Поэтому важно обучать ребенка способам разрешения ролевых и межличностных конфликтов, адекватным формам поведения в сложных и меняющихся условиях взаимодействия. И сензитивным периодом для такого обучения является дошкольный возраст [6].

Таким образом, содержание социально-ролевых отношений ребенка в дошкольном учреждении должно способствовать:

- освоению ребенком социальных ролей, соответствующих его возрасту, и созданию условий для формирования готовности у ребенка принять социальные роли, соответствующие следующим возрастным этапам;

- развитию способности к вариативности социального реагирования и вариативному ролевому поведению.

Межличностные отношения. Межличностные отношения зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте. Проблема взаимоотношений детей с окружающими привлекала внимание многих психологов и педагогов. Этой теме посвящено огромное количество экспериментальных и теоретических исследований. Не претендуя на всесторонний охват этих исследований, выделим основные направления работ, связанные с изучением детских отношений в дошкольном возрасте.

Это изучение возрастных закономерностей развития отношений ребенка со взрослыми (Дж. Боулби, М. Эйнсуорт, М. И. Лисина, С. Ю. Мещерякова, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова и др.).

Огромное количество работ связано с изучением межличностных отношений в детских группах и коллективах:

- межличностных отношений в рамках социально-психологических исследований, где основным предметом исследований были структура и возрастные изменения детского коллектива, изучение избирательных предпочтений детей (Я. Л. Коломинский, Т. А. Репина); влияние практических контактов детей на становление детских отношений (А. В. Петровский);

- межличностных отношений, где предметом исследований были восприятие, понимание и познание ребенком других людей (А. А. Бодалев);

- межличностных отношений в рамках концепции генезиса общения М. И. Лисиной, где отношения рассматривались как внутренняя психологическая основа общения и взаимодействия ребенка с окружающими;

- частных видов межличностных отношений в рамках педагогических и социально-психологических исследований (гуманные отношения, коллективные, дружеские отношения и т. д.) (В. В. Абраменкова, Р. С. Буре, В. Г. Нечаева, Т. А. Маркова и др.).

Особое внимание исследователями уделялось и уделяется анализу феномена детской популярности, влияния неблагоприятного характера межличностных отношений, складывающихся у ребенка с родителями, другими членами семьи, с педагогами, со сверстниками, а также изучению индивидуальных вариантов развития межличностных отношений (А. И. Захаров, А. С. Спиваковская, А. А. Рояк, Я. Л. Коломинский, Т. А. Репина, Е. О. Смирнова и др.).

В целом опыт отношений с взрослыми и со сверстниками является фундаментом для развития личности ребенка и во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение и самочувствие среди людей. Совокупность межличностных отношений ребенка в различных социальных группах с близкими и не очень близкими людьми представляет уникальную социальную систему, центром которой является сам ребенок, его потребности и мотивы, доминирующие индивидуальные особенности, социальные качества.

Психологическая комфортность и психическое здоровье ребенка зависят от его положения в неформальной структуре отношений в малой социальной группе. Социометрическая структура группы представляет собой совокупность соподчиненных позиций членов группы в системе межличностных отношений, которые включают в себя совокупность симпатий и антипатий, предпочтений и отвержений всех членов группы.

Для определения положения индивида в структуре неформальных отношений используется метод социометрии, позволяющий проанализировать важнейшие социометрические характеристики группы: социометрический статус ее членов, взаимность эмоциональных предпочтений, наличие устойчивых групп межличностного предпочтения, характер отвержений в группе.

Рассматривая межличностные отношения как структурный компонент социального пространства отношений ребенка, необходимо выделить несколько важных педагогических аспектов, которые способствуют успешному социальному развитию ребенка:

- во-первых, необходимость организации социального обучения всех субъектов социального пространства отношений построению взаимоотношений друг с другом, с окружающими. Социальное обучение должно осуществляться в рамках специально созданной развивающей социальной среды, которая

характеризуется более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания, что в свою очередь будет способствовать наиболее полной актуализации межличностных и межгрупповых механизмов успешного саморазвития личности;

– во-вторых, необходимость изменения социометрического статуса ребенка как члена малой группы, причем не только в позиции изолированного, отверженного или пренебрегаемого члена группы. С точки зрения развития личности, неизменность социометрического статуса рассматривается как фактор риска, даже если это статус социометрической звезды. Необходимость изменения социометрического статуса диктуется потребностями человека вырабатывать гибкие стратегии поведения для социальной адаптации в различных условиях жизни. Поэтому необходимо планировать некоторую динамику социометрических отношений, позволяющую каждому члену группы побывать на разных уровнях социометрической структуры и, соответственно, учиться вырабатывать различные стратегии поведения в социальной жизни;

– в-третьих, необходимость изменения сложившейся системы межличностных отношений ребенка с окружающими для коррекции его личностного и социального развития, так как большинство трудностей и проблем, связанных с социальным и личностным становлением дошкольника, обусловлены характером взаимоотношений и характером общения, которые складываются в референтных для ребенка группах.

В любом акте межличностного общения представлены как внешний (операциональный), так и внутренний (мотивационный), «отношенческие» компоненты. Поэтому, как отмечает Я. Л. Коломинский, «в акте общения мы имеем дело и с актуализацией существующих отношений (которые в значительной степени сформировались в предыдущем опыте общения), и с предпосылкой для их развития в сторону укрепления или ослабления, и с причиной возможного изменения самой модальности отношений» [7, с. 17]. По мнению Я. Л. Коломинского, можно говорить о двух принципиально существующих способах управления межличностными отношениями и межличностным общением: изменение и регулирование общения через изменение отношений и регулирование отношений через изменение общения [7].

Каждый из этих путей требует для своего осуществления специфических педагогических воздействий. В частности, для изменения отношений с целью изменения и регулирования общения можно использовать технологии и методы педагогической поддержки, а для изменения общения с целью регулирования отношений – развивающие и социализирующие возможности детской субкультуры (для изменения характера общения ребенка со сверстниками), а также активное социально-психологическое

обучение взрослых (для изменения характера общения родителей и педагогов с ребенком дошкольного возраста).

Таким образом, содержание складывающейся системы межличностных отношений ребенка с окружающими в социальном пространстве детского образовательного учреждения должно быть направлено на развитие социальной компетентности и социальной уверенности ребенка во взаимоотношениях как со сверстниками, так и со взрослыми. Основными способами построения системы межличностных отношений ребенка выступают детская субкультура, социальное обучение детей, педагогов, родителей [5].

Выводы.

Подводя итог педагогического анализа категории «социальное пространство отношений», необходимо подчеркнуть, что дальнейшее исследование данной категории в педагогической науке имеет важное значение для характеристики индивида и для понимания процессов развития его как личности, становления и развития человека как субъекта социальных отношений определенного общества. Осмысление на основе междисциплинарного подхода категории «социальное пространство отношений», структурно-содержательный анализ данного понятия, изучение проблем, связанных с освоением ребенком социального пространства на разных возрастных этапах, определение основных направлений и принципов его гуманизации в образовательном учреждении будет способствовать изучению специфики исторически нового типа детства и реальных процессов, происходящих в нем, а также обновлению теории социализации с целью определения оптимальных путей гармонизации социализации-индивидуализации ребенка в условиях современного общества.

Литература

1. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В. В. Абраменкова. – М. : Воронеж, 2000.
2. Белинская, Е. П. Социальная психология личности / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М., 2001.
3. Бодалев, А. А. Об управлении развитием отношений / А. А. Бодалев // Мир психологии. – 1996. – №2. – С. 7–15.
4. Иванова, Н. В. Теоретические и методические основы социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении: Монография / Н. В. Иванова. – Череповец, 2003.
5. Иванова, Н. В. Детская субкультура как средство формирования ценностно-смысловой сферы ребенка-дошкольника / Н. В. Иванова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2. – №4. – С. 48–52.
6. Иванова, Н. В. Особенности и значение детской субкультуры / Н. В. Иванова // Педагогика. – 2005. – №7. – С. 31–36.
7. Коломинский, Я. Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе / Я. Л. Коломинский. – Мн., 1969.

8. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М., 1983.

9. Социальная психология / под ред. А. В. Петровского. – М., 1987.

10. Уразаева, Г. И. Социально-психологическое исследование ролевого поведения старшего дошкольника: дис. ... канд. психол. наук / Г.И. Уразаева. – Казань, 1995.

УДК 376.3

С. В. Ильюшина

*Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор О. А. Красильникова
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена*

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлено исследование сформированности универсальных учебных действий (УУД) у слабослышащих школьников младших классов в процессе проектной деятельности. Дано обоснование выбора практико-ориентированного проекта как наиболее доступного младшим школьникам с нарушением слуха. Описаны этапы проектной деятельности и диагностический материал, позволяющий выявить динамику формирования УУД у слабослышащих детей в условиях экспериментального обучения. Представлены типы заданий и упражнений, способствующие формированию УУД у слабослышащих учащихся в условиях реализации проекта. Показаны значимые результаты сравнительного анализа исследования уровней сформированности УУД у слабослышащих младших школьников в процессе учебной и проектной деятельности.

Слабослышащие младшие школьники, проектная деятельность, практико-ориентированный проект, уровни сформированности универсальных учебных действий.

The article deals with the research of the formed universal studies of primary school children with hearing aids in project activity. It deals with the practice-oriented project as the most appropriate way for the school children with hearing disorder. The article describes the project activity steps and the diagnostic material ready to reveal the universal studies for the school children with hearing disorder in conditions of experimental education. The results of the comparative analysis are given upon the formed levels of the universal studies of primary school children with hearing aids in the project and study activity.

Primary schoolchildren with hearing aids, project activity, practice-oriented project, differentiated approach, diagnostics, dynamics, formed levels of cognitive, communicative and regulative universal activities.

Введение.

Образовательный стандарт нового поколения ставит перед образовательным учреждением для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) задачу формирования интеллектуально развитой личности, обладающую целостным представлением картины мира, способную к успешной социализации в окружающей среде. Для успешного обучения слабослышащих школьников необходимо овладение ими универсальными учебными действиями (УУД) – способностью обучающегося самостоятельно усваивать новые знания и социальный опыт, формировать умения и компетентности, осознанно управлять своей учебной деятельностью, т. е. умением учиться.

Цель нашего исследования – определить и апробировать пути формирования универсальных учебных действий у слабослышащих младших школьников. В процессе обучения слабослышащих учащихся развешивались педагогические условия организации работы по формированию универсальных учебных действий (определение содержания обучения, учет особенностей развития слабослышащих школьников младших классов).

В ходе исследования решались следующие задачи:

1. Осуществить подбор, систематизацию и структурирование заданий и упражнений по формированию универсальных учебных действий слабослышащих младших школьников в процессе проектной деятельности с учетом особенностей развития детей.

2. Определить педагогические условия организации работы по формированию универсальных учебных действий слабослышащих младших школьников.

3. Путем сравнения уровней сформированности универсальных умений учащихся 2–5-х классов контрольной и экспериментальных групп доказать эффективность предлагаемых групп заданий и упражнений.

Основная часть.

Изучение научно-методической литературы [2], [3], [6] [7], [8], [9], [10] и практический опыт работы свидетельствует, что в проектной деятельности в полной мере реализуется деятельностный подход обучения учащихся с нарушением слуха. Благодаря изготовлению реальных предметов, как указывал С. А. Зыков, деятельность для обучающихся с нарушением слуха становится понятной и близкой [3]. Данный факт позволил выделить нам *практико-*

ориентированный проект как наиболее доступный слабослышащим младшим школьникам, так как он обладает такими характеристиками, как: четкие структура и распределение функциональных обязанностей участников проекта, представление о конечном результате (продукте) деятельности. В процессе реализации проекта педагог использует межпредметные связи для закрепления полученных учащимися знаний и умений и для формирования УУД.

Нами разработаны группы заданий и упражнений, способствующие формированию регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД слабослышащих учащихся в условиях реализации практико-ориентированного проекта. При разработке системы упражнений учитывались этапы проектной деятельности: мотивационный (целеполагание), организационный (планирование), практический (исполнение), презентационный (представление продукта проектной деятельности) и рефлексивный (анализ, осмысление результата/оценка своей работы в коллективе).

На *мотивационном этапе* происходит формирование регулятивных универсальных учебных действий: целеполагание (определение результата деятельности); выбор адреса, определение проблемы проекта. Педагог вводит учащихся в ситуацию, определяет мотив деятельности, цель и задачи, которые им предстоит решить в процессе проекта. На этом этапе происходит определение конкретной социально значимой проблемы, формирование творческих групп, планирование действий по решению проблемы (перечень конкретных действий и обозначение результата, указание ответственных за выполнение, определение вида продукта и срока презентации).

Составляющие *организационного* этапа – актуализация и приобретение новых знаний, необходимых для выполнения проекта; планирование деятельности учащимися; учитель участвует в качестве помощника-партнера, помогает в определении средств и способов реализации проекта.

Практический этап – выполнение проекта. Педагог оказывает помощь учащимся в реализации проекта, дает необходимые советы, следит за выполнением правил безопасности, контролирует процесс изготовления практической работы. Ученики выполняют практические действия: отбирают материал, лепят, вырезают, раскрашивают, совместно находят, докладывают, договариваются, повторяют, составляют, иллюстрируют и т. п. На этапе *презентации* продукта деятельности задача – представление результата проекта. Учитель побуждает учеников к выполнению совместных действий. Обучающиеся представляют презентацию продукта проекта в форме спектакля, электронной книги или книжки-самodelки, диафильма или мультфильма, праздника и др. Они читают наизусть, танцуют, разыгрывают роли и т. п. На *этапе рефлексии* подводятся итоги проекта, и определяется новая проблема. Учитель вместе с учащимися анализирует выполнение проекта, достигнутые результаты (успехи и неудачи) и причины этого.

Формирующий эксперимент проводился на базе ГБС(К)ОУ №33 (II вида) г. Санкт-Петербурга. В экспериментальные группы включены обучающиеся 2–5-х классов ГБС(К)ОУ №33 (II вида) г. Санкт-Петербурга (ЭГ₂, ЭГ₃, ЭГ₄, ЭГ₅). Контрольная группа сформирована из учащихся 2–5-х классов ГБС(К)ОУ №20 (II вида) г. Санкт-Петербурга (КГ₂, КГ₃, КГ₄, КГ₅). Экспериментальное обучение предполагало, что вся деятельность по формированию УУД осуществляется в процессе проектной деятельности.

Для успешной реализации учащимися разных видов проектов сформулированы задания, направленные на формирование *регулятивных универсальных учебных действий*:

- 1) формулирование цели деятельности;
- 2) составление плана действий и работа по нему;
- 3) выбор необходимых для выполнения задания средств и инструментов (в т. ч. цифровых);
- 4) контроль выполнения работы, корректировка и оценивание своих результатов;
- 5) определение эффективных способов достижения результата.

Для формирования регулятивных УУД использовалась проблемно-диалогическая технология (обучающимся давалось описание проблемной ситуации (например, празднование юбилея детского писателя), мотивация к формулированию темы проекта, предлагались таблички с названием этапов проекта, правила работы в группах, оценочные карточки для фиксации своих результатов). Рассмотрим примеры разных типов заданий, предложенных обучающимся ЭГ в формирующем эксперименте:

1. Выбери (составь) самостоятельно инструкцию (алгоритм), как нужно действовать, чтобы правильно создать (компилировать) электронную книгу.
2. Сравни свою инструкцию с образцом (умение выбирать (или составлять) план действий и действовать по плану).
3. Выбери программу для создания электронной книги (диафильма, мультфильма). (Умение выбирать необходимые средства и инструменты для выполнения работы).
4. Пользуйся инструкцией «Правило проверки» (при выполнении упражнений на формирование умений соотносить полученный результат с образцом, находить и исправлять ошибки в тексте).
5. Выбери соответствующую оценку своей работы: «Я самостоятельно справился с заданием»; «Я справился с заданием хорошо. Мне помогали ... Я помог(ла) ...»; «Я старался. У меня не все получилось. Мне надо еще научиться ...» (умение оценивать свои результаты).
6. Отметь значком ☐, что у тебя уже хорошо получается (умение определять наиболее эффективные способы достижения результата).

Задания и упражнения, направленные на формирование *познавательных универсальных учебных действий* включали:

- 1) выбор источников информации, необходимых для выполнения задания;
- 2) извлечение информации из разных источников (чтение книг, просмотр фильмов, мультфильмов,

поиск информации по заданной теме в сети Интернет; сбор материалов из семейных архивов и т. д.);

3) составление плана рассказа, сказки для дальнейшей трансформации (представления) в выбранный вид практико-ориентированного проекта;

4) извлечение и перевод текстовой информации в изобразительную форму (рисунок, схему, макет, изделие);

5) сравнение и группировка собранных материалов для представления их в проекте;

6) установление последовательности событий и действий героев в разных видах практико-ориентированного проекта;

7) использование программного обеспечения для реализации проекта.

Формирование *познавательных УУД* слабослышащих младших школьников осуществлялось на основе выполнения разных типов заданий и упражнений. Приведем примеры:

1. Где ты будешь искать текст? Что поможет тебе в поиске?

2. В библиотеке есть список книг. Укажи книги, в которых ты можешь найти нужную информацию о ... (выбор источников информации, необходимых для выполнения задания);

3. Вспомни (выбери из набора карточек) названия произведений детского писателя... (актуализация знаний о творчестве детского писателя, обращение к опыту детей).

4. Найди и прочитай рассказы писателя ... о войне, используя карточный или электронный каталог библиотеки (поиск необходимых сведений в информационном поле).

5. Составь план рассказа (сказки). Используй инструкцию (памятку) «Как составить план текста» (задание на извлечение, преобразование текстовой информации в виде плана).

6. Задания на извлечение и перевод текстовой информации в изобразительную форму (рисунок, схему, макет, изделие);

7. Выбери персонаж (действующего героя) рассказа (сказки), роль которого ты хочешь исполнить в нашем проекте. Нарисуй (слепи, изготовь куклу) своего героя.

8. Составь схему макета будущей газеты (книжки-самоделки).

9. Нарисуй эскиз диафильма или мультфильма.

10. Назови, какие декорации (костюмы) к спектаклю надо подготовить?

Задания на формирование умений группировать предметы, устанавливать последовательность событий и действий героев включали следующие упражнения:

1. Выдели первый (передний), второй (задний) план, кулисы в спектакле (диафильме, мультфильме).

2. Определи место расположения декораций, действующих лиц.

3. Прочитай текст нашего сценария, запиши порядок выступления действующих лиц.

4. Найди в меню и открой программу для создания презентаций (электронных книг, звукозаписи и т. д.). Вспомни (проверь по карточке) порядок вы-

полнения действий (использование программного обеспечения для реализации проекта).

В процессе проектной деятельности происходит формирование коммуникативных УУД. Активно развиваются различные виды речевой деятельности: говорение, слушание, чтение, письмо. Их развитие осуществляется, в том числе посредством технологии продуктивного чтения (формирования типа правильной читательской деятельности). В процессе реализации проекта, помимо фронтальной, используется парная и групповая формы организации деятельности слабослышащих обучающихся, которые позволяют использовать и совершенствовать их коммуникативные умения. Следует отметить важность включения заданий и упражнений, направленных на формирование таких умений, как: словесное описание (отчет) о проделанной работе, составление заданий своим товарищам. Л. В. Занков отмечал, что «словесное описание учеником выполненного действия важно потому, что этим достигается осознанность осуществляемых операций» [2]. Средствами, обеспечивающими практическую реализацию данных умений, являются речь педагога и схемы-инструкции с алгоритмами составления связного высказывания.

Для формирования *коммуникативных универсальных учебных действий* были использованы виды работы и задания:

– беседа с целью выяснения информированности по теме и заинтересованности каждого учащегося в реализации проекта;

– выполнение коммуникативной задачи (умение поделиться своей информацией, договориться с товарищем о распределении функциональных обязанностей, ролей при озвучивании продукта деятельности и т. д.);

– объяснение смысла слов или выражений;

– пересказ событий оригинального (авторского) текста;

– интерпретация текста (придумывание начала и конца истории) с последующим выполнением письменной работы;

– озаглавливание;

– презентация продукта проекта (озвучивание);

– рефлексия (устные или письменные высказывания учащихся о проделанной работе);

– определение цели нового проекта.

Приведем примеры типов заданий на формирование *коммуникативных умений*:

1. Послушайте и повторите названия произведений ... Кто написал эти произведения? Назовите имя писателя.

2. В этом году исполнилось ... лет со дня рождения замечательного детского писателя. Спросите у меня, юбилей, какого писателя мы будем отмечать? (Беседа с целью выяснения информированности по теме и заинтересованности каждого учащегося в реализации проекта).

3. Расскажи (педагогу, товарищу), что ты хочешь делать в проекте? Расскажи, что ты сделал?

4. Расспроси своих родных о родственниках – участниках Великой Отечественной войны.

5. Расскажи, что тебе понравилось в рассказе (сказке)? Почему?

6. Спроси у зрителей, понравился им мультфильм? Используй «словарь вежливых слов» (умение выполнять коммуникативную задачу).

7. Объясни своему товарищу, что обозначает слово «юбилей» (выражение «Будем помнить героев войны ...») (умение объяснять смысл слова или выражения).

8. Подготовь пересказ рассказа Л. Кассиля «Сестра». Используй план пересказа текста» (Приложение ...). (Умение пересказывать текст по плану).

9. Выберите (назовите) новых героев нашего рассказа (сказки, спектакля).

10. Выберите (придумайте) начало и конец истории (умение интерпретировать текст (придумывание начала и конца истории) с последующим выполнением письменной работы).

11. Придумайте название нашего проекта (умение озаглавливать продукт деятельности).

Важное значение для формирования коммуникативных УУД и решения специальных коррекционно-развивающих задач в обучении слабослышащих младших школьников является умение обучающихся представлять продукт проектной деятельности в устной форме (озвучивание) и письменной (выпуск книжек-самоделок, электронных книг).

Формирование умений строить речевые высказывания в устной или письменной форме осуществлялось путем выполнения следующих заданий:

1. Расскажи о своем герое. Почему ты его выбрал?

2. Тебе понравилось быть актером-кукловодом?

3. Что получилось, а что можно было сделать по-другому?

4. Допиши предложения: Я узнал(а) ... , понял(а) ... , научился(лась) Наибольшего успеха я достиг(ла) в

5. Выберите, какой проект вы хотели бы представить в школе в следующий раз? Для чего нужен этот проект? (умение определять цель нового проекта).

Мы отмечаем, что разнообразные задания и упражнения, предложенные слабослышащим обучающимся и направленные на активизацию позиции участников деятельности, позволяют формировать все виды универсальных учебных действий в процессе реализации проектов.

Как сказано выше, использование проектной деятельности как метода обучения и средства для формирования универсальных учебных действий предполагает соблюдение этапов работы, а также распределение деятельности всех участников проекта [4]. Содержание каждого этапа было реализовано на уроках развития речи, внеклассного чтения, индивидуальных занятиях по развитию слуха и речи и во внеклассное время.

Важным условием организации творческой деятельности слабослышащих обучающихся мы считаем включение в совместную работу разновозрастных

групп детей с целью создания условий речевого общения, мотивации деятельности, развития творческой инициативы, формирования УУД.

Анализ результатов нашего исследования показывает, что для слабослышащих учащихся 1–2-х классов доступными видами практико-ориентированных проектов являлись: создание конструктивных картин, плоскостных и объемных макетов; создание тематических фотоальбомов, альбомов с элементами коллажа; выпуск книжек-самоделок; изготовление плоскостных масок для инсценировок.

Учащиеся 3–4-х классов участвовали в реализации проектов: спектакли перчаточного кукольного театра, спектакли теневого театра и театра марионеток, создание диафильмов, рисованных мультфильмов.

Проектная деятельность школьников 4–5-х классов более сложная по содержанию и объему работ: спектакли перчаточного кукольного театра, выпуск видеороликов, создание пластилиновых и кукольных мультфильмов, выпуск электронных книг.

По окончании обучающего эксперимента нами проведен контрольный эксперимент. Цель – исследование сформированности универсальных умений слабослышащих обучающихся 2–5-х классов в процессе проектной деятельности на качественно новом уровне.

Исследование динамики сформированности универсальных учебных действий младших слабослышащих школьников в процессе реализации проектов проводилась в конце учебного года на основе контрольно-измерительных материалов [1] и типовых задач для оценки сформированности универсальных учебных действий [5], адаптированных нами с учетом особых образовательных потребностей младших школьников с нарушением слуха.

Основной блок материалов для диагностики *познавательных универсальных учебных действий* учащихся 2–5-х классов включает десять заданий:

1) выбирать источники информации, необходимые для выполнения задания;

2) вычитывать из текста информацию, данную в явном виде;

3) вычитывать из текста информацию, данную в неявном виде (подтекст);

4) составлять план текста;

5) понимать главную мысль текста;

6) извлекать информацию из текста и представлять ее в виде рисунка, таблицы, схемы;

7) сравнивать и группировать предметы, явления;

8) устанавливать последовательность событий в быту и в сказках; находить сходство и различие фактов, явлений;

9) определять истинные и ложные высказывания; определять причины явлений и событий;

10) наблюдать и делать самостоятельные выводы.

Исследование *коммуникативных УУД* состоит из заданий:

1) выполнять коммуникативную задачу (уметь договариваться);

2) аргументировать свою точку зрения;

3) объяснять значение слова (выражения);

4) определять автора, тему произведения и действующих лиц текста;

5) пересказывать текст;

6) озаглавливать текст в соответствии с главной мыслью;

7) осознанно и произвольно строить речевое высказывание письменно.

Диагностические материалы, исследующие *регулятивные УУД* содержат следующие задания:

1) формулировать цель деятельности;

2) составлять план действий;

3) выбирать необходимые для выполнения задания средства или инструменты;

4) действовать по плану;

5) сверять действия с целью, находить и исправлять ошибки;

6) проверять и оценивать результаты работы;

7) определять наиболее эффективные способы достижения результата.

Критериями оценки полноты и качества овладения универсальными учебными действиями учащихся являются: правильность и последовательность выполнения операций, перенос приемов деятельности на другую ситуацию, самостоятельность при выполнении задания. Систематический контроль и оценка уровня сформированности универсальных учебных действий с использованием специально разработанного инструментария способствуют реализации дифференцированного подхода к обучению школьников с учетом индивидуальных психофизических особенностей слабослышащих обучающихся.

Результаты тестирования выводятся с использованием «Схемы анализа результатов тестирования» и фиксируются в протоколах. Для каждого теста используется своя схема анализа результатов с указанием проверяемых умений и способов подсчета результатов. Суммарный результат полученных обучающимися баллов при исследовании универсальных учебных действий выражается в процентном соотношении, который сопоставляется с выделенными нами критериями оценивания уровней сформированности данных умений.

По результатам, полученным в ходе констатирующего и контрольного экспериментов, нами были определены и сопоставлены уровни сформированности УУД школьников 2–5-х классов ЭГ на начало и конец исследования.

Соотнесение содержательной стороны критериев оценивания сформированности УУД с количественными показателями констатирующего и контрольного экспериментов позволило сравнить уровни сформированности универсальных умений учащихся 2–5-х классов КГ и ЭГ, которые представлены в таблице.

Данные таблицы показывают положительную тенденцию перехода на новый уровень сформированности УУД слабослышащих младших школьников обеих групп. Вместе с тем, мы отмечаем, что в экспериментальных группах были получены наиболее значимые положительные изменения в их формировании, которые можно рассматривать как результат успешного формирования УУД в процессе проектной деятельности.

Представленные данные констатируют переход всех учащихся 2–5-х классов экспериментальной группы на новые уровни достижения метапредметных результатов, количественные результаты выражены в средних значениях или находятся в пределах верхней границы нового уровня. Анализ данных таблицы позволил констатировать, что уровень сформированности ПУУД учащихся ЭГ₂ соответствует II (среднему) уровню; только сформированность КУУД и РУУД соответствуют III (ниже среднего) уровню, что свидетельствует о необходимости продолжения целенаправленной работы по формированию этих видов универсальных умений. Показатели обучающихся 3–5-х классов ЭГ соответствуют II (среднему) уровню сформированности универсальных умений. Количественные результаты и данные учащихся ЭГ₅, полученные при исследовании РУУД, свидетельствуют об умении учащихся формулировать цель деятельности; составлять план действий и успешно работать по плану; осуществлять функции контроля;

Таблица

Уровни сформированности УУД учащихся 2–5-х классов КГ и ЭГ

Виды УУД	Группы/виды УУД/ этапы эксперимента											
	КГ						ЭГ					
	ПУУД		КУУД		РУУД		ПУУД		КУУД		РУУД	
	конст	контр	конст	контр	конст	контр	конст	контр	конст	контр	конст	контр
I (высокий)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ЭГ ₅
II (средний)				КГ ₄ КГ ₅		КГ ₄ КГ ₅		ЭГ ₂ ЭГ ₃ ЭГ ₄ ЭГ ₅		ЭГ ₃ ЭГ ₄ ЭГ ₅		ЭГ ₃ ЭГ ₄
III (ниже среднего)	КГ ₄ КГ ₅	КГ ₂ КГ ₃ КГ ₄ КГ ₅	КГ ₄ КГ ₅	КГ ₂ КГ ₃	КГ ₃ КГ ₄ КГ ₅	КГ ₂ КГ ₃	ЭГ ₃ ЭГ ₄ ЭГ ₅		ЭГ ₃ ЭГ ₄ ЭГ ₅	ЭГ ₂	ЭГ ₃ ЭГ ₄ ЭГ ₅	ЭГ ₂
IV (низкий)	КГ ₂ КГ ₃	-	КГ ₂ КГ ₃	-	КГ ₂	-	ЭГ ₂	-	ЭГ ₂	-	ЭГ ₂	-

переносить полученные умения в новую ситуацию, что соотносится с I (высоким) уровнем сформированности универсальных умений.

Проведенное нами экспериментальное исследование позволяет констатировать, что формирование УУД в процессе проектной деятельности слабослышащих младших школьников является специальной задачей образовательного процесса и требует осуществления систематической и целенаправленной работы. Процесс формирования УУД в процессе проектной деятельности осуществляется наиболее эффективно при соблюдении ряда педагогических условий, связанных с использованием оптимальных видов проектной деятельности, выделением комплекса задач и упражнений, реализуемых на каждом этапе проектной деятельности, а также с учетом особенностей психофизического развития слабослышащих школьников младших классов.

Выводы.

Наиболее заметные положительные изменения в формировании УУД получены в группах, где процесс обучения осуществлялся на основе условий организации педагогической работы по формированию универсальных умений слабослышащих школьников младших классов.

При формировании УУД слабослышащих младших школьников в процессе проектной деятельности целесообразным использовать методические приемы:

1) поэтапное (пошаговое) предъявление материала заданий, которое обеспечивает постепенный переход обучающихся от работы по образцу, данному педагогом алгоритму, к самостоятельному поиску решения поставленных задач;

2) оказание вариативной дозированной помощи (от обучающей до эмоционально-регулирующей помощи);

3) использование визуальных (наглядных) и вербальных (словесных) опор при выполнении заданий, способствующих активизации познавательного интереса, формированию коммуникативных умений, навыков саморегуляции деятельности учащегося;

4) связь с жизненным опытом учащихся (использование собственного опыта и усвоенного на уроках материала, изучение и представление в различных проектах семейных традиций, общечеловеческих и социокультурных ценностей) обеспечивает доступность понимания материала заданий, вовлеченность обучающегося в образовательный процесс.

Использование различных форм организации деятельности обучающихся, особенно групповых,

позволяет актуализировать познавательную и речевую активность, формировать универсальные умения у слабослышащих младших школьников.

Включение в проектную деятельность разновозрастных групп способствует развитию умений учащихся взаимодействовать не только со своими сверстниками, но и с учащимися младшего возраста. Это позволяет старшим школьникам активно выступать в роли «маленького учителя», повышает мотивацию к различным видам деятельности, развитию личностных качеств обучающихся.

Литература

1. Бунеев, Р. Н. Контрольно-измерительные материалы. Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования / [Р. Н. Бунеев и др.]. – М., 2013.
2. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М., 1999.
3. Зыков, С. А. Использование предметно-практической деятельности в обучении глухих школьников / С. А. Зыков. – М., 1976.
4. Ильюшина, С. В. Создание и озвучивание мультфильмов – виды творческой и речевой деятельности слабослышащих младших школьников / С. В. Ильюшина, С. Л. Крючкова // Образовательная интеграция детей с особыми потребностями: социокультурные стратегии и перспективы: Материалы XVI Международной конференции «Ребенок в современном мире. Детство и социокультурная прогностика»: Сб. научных статей. – СПб., 2009. – С. 139–141.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: Пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М., 2011.
6. Красильникова, О. А. Развитие речи младших слабослышащих школьников на уроках литературного чтения / О. А. Красильникова. – СПб., 2005.
7. Красильникова, О. А. Литературное развитие слабослышащих школьников в системе начального обучения / О. А. Красильникова. – СПб., 2006.
8. Красильникова, О. А. Метапредметное обучение слабослышащих младших школьников на уроках чтения / О. А. Красильникова // Родина и особый ребенок: проблемы патриотического воспитания: Материалы XIX Международной конференции «Ребенок в современном мире. Дети и родина» (25–27 апреля 2012). – СПб., 2012 – С. 92–95.
9. Назарова, Н. М. Технологии и методы специального образования / Н. М. Назарова // Специальная педагогика. – М., 2001.
10. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов вузов / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М., 2007.

ВЫБОР КОМПЛЕКСА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ СЛАБОСЛЫШАЩИХ И ПОЗДНООГЛОХШИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается необходимость выбора специфических методов обучения на уроках литературного чтения, направленных на формирование универсальных учебных действий. Раскрывается содержательная сторона каждого метода: создания речевых ситуаций общения, формирования культуры речи и развития слухового внимания; сопоставления персонажей и литературных произведений, прогнозирования содержания произведения и видов читательской деятельности, творческого развития ребенка, опорной наглядности, визуального восприятия литературного материала.

Слабослышащие и позднооглохшие обучающиеся, литературное чтение, предметные результаты обучения, универсальные учебные действия, комплекс специфических методов обучения, продуктивные способы взаимодействия обучающихся и учителя, организация и управление процессом обучения чтению.

The article reasons the necessity of choice of the specific methods of teaching at Literary Reading lessons aimed at forming universal educational actions. The author describes the content of each method: formation of oral situations, speech culture and hearing attention development; comparison of characters and literary works, subject prediction and readers' activity forms, child's creative development, children's basic visualization, visual perception of literary material.

Hard-of-hearing and late-deaf school children, literary reading, subject results, universal studies, complex of specific educational methods, efficient ways of interaction of students and teachers, organization and management of the process of learning to read.

Введение.

Разработка Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования слабослышащих и позднооглохших обучающихся (ФГОС НОО) потребовала внесения изменений в требования к результатам освоения учебного предмета «Чтение» и превращения его в учебный предмет «Литературное чтение» с новыми задачами и обновленной методикой проведения. Приоритетной целью учебного предмета «Литературное чтение» является формирование читательской компетентности слабослышащего и позднооглохшего обучающегося, которая определяется владением не только техникой чтения и осознанием фактической стороны произведения, но овладением комплексом универсальных учебных действий, в основе которых лежит выбор специфических методов обучения литературному чтению.

Цель работы – раскрыть специфические методы обучения литературному чтению, которые определяют новый стиль обучения, тип мышления, разработку новых подходов в обучении, позволяющих слабослышащим и позднооглохшим обучающимся выступать активными субъектами читательской и литературно-творческой деятельности.

Основная часть.

Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и способов организации учебной деятельности учащихся раскрывает определенные возможности для формирования универсальных учебных действий (УУД). УУД создают возможность самостоятельного успешного усвоения

новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т. е. умения учиться.

В процессе работы с художественным произведением слабослышащий позднооглохший обучающийся осваивает основные нравственно-этические ценности взаимодействия с окружающим миром, получает навык анализа положительных и отрицательных действий героев, событий. Понимание значения эмоциональной окрашенности всех сюжетных линий произведения способствует воспитанию адекватного эмоционального состояния как предпосылки собственного поведения в жизни.

Учебный предмет «Литературное чтение» обеспечивает формирование следующих универсальных учебных действий:

- овладение осознанным, правильным, беглым, выразительным чтением;
- умение понимать контекстную речь на основе воссоздания картины событий и поступков персонажей;
- умение произвольно и выразительно строить контекстную речь с учетом целей коммуникации, особенностей слушателя;
- умение устанавливать логическую причинно-следственную последовательность событий и действий героев произведения;
- умение строить план с выделением существенной и дополнительной информации;
- умение выбирать интересующую литературу, пользоваться справочниками для понимания и получения информации;
- формирование представлений о мире, российской истории и культуре, первоначальных эстетиче-

ских представлениях, понятиях о добре и зле, нравственности.

По нашему мнению, овладение учащимися комплексом универсальных учебных действий зависит от выбора комплекса специфических методов обучения, которые определяют продуктивные способы взаимодействия обучающихся и учителя, организацию и управление процессом обучения.

В рамках нашего исследования принимается и последовательно выдерживается такой путь выбора метода, при котором учитывается цель изучения материала, специфика содержания, реализация способов и форм организации обучения и виды творческой деятельности обучающихся. Методы обучения литературному чтению должны помогать слабослышащим и позднооглохшим ученикам достигать состояния «предвосхищения результата», а учителю намечать цель обучения – литературное развитие личности обучающегося.

Выбор методов определяется индивидуальными особенностями, возрастом, степенью выраженности первичного недостатка (степень снижения слуха) и спецификой вторичных отклонений в развитии обучающихся (недоразвитие речи и особенности произношения, особенности словесно-логического мышления, своеобразие познавательных процессов и эмоциональной сферы; замедленные процессы формирования нравственных понятий и др.), а также закономерностями восприятия литературного произведения слабослышащими и позднооглохшими обучающимися, потребностью реализации их потенциальных возможностей, организацией творческой и речемыслительной деятельности. Этот факт определяет выбор для уроков литературного чтения специфических (частнометодических) методов обучения [2], [3], [4]. Остановимся на их рассмотрении.

Метод создания речевых ситуаций общения. Метод позволяет развивать речевое общение учащихся в ходе изучения художественного произведения и является средством установления контактов между детьми [1], [2]. Выделение этого метода связано с выяснением авторской позиции, главной мысли и созданием слабослышащими и позднооглохшими обучающимися самостоятельных высказываний на основе прочитанных произведений. В процессе обучения у школьников повышается значимость чтения и речевого общения как важных источников получения знаний о писателе, книге, осознания жизненных впечатлений и эстетического наслаждения. При этом учащиеся с нарушением слуха на этапах литературного развития знакомятся со значительно усложненными текстами, которые содержат большое количество слов, в том числе производных и многозначных, им незнакомых. В этой связи ощущается настоятельная необходимость в обогащении активного словаря учащихся новыми словами и в развитии у них умений, облегчающих самостоятельное раскрытие значения встречающихся в тексте незнакомых слов. Исходя из этого, работа над лексикой на уроках литературного чтения становится не только средством улучшения понимания текста, но и сам текст расширяет лексические возможности обучающихся, формирует

у них языковую интуицию и догадку, чего вследствие ограниченной речевой практики так не хватает детям с нарушением слуха. Отсюда вытекает важное методическое положение – усвоение лексики в связи со специально подобранными ситуациями общения в связи с чтением художественных произведений.

На уроках литературного чтения при обучении построению связного высказывания на основе художественного произведения необходимо создавать разные ситуации, которые позволяют учащимся ориентироваться на такие внеязыковые факторы, как: условия общения, адресат и цель высказывания. На первых уроках речевую ситуацию определяет учитель. По мере накопления опыта ориентировки в речевых ситуациях большее место на уроке начинает отводиться беседе, в которой ученики под руководством педагога сами определяют возможный адресат, условия и его цель. Таким образом, если ребенок ставит перед собой четкую речевую задачу, т. е. решает, кому, зачем и что он хочет рассказать, в чем убедить, то он может сознательно отбирать языковые средства, выбирать персонажей, обдумывать ситуацию, в которой они будут действовать, выстраивать композицию высказывания, т. е. подчинять своему замыслу все элементы текста.

Создаваемые ситуации общения связаны с ведением дискуссий, составлением диалогов, столкновением разных точек зрения. Поэтому важно создать на уроке атмосферу полноправного речевого общения учителя и учащихся, а также учащихся друг с другом. Вопросы учителя должны быть нацелены на ликвидацию логико-содержательных ошибок в речи обучающихся, активное употребление изученной лексики, отдельных словосочетаний и на подведение их к осознанию несостоятельности предложенного решения. Важно не только научить детей создавать высказывание, правильное в структурном и языковом отношении, но и сформировать у них потребность высказать свою позицию.

Моделирование ситуаций общения побуждает детей включиться в разговор по литературному произведению. Учитель предлагает детям образцы вопросов или высказываний и опорные конструкции. В процессе обучения не только создается, но и изменяется ситуация общения, что побуждает школьников обращаться друг к другу с вопросами и решать микроситуацию. Постепенно в обучение вводятся ситуации с продолжением или перестроением сюжета произведения, разыгрыванием диалогов и монологов и др. В предлагаемых ситуациях школьники усваивают лексический материал художественных произведений, проговаривают его с помощью учителя и самостоятельно, в результате у учащихся развивается речевое общение, речевая культура и чтение с губ.

Возможно использование игровых речевых ситуаций с куклами или игр-инсценирований. В них дети овладевают способами организации и разыгрывания сюжета прочитанного произведения, цепного построения композиции, учатся выразительности речи и образа. В игровой деятельности у школьников возникает мотивация вступить в речевой контакт и

вести диалог с другими участниками, внимательно читать с губ или слушать, использовать выразительную мимику, необходимые жесты для более живого выражений мыслей. В игре-инсценировании дети начинают осознавать особенности своей речи, свои речевые трудности и ошибки. Появляется желание говорить более четко, внятно. Приходит осознание возможности зрительного восприятия речи, состояния собственной речи и других учащихся.

Метод формирования культуры речи и развития слухового внимания. Этот метод тесно связан с методом создания речевых ситуаций общения. Понятие «культура речи» в лингвистике определяется как совокупность и система ее коммуникативных качеств. Овладеть коммуникативными качествами речи (богатство, чистота, выразительность, ясность и понятность, точность и правильность), закономерностями употребления слов, структурой предложения и средствами связи между ними можно лишь используя их практически в высказываниях [5], [6], [8].

Особенности речевого развития слабослышащих и позднооглохших обучающихся обуславливают трудности в развитии и автоматизации практических речевых навыков и умений, а также грамматическом оформлении высказываний. Поэтому специально подобранные художественные тексты являются важным средством по уточнению, расширению, обогащению словарного запаса учащихся и средством формирования структурных элементов языка более высокого уровня (словосочетаний, предложений) [2]. Таким образом, овладеть закономерностями употребления слов, структурой предложения и средствами связи между ними можно, используя их практически в связных высказываниях.

На этапах обучения большое место отводится словарным, синтаксическим и композиционным упражнениям в ходе устных и письменных творческих пересказов, домысливания судьбы персонажа, продолжения произведения на основе серии картинок т. д. При создании высказываний на основе художественных произведений предусматривается усвоение школьниками контекстного взаимодействия слов в связном высказывании. Ученики выполняют упражнения в договаривании окончаний слов, дополнении предложений новыми словами в нужной грамматической форме, анализе предложений по вопросам и др.

Создание ситуаций общения в процессе анализа и обсуждения литературного произведения также развивает у слабослышащих и позднооглохших обучающихся речевую культуру. В процессе общения ученики усваивают новые слова и словосочетания, учатся воспринимать лексический материал художественных произведений на слух и читают его с губ. Совместная деятельность в разных ситуациях общения развивает потребность и желание обсуждать и усваивать речевые высказывания с помощью учителя или других детей.

Учитывая важность создания на уроках литературного чтения слухоречевой среды и развития слу-

хового внимания, особое значение придается отбору речевого, библиографического и справочного материала для специальных слуховых упражнений. В ходе слуховой тренировки слабослышащие дети учатся вслушиваться в то, что они говорят, узнавать на слух фразы, слова в сочетании с фразами и словами, а также воспринимать на слух незнакомые по звучанию фразы и слова: узнавать в них отдельные элементы, воспроизводя фразы и слова точно или приближенно.

Метод сопоставления персонажей и литературных произведений. Этот метод позволяет раскрыть перед обучающимися авторский замысел художественного произведения и служит развитию эмоций, получению ярких впечатлений от сопоставления произведения с другими видами искусства и познания собственного характера при сопоставлении его с поведением героев произведений [1], [3], [7].

Рассматривая действия персонажа в динамике, слабослышащие и позднооглохшие школьники учатся правильно оценивать его характер и мотивированно обосновывать свое суждение. Только в этом случае герой литературного произведения может выступать перед ними как живое лицо, обладающее разными качествами, меняющимися в различных ситуациях. Сопоставление персонажей в одном и том же произведении, сравнение героев разных авторов – все это служит преодолению односторонности детского восприятия. Сама по себе постановка такой задачи нацеливает учащихся на установление сходных или выявление противоположных их свойств.

В процессе обучения количество заданий на сопоставление увеличивается и усложняется. От сравнения персонажей одного рассказа школьники переходят к сопоставлению героев нескольких произведений, сопоставлению литературных произведений одной тематики, но созданных разными авторами; написанных одним автором; литературных произведений с произведениями других видов искусств (театральная постановка, репродукция картины, музыкальное произведение); позиции автора и рассказчика; высказываний всех видов (повествование, описание, с элементами рассуждения).

Рассматривание картины приучает детей вдумчиво относиться к явлениям и фактам искусства и жизни, развивает в них критическое чутье, широту мысли, способность к обобщениям. Музыка содействует более глубокому проникновению учеников в художественную атмосферу, дополняет и расширяет эстетическое и нравственное развитие детей. Метод сопоставления дает школьникам материал для выражения собственного отношения к событиям, действиям и героям, побуждают их к осознанию своей позиции.

Метод прогнозирования содержания произведения и видов читательской деятельности. Сущность этого метода заключается в понимании содержания и авторского замысла не только в момент непосредственного восприятия произведения, но и в предугадывании или предвосхищении еще не наступивших со-

бытий, действий и явлений [1]. На уроках литературного чтения метод прогнозирования используется нами на всех этапах изучения литературного произведения. На этапе целостного эмоционального восприятия текста ученики определяют автора произведения, предназначенного для изучения, название произведения, а затем формулируют тему и цель урока. Такая работа приводит к предопределению и осознанию содержания и способов осуществления предстоящих действий, обеспечивает «включенность» учащихся в учебную ситуацию, создает готовность к усвоению знаний, мобилизует умственную активность слабослышащих школьников, а также развивает интеллектуальные качества: связную речь, мышление, внимание, память, наблюдательность и т. д. [2], [5], [10].

Важным элементом, способствующим повышению активности и осознанности детей при работе с новым произведением – предопределение учащимися содержания произведения по его названию, иллюстрациям и группе ключевых слов, с которыми дети знакомятся до чтения произведения. Проверка правильности предположений детей тесно связана с проверкой первичного восприятия, во время которой ученики не только высказывают впечатление о прослушанном или самостоятельно прочитанном произведении, коротко воспроизводят сюжет, но и проверяют свои прогнозы. На развитие механизма прогнозирования, обеспечение осмысленности, осознанности чтения направлены такие виды заданий, как: предопределение жанра и тематики произведения по фамилии автора и его названию, составление предварительного плана текста в виде вопросов до его прочтения с учетом характера заголовка, характера текста, восстановление в тексте опущенных компонентов (словосочетаний, частей). Подобные задания способствуют целенаправленному чтению, заставляют осмыслить его содержание более глубоко, приучают начинать процесс осмысления еще до чтения.

Метод прогнозирования на этапах обучения используется при составлении учащимися собственного высказывания на основе прочитанного произведения. Учащиеся прогнозируют некоторые события, действия, стоящие за устным или письменным текстом; предопределяет лексику, прогнозируют грамматические формы лексических единиц и целостные структуры. Прогнозирование учащимися содержания и видов своей читательской деятельности повышает осознанность и активность слабослышащих детей при знакомстве с новым произведением, развивает интерес к чтению, речь, интеллектуальные качества (мышление, внимание, памяти), поднимает ученика на принципиально иную позицию – позицию субъекта учебной деятельности, активно участвующего в планировании, организации и поведении урока литературного чтения.

Метод творческого развития ребенка. Сущность метода выражается в следующих его характеристиках:

1) учитель вместе с учениками определяет, зачем надо учиться читать, что дает чтение, чем руководствоваться при выборе книг;

2) учитель организует творческую деятельность школьников с помощью различных средств;

3) ученики рассуждают, сравнивают, обобщают, делают выводы, сочиняют, в результате у них формируются литературно-творческие умения;

4) учение сопровождается повышенным интересом к читательской деятельности;

5) обучение определяют и направляют эстетический, познавательный, саморазвития, которые способствуют развитию их читательского кругозора и личностному развитию [3], [6], [9].

Именно в процессе творческой деятельности ребенок получает положительное подкрепление, что становится условием достижения ситуации успеха. Положительное подкрепление включает в себя поощрение, снятие страха перед неудачей («Ничего страшного»), предварительное обнадеживание ребенка («У тебя обязательно получится»), усиление мотива деятельности («Это так важно для нас и для тебя»), выделение лучших черт личности, позволяющих надеяться на успех («Ведь ты...», «Ведь у тебя...»).

На уроках литературного чтения этот метод проявляется через интерпретацию художественного текста, письменные творческие работы, сравнение двух и более близких по материалу произведений, отзывы, сопоставление художественных произведений с другими видами искусства, сочинительство, создание мультфильмов и диафильмов, рукописных и электронных книжек-самodelок.

Метод опорной наглядности. Метод используется как источник знаний, основанный на конструировании опор, позволяющих использовать структуру вопросов или фраз, составлять и вычленять схемы развертывания микротем, текстов разных типов, рассуждений, диалогов, связанных высказываний по прочитанному художественному произведению [9], [10]. Метод позволяет сделать наглядной составление ответов на вопросы, высказываний, выражение основных связей и отношений. Графические и вопросные схемы, опорные конструкции, вопросы являются планом, намечающим расположение основных компонентов конструкции и их связь для составления высказываний.

Работая с опорной наглядностью, учащиеся отбирают крупные смысловые единицы, выделяют сюжет произведения; располагают связи, исходя из сути содержания высказывания; используют информацию, необходимую для речевого общения и составления высказывания. Вначале обучения, требуя ответ на вопрос по читаемому произведению, учитель удовлетворяется дословным воспроизведением фразы или отрывка из текста или ученики пользуются готовыми образцами ответов на вопросы, которые учитель выписывает на доску или плакат. Постепенно дети переходят к составлению ответов и высказываний по опорным конструкциям. Наглядные опор-

ные конструкции дают возможность: показа связей – работы со связками, передающими самостоятельное сообщение; «объемной» подачи информации показом уже в момент восприятия, ее структуры («пространственность»); перестроения содержания, переосмысливание его по-своему, творчески; переконструирования (изменения схемы); дополнения (введения новой информации); перегруппирования (изменение места обозначений, связей) текста опоры. Наглядные опорные конструкции ориентированы на то, чтобы овладение знаниями через их посредство вывело слабослышащих и позднооглохших обучающихся на более высокий уровень речевого развития и создания высказываний. Развивающая функция метода вытекает из его обучающей функции и выражается в приобретении учениками знаний высокого качества, творчески добываемых и формируемых умений.

Метод визуального восприятия литературного материала. Этот метод позволяет преподносить и контролировать, закреплять, повторять, обобщать и систематизировать информацию с использованием новых экранных источников (использование компьютерной, мультимедийной техники) [1], [7]. Выбор этого метода обучения определяется задачами урока, содержанием учебного материала и уровнем подготовленности школьников. Эффективность интерактивных обучающих систем заключается в том, что каждый ученик может по собственному усмотрению задавать условия, изменять параметры и смотреть, что из этого получилось. Метод позволяет создавать специфическую языковую среду на уроках литературного чтения и во внеурочное время, организовать текстовые испытания и выполнение тренировочных упражнений, учитывать успеваемость каждого ученика класса, осуществлять дифференцированный подход к организации обучения, оказывать индивидуальную помощь ученикам в процессе самостоятельной работы и повысить продуктивность обучения путем повышения качества педагогического управления.

Выводы.

Рассмотренные специфические методы обучения определяют продуктивные способы взаимодействия обучающихся и учителя и направлены на формирование не только предметных результатов обучения, но и универсальных учебных действий на уроках литературного чтения. Последовательное использование специфических методов повышает качество мыслительных процессов, познавательной, читательской, литературно-творческой деятельности учащихся

с нарушением слуха, способствует их речевой активности в условиях реализации адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования.

Литература

1. *Воюшина, М. П.* Метаметодический подход к формированию культурного поля школьника / М. П. Воюшина, С. А. Кислинская. – СПб., 2006.
2. *Воюшина, М. П.* Методические основы литературного развития младших школьников / М. П. Воюшина // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / под ред. Т. Г. Рамзаевой. – СПб., 1997. – С. 40–46.
3. *Воюшина, М. П.* Структура культурного поля школьника в статике и динамике // Эстетическое пространство детства и формирование культурного поля школьника: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 15–16 февраля 2006 / М. П. Воюшина. – СПб., 2006 – С. 5–10.
4. *Гончарова, Е. Л.* Методики оценки сформированности базовых компонентов читательской деятельности у детей с различными нарушениями в развитии / Е. Л. Гончарова // Дефектология. – 2001. – №3. – С. 81–95.
5. *Красильникова, О. А.* Изучение мотивации читательской и литературно-творческой деятельности детей с нарушением слуха / О. А. Красильникова // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters. – 2014. – Март, ART 2163. – СПб., 2014 г. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2163>.
6. *Красильникова, О. А.* Овладение метапредметными учебными действиями слабослышащими младшими школьниками при чтении художественных текстов / О. А. Красильникова // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии: Материалы VII всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (16–17 апреля 2012). – Череповец, 2012. – С. 159–162.
7. *Красильникова, О. А.* Овладение универсальными учебными действиями слабослышащими школьниками на уроках литературного чтения / О. А. Красильникова // Образование детей с нарушением слуха. Материалы юбилейного научно-практического семинара: Современная коррекционная школа. Какой ей быть? – СПб., 2013. – С. 122–128.
8. *Назарова, Н. М.* Технологии и методы специального образования / Н. М. Назарова // Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. – М., 2001. – С. 135–144.
9. *Никитина, М. И.* Чтение и развитие речи Уроки чтения в школе для слабослышащих детей / М. И. Никитина, О. А. Красильникова. – СПб., 2005.
10. *Пономарева, З. А.* Обучение слабослышащих и позднооглохших учащихся с приобретенными нарушениями слуха / З. А. Пономарева, О. А. Красильникова. – СПб., 2009.

ЭВОЛЮЦИЯ ВЗГЛЯДОВ НА ОКАЗАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЛИЦАМ С ВЫРАЖЕННЫМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ (НА БЕЛОРУССКИХ ЗЕМЛЯХ)

В статье раскрывается белорусский опыт оказания педагогической помощи детям и взрослым с выраженными психофизическими нарушениями, проводится исторический анализ тех предпосылок, которые легли в основу гуманистических, прогрессивных изменений в данной области и послужили одной из причин значительных успехов в специальном образовании Республики Беларусь на современном этапе.

Лица с выраженными психофизическими нарушениями, древнерусские определения интеллектуальных неспособностей, первые учебно-воспитательные учреждения, изменение отношения общества к данной категории лиц, современные учреждения образования для лиц с выраженными психофизическими нарушениями в Республике Беларусь, перспективы образования после 18 лет, непрерывное образование.

The article deals with the Belarusian experience in providing educational assistance to children and adults with severe mental and physical disorders. The author conducted a historical analysis of the assumptions that formed the basis of humanistic, progressive changes in this area and served as one of the reasons for significant progress in special education of the Republic of Belarus at the present stage.

Persons with severe mental and physical disorders, Old Russian definitions of intellectual disability, the first educational institutions, attitudes to this category of persons, modern educational institutions for persons with severe mental and physical disabilities in the Republic of Belarus, prospects for education after 18 years, continuous education.

Если мы хотим понять мир, мы должны вернуться к истокам
Пословица

Введение.

Для того, чтобы лучше понять современное состояние коррекционно-педагогической помощи в Республике Беларусь детям с выраженными психофизическими нарушениями, ее цивилизованность, гуманистичность, прогрессивность, государственность и наметить дальнейшие перспективы, необходимо обратиться к истокам зарождения этой помощи на белорусских землях.

Кого мы называем «лица с выраженными психофизическими нарушениями»? Речь пойдет о детях и взрослых, которые как раньше (IX–X вв.), так и сейчас (современное время) нуждались в поддержке со стороны здоровой части населения и не могли существовать без их помощи. В различных исторических материалах, где речь идет об уродах, юродивых, убогих, неполноценных, идиотах (в основном взрослых), дети часто не доживали до подросткового возраста), то подразумевались лица с ярко заметными, т. е. выраженными психофизическими нарушениями, кого сегодня, говоря профессиональным языком и пользуясь терминологией, нормативно закреплённой в нашей стране, мы называем лица с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, с тяжелыми и(или) множественными нарушениями физического и(или) психического развития. Конечно же, это приравнивание довольно условно, но основная цель нашей статьи состоит в том, чтобы проследить эволюцию взглядов белорусского народа на образование лиц с выраженными психофизическими нарушениями.

Основная часть.

История специального образования в Республике Беларусь лиц с ограниченными возможностями и лиц, являющихся социально неприспособленными, на белорусских землях восходит к IX–X вв., когда территория современной Беларуси входила в состав Киевской Руси и составляла ее часть, известную как западные земли Руси. Большой интерес представляют лингвистические материалы, собранные белорусскими исследователями И. М. Боблой и И. Ю. Макавичик [2].

Выразительны древнерусские определения интеллектуальных неспособностей «безумь», «слабум», «нищетоумие», «худоумство», «лудость», «неразумие», «боголишение» и др. Шпитали, лечебницы, богодельни, приюты и другие учреждения призрения как результат «христианской любви к ближнему» характерны для периода принятия христианства на Руси. В период вхождения белорусских земель в состав Великого княжества Литовского (XIV–XVI вв.) и после воссоединения с Россией (конец XVIII – начало XX вв.) старобелорусский язык отражал характер представлений белорусов об аномалиях развития человека и отношение к нему. Особенно часты в письменных памятниках старобелорусского языка слова «глуп», «розум слабый», «неразумный», «слабого умыслу». Процессы потери ума, причины этого, оценки правильности поступков и действий человека запечатлены глаголами «обезглуздиць», «одуроваць», «дурноваць», прилагательными и наречиями «благий», «галузоватый», «недопеченый», «нероз-

важно», «нездатный», «нездолный». В народно-диалектном белорусском языке множество пословиц, поговорок: «Пошли дурного, вслед за ним другого», «Пытай, да свой розум май», «Па аддзенні пан, а по розуму – баран»; сказок – «Дурны сын», «Іванка-прастачок», «О дурне и умных братьях», которые отражают отношение белорусского народа к людям «слабым на ум». Следует отметить, что отрицательно-насмешливые оценки людей с нарушением интеллекта сочетались у белорусского народа с преимущественно сочувственным и заботливым отношением к ним – «Саступі дурню – ратунак заслужыш» [10].

С XVI века на белорусских землях широкое распространение получила деятельность православных братств, которые создавали и содержали школы, приюты, богадельни-шпитали для призрения и лечения престарелых, нищих, неизлечимо больных, убогих и сирот. Это были православные, католические, реформаторские, униатские, еврейские шпитали. Так в Бресте, Минске, Новогрудке, Слуцке, Гродно и других белорусских городах действовали от 3 до 8 таких организаций, а в Могилеве одновременно 13.

В ведение Приказов общественного призрения (1772–1795 гг.) на территории Беларуси перешли Могилевский, Минский, Витебский, Гродненский дома призрения. Эти заведения имели в своем составе больницы, госпитали, воспитательные и сиротские дома, дома умалишенных. В Новогрудке, Ракове, Минске, Гродно, Высоком были организованы католическим орденом бонифратров («добрых братьев») шпитали для содержания в них психически больных и неполноценных людей. Правда, в 30–40-х гг. XIX в. монашеские ордена в Беларуси были упразднены, но они сыграли положительную роль в развитии просвещения и культуры Беларуси в XVI – XVIII вв. как своеобразный оплот национальной самостоятельности народа. Именно эти братские школы имели благотворительные цели и часто назывались братствами любви и милосердия.

В 1839 г. было образовано Ведомство детских приютов. Практически это воспитательные дома для сирот и подкидышей, в которых, несомненно, были и «аномальные» дети. В более выгодном положении к концу XIX в. оказались «аномальные» дети евреев из-за скученности еврейского населения в городах Беларуси, в так называемой «черте оседлости» (в 1884–1886 гг. на долю еврейской буржуазии приходилось 91 % торговых оборотов Минской губернии). Поэтому первым учебно-воспитательным учреждением для «аномальных» детей на территории Беларуси стала Минская школа глухонемых и заикающихся еврейских детей, открытая в 1888 г. (в 1895 г. в Витебске, в 1904 г. в Гомеле) [1]. Большинство же белорусского населения проживало в сельской местности, и судьба «аномальных» детей белорусов в сельской местности была печальна. Учебно-воспитательных учреждений для умственно отсталых детей в начале XX в. в Беларуси не существовало. Отсутствие вспомогательных школ для таких детей побуждало ряд выпускниц гимназий, работавших домашними учителями, к частным индивидуальным

занятиям с умственно отсталыми детьми. Так, большой интерес к работе с этими детьми проявила минчанка В. И. Волынская, которая прошла подготовку в Москве, и проводила практические занятия с умственно отсталыми детьми в Институте экспериментальной психологии и педагогической патологии, созданным Г. И. Россолимо. В 1914 г. она добилась разрешения открыть в Минске детский сад и начальную школу для умственно отсталых детей, однако дальнейшая судьба этого учреждения неизвестна. По первой переписи населения Российской империи в 1897 г. в белорусских губерниях было свыше 7 тысяч «аномальных» детей, 1084 из которых – «умалишенные». А в созданных единичных учебно-воспитательных учреждениях обучалось от 12 до 35 учащихся в каждом учреждении.

После октябрьской революции 1917 года новая власть в лице Советского правительства приступила к созданию системы образования. В Беларуси лишь в 1919 г. был принят «Декрет о реорганизации школьного дела». 19 июня 1919 г. была организована школа для умственно отсталых детей с детским садом и интернатом в Борисове, в 1920 г. – вспомогательная школа в Витебске и Гомеле; в 1921 г. в Могилеве, а затем в Минске был создан детский дом для дефективных детей №22, где учились умственно отсталые еврейские дети. Однако в 1923 г. решением Минского горОНО было принято решение о создании интернационального детского дома для умственно отсталых детей на базе Минского детского дома для дефективных детей №22. Так, с 1924 г. в Наркомпросе БССР сложилось единая система учреждений для дефективных детей, в которую входили детский дом для умственно отсталого ребенка в возрасте от 5 до 17 лет и институты социального перевоспитания слепых, глухих и умственно отсталых, которые кроме воспитания вели специальную исследовательскую работу по изучению психологических особенностей и методов педагогического влияния на детей определенной категории. Однако уже в мае 1925 г. было принято решение о реорганизации и укрупнении детских домов. Так, в один были объединены Минский детский дом для дефективных детей №22, Могилевский детский дом им. К. Д. Ушинского и Витебская вспомогательная школа в Белорусский институт для умственно отсталых детей в Витебске, который был также интернатным учреждением, рассчитанным на 80 воспитанников, включая дошкольную группу и 20 приходящих детей с умственной отсталостью. По замыслу Наркомпроса БССР, созданные учреждения должны были разрабатывать методические вопросы обучения и воспитания детей с умственной отсталостью. 1925–1930 гг. – наиболее интенсивный период открытия вспомогательных школ в Беларуси: 1925 г., 1929 г. – Гомель, 1925 г. – Минск, 1930 г. – Бобруйск. Именно в Бобруйской школе для умственно отсталых детей впервые выделяются в отдельную группу дети с имбецильностью, т. е. с более выраженной степенью снижения интеллекта. Так, к началу 1941 г. в БССР сложилась определенная сеть, как вспомогательных школ, так и классов для умственно отсталых детей при массовых

школах: в Гомеле – 4, в Витебске – 2, в Минске – 5. Однако к началу становления системы специального образования в БССР не было ни одного специалиста-дефектолога и материально-техническая база детских домов для умственно отсталых детей была очень бедная. Учителя дореволюционных учреждений умерли или уехали. В связи с этим данной проблемой занимались случайные люди. Поэтому в начале 1920-х гг. в вузы Москвы, Ленинграда и Киева были приняты первые стипендиаты НКП БССР (Народный комиссариат просвещения Белорусской советской социалистической республики).

Во время Великой Отечественной войны большинство вспомогательных школ не удалось эвакуировать. Оставшиеся на оккупированной территории дети с отклонениями в развитии, в соответствии с немецким законом 1933 г. «О предотвращении наследственно-больного потомства» были уничтожены. Массовое истребление белорусов, широкое распространение оккупантами инфекционных заболеваний привели к значительному сокращению населения БССР.

Несмотря на сложившуюся систему специального образования в советской Белоруссии для лиц с умственной отсталостью (к 1955 г. в стране было только 2 вспомогательные школы, а в 1969 г. уже 42, в 1985 – 54 вспомогательные школы с 11134 учащимися), детей с выраженными психофизическими нарушениями практически не было (единичные случаи), большинство из них находилось в домах-интернатах, где обучение не предусмотрено, а только ухаживающая система услуг или в семье.

В XX столетии дискуссионным считался вопрос о наличии потребности в воспитании и способности к обучению детей с выраженными психофизическими нарушениями. В специальной педагогике советского времени использовался термин «необучаемые дети», тем самым признавалось наличие детей, не имеющих потребности в обучении. Главный акцент в работе вспомогательных школ был сделан на трудовую и профессионально-трудовую подготовку лиц с умственной отсталостью (период полезности).

Однако значительным отличием нашей страны от России и Украины явился тот факт, что учреждения для «аномальных» детей в БССР всегда и сразу подчинялись Наркомпросу (ныне Министерство образования), тогда как в названных странах разным Наркоматам. Поэтому, на наш взгляд, в Беларуси на первое место в отношении «аномальных» детей ставились, прежде всего, вопросы образования, а не лечения или ухода и обслуживания, искали новые формы, содержание, методики обучения, и нахождение в системе образования учреждений для «дефективных» детей не резко изолировало их от массовых школ. Надо также отметить и тот важный факт, что кадровые ресурсы в области специального образования для нашей страны на протяжении многих десятилетий готовили в Москве и Ленинграде (ныне – Санкт-Петербург). Только в 1960 г. в нашей стране было открыто дефектологическое отделение при физико-математическом факультете Минского педагогического института им. А. И. Горького. Все это по-

служило хорошей почвой, подготовившей все те цивилизационные, гуманистические изменения и значительные успехи в специальном образовании нашей страны на современном этапе.

Последние двадцать лет мы стали свидетелями возрастающего международного интереса к прогрессивному белорусскому опыту оказания коррекционно-педагогической помощи детям с выраженными нарушениями психофизического развития [4]. На всей территории республики, начиная с 1999 г., открываются новые учреждения – диагностико-реабилитационные центры (ДРЦ), с 2002 г. – классы второго отделения вспомогательной школы для учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью), с 2003 г. – ДРЦ переименовываются в центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) для детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями физического и (или) психического развития [5].

В 2004 г. событием большой важности стало принятие Закона Республики Беларусь о специальном образовании, который гарантирует образование всем лицам, независимо от степени и тяжести нарушений (с 2011 года – Кодекс Республики Беларусь об образовании) [3]. Сегодня в республике 141 ЦКРОиР, практически в каждом административно-населенном пункте страны, в которых получают психологическую, медицинскую, социальную и коррекционно-педагогическую помощь дети с выраженными нарушениями психофизического развития от рождения до 18 лет. ЦКРОиР – это государственные полифункциональные учреждения образования. Консультации, беседы, встречи специалистов ЦКРОиР с родителями, помогают улучшить взаимоотношения в семье, родители учатся понимать и принимать своего ребенка таким, какой он есть. Пребывание ребенка в ЦКРОиР дает возможность ему остаться в семье, его родителям получить возможность вернуться на работу, а нахождение родителей на работе позволяет им быть включенными в общество, быть социально активными его участниками, что предотвращает родительское выгорание и сокращает количество разводов [7].

Однако в ЦКРОиР дети обучаются только до 18 лет. В 2007 г. у нас в стране были открыты отделения дневного пребывания инвалидов при территориальных центрах социального обслуживания населения (далее – ТЦСОН). В отделениях в большей мере представлена досуговая, кружковая деятельность. Таким образом, вопрос труда взрослых остается открытым. Но выпускники ЦКРОиР, о которых речь шла выше, не всегда имеют возможность поступить и в ТЦСОН. С одной стороны, это связано с тяжестью психофизических нарушений учащихся центров коррекционно-развивающего обучения, что требует хорошей подготовки специалистов отделений дневного пребывания в области специальной психологии и педагогики, и, самое главное, психологической готовности работать с людьми с выраженными психофизическими нарушениями. С другой стороны, сама структура штата отделений дневного

пребывания, помещения, также должны учитывать специфику сопровождения взрослых с выраженными психофизическими нарушениями. Сегодня уже очевидно, что отделения дневного пребывания не представляют собой производств, учитывающих степень заболевания человека, и в то же время осуществляющих выработку изделий, сбыт готовой продукции, выплату вознаграждения участвующим в производстве. Выпускники с выраженными психофизическими нарушениями, освоивших образовательные программы специального образования, по медицинским противопоказаниям не имеют возможности получить «профессию». В отношении данной категории лиц содержательный смысл слова, заключенного в кавычки, может быть трансформирован. Таким образом, они лишаются шанса трудоустроиться, дополнительного материального обеспечения, интеграции в общество.

Выводы.

Образование со всей остротой ставит новые проблемы: создание системы реабилитационных учреждений для детей с выраженными психофизическими нарушениями, которые они смогли бы посещать по достижению совершеннолетия, позволяющих реализовать идею непрерывного образования и включать в посильную бытовую занятость и трудовую деятельность [9].

Сегодня этот вопрос сопровождается тревогой как со стороны специальных учреждений образования Республики Беларусь, которые хорошо понимают, что потеря развивающей и обучающей среды приведет к угасанию сформированных многолетним трудом достижений развития, так и со стороны родителей, для которых вопрос о будущем своего подросшего ребенка представляется наиболее болезненным, а перспектива закрытого психоневрологического интерната не является привлекательной.

Решение данной проблемы возможно лишь при осуществлении согласованных действий Министерства труда и социальной защиты, здравоохранения и образования: разработка перечня показанных лицам с выраженными психофизическими нарушениями работ (видов работ, операций), обеспечение содержания обучения, оказание содействия в трудоустройстве (бытовой и трудовой занятости) и закрепление на производстве защищенных рабочих мест, организация социально-психологической помощи [8]. Поэтому сегодня мы можем сказать, что находимся лишь на пути к непрерывному образованию лиц с выраженными психофизическими нарушениями, ведь право на самостоятельную жизнь, работу, обучение, личностное развитие, участие в общественной жизни – это право **каждого гражданина**. Лишение этого права равносильно лишению жизни.

Высказыванием известного белорусского ученого Т. Л. Лещинской хотим наметить дальнейшие пер-

спективы развития непрерывного образования в отношении лиц с выраженными психофизическими нарушениями: «Хорошее специальное образование – это не то, которое обеспечивает приобретение сведений, то есть знаний об окружающем мире, а то, которое помогает успешно работать в будущем и стать востребованным человеком в реальной жизни» [5].

Литература

1. Бич, М. О. Развитие социал-демократического движения в Белоруссии в 1883–1903 гг. / М. О. Бич. – Мн., 1973.
2. Бобла, И. М. История становления и развития специального образования детей с особенностями психофизического развития в Беларуси / И. М. Бобла, И. Ю. Макавичик. – Мн., 2010.
3. Змушко, А. М. Законодательные гарантии получения образования лицами с особенностями психофизического развития в условиях реализации Кодекса Республики Беларусь об образовании / А. М. Змушко // Специальная адукацыя. – 2011. – №5. – С. 3–7.
4. Коноплева, А. Н. Антропоцентрический и синергетический подходы к адаптации и интеграции в социуме лиц с психофизическими нарушениями / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская // Специальное образование: опыт и перспективы развития: Сб. материалов Респуб. науч.-практ. конф. (12 октября 2010 г.); под ред. Ю. К. Шергилашвили. – Могилев, 2011. – С. 31–38.
5. Лещинская, Т. Л. Научно-теоретические основы трансформации образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь / Т. Л. Лещинская // Интегративные тенденции современного специального образования. – М., 2003. – С. 72–78.
6. Лисовская, Т. В. История становления, развития и функционирования инновационных учреждений образования в Республике Беларусь для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями / Т. В. Лисовская // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии. История развития специальной педагогики и психологии в России и за рубежом в XX–XXI вв.: Материалы VI Международного теоретико-методологического семинара. – М., 2014. – С. 158–164.
7. Лисовская, Т. В. Презентация инновационного учреждения образования в Республике Беларусь – центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями / Т. В. Лисовская // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – Ростов н/Д, 2014. – №1(33). – С. 159–167.
8. Лисовская, Т. В. Организация труда людей с особенностями развития (опыт Германии) / Т. В. Лисовская, Е. Ю. Фалевич // Профессиональное образование. – 2013. – №4 (14) – С. 37–45.
9. Логинова, Е. Т. Феномены педагогической системы коррекционно-развивающего обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями // Е. Т. Логинова, Т. В. Лисовская // Педагогическая наука и образование. – 2014. – №4 (37). – С. 94–99.
10. Словарь белорусского наречия / сост. И. И. Носович. – СПб., 1870.

СПЕЦИАЛЬНОЕ (КОРРЕКЦИОННОЕ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ КАК РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР ДЛЯ ОКАЗАНИЯ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПОДДЕРЖКИ

В статье рассматриваются вопросы о влиянии образовательных учреждений на социальную, духовную и политическую сферы жизни общества, а также о необходимости переподготовки специалистов для работы с детьми с комплексными нарушениями развития. Рассматривается цель, задачи, основные функции и формы деятельности специального (коррекционного) образовательного учреждения в статусе ресурсного центра для оказания консультативной поддержки педагогам, работающим с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Подробно раскрывается содержание организационного и основного этапов, средства контроля результативности деятельности ресурсного центра.

Ресурсный центр, сетевое и внутрисетевое взаимодействие, структурно-содержательная модель, компетентность педагогов, внутрифирменное повышение квалификации, мониторинг, общественная экспертиза.

The article deals with the influence of educational institutions on social, spiritual and political aspects of the society as well as the need for retraining of specialists working with the children with complex disabilities. The paper considers the purpose, objectives, core functions and forms of activity of special (correctional) educational institution in the status of the resource center to provide advisory support to teachers working with children with disabilities. The author gives a detailed description of the content of organizational and main stages, means of controls of the resource center effectiveness.

Resource center, network and intranet cooperation, structural and substantial model, teachers' competence, in-house training, monitoring, public examination.

Введение.

Проблема качества и доступности образовательных услуг всем категориям детей с ограниченными возможностями здоровья является одной из самых актуальных проблем специального образования. Стратегический анализ внешних и внутренних факторов развития системы образования Санкт-Петербурга показал, что именно специальные (коррекционные) образовательные учреждения должны выступить в роли ресурсных центров для оказания консультативной поддержки педагогическим работникам образовательных учреждений по вопросам обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Основная часть.

Специальные (коррекционные) образовательные учреждения в силу своей масштабности и системности являются важнейшим средством просвещения социума, фактором социальной регуляции и духовного воспроизводства общества, обеспечивающим формирование, сохранение, поддержание, распространение и внедрение знаний, а также нравственных, правовых, социально-бытовых и других норм и ценностей в жизнь общества на рациональной, регулярной и систематизированной основе. Наиболее важными являются культурно-образовательная и регулятивная функции образовательного учреждения. Именно образовательные учреждения, в силу сложившейся институциональной структуры, своих регулятивных норм, охватывая своим социокультурным воздействием различные социальные слои и возрастные поколения социума, играют одну из ключевых ролей в обществе, существенно влияя и на социальную, и на духовную, и на политическую сферы жизни общества.

Переосмысление обществом отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, включение в образовательный процесс всех детей без исключения и реализация инклюзивного образования вызывает необходимость переподготовки педагогических кадров. Этим и обусловлена актуальность организации ресурсного центра на базе специального (коррекционного) образовательного учреждения для оказания консультативной поддержки педагогических работников образовательных учреждений по вопросам обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [1], [2].

Подготовка кадров для обеспечения процесса инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями является сложной проблемой. Эта сложность определяется не только многообразием предметного пространства, составляющего сферу профессиональной деятельности специалиста, но и необходимостью овладения специальными знаниями в области коммуникации, специальной психологии и педагогики, а так же широким спектром знаний об особенностях развития различных категорий детей с отклонениями в развитии, спецификой подачи образовательного материала. В этой связи трансляция успешного практического опыта выступает фактором, способствующим преодолению возникающих трудностей [3], [6], [7].

Целью ресурсного центра (НМЦ) является создание единого информационно-образовательного пространства на основе концентрации ресурсов и сетевого взаимодействия для разработки и адаптации современных технологических решений и образовательных программ переквалификации педагогов, работающих в системе инклюзивного образования.

Основными задачами деятельности Центра являются:

1) знакомство с российским и мировым опытом обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья;

2) обобщение и трансляция опыта по результатам апробации новых образовательных технологий на семинарах и мастер-классах, конкурсах, конференциях в условиях взаимодействия с НМЦ и другими образовательными учреждениями;

3) оказание консультационной, методической, организационной и технической поддержки образовательным учреждениям по вопросам инновационной образовательной деятельности;

4) обеспечение возможности использования разных схем повышения квалификации для специалистов системы образования;

5) расширение пространства и возможностей инновационной деятельности для педагогических кадров школы.

Основными функциями деятельности Центра являются:

- изучение и выявление актуальных и перспективных потребностей педагогов;
- осуществление взаимодействия с администрацией муниципального образования в целях доведения до пользователей официальных и нормативных документов муниципального уровня;
- организация мероприятий, нацеленных на формирование общественного мнения в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- взаимодействие с организациями, решающими аналогичные задачи в других регионах РФ и за рубежом;
- оказание консультационных услуг, повышение квалификации педагогических работников в сфере специального образования;
- разработка модели сетевого взаимодействия и путей ее продвижения;
- научно-методическая и организационная поддержка муниципальных образовательных учреждений как структурных элементов единой образовательной среды;
- консультационная поддержка педагогических работников, обучающихся и населения муниципального образования по практическому взаимодействию с лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Ресурсный центр осуществляет свою деятельность в следующих формах:

- научно-практические конференции;
- проблемно-тематические курсы;
- проблемный семинар (обсуждение проблем, стоящих перед образовательным учреждением);
- мастер-классы;
- конкурсы, смотры, выставки по актуальным проблемам специального образования;
- индивидуальное консультирование, стажировка;
- проведение дистанционных семинаров, презентаций, а также лекций совместно с высшими учебными заведениями;
- сетевое взаимодействие.

Нормативной базой для реализации экспериментальной деятельности явились документы международного, федерального, правительственного и ведомственного уровней. В основу структурно-содержательной модели организации ресурсного центра положены следующие принципы: открытости, интеграции, ориентации на потребности педагогов и потребности рынка, вариативности, индивидуализации, социализации. Проектный характер модели ресурсного центра определяется такими параметрами, как: наличие изменения, развития, движения; актуальность, новизна, комплексность, этапность, управляемость, ресурсная обеспеченность.

На организационном этапе разрабатывается нормативно-правовая база, локальные акты, создается координационный совет. Координационный совет распределяет функциональные обязанности между субъектами в управлении ресурсным центром с целью формирования профессиональной, информационной и мотивационной готовности педагогических кадров.

Для выявления уровня готовности и сформированности базовой платформы компетентности педагогов составляется список необходимых характеристик: рост информационно-коммуникативной компетентности специалистов, портфолио педагогов, результаты независимой общественно-государственной, профессиональной экспертизы, критерии эффективности использования инновационной среды, организация и продуктивность деятельности инициативной группы, количество разработанных локальных актов и нормативно-правовой базы, проведение и участие в конференциях, семинарах. Анализ материально-технических и педагогических условий создания ресурсного центра показал соответствие кадрового состава и материально-технической базы. Кадровый состав представлен педагогами-дефектологами, воспитателями, педагогами-психологами, логопедами, инструкторами ЛФК, прошедшими повышение профессиональной методической, социальной и организационной подготовки и повысившими свои профессиональные компетенции в Санкт-Петербургском институте лечебной педагогики и социальной терапии (при поддержке Медицинской секции Высшей гуманитарной школы в Дорнахе), в АППО, РГПУ им. А. И. Герцена, ЛГУ им. А. С. Пушкина (г. Санкт-Петербург), РБОО ЦЛП (г. Москва).

Повышение квалификации педагогического состава осуществляется в соответствии с «Программой внутрифирменного повышения квалификации», способствует повышению роста инновационной деятельности учреждения. Так как весь коллектив оказывается вовлеченным в инновационную деятельность, в результате чего у педагогов происходит усиление мотивации к инновационной деятельности, расширяются карьерные перспективы, повышаются самооценка, квалификация и профессиональная компетентность.

С целью распространения опыта педагогический коллектив школы ежегодно проводит мастер-классы, научно-практические семинары, публикуют статьи в

отечественных и зарубежных журналах и научных сборниках, учебно-методические пособия. Материально-техническая база ГБОУ соответствует лицензии. В школе создана специально оборудованная образовательная среда, позволяющая вести индивидуальную, групповую и фронтальную работу, которая включает учебные кабинеты, кабинеты логопедов, психологов, спортзал, кабинет ЛФК и лечебно-укрепляющего массажа, кабинет двигательной терапии, сенсорную комнату, мастерские для работы с глиной, изготовления батика, занятий ткачеством, валянием, кабинет по научно-аналитической работе. На этом же этапе была разработана и внедрена система поддержки субъектов инновационного процесса. Это подразумевает развитие мотивации педагогов к инновационной деятельности через обучение по программам внутрифирменного повышения квалификации; сопровождение педагогов – участников конкурсов различного уровня, моральные и материальные формы стимулирования.

На основном этапе деятельность направлена на создание и адаптацию модели внутрисетевого взаимодействия по различным направлениям образовательной деятельности и организацию сотрудничества на основе сетевого взаимодействия с другими объектами сети. При организации сетевого взаимодействия учитываются свойства сетевой организации: форма (горизонтальное взаимодействие); процессы (ориентированность на результат через мобильность, перегруппировки, активную позицию всех участников), внутренняя сущность (совокупность субъектов образовательной деятельности). Внутреннее взаимодействие выстраивается через деятельность всех структурных подразделений образовательного учреждения. Модель внутреннего (школьного) сетевого взаимодействия рассматривает образовательное пространство как динамическое единство всех субъектов образовательного процесса. Внешнее взаимодействие включает все образовательные учреждения муниципального округа, органы управления и самоуправления в сфере образования, здравоохранения и социальной защиты, общественные и родительские организации. В результате внутреннего и внешнего взаимодействия сетевого взаимодействия создается информационно-коммуникативная среда. Технически это обеспечивается за счет создания специального школьного сайта для размещения информационных материалов. Вся деятельность ресурсного центра осуществляется по плану, утвержденному Педагогическим советом и согласованному с НМЦ муниципального округа.

Мониторинг процесса сетевого взаимодействия и его оптимизация осуществляется посредством следующих мероприятий на уровне школы, района и города. Это презентации педагогами своего инновационного опыта на предметно-методических объединениях, общешкольных семинарах, информирование родителей. На уровне района и города это проведение семинаров для профессионального сообщества района, участие педагогов в профессиональных конкурсах, публикации. Средствами контроля результативности выступают: тестирование педагогов,

прошедших профессиональное обучение на базе ресурсного центра, обеспечение проб в выбранном профиле, выступления на научно-практических конференциях и дискуссии со специалистами общего и специального образования.

Итогом деятельности ресурсного центра является: методические и дидактические материалы, обеспечивающие реализацию модели ресурсного центра, тиражирование инновационного опыта на семинарах, конференциях различного уровня, увеличение доли педагогов, повысивших квалификацию по актуальным вопросам модернизации специального образования, открытие медиатеки, создание школьной локальной сети, расширение образовательных возможностей педагогов путем формирования у них ключевых компетенций, укрепление социальной общности благодаря участию в совместных с педагогами проектах, формирование и укрепление положительного имиджа образовательного учреждения.

Выводы.

Все вышеперечисленное в конечном итоге предоставляет возможность рассматривать специальную школу в статусе ресурсного центра для оказания консультативной поддержки педагогов. Таким образом, разработка проблемы переподготовки специалистов для работы с детьми с множественными нарушениями может осуществляться с учетом деятельности профильного специального (коррекционного) учреждения.

Литература

1. Абакумова, Н. Н. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика / Н. Н. Абакумова, И. Ю. Малкова. – Томск, 2007.
2. Адольф, В. А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина. – Красноярск, 2007.
3. Боденко, Б. Н. Регулятивная роль инструктивно-методических материалов в формировании социальных компетентностей обучающихся (на примере начальной школы) / Б. Н. Боденко // Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) // Материалы XVI научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения» / науч. ред. проф. И. А. Зимняя. – М., 2006. – С. 80–85.
4. Денисова, О. А. Концептуальные основы подготовки педагогов инклюзивного образования / О. А. Денисова, В. Н. Поникарова, О. Л. Леханова // Дефектология. – 2012. – №3. – С. 81–90.
5. Денисова, О. А. Подготовка педагогических кадров к осуществлению инклюзивного образования / О. А. Денисова, В. Н. Поникарова, О. Л. Леханова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – №1. – Т. 4. – С. 109–112.
6. Дзагоева, Н. А. Профессионализм специалиста. Психологическая и педагогическая модель профессионализма / Н. А. Дзагоева // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. – 2005. – №2. – С. 2–5.
7. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании / И. Г. Захарова. – М., 2003.

8. Логинова, Е. Т. Подготовка коррекционных педагогов на современном этапе модернизации специального образования / Е. Т. Логинова // Социальная поддержка инвалидов в Санкт-Петербурге. Повышение квалификации специалистов: проблемы и решения. – СПб., 2011. – С. 62–65.

9. Логинова, Е. Т. Реабилитационное пространство: ресурсы развития / Е. Т. Логинова // Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья: в 2 т. Т. 2. Про-

блемы интегративного обучения и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья. – СПб., 2014. – С. 94–101.

10. Логинова, Е. Т. Реабилитационное пространство для детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях современного образования / Е. Т. Логинова // Специальная педагогика и специальная психология: Современные методологические подходы. – М., 2013. – С. 150–156.

УДК 376.3

А. С. Люкина

*Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор О. А. Красильникова
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена*

ВЛАДЕНИЕ ШКОЛЬНИКАМИ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ КОММУНИКАТИВНЫМИ УМЕНИЯМИ НА УРОКАХ И ПРИ ИНДИВИДУАЛЬНОМ ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАНИЙ

В статье излагается содержание экспериментального изучения коммуникативных умений младших школьников с кохлеарными имплантами, обучающихся в образовательных учреждениях для детей с нарушением слуха, по трем взаимосвязанным направлениям: в процессе речевого общения, в процессе сотрудничества в организации совместного дела, в процессе передачи информации на основе прочитанных текстов и создания рассказа по картине / серии картин. Представлен подробный сравнительный анализ владения ими коммуникативными умениями в условиях индивидуального выполнения заданий экспериментатора во внеурочное время и в процессе выполнения заданий на уроках чтения и развития речи.

Младшие школьники с кохлеарными имплантами, коммуникативные умения, коммуникативные умения речевого общения, коммуникативные умения сотрудничества в организации совместного дела, коммуникативные умения передачи информации на основе прочитанных текстов и создания рассказа по картине / серии картин, образовательные учреждения для детей с нарушением слуха.

The article deals with the experimental study of the communicative skills of the primary school children with cochlear implants, studying at the institutions for children with hearing disorders, according to three ways: in communication, in co-working process, sharing information based on reading the texts and creating the story by pictures. The article gives the detailed comparative analysis of the communicative skills of the primary school children with cochlear implants during the individual educational process after the classes and during the reading and speech development courses. The main similarities and differences are determined using all groups of communicative abilities for such children groups in different academic terms.

Primary school children with cochlear implants, communicative skills, oral communicative skills, co-working communicative skills, communicative skills in sharing information based on reading the texts and creating the story by pictures, institution for children with hearing disorders.

Введение.

В последние годы в образовательных учреждениях для детей с нарушением слуха появилась новая категория школьников – дети с кохлеарными имплантами (КИ), – которая по своей численности не уступает прежним группам учащихся с нарушением слуха: глухим, слабослышащим и позднооглохшим. Своеобразие этой новой категории детей состоит в том, что пороги их слуха достигают I степени тугоухости, и с помощью импланта они получают возможность слышать даже тихие звуки. Однако, в отличие от слабослышащих школьников со слуховыми аппаратами, слухоречевое развитие имплантированных детей остается таким же, как и до операции, т. е. на уровне глухого ребенка.

По мнению исследователей (Е. Л. Гончарова, И. В. Королева, О. И. Кукушкина, Э. В. Миронова, Н. Д. Шматко и др.), дети с КИ – крайне неоднород-

ная группа, в связи с чем они могут обучаться в различных типах школ: общеобразовательных, специальных (коррекционных) для детей с нарушением слуха. Согласно динамической классификации, разработанной в ИКП РАО, выбор образовательного маршрута зависит от степени и перспективы сближения развития ребенка с КИ с возрастной нормой. Так, специальная образовательная среда, ориентированная на слабослышащих детей, рекомендуется детям с КИ, у которых перспектива сближения развития с нормой маловероятна. Интеграция в общеобразовательную среду оптимальна для детей с КИ, приблизившихся к возрастной норме. Детям, развитие которых имеет возможность сближения с нормой при систематической специальной поддержке, может быть показано обучение в условиях общеобразовательных или комбинированных учреждений [2]. Однако, независимо от образовательного учреждения,

одной из актуальных задач работы с такими школьниками является формирование и развитие коммуникативных умений на основе их слухоречевых возможностей. Выбор образовательного маршрута определяет пути и особенности этой работы.

И. В. Королева отмечает наличие проблемы, характерной для учащихся с нарушением слуха в целом и имплантированных детей в частности. Это отсутствие переноса умений, усвоенных школьниками на индивидуальных занятиях, в реальные ситуации общения [5]. Данная проблема может касаться и коммуникативных умений, которыми школьники пользуются при индивидуальном общении с учителем.

Этот факт определил цель нашего исследования – провести сравнительный анализ использования коммуникативных умений младшими школьниками с КИ в условиях индивидуального выполнения заданий и работы на уроке.

Исходя из цели исследования, нами поставлены следующие задачи:

1. Определить уровень слухоречевого развития младших школьников с КИ.
2. Разработать диагностические материалы для оценки коммуникативных умений младших школьников с нарушением слуха.
3. Сравнить владение коммуникативными умениями младшими школьниками с КИ в условиях индивидуального выполнения заданий и работы на уроке.

Основная часть.

Исследование проводилось на базе образовательных учреждений для детей с нарушением слуха гг. Санкт-Петербурга и Пензы. В эксперименте принимало участие 40 учащихся младших классов с КИ.

В соответствии с первой задачей было проведено предварительное исследование, которое подтвердило, что группа школьников с КИ крайне неоднородна по своему составу. Это связано с различными факторами: возрастом, в котором ребенок потерял слух, возрастом, в котором он был имплантирован, слухоречевым развитием до имплантации, индивидуальными особенностями. В соответствии с динамической классификацией [2] среди группы имплантированных учащихся, обучающихся в школах для детей с нарушением слуха, можно выделить школьников, развитие которых имеет возможность сближения с возрастной нормой при систематической специальной поддержке (10 %), и детей, у которых перспектива сближения развития с нормой маловероятна (90 %).

В соответствии со второй задачей исследования для оценки овладения коммуникативными умениями школьниками с КИ нами были разработаны диагностические материалы, в основу которых положены исследования А. Г. Асмолова, Г. В. Бруменской [1], О. А. Денисовой, И. А. Денисовой [3], Т. С. Зыковой, М. А. Зыковой, Т. А. Соловьевой [4], О. А. Красильниковой [6], И. В. Королевой [5], Е. Г. Речицкой, Е. В. Пархалиной [7] и других ученых. Программа

диагностики включает три взаимосвязанных направления:

1 направление – исследование коммуникативных умений в процессе речевого общения. В рамках данного направления проверяется овладение умениями, которые позволяют ребенку ориентироваться на собеседника во время личного общения со сверстником или взрослым, например, слушать, что говорят окружающие, понимать речевое обращение другого человека, знать и соблюдать элементарные правила поведения на занятии, простейшие нормы речевого этикета, выражать просьбу, желание, непонимание с просьбой о повторе.

Умения этого направления оцениваются с помощью ответов на вопросы, выполнения поручений, совместного рисования и раскладывания серии картин, выбора адекватных способов взаимодействия со сверстниками и взрослыми, эмоциональных состояний, а также в ходе наблюдения за ребенком в течение занятия.

2 направление – исследование коммуникативных умений в процессе сотрудничества в организации совместного дела. Направление позволяет оценить умения, которые помогают ребенку взаимодействовать с другими людьми в процессе достижения общей цели. Это, например, такие умения, как: участвовать в диалоге, сотрудничать в совместном решении задачи, согласовывать свою деятельность с действиями товарищей, исправлять свои ошибки, отстаивать свою точку зрения на выполнение совместного задания, соблюдая правила речевого этикета и дискуссионной культуры, пользоваться при коллективной работе с одноклассниками разговорной речью.

Диагностика умений второго направления осуществляется с помощью ответов на вопросы, совместного рисования и раскладывания серии картин, в ходе наблюдения за ребенком в течение занятия.

3 направление – исследование коммуникативных умений в процессе передачи информации на основе прочитанных текстов и создания рассказа по картине / серии картин. Это направление дает возможность оценить умения, которые позволяют передавать информацию другим людям: использовать в общении устную речь без употребления дактильной и жестовой форм, оформлять свои мысли в устной речи, следить за тем, понятна ли речь собеседнику, читать вслух и про себя, отвечать на вопросы по прочитанному тексту.

Проверить овладение умениями школьниками в рамках третьего направления можно в процессе чтения текста, ответов на вопросы по прочитанному, составления рассказа, выполнения поручений, наблюдения за ребенком в течение занятия.

Для достижения цели исследования диагностика была организована в двух формах:

- 1) индивидуального выполнения заданий экспериментатора каждым учеником;
- 2) наблюдения экспериментатором за учениками в процессе выполнения заданий на уроках чтения и развития речи.

Остановимся на сравнении результатов, зафиксированных у имплантированных учащихся 1–2 классов в условиях индивидуального выполнения заданий и работы в классе, и выясним, действительно ли существуют между ними достоверные различия. С этой целью мы использовали *t*-критерий Стьюдента для зависимых выборок.

Данные, характеризующие коммуникативные умения в процессе речевого общения учащихся 1 и 2 классов с КИ в условиях индивидуального выполнения заданий и работы на уроке, представлены на рис. 1.

Рис. 1 наглядно демонстрирует, что в условиях деятельности на уроке первоклассники с КИ значительно меньше пользуются коммуникативными умениями речевого общения, чем при индивидуальном выполнении заданий экспериментатора: кривая, отражающая коммуникативные умения детей в условиях индивидуальной работы, расположена выше. Этот факт подтверждают и методы статистической обработки

данных. Применение *t*-критерия Стьюдента обнаружило статистически значимые отличия для большинства умений. Например, наиболее резкая разница наблюдается в показателях умения слушать, что говорят окружающие ($p \leq 0,001$). Это свидетельствует о том, что первоклассники, слушая экспериментатора при выполнении индивидуальных заданий, на уроке значительно чаще отвлекались, были невнимательны к словам учителя. Также они реже обращались к другим ($p \leq 0,01$), практически не выражали просьбы, желания ($p \leq 0,05$), непонимания с просьбой о повторе ($p \leq 0,01$) – даже при непонимании задания, дети ориентировались на действия одноклассников, а не переспрашивали учителя. Кроме этого на уроках школьники значительно хуже распознавали эмоциональные состояния сверстников ($p \leq 0,01$), чем на картинках в условиях индивидуальных заданий, реже соблюдали элементарные правила поведения на занятии ($p \leq 0,05$), т. е. чаще отвлекались, перебивали собеседника.

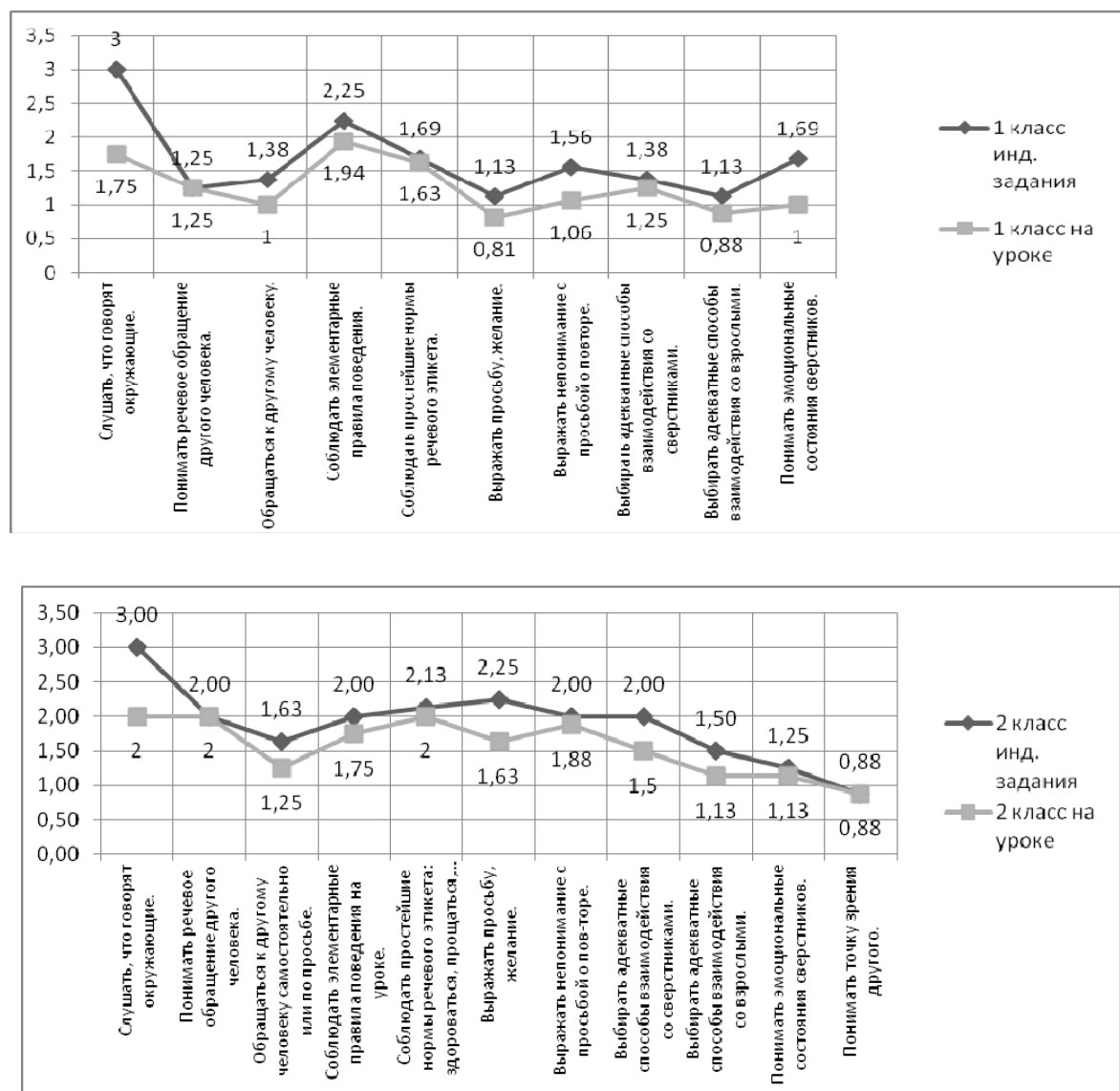


Рис. 1. Сравнительный анализ использования коммуникативных умений в процессе речевого общения у учащихся с КИ при индивидуальном выполнении заданий и работе на уроке (1 и 2 классы)

Видно, что по сравнению с первоклассниками для учащихся 2 классов количество достоверных отличий по этой группе коммуникативных умений сокращается, однако они не исчезают полностью. Например, на уроке дети также значительно хуже слушают учителя и одноклассников ($p \leq 0,001$), чем экспериментатора при выполнении индивидуальных заданий. Сохраняется существенная разница и в выражении просьбы, желания ($p \leq 0,01$): второклассникам, как и учащимся 1 классов, легче промолчать, чем сформулировать и высказать свои желания. В то же время учащиеся 2 классов при выполнении индивидуальных заданий значительно лучше выбирают адекватные способы взаимодействия со сверстниками ($p \leq 0,05$), что может объясняться представлением конкретных ситуаций на картинках (мальчик обижает малыша, девочка упала). На уроке, т. е. в реальной ситуации, они часто игнорируют одноклассников, отказывают в помощи, дерутся.

В то же время рис. 1 свидетельствует о схожести использования некоторых умений речевого общения в разных условиях работы как у первоклассников, так и у учащихся 2 классов. Школьники затруднялись в восприятии речи собеседников, забывали здороваться, благодарить, не всегда могли определить правильную линию поведения с одноклассниками и учителем. Это подтверждается и статистическими данными: для умений понимать речевое обращение другого человека, соблюдать простейшие нормы речевого этикета, выбирать адекватные способы взаимодействия со взрослыми зафиксированы относительно низкие показатели, и значимых отличий между ними не выявлено.

Перейдем к рассмотрению различий в использовании коммуникативных умений в процессе сотрудничества в организации совместного дела. Сравнительный анализ данных, полученных у учащихся 1 и 2 классов, представлен на рис. 2.

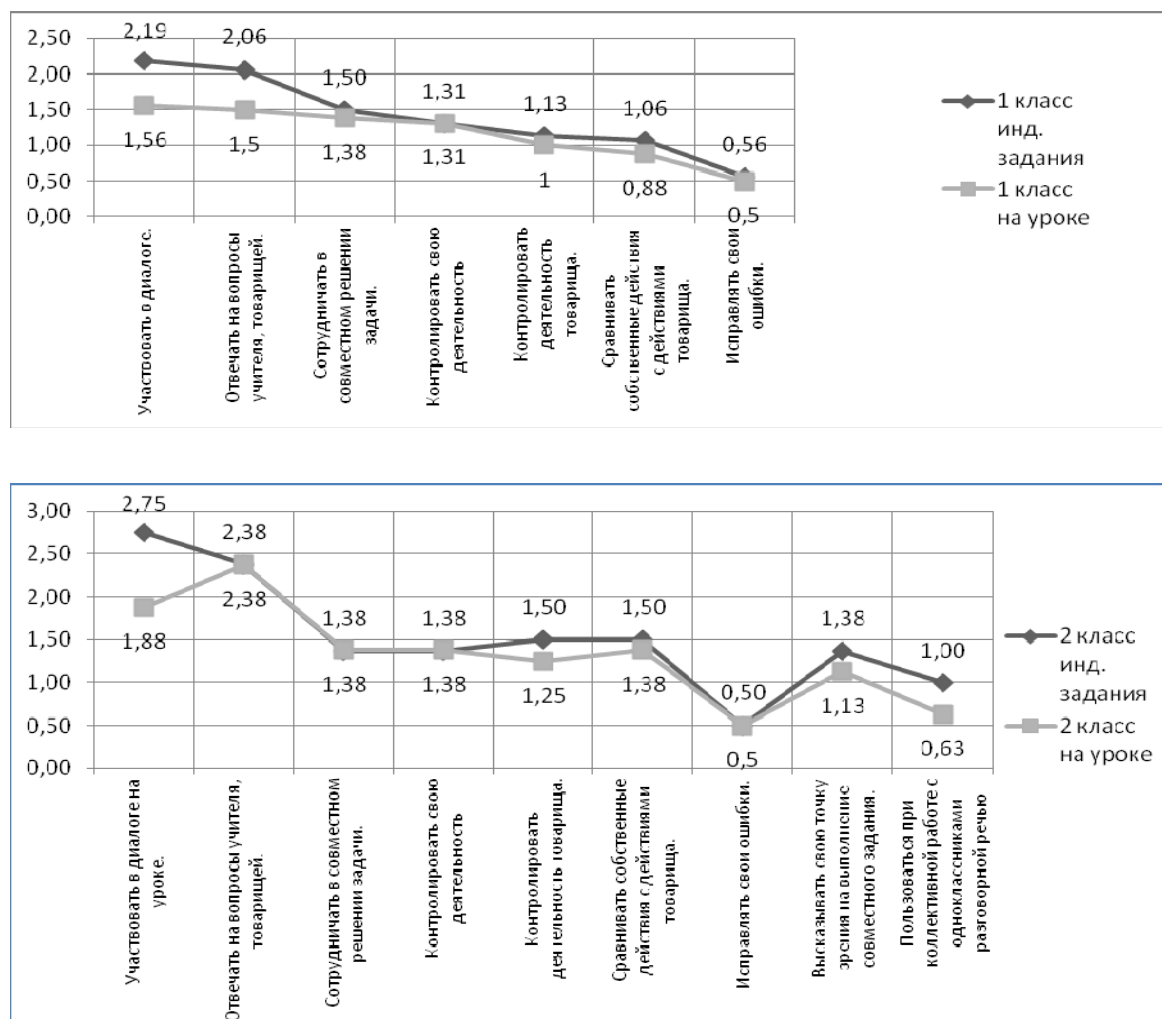


Рис. 2. Сравнительный анализ использования коммуникативных умений в процессе сотрудничества в организации совместного дела у учащихся с КИ при индивидуальном выполнении заданий и работе на уроке (1 и 2 классы)

Рис. 2 показывает, что коммуникативные умения сотрудничества первоклассников различаются меньше, чем умения предыдущей группы. Однако и здесь выявлены существенные отличия. Так, на уроках школьники не стремятся участвовать в диалоге ($p \leq 0,01$), а включаясь в него, проговаривают реплику собеседника, что мешает полноценному общению и часто связано с трудностями восприятия речи. Достоверно разнятся и умения отвечать на вопросы ($p \leq 0,001$): первоклассники с КИ на уроке хуже понимают вопросы или затрудняются с формулировкой ответов из-за ограниченного объема словарного запаса. Выполняя совместное задание, дети реже сравнивали собственные действия с действиями товарища. Они ориентировались на себя, забывая, что успех зависит от общей работы: это отрицательно сказывалось на конечном результате. Показатели данного умения различаются на уровне статистической тенденции ($p = 0,08$).

Вместе с тем рис. 2 свидетельствует о сохранении существенной разницы между коммуникативными умениями в процессе сотрудничества и у второклассников на уроке и при индивидуальном выполнении заданий. Например, как и ученики 1 классов, они малоактивны в беседе, реже участвуют в диалоге на уроке ($p \leq 0,001$), отмалчиваясь и не проявляя

инициативу. Кроме этого, на уровне статистической значимости разнятся показатели использования разговорной речи при коллективной работе с одноклассниками ($p = 0,08$). Это можно объяснить тем, что в условиях деятельности на уроке школьники не чувствуют такого пристального наблюдения со стороны экспериментатора и учителя, как при индивидуальном выполнении заданий. В связи с этим они не стараются говорить устно, договариваясь удобной для них жестовой речью.

Овладение остальными умениями сотрудничества в условиях индивидуального выполнения заданий и на уроках у школьников с КИ существенно не отличается. Так, они практически всегда стремятся действовать самостоятельно, не сотрудничая в совместном решении задачи и не обсуждая пути ее решения. Они с трудом контролируют свою деятельность и деятельность товарища, увлекаясь процессом и упуская из виду конечную цель. Кроме того, дети не исправляют свои ошибки, даже если от этого зависит правильность выполнения общего задания.

Обратимся к анализу использования коммуникативных умений школьниками с КИ в процессе передачи информации на основе прочитанных текстов и создания рассказа по картине / серии картин (рис. 3).

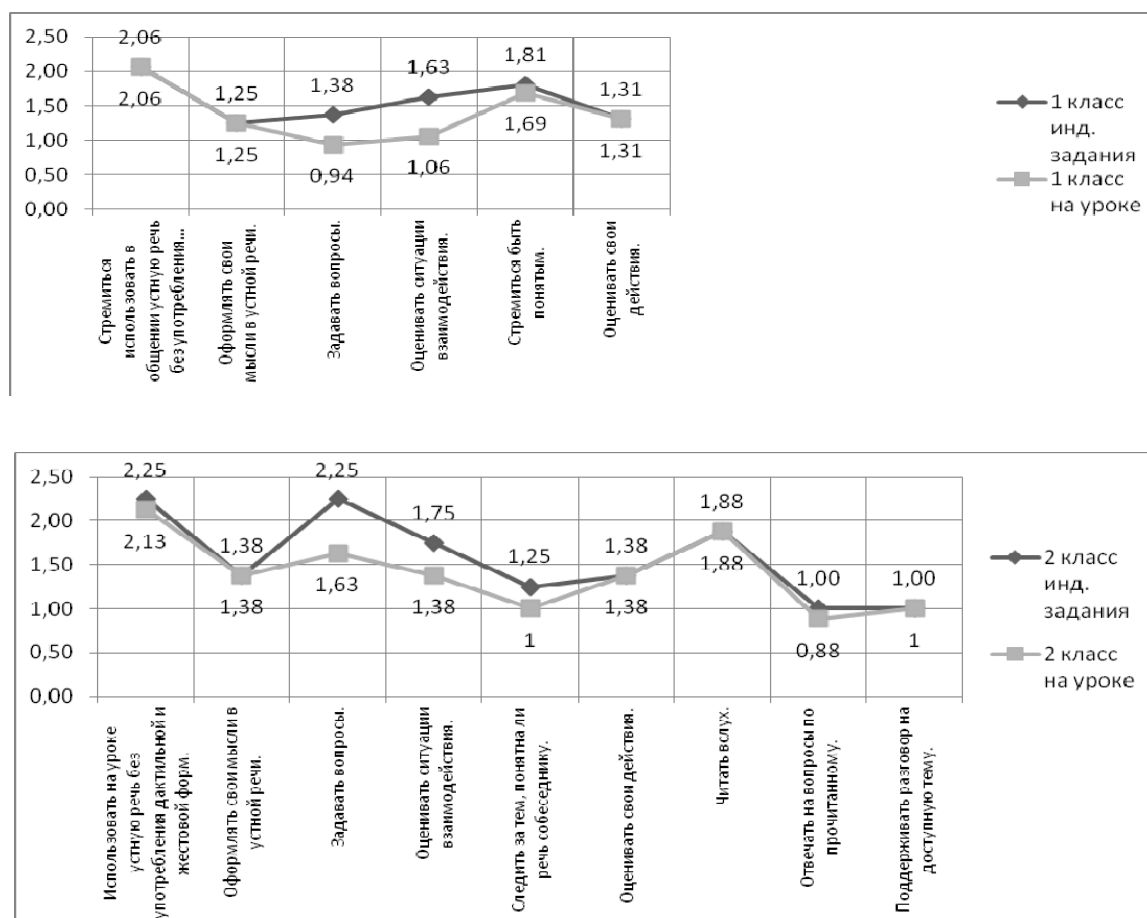


Рис. 3. Сравнительный анализ использования коммуникативных умений в процессе передачи информации на основе прочитанных текстов и создания рассказа по картине / серии картин у учащихся с КИ при индивидуальном выполнении заданий и работе на уроке (1 и 2 классы)

Рисунок 3 наглядно демонстрирует, что отличия в использовании коммуникативных умений передачи информации первоклассниками и второклассниками в разных условиях работы практически полностью совпадают. В условиях работы на уроке учащиеся как 1, так и 2 классов значительно хуже оценивают ситуации взаимодействия: например, не могут понять, за что им или одноклассникам сделано замечание, кто прав в спорной ситуации. Показатели разности этого умения у первоклассников $p \leq 0,01$, а у учащихся 2 классов отличаются на уровне статистической значимости ($p = 0,08$). Кроме этого, существенные различия наблюдаются и в показателях умения задавать вопросы (и для 1 классов, и для 2 классов $p \leq 0,01$): на уроке школьники спрашивают что-то только по просьбе учителя, не проявляя собственной инициативы из-за нежелания вступать в общение или опасаясь быть непонятыми.

Вместе с тем, рисунок 3 свидетельствует, что средние данные по некоторым коммуникативным умениям передачи информации совпадают: например, в умениях стремиться использовать в общении устную речь без употребления дактильной и жестовой форм, оформлять свои мысли в устной речи, оценивать свои действия. На уроке перечисленные умения остаются у имплантированных учащихся 1 и 2 классов на таком же уровне, что и при выполнении индивидуальных заданий: они не всегда способны адекватно оценить свои действия, затрудняются при оформлении высказываний, пользуясь чаще всего словами-предложениями или структурой двусоставного предложения, стремясь использовать в общении с учителем / экспериментатором устную речь. Кроме этого, второклассники с КИ при разных формах работы с трудом поддерживают разговор на доступную тему, бедно, неточно отвечают на вопросы по прочитанному тексту, что часто связано с непониманием самих вопросов, трудностями в формулировке ответов на них, плохим пониманием прочитанного.

Выводы.

Таким образом, сравнительный анализ использования коммуникативных умений школьниками с КИ в условиях выполнения индивидуальных заданий экспериментатора и работы на уроках чтения и развития речи в естественных условиях общения показал, что коммуникативная активность имплантированных учащихся на уроках значительно ниже, чем при индивидуальной работе с экспериментатором.

Учащиеся с КИ, владея в определенной мере умениями и применяя их в индивидуальном общении в специально организованных условиях, на уроке пользуются ими значительно реже. Такое положение дел может объясняться несогласованными действиями учителя класса и дефектолога, разностью требований, предъявляемых детям в индивидуальном общении с учителем, на уроке и вне его, отсутствием на уроке системы по формированию коммуникативных умений детей с КИ на основе их слухоречевых возможностей.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя / [А. Г. Асмолов и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. – М., 2008.
2. Гончарова, Е. Л. Задачи сурдопедагога на разных этапах помощи детям с кохлеарными имплантами / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Дефектология. – 2013. – №6. – С. 23–32.
3. Денисова, О. А. Формирование произношения. Диагностические методики, модель дифференцированной коррекционной работы, результаты деятельности / О. А. Денисова, В. Л. Казанская, И. А. Денисова. – LAP LAMBERT Academic Publishing (2013-03-26).
4. Зыкова, Т. С. Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования глухих детей. Проект / Т. С. Зыкова, М. А. Зыкова, Т. А. Соловьева. – М., 2013.
5. Королева, И. В. Кохлеарная имплантация глухих и взрослых (электродное протезирование слуха) / И. В. Королева. – СПб., 2008.
6. Красильникова, О. А. Результаты исследования коммуникативных умений младших школьников с кохлеарными имплантами / О. А. Красильникова, А. С. Люкина // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронное (интернет) научное издание (педагогические и психологические науки). – 2014. – Март. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2167>.
7. Речицкая, Е. Г. Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе / Е. Г. Речицкая, Е. В. Пархалина. – М., 2003.
8. Сатаева, А. И. Показатели завершения «запускающего» этапа реабилитации применительно к разным группам детей с кохлеарными имплантами / А. И. Сатаева // Дефектология. – 2014. – №3. – С. 21–29.
9. Diller, G. Study guide for educational staff working with hearing impaired children / G. Diller, J. Kosmalova, B. Krahulkoua, M. Lehnhardt, F. Perratta. – Heidelberg, 2005.
10. Cochlear implants for young children / Ed. B. McCormick, Sue Archbold. – London, 2003.

МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БАКАЛАВРА ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «СТРОИТЕЛЬСТВО»

В статье рассматривается проблема развития технических способностей бакалавра по направлению подготовки «Строительство». Автором представлен механизм развития данного профессионально важного качества. В основу разработки механизма положен подход, предложенный В. Д. Шадриковым, суть которого заключается в развитии профессионально важных качеств в деятельности и приобретении ими качеств оперативности.

Профессионально важные качества, технические способности, механизм развития технических способностей.

The article considers the problem of development of technical abilities of a bachelor studying «Construction». The author presented the mechanism of development of this professionally important quality. The approach offered by V. D. Shadrikov is the basis for development of the mechanism. The essence of the approach consists in the students' development of professionally important qualities and acquisition of qualities of efficiency by students.

Professionally important qualities, technical abilities, the mechanism of development of technical abilities.

Введение.

Любая профессиональная деятельность требует перечня определенной совокупности профессионально важных качеств, отличающихся по их составу, по необходимой степени выраженности, по характеру взаимосвязи между ними. При этом комплекс профессионально важных качеств не является механической суммой качеств, а представляет собой закономерно организованную систему, которая формируется в ходе освоения деятельности [5, с. 191].

В свою очередь, каждое профессионально важное качество имеет свою структуру, где ведущими компонентами являются психические свойства, преобразованные под влиянием требований деятельности. Соответственно, развитие профессионально важных качеств в деятельности предполагает два направления: развитие отдельных профессионально важных качеств и их структуры.

Основная часть.

В педагогическом лексиконе наблюдается многообразие понятия «профессионально важные качества». Опираясь на различные определения, конкретизируем данное понятие следующим образом: «*Профессионально важные качества* – значимая составляющая профессиональной компетентности, имеющая отношение к индивидуально-психологическим возможностям человека, обеспечивающая быструю адаптацию и успешное осуществление профессиональной деятельности». К профессионально важным качествам относят широкий спектр разных из них от природных задатков до профессиональных знаний, умений и навыков, получаемых в процессе профессионального обучения, в том числе и способности.

Цель нашего диссертационного исследования – развитие технических способностей бакалавра по направлению подготовки «Строительство» в процессе обучения в вузе. Считается, что технические спо-

собности это такие, которые проявляются в работе с оборудованием или его частями. Анализ работ ученых (Н. Д. Левитов, Н. П. Линькова, В. А. Крутецкий, Т. В. Кудрявцев, Е. С. Рапацевич, М. Г. Давлетшин и др.), посвященных проблеме развития технических способностей, позволил выделить существенные составляющие исследуемого феномена: склонность к технике, техническое мышление, пространственное воображение, техническая наблюдательность, зрительная память, точность глазомера, ручная умелость. Таким образом, *технические способности бакалавра по направлению подготовки «Строительство»* трактуются нами как совокупность психических свойств (склонность к технике, техническое мышление, пространственное воображение, зрительная память, техническая наблюдательность, глазомер, ручная умелость), проявляющиеся в работе с объектами профессиональной деятельности бакалавра (строительными изделиями, конструкциями, оборудованием, промышленными и гражданскими зданиями, системами вентиляции, водоснабжения и т. д.) и способствующие более успешному решению профессиональных задач.

Одно из направлений решения проблемы развития профессионально важных качеств, разработанное В. Д. Шадриковым, связано с развитием профессионально важных качеств в деятельности и приобретении ими оперативности. Суть данного подхода состоит в том, что отдельные психические свойства рассматриваются одновременно как функциональные и операционные механизмы, и процесс перехода от психического свойства к профессионально важному качеству связан с перестройкой операционных механизмов в оперативные. В соответствии с этим подходом нами был сконструирован механизм развития технических способностей как профессионально важного качества бакалавра по направлению подготовки «Строительство». Данный механизм представляет собой некую систему, определяющую

последовательность преобразования операционных механизмов, реализуемых компонентами технических способностей в оперативные в процессе профессионального обучения в вузе (см. рисунок).

Технические способности развиваются с раннего возраста. Подготовительным этапом для развития технических способностей как профессионально важного качества является их развитие в допрофессиональный период. Именно в это время формируются функциональные и операционные механизмы компонентов технических способностей. Наиболее полно и глубоко проблема развития психических свойств как развитие функциональных и операционных механизмов рассмотрена Б. Г. Ананьевым. Функциональные механизмы – это та нейрофизиологическая основа, которая закладывается генетически и складывается задолго до возникновения операционных механизмов, составляя природную основу человека. В процессе научения, воспитания и накопления индивидуального опыта начинают развиваться все более усложняющиеся системы действий, которые называются операционными механизмами. Они строятся по определенным правилам и процедурам, исторически сложившимся в социальном развитии человека, образуя тот или иной порядок взаимосвязанных действий с определенными орудиями или знаковыми системами, т. е. средствами техники и культуры [1, с. 207].

В период созревания происходит развитие функциональных систем, реализующих конкретные психические функции (функциональная система зрительного восприятия, слухового, двигательная система и т. д.). С развитием функциональных систем развиваются и способности как свойства этих систем. Это основные формы психического отражения (способность воспринимать, ощущать, переживать, мыслить и т. д.) [6, с. 115].

В дошкольные годы формируются предпосылки технических способностей, развиваются такие свойства личности ребенка, которые важны для формирования и дальнейшего роста его технических способностей. К таким свойствам личности относятся: наблюдательность, любознательность, умение сосредоточиться, умение проявить пытливость и стремление самостоятельно осуществлять то или иное задание, интерес к предметам техники. На данном этапе основное направление развитие способностей связано с научением. Научение выступает как процесс развития операционных механизмов способностей (освоение интеллектуальных операций). В игровой деятельности дети что-то мастерят, совершая при этом определенные операции, пробуют что-то собирать из деталей. В работе включаются процессы воображения, мышления, развивается ручная умелость и т. д.

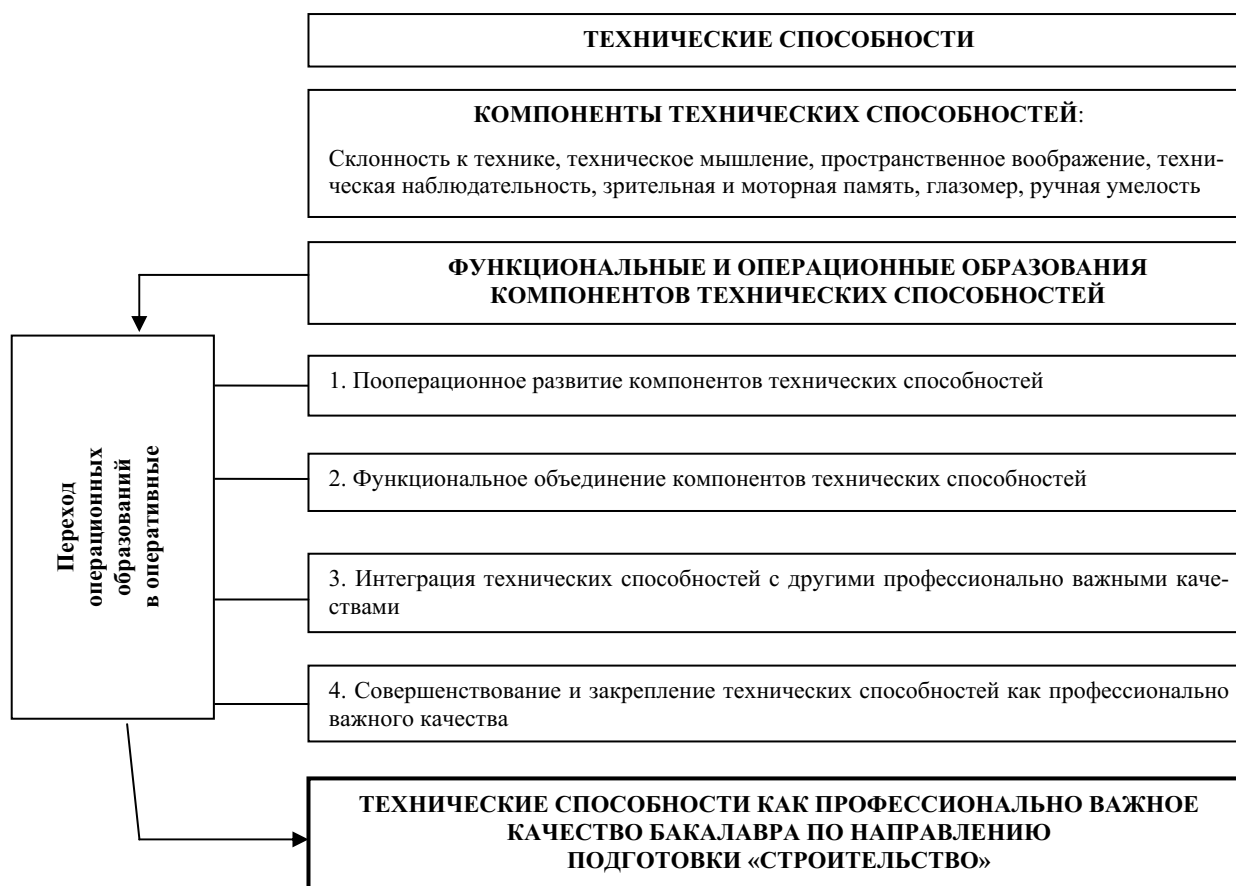


Рисунок. Механизм развития технических способностей бакалавра по направлению подготовки «Строительство»

В школьный период развитие технических способностей связано с изучением дисциплин, имеющих прикладную и практическую направленность: трудовое обучение (технология), физика, химия, математика, черчение, геометрия.

У учеников младших классов проявляется большой интерес к занятиям, где имеется возможность созидать, творить, строить, конструировать. Но у них очень ограничены возможности: они не имеют для этого нужных знаний, навыков и умений, еще не могут технически мыслить, планировать свой труд и создавать в своем воображении ту конструкцию, над которой они хотят работать.

Развитие технических способностей в более зрелой форме проявляется в подростковом возрасте. В средних и старших классах подросток способен к сложным видам конструирования, он начинает приобретать необходимые навыки по дереву, металлу, знакомится с работой некоторых машин, на уроках технологии он учится планировать свою работу, выбирать материалы и инструменты, предвидеть результаты своего труда. Занятия по математике, физике, геометрии и черчению дают ему необходимые навыки в измерении, составлении простейших чертежей, в проведении простейших расчетов и вычислений [4, с. 261]. В подростковом возрасте поднимается на новый уровень развития мышление ребенка и способность к комбинированию, развивается пространственное воображение и становятся более совершенными двигательные навыки, расширяется технический кругозор школьника. Развитие технических способностей осуществляется и в трудовой деятельности, в процессе эксплуатации различных технических устройств от велосипеда до ПК и сотового телефона.

Такова общая картина развития функциональных и операционных механизмов технических способностей. Дальнейшее их развитие как профессионально важного качества предполагает обретение ими черт оперативности. Термин «оперативное» (от лат. *opera* – труд) означает непосредственно вплетенное в трудовую (профессиональную) деятельность человека, при том деятельность, состоящую из операций и протекающую быстро [3, с. 187].

Развитие технических способностей бакалавра в вузе осуществляется в ходе изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин. В наибольшей степени данному процессу способствует изучение на первом курсе дисциплины «Инженерная графика». Эта графическая дисциплина закладывают фундамент для дальнейшего изучения специальных предметов и формирует первичные навыки инженерной деятельности. Основным средством развития технических способностей бакалавра является система специальных графических заданий, имеющих профессионально ориентированный характер.

Разработанный нами механизм развития технических способностей бакалавра по направлению подготовки «Строительство» включает совокупность нижеследующих этапов:

1. Пооперационное развитие каждого компонента технических способностей в процессе освоения от-

дельных действий профессиональной деятельности. Компоненты в структуре технических способностей на первом этапе представлены разрозненно. Черты оперативности начинают проявляться только тогда, когда психические свойства включаются в деятельность, наполненную профессионально-технологическим содержанием и это содержание будет различным для разных специалистов. Развитию компонентов технических способностей бакалавра способствуют, прежде всего, специальные упражнения до начала деятельности, на отдельных действиях, являющихся фрагментами будущей профессиональной деятельности.

2. Функциональное объединение компонентов технических способностей, их проявление в режиме взаимодействия в соответствии с требованиями деятельности. Установление между компонентами взаимосвязей и взаимозависимостей обусловлено отдельными внутренними предпосылками, так как основные психические функции онтологически связаны друг с другом. Эта связь в ходе освоения профессиональной деятельности начинает проявляться в своей положительной роли [2, с. 48]. Объединению компонентов технических способностей способствует выполнение заданий комплексного характера.

3. Интеграция технических способностей с другими профессионально важными качествами предполагает возникновение функциональных взаимосвязей между отдельными профессионально важными качествами и способствует образованию закономерно организованной системы, специфичной для данной профессиональной деятельности. В структуре технических способностей усиливается связь между компонентами. На данном этапе действия, реализуемые компонентами технических способностей (вследствие их автоматизации на предыдущих этапах), переходят в роль операций и приобретают форму достаточно отработанного навыка. Интеграции технических способностей с другими профессионально важными качествами способствует выполнение проектных заданий, требующих вовлечения в деятельность определенных профессионально важных качеств (организаторских, коммуникативных, проектировочных, технических способностей и т. д.).

4. Совершенствование и закрепление технических способностей как профессионально важного качества. Профессионально важные качества находятся в постоянном развитии, которое сопровождается совершенствованием отдельных компонентов. Дальнейшее развитие технических способностей обусловлено усложнением условий деятельности и увеличением ее трудностей, что предполагает наличие более высокого уровня их развития. Соответственно, по мере перехода в обучении с этапа на этап развитие технических способностей связано с их более тонким приспособлением к содержанию профессиональной деятельности.

Выводы.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать следующий вывод: механизм развития технических спо-

способностей бакалавра по направлению подготовки «Строительство» представляет собой систему, включающую совокупность этапов преобразования операционных механизмов компонентов технических способностей, сформированных в допрофессиональный период в оперативные в процессе обучения в вузе. Переход с одного этапа на другой не подразумевает отрицание предыдущего, а происходит в результате насыщения деятельности новой профессионально-технологической информацией. При этом технические способности бакалавра получают свое дальнейшее специфическое развитие в зависимости от того, какое место в структуре профессионально важных качеств они занимают.

Литература

1. *Ананьев, Б. Г.* О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М., 1977.
2. *Григорьева, М. В.* Психология труда Конспект лекций / М.В. Григорьева. – 2006. – URL: http://www.uhlib.ru/psihologija/psihologija_truda_konspekt_lekcii/index.php (дата обращения 22. 07. 2013).
3. *Дмитриева, М. А.* Психология труда и инженерная психология / М. А. Дмитриева. – Л., 1979.
4. *Крутецкий, В. А.* Психология подростка / В.А. Крутецкий. – М., 1965.
5. Психология / под ред. проф. А. В. Карпова. – М., 2003.
6. *Шадриков, В. Д.* Профессиональные способности / В. Д. Шадриков. – М., 2010.

УДК 373.3

О. В. Чикишева

*Научный руководитель: доктор педагогических наук, доцент И. А. Гришанова
Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко*

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Данная статья рассматривает вопросы теории формирования интереса к чтению у младших школьников. Понятие «интерес к чтению» исследуется через следующие дефиниции: «чтение», «культура чтения», «детское чтение», «приобщение к чтению детей», «интерес». Чтение как важнейшая стратегия жизни мыслящего человека является единственной технологией освоения накопленного человечеством знания в самом широком значении этого слова.

Чтение, детское чтение, интерес, младшие школьники.

This article considers the questions of the theory of formation of junior schoolchildren's interest to reading. The concept «interest to reading» is studied through the following definitions "reading", «culture of reading», «children's reading», «introduction to reading», "interest". Reading as the most important strategy of an intellectual's life is the unique technology of the development of the knowledge saved up by mankind in the widest value of this word.

Reading, children's reading, interest, junior schoolchildren.

Введение.

Чтение занимает в жизни человека значительное место, начиная с первых лет жизни ребенка и заканчивая зрелой мудростью. К изучению проблемы чтения обращались представители различных направлений науки: педагоги (В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Т. И. Алиева, Т. Г. Галактионова, З. А. Гриценко, С. В. Евтюшкин, И. Г. Жукова, С. А. Икрамова, О. В. Кияйкина, Е. С. Салахутдинова, Н. Н. Светловская, И. П. Сметанкина и др.), психологи (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Т. Г. Егоров, А. А. Леонтьев, Е. В. Хомская, Л. С. Цветкова, Д. Б. Эльконин, Г. А. Цукерман и др.), философы и социологи (И. А. Бутенко, Ю. А. Елисеева, Е. А. Колосова, Р. А. Трофимова, А. И. Шалимова и др.), книговеды и библиотековеды (В. А. Бородин, С. М. Бородин, О. Л. Кабачек, Т. А. Новикова, И. И. Тихомирова, В. П. Чудинова и др.) и т. д.

Философский аспект рассмотрения понятия «чтения» связан со специфической формой языкового общения людей посредством печатных или рукописных текстов, одной из основных форм опосредован-

ной коммуникации. Чтение существенно отличается от других видов коммуникации, что связано со спецификой текста как знаковой системы, элементы которой существуют в неподвижной пространственной форме, предусматривающей их последующее зрительное восприятие, и с возможностью фиксирования, хранения, тиражирования информации в таком виде, при котором процессы потребления не совпадают по времени с их производством, а могут длиться на протяжении веков. Эта особенность превращает чтение в весьма рациональный способ передачи и усвоения знаний и ценностей, выработанных человечеством (Я. Я. Красавцева, В. Л. Абушенко и др.) [22].

Культурологический аспект приобщения к чтению рассматривается во взаимосвязи читателя и произведения искусства, т. е. способность человека реагировать на читаемое произведение, активизировать по ходу чтения собственные мысли и чувства, воссоздавать образы, оставлять в душе след от прочитанного, соотносить читаемое со своим опытом и знаниями, углублять взгляд на мир. В детском чте-

нии как субъективной деятельности ребенка существуют уникальные ресурсы решения проблемы, которую И. С. Кон представляет как проблему межпоколенческой трансмиссии культуры [16, с. 422], а Е. С. Салахутдинова [28] как явление культурологическое и социальное.

Возлагая именно на чтение ответственность за интеллектуальное развитие общества, Д. С. Лихачев подчеркивает, что «основной способ интеллектуального развития – это чтение. <...> Книгу заменить ничем нельзя. Несмотря на новейшие открытия, современные способы сохранения информации, не будем спешить расставаться с книгой. Она остается. Ее не просто читают, над ней размышляют. Новые средства массовой информации будут с ней мирно сосуществовать» [18, с. 316].

Основная часть.

Чтение – это системный процесс, в котором участвуют множество элементов. Нельзя быть хорошим читателем, не владея культурой чтения. Различия в понимании культуры чтения прослеживаются в энциклопедических и профессиональных словарях и справочниках. Специалисты перестали связывать культуру чтения с общей культурой личности и воспитательными задачами, а обратились лишь к технологическим аспектам. В энциклопедическом словаре «Книга» выделяются такие параметры культуры чтения, как: умение ориентироваться в книжной продукции, выбрать литературу, применять рациональные способы работы с текстом и оптимально воспринимать прочитанное [13]. В специальной литературе используются различные словосочетания со словом «чтение» – это культура чтения, детское чтение и др.

Под культурой чтения В. А. Бородин и С. М. Бородин, А. П. Кашкаров, З. Н. Овсянкина и другие понимают «сложное образование, оно отражает многие составляющие развития личности». Среди них авторы выделяют: мировоззренческую, информационно-библиографическую, культурологическую, философскую, психологическую, литературоведческую составляющие, включая и развитие речевой деятельности личности в целом. Такая полифункциональность вызывает объективные трудности воспитания культуры чтения в непрерывном образовании [2, с. 38], [12, с. 167].

Исследования Т. Д. Полозовой [25] сближают понятия «культура чтения», «творческое чтение», «искусство чтения»: личностно значимая духовная, творческая деятельность каждого читателя, предопределяющая воспитательную и эстетическую ценность литературы и чтения, целостное эстетическое восприятие прочитанного – читать и мыслить, читать и чувствовать, переносить полученные знания из книг в свое внутреннее «Я», в межличностные отношения [25, с. 81–84]. Мы полностью разделяем данную точку зрения автора, так как именно при таком чтении ребенок к нему приобщается и развивается интерес.

Формирование культуры чтения, по мнению Н. Добрыниной, должно закладываться в детстве,

когда ребенок еще не научился читать [6, с. 52]. Автор уточняет, что когда маленький читатель (слушатель) станет воспринимать литературно-художественный текст, а значит, сделает важный шаг в постижении азов культуры чтения. А дальше, научившись самостоятельно читать, преодолев мучительные трудности в освоении техники чтения, ребенок вдруг поймет, как фантастически прекрасно держать в руках книгу. И тогда культура чтения раскроется ему в других ипостасях: не только в процессе чтения (фазе), но и предфазе (обращение к источникам выбора литературы) и постфазе (дальнейшее развитие читательского интереса, межличностное общение по поводу прочитанного и т. д.) [6, с. 54].

Понятие «детское чтение» нашло свое применение в работах педагогов М. Д. Кобахидзе, Н. К. Крупской и др. Н. К. Крупская считала вопрос о детском чтении одним из важных вопросов, ибо «детское чтение играет крупную роль в жизни ребят, гораздо более крупную, чем в жизни взрослых. Книга, прочитанная в детстве, остается в памяти чуть ли не на всю жизнь и влияет на дальнейшее развитие ребят. Из книг, которые ребята читают, они черпают определенное миропонимание, книги вырабатывают у них определенные нормы поведения» [17, с. 65].

В работе М. Д. Кобахидзе выделяются два понятия детского чтения:

1) в широком смысле чтение детьми и подростками произведений художественной, научно-художественной, научно-популярной литературы и художественной публицистики;

2) в более узком, специальном, значении – педагогически направленный процесс приобщения детей и подростков к литературе, целью которого является воспитание любви к книге, умение правильно и глубоко понимать прочитанное, что, в конечном итоге, приводит к развитию эстетического чувства, формированию нравственности [14].

Детское чтение – инструмент обретения опыта нового поколения детей в культуре, проявление способности увидеть себя «со стороны». Подобные события – диалог в культуре – органичны для читающего ребенка.

В. А. Бородин и С. М. Бородин трактуют «чтение как национальный ресурс развития общества, которое должно стать приоритетным направлением развития образования. Чтение – универсум развития личности и образования» [2, с. 42].

Трактовку чтения как универсума развития личности и образования принимает Национальная программа поддержки и развития чтения, реализуемая до 2020 г. [20]. В программе феномен чтения рассматривается комплексно, на широком фоне социокультурных процессов и проблем, с которыми Россия как переходное общество сталкивается в контексте проводимых политических и экономических реформ, глобализации, развития информационного общества. Согласно программе, чтение обеспечивает: углубленное понимание экономических тенденций и их социальных последствий; профессиональных политиков – профессиональными знаниями и навыками выработки и контроля над реализацией

социально приемлемых решений; членов общества – средствами распознавания и избегания манипуляторских интенций политиков; на профессиональном уровне – накопление и организацию правового опыта, порождаемого в обществе, на обыденном уровне – массовый доступ к правовой информации; накопление, обобщение и упорядочение мировоззренческих (философских, религиозных, научных, эстетических) позиций прошлого и настоящего; на уровне трансляции социально значимого опыта – получение общеобязательных социально значимых знаний; возможности для повышения уровня собственной культурной компетентности; получение сведений о текущих событиях [20].

Таким образом, в философских и библиотековедческих исследованиях чтение рассматривается в рамках социокультурного развития общества и способа сохранения, передачи и усвоения человеческих знаний и ценностей, формирующего личность читателя, его воззрения на жизнь.

Являясь уникальным видом человеческой деятельности, одним из совершенных способов постижения информации о внешнем мире, средством нравственного самовыражения личности, развивающим, наполняющим и обогащающим ее эстетический, нравственный и культурный потенциал, чтение рассматривается исследователями как целенаправленная деятельность, изменяющая взгляды, углубляющая понимание, воссоздающая опыт, как стимул интеллектуального, эмоционального и нравственного развития личности и позиционируется как культурологический и социальный феномен [26].

Проблемы чтения и приобщения к чтению рассматриваются в работах современных исследователей, таких как Т. Г. Галактионова [4], С. В. Евтюшкин [7], И. Г. Жукова [8], С. А. Икрамова [10], Н. Н. Койкова-Подшивалова [15], М. Д. Кобахидзе, Е. Л. Николаева [21], Л. И. Орлова [23], З. И. Романовская [27], Е. С. Салахутдинова [28], И. П. Сметанкина [29], Е. Н. Тимофеева [30], О. В. Шурпан [34] и др.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что современные исследователи рассматривают детское чтение как педагогически направленный процесс приобщения детей и подростков к литературе, целью которого является воспитание любви к книге, умение правильно и глубоко понимать прочитанное, что, в конечном итоге, приводит к развитию эстетического чувства, формированию нравственности – в узком смысле, а в широком смысле – это чтение детьми и подростками произведений художественной, научно-художественной, научно-популярной литературы и художественной публицистики [14].

Педагогической проблемой является приобщение к чтению детей младшего школьного возраста. Современными исследователями рассматриваются разные подходы приобщения к чтению учащихся. Е. Н. Тимофеева [30] указывает подход через изучение биографий писателей, З. И. Романовская [27] считает, что резервы устранения перегрузки программ по литературе в старших классах следует искать на уроках чтения в младших классах, Н. Н. Кой-

кова-Подшивалова [15] и Е. Л. Николаева [21] – в контексте внеклассного чтения; С. А. Икрамова [10], Л. И. Орлова [23] – через выразительное чтение; И. Г. Жукова [8] – средствами этнопедагогики; С. В. Евтюшкин [7], Е. С. Салахутдинова [28], О. В. Шурпан [34] – в процессе обучения чтению; И. П. Сметанкина [29] – посредством научно-популярной литературы о природе.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает исследование Т. Г. Галактионовой [4], в котором дано теоретическое обобщение научных подходов к проблеме чтения. Автор видит процесс приобщения к чтению необходимым условием вхождения личности в мир культуры ради удовлетворения потребности в саморазвитии и сохранении и преумножении культурных ценностей человечества, способом организации процесса, принципом организации, самостоятельной целью. Т. Г. Галактионова выделяет значимые характеристики приобщения к чтению [4]:

- приобщение к ценности чтения;
- приобщение к взаимодействию и общению в социальной группе, опосредованной чтением;
- стремление и способность решать личностные и социально значимые проблемы средствами чтения;
- стремление к саморазвитию в аспекте чтения.

Таким образом, анализ научно-теоретической литературы показывает, что диапазон исследований многообразен. Позитивной тенденцией является расширение предметного поля за счет включения различных средств приобщения к чтению: семьи, школы, библиотеки и т. д.

Важной стороной решения проблемы является изучение интереса к чтению. Основой данного понятия становится дефиниция «интерес», которая носит междисциплинарный характер. Согласно определению, данному в Психологическом словаре, интерес – это тенденция личности, заключающаяся в направленности или сосредоточенности ее помыслов на определенном предмете. Интерес проявляется в направленности внимания, мыслей, помыслов; потребность – во влечениях, желаниях, воле. Потребность вызывает желание обладать предметом, интерес – ознакомиться с ним. Интерес – мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности. Когда интересы не получают пищу или их нет, жить скучно. Интерес – эмоциональное состояние, связанное с осуществлением познавательной деятельности и характеризующееся побудительностью этой деятельности» [26]. Подтверждением становятся слова И. Ф. Гербарта: «Интерес выше простого восприятия только потому, что при нем принимаемое преимущественно занимает ум и отличается от прочих представлений известной причинностью», включающей следующие элементы: впечатление, ожидание, требование, действие. При этом автор утверждает, что первый элемент – впечатление – подчиняет остальные, отодвигает их назад и затмевает [5].

Интерес является одной из форм общественной направленности личности, «реальной причиной социальных действий, лежащих в основе непосредственных побуждений – мотивов, идей и т. п. – участ-

вующих в них индивидов, социальных групп, классов» [11].

Исследованием интереса к чтению занимались такие исследователи, как М. Д. Кобахидзе И. П. Сметанкина, Е. Н. Тимофеева, И. И. Тихомирова, Г. Н. Щукина и др. Исследования в основном носят прикладной (практический) характер, рассматривают методики и средства формирования интереса к чтению.

В понятие «формирование интереса к чтению» Е. Н. Тимофеева вкладывает целостный процесс воспитания, формирования этических и эстетических свойств личности читателя [30]. Вслед за автором считаем, что воспитывая читателя ребенка, мы тем самым воспитываем человека.

И. П. Сметанкина полагает, что формирование интереса к чтению проходит через развитие познавательного интереса, под которым понимается глубокая направленность личности и устойчивый мотив учения. Он создает наиболее благоприятные условия для формирования и развития нового стиля умственной работы, проявления творческой индивидуальности, способностей и дарований [29].

И. И. Тихомирова говорит о том, что читательский интерес проявляется в следующем:

- 1) в положительном отношении к читательской деятельности («люблю читать»);
- 2) заинтересованности конкретными книгами («хочу эти книги почитать»);
- 3) в законченности процессом чтения («не могу оторваться от книги»);
- 4) в стремлении поделиться радостью с другими от общения с книгой («Хочу, чтобы другие об этой книге узнали») [31].

Автор подчеркивает, чтобы пробудить у детей интерес к чтению, надо удивить их самим процессом чтения – в знакомом открыть неземное, в скучном – интригующее, в привычном – необычное [32].

Опираясь на исследования Г. Н. Щукиной, добавим, что интерес к чтению стимулирует формирование и проявление творческих способностей учащихся, стремление и самовыражение, что требует введения следующих показателей:

- 1) проявление и развитие литературно-творческих способностей и умений ребенка («люблю писать, сочинять стихи»);
- 2) способность к рефлексии, к сопереживанию (проявляется в театральных играх, в сочинениях, обсуждениях);
- 3) способность оценивать произведения на основе высших духовных ценностей (проявляется в обсуждениях, сочинениях);
- 4) увеличение качества и количества прочитанных книг [1].

Проведя исследование по формированию интереса к чтению у младших школьников, М. Д. Кобахидзе делает вывод, что наиболее оптимальным средством формирования интереса к чтению у младших школьников является:

- своевременное овладение техникой чтения, в прочной связи с возникновением и развитием познавательных интересов к чтению;

- специальная разработка учебников классного и внеклассного чтения;

- гуманно-личностный подход к учащимся, максимальный учет индивидуальных особенностей младшего школьника, сотрудничество с ним, проявление доброжелательности, чуткости [14].

Такая разработка учебного процесса, по мнению автора, акцентирует ведущую роль учителя в формировании читательских интересов.

Интерес к чтению, на наш взгляд, возникает в том случае, если ребенок свободно владеет осознанным творческим чтением и у него развиты учебно-познавательные мотивы чтения.

На основании проведенного теоретического анализа психолого-педагогической литературы мы пришли к выводу, что хотя чтение школьников по сути своей социально-педагогическое явление, оно носит междисциплинарный характер. Чтение как процесс и как искусство восприятия текста не имеет единого определения. Исследователи различных сфер деятельности рассматривают понятие с различных аспектов. Чтение является обобщающим к понятию «культура чтения». Культура чтения рассматривается нами как критерий литературно-эстетической зрелости личности и составная часть процесса ее социального, нравственного и эстетического развития под воздействием литературы, что напрямую зависит от читательской активности и развития интереса. Ребенок, проходя через различные фазы развития чтения, должен овладеть культурой чтения, которая станет основой для формирования интереса к чтению.

Под интересом к чтению мы понимаем сформированный познавательный интерес, подкрепляемый мотивацией узнавания нового, пополнения собственного знания и овладение личностью навыками творческого чтения. Социальные потребности детей (в социальных контактах, принадлежности к группе, коллективу, самореализации) возникают в процессе их участия в учебной и внеучебной деятельности и являются источником и движущей силой социальной деятельности, образуя мотивационную подсистему личности, включающую желания, интересы, ценностные ориентации, убеждения, цели.

Выводы.

Таким образом, анализ специальной литературы показал, что на формирование личности ребенка в целом и интереса к чтению в частности влияют различные социально-педагогические факторы: общество, семья, улица, СМИ, образовательные и внешкольные учреждения, деятельность, друзья и сверстники. Из всего перечисленного, на наш взгляд, наиболее значительными с точки зрения формирования интереса к чтению являются следующие факторы, расположенные в порядке значимости:

- общество через поднятие престижа чтения;
- семья как социокультурная среда воспитания и развития личности;
- школа и система внешкольного образования;
- средства массовой информации (телевидение, Интернет);

- сверстники, друзья, товарищи;
- доступность книги (психологические особенности детской книги).

Литература

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: Учеб. пособие / под ред. Г. И. Щукиной. – М., 1984.
2. Бородин, В. А. Судьба чтения – судьба образования / В. А. Бородин, С. М. Бородин // Личность и культура. – 2005. – №6. – С. 38–43. – URL: <http://lichnost-kultura.ru/2005/20056/2005617/2005617.htm>
3. Воспитание интереса к чтению // Ум@ники. – URL: http://bestklass.ucoz.net/publ/metodika_obucheniya/tekhnika_chteniya/vospitanie_interesa_k_chteniju/6-1-0-2 (Дата обращения: 4.03.2012).
4. Галактионова, Т. Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: дис. ... д-ра пед. наук / Т. Г. Галактионова. – СПб., 2008.
5. Гербарт, И. Ф. Избранные педагогические сочинения / И. Ф. Гербарт. – М., 1940. – Т. 1.
6. Добрынина, Н. Слоеный пирог искусства чтения / Н. Добрынина // Библиотека. – 2001. – №9. – С. 52–54.
7. Евтюшкин, С. В. Изучение учебного предмета «Чтение» как фактор социализации младших школьников: дис. ... канд. пед. наук / С. В. Евтюшкин. – Пенза, 2006.
8. Жукова, И. Г. Педагогическая система развития читательского интереса младших школьников средствами этнопедагогики: дис. ... канд. пед. наук / И. Г. Жукова. – Саратов, 2004.
9. Зайцева, О. Г. Развитие интереса к чтению у младших школьников / О. Г. Зайцева // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/razvitie-interesa-k-chteniyu-u-mladshikh-shkolnikov>
10. Икрамова, С. А. Выразительное чтение и его роль в развитии речи школьников начальных классов: на примере школ Республики Таджикистан: дис. ... канд. пед. наук / С. А. Икрамова. – Душамбе, 2010.
11. Интерес // Энциклопедический словарь. – URL: http://www.dict.t-mm.ru/enc_sl/i/inter.html
12. Кашкаров, А. П. Чтение подростка: пособие для отцов / А. П. Кашкаров, З. Н. Овсянкина. – М., 2010.
13. Книга: энциклопедический словарь. – М., 1999.
14. Кобахидзе, М. Д. Формирование интереса к чтению у младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. Д. Кобахидзе. – Тбилиси, 1986. – URL: http://www.childpsy.ru/upload/dissertations/%CA%E0%E1%E0%E5%E8%E4%E7%E5_%CC_%C4_0_1986.htm
15. Койкова-Подшивалова, Н. Н. Внеклассное чтение как предмет нравственно-эстетического воспитания учащихся 5–8 классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Койкова-Подшивалова. – Л., 1966.
16. Кон, И. С. Социологическая психология / И. С. Кон. – М.; Воронеж, 1999.
17. Крупская, Н. К. О детской книге и детском чтении / Н. К. Крупская. – М., 1954.
18. Лихачев, Д. С. Раздумья / Д. С. Лихачев. – М., 1991.
19. Миронова, Е. А. Развитие читательского интереса у младших школьников / Е. А. Миронова // Начальная школа. – 2011. – №8. – С. 74–75.
20. Национальная программа поддержки и развития чтения в России. – URL: http://www.ifarcom.ru/files/Programma_chtenia.pdf. (Дата обращения 12.07.2012).
21. Николаева, Е. Л. Внеклассное чтение в системе нравственного воспитания младших школьников: дис. ... канд. пед. наук / Е. Л. Николаева. – М., 1999.
22. Новейший философский словарь. – 2009. – URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/1356/%D0%A7%D0%A2%D0%95%D0%9D%D0%98%D0%95
23. Орлова, Л. И. Выразительное чтение как метод воспитания и развития дошкольников, младших школьников творческими читателями: дис. ... канд. пед. наук / Л. И. Орлова. – М., 2004.
24. Петрова, Е. В. Интерес к чтению: как его пробудить / Е. В. Петрова // Роль чтения: в формировании психически и нравственно здоровой личности: Первая открытая межотраслевая научно-практическая конференция (Губкинский, 2007. 25–26 апреля) // Губкинская централизованная библиотечная система. – URL: http://www.gublibrary.ru/lib/Konferenciya_%20chtenie/Petrova.htm
25. Полозова, Т. Д. Помочь красоте править бал / Т. Д. Полозова // Начальная школа. – 1991. – №8. – С. 81–84.
26. Психологический словарь // PsyLive.ru. Психология жизни. – URL: <http://www.psydrive.ru/?mod=psydictionary&id=823<r=9>
27. Романовская, З. И. У истоков личности / З. И. Романовская // Учительская газета. – 1979. – 10 марта. – С. 4.
28. Салахутдинова, Е. С. Педагогическая поддержка младших школьников в процессе обучения чтению: дис. ... д-ра пед. наук / Е. С. Салахутдинова. – Ростов н/Д., 2011.
29. Сметанкина, И. П. Педагогические условия формирования у младших школьников интереса к чтению научно-популярной литературы о природе: дис. ... канд. пед. наук / И. П. Сметанкина. – М., 1999.
30. Тимофеева, Е. Н. Изучение биографии писателя как способ развития интереса учащихся к чтению художественных произведений: дис. ... канд. пед. наук / Е. Н. Тимофеева. – СПб, 2011.
31. Тихомирова, И. И. Детское чтение как ценность культуры нации / И. И. Тихомирова // Чтение в системе социокультурного развития личности: Сб. ст. междунар. науч.-практ. семинара / сост. Г. В. Варганова. – М., 2007. – С. 7–11.
32. Тихомирова, И. И. Интерес к чтению: Как его пробудить? / И. И. Тихомирова // Школьная библиотека. – 2001. – №6. – С. 14–17. – URL: <http://www.childlib.ru/dep-adult/daidgest-6.htm> (дата обращения: 12.07.2012)
33. Формирование интереса к чтению на основе сотрудничества с семьей и детской библиотекой // Школа «Познание – XXI век. – URL: <http://www.poznanie21.ru/current/42410.php>
34. Шурпан, О. В. Формирование познавательной активности младших школьников в процессе обучения (на материале уроков чтения): дис. ... канд. пед. наук / О. В. Шурпан. – Мн., 1984.

ТЕНДЕНЦИИ И ПРИОРИТЕТЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ

Интеграционные процессы в сфере экологического воспитания развиваются в европейских странах, начиная с 70-х гг. прошлого столетия, будучи тесно связанными с реформированием всей системы образования в Западной Европе. В статье показаны основные подходы при формировании экологической культуры молодежи: в работе по межгосударственной координации и межнациональным контактам в данной области, при международном сотрудничестве стран на взаимной и многосторонней основе; приводятся конкретные примеры международной интеграции (в виде проектов).

Международная интеграция, диалог культур, формирование экологической культуры, экологическое воспитание и образование.

Integration processes in the sphere of environmental education have been developing in European countries since the 1970th of the 20th century, being closely related to the reform of the entire educational system in Western Europe. The article presents the main approaches to forming the youth's ecological culture that find realization in the work of intergovernmental coordination and international contacts in this sphere, as well as in international cooperation of countries on a reciprocal and multilateral basis. The author gives some specific examples of international integration (in the project form).

International integration, dialogue of cultures, ecological culture formation, ecological education.

Введение.

Широкие и интенсивные процессы реформирования, охватившие во второй половине XX столетия образовательные сферы многих западноевропейских государств, отличаются объективной тенденцией к экономической, социальной и культурной интеграции, сближению стран при решении глобальных проблем, выходящих за национальные и государственные рамки. Страны Европейского сообщества пытаются выработать единую стратегию как при создании внутреннего рынка или координации валютно-финансовой политики, так и в значительной степени при определении политики в области охраны окружающей среды и экологического образования, формирования экологического сознания и экологической культуры [4].

Основная часть.

Начиная с 1980-х гг., в Европе проводится широкомасштабная работа, связанная с исследованиями в области экологического воспитания и образования, с целью формирования активных компетентных граждан, ревностных защитников природы, добрых хранителей природных красот и национальных традиций. Так, во Франции уже в 1985 г. на правительственном уровне признается, что вся образовательная система страны устарела и что социальные и экономические условия современной школы неотложно требуют перестройки. Чтобы школа могла воспитывать личность будущего гражданина, она должна вооружить его соответствующей системой установок, умением быстро и гибко приобщаться к экономической и социальной жизни в соответствии с условиями эпохи. Активно обсуждается возможность использования зарубежного опыта (в частности, японского) [9, с. 118].

Свою лепту в процесс консолидации общественных сил вносит Конференция ЮНЕСКО (февраль

1986 г., Париж), подавшая сигнал к включению экологической проблематики во все дисциплины этического, социального и культурно-эстетического типа. Предполагалось переосмыслить экологические проблемы в едином образовательном поле, куда бы входили и предметы гуманитарного цикла.

Развитие воспитания в духе мира и взаимопонимания – *глобальное воспитание, глобальное сознание, глобальное мышление* – призвано обеспечить формирование у молодежи ответственности за судьбы не только своего региона, страны, но и всей планеты. Отсюда все больший темп набирает осознание необходимости изучения истории, литературы, искусства, культуры (в том числе языковой), социальных и прочих проблем сопредельных государств – прежде всего европейского континента [3, с. 216–219].

В Европе складывается особый «наднациональный» механизм, функцией которого является стратегия сотрудничества с целью «гармонизации» систем образования стран ЕС: постоянно действует Комитет образования государств-членов ЕС (с 1976 г.), Европейский институт воспитания и социальной политики (Париж), Бюро сотрудничества в области воспитания (Брюссель) и многие другие учреждения, разрабатывающие конкретные программы и планы работы по межгосударственной координации и межнациональным контактам. Европейский Союз (особенно скандинавские страны и Великобритания) стремится в экологическое воспитание через национальные начала ввести интернациональный аспект. В Брюсселе комиссией ЕС организуется Штаб по вопросам окружающей среды и защите потребителей, где имеется также группа, занимающаяся экологическим образованием. Девять государств ЕС выдвигают туда своих представителей по экологическому воспитанию. Создается специальная сеть школ, позволяющая зани-

маться экспериментированием в сфере междисциплинарного экологического воспитания [10, с. 199–200].

Сегодня многие специалисты, коллективы ученых и практиков направляют свои усилия на преодоление деструктивных явлений и разработку проектов международной интеграции в области воспитания экологической культуры молодежи. Подходы к решению данных проблем отражает Московская (международная) Декларация об экологической культуре, которая развивает идеи Стокгольмской конференции, саммита по устойчивому развитию в Рио-де-Жанейро, Сеульской декларации по экологической этике [6, с. 3–10]. Декларация обсуждена и одобрена группой экспертов Европейского Союза под председательством Роберто Просперини (Франция) на заседании круглого стола 7 мая 1998 г. в Москве.

Декларация нацелена на объединение интеллектуального и технического потенциала, политической воли всех больших и малых народов Севера и Юга, Запада и Востока, на преодоление конфликта человека и природы, утверждение нового образа жизни мирового сообщества, нового мирового порядка, основанного на сотрудничестве, согласии, диалоге культур, взаимном уважении. Авторы Декларации стремятся содействовать выработке системы ценностей культуры мира, способной согласовать интересы людей и направить их на сохранение целостной системы жизни.

Реализация задач Декларации предполагает повышение экологической культуры производства и потребления, культуры взаимодействия, культуры поведения, уважение к прошлому культуры, открытый диалог национальных экологических культур; углубление связей между духовной, социально-политической, экономической сферами общественной жизни, между управлением и образованием. В Декларации подчеркивается, что главной причиной деградации окружающей среды в мире является структура производства и потребления, не обеспечивающая устойчивость и стабильность экосистем и биосферы в целом. Расточительный, материально-потребительский стиль жизни технократической цивилизации непомерным грузом ложится на природу. Экологическая культура предполагает новый способ жизнеобеспечения, при котором общество системой духовных ценностей, этических принципов, экономических механизмов, правовых норм и социальных институтов формирует потребности и способы их реализации, не создающие угрозу жизни на Земле.

Важно, что одной из основных черт культуры мира в Декларации указывается культура взаимодействия, основанная на глобальном партнерстве, взаимосоглазованных межрегиональных, межгосударственных отношениях, ориентированных на взаимное уважение, взаимную поддержку и сотрудничество. В качестве главных характеристик культуры взаимодействия авторы Декларации называют «обменность»: режим диалога между равноправными партнерами – странами, народами, конфессиями.

В Декларации отмечается также, что процесс становления экологической культуры в современном мире требует от всех людей доброй воли самой энергич-

ной поддержки. Основной преградой, затрудняющей движение в этом направлении, является инерция обособления. Мнимая «независимость» человека и человечества оборачивается их ненужностью миру. Реализация экологической культуры предполагает разнообразное участие всех «действующих лиц» человеческого сообщества, важнейших социальных групп – народов, поколений, жителей городов и сел, мужчин и женщин, работников всех видов труда.

По мнению разработчиков Декларации, культура поведения, как одна из характеристик экологической культуры, предполагает качественное совершенствование, оптимизацию производственной и потребительской деятельности, исключение ориентации на бесконечное увеличение ее объема, исключение как в труде, так и в потреблении ненужного, лишнего, избыточного и потому мешающего. Охрана от засорения веществом, энергией, информацией глобальной, окружающей все человечество среды невозможна, если не выработаны навыки «незасорения» на индивидуальном уровне. Растет ответственность каждого человека, живущего сегодня на Земле, за ее сохранение, а следовательно, за экологическую культуру – свою и окружающих.

Авторы Декларации ищут пути становления экологической культуры не только в обращении к ее традиционным формам, к прошлому, но и подчеркивают, что настоящее культуры определяется и ее будущим. Будущее выступает в роли вызова и стимула осуществления тех изменений в культуре, к осознанию грандиозности которых мы только подходим. Без учета отражения наших сегодняшних действий на горизонте будущего человечество не сможет обеспечить необходимую сущностную, фундаментальную переориентацию с идеи экстенсивного, материально выраженного, завоевательно-расширительного развития на идею преимущественно интенсивного внутреннего духовного развития, мирного и взаимодополнительного в отношениях с природой.

Разработчики подчеркивают, что в диалоге культур значимо «движение навстречу друг другу» ученых, художников, политиков, промышленников, – всех членов общества, а также целенаправленное управленческое воздействие, стимулирующее этот процесс. Экологическая культура основывается на развитии связей между всеми своими элементами: между языками культуры – наукой, искусством, нравственностью, религией, мифологией; между социальными субъектами – носителями культуры, между формами социальной динамики. Особое значение в развитии экологической культуры общества приобретает экологическая культура власти – лиц, принимающих государственные и политические решения. В Декларации ставится вопрос о необходимости программ экологического образования государственной элиты, которые были бы направлены не только на просвещение в области окружающей среды, но, прежде всего, на повышение ответственности за экологические и социальные последствия принимаемых решений. Создание эффективной системы непрерывного экологического образования и воспитания – обяза-

тельное условие национальной экологической политики.

В самостоятельный раздел Декларации в качестве международных приоритетов выделены глобальное партнерство, ответственность за «мир без войны», за «мир (жизнь) в согласии с природой». По мнению ученых, «требуют внесения коррективов усилия ЮНЕСКО и ЮНЕП по образованию в области окружающей среды (ОООС). По результатам экспертизы более чем в двадцати развитых странах мира сделан вывод, что намерения ОООС больше декларируются, чем внедряются в практику образовательных учреждений и подготовку кадров. Предстоит совместными усилиями уточнить цели ОООС в связи с новыми образовательными парадигмами, включающими в содержание образования не только науку, но и культуру, не только знания, но и ценностные ориентации» [10, с. 8].

Ученые считают, что один из Международных проектов ЮНЕСКО – Программа «Культура мира» – нуждается в дополнении подпрограммой «Экологическая культура». Особое значение в этих условиях приобретает международное сотрудничество стран и народов на взаимной и многосторонней основе как способ объединения усилий, обмена опытом и информацией в области окружающей среды.

В этом отношении представляют интерес предложенные Россией международные проекты «Экологическое образование в Европе» и «Экологическая культура мира». Актуальным является объединение под эгидой ЮНЕСКО и ЮНЭП усилий по межконфессиональному взаимодействию, направленному на диалог и сотрудничество в области окружающей среды, взаимодействие неправительственных и общественных организаций. Особым направлением координационной деятельности ЮНЕСКО и ЮНЭП должно стать содействие созданию национальных стратегий и концепций устойчивого развития, формирование традиции согласования экономических решений с возможностями региональных экосистем, соблюдения международных обязательств, соглашений, конвенций в области окружающей среды. Несомненным приоритетом в деятельности международных организаций должен стать контроль за соблюдением прав человека на благоприятную окружающую среду, доступ к экологической информации и компенсацию ущерба, нанесенного в результате действий, ухудшающих экологическое состояние окружающей среды [8].

Международное сотрудничество играет важную роль не только в решении проблем, касающихся защиты окружающей среды, но и в интенсивном развитии экологического образования и воспитания [1]. В настоящее время опыт такого сотрудничества выражается в основном в совместных образовательных проектах. Так, Институт устойчивого общества в США (The Institute for Sustainable Communities, USA) сотрудничает с Педагогическим институтом в Нижнем Тагиле. Идет работа по созданию моделей образовательных экологических программ в трех российских общеобразовательных школах. Институт устойчивого общества обеспечивает школы техникой, материалами, которые смогут помочь в определении и

разработке методов обучения. Оба института работают над подготовкой будущих учителей к работе по новым экологическим образовательным программам.

Одна из основных целей данного проекта – развить стремление к самообразованию российских преподавателей и установить постоянную связь с педагогами-экологами в России, США и других странах Центральной и Восточной Европы. В качестве основных задач проект предусматривает:

- 1) усиление развития общественных образовательных экологических программ и отслеживание выполнения исследовательских экологических проектов студентов в школах, включенных в данный проект;
- 2) разработку общественной образовательной экологической программы, которая будет реализовываться в специализированном педагогическом лицее;
- 3) разработку и осуществление образовательной экологической программы для местных учителей;
- 4) вовлечение родителей, бизнесменов, правительства и заинтересованных граждан в образовательный процесс;
- 5) углубление знаний общества в области экологических проблем, воспитание родителей через детей;
- 6) вовлечение других школ, комитетов и институтов в развитие проекта и стимулирование международного сотрудничества педагогов-экологов;
- 7) усиление взаимодействия и сотрудничества педагогов Нижнего Тагила и близлежащих регионов [2].

Для учеников старших классов разработана программа, принятая на областном уровне, включающая раздел по исследовательской работе учащихся и рекомендации для преподавателей по руководству исследовательской деятельностью школьников.

В Педагогическом колледже Нижнего Тагила начата работа по созданию образовательного курса по экологии. Ведется также работа по привлечению общественности к природоохранному образованию. Проект способствовал повышению экологической грамотности детей и взрослых, дальнейшему совершенствованию системы экообразования в данном регионе.

В России известен также Информационно-консультативный экологический центр (ИКЭЦ) «Стрикс», созданный при экоцентре «Дронте» как некоммерческая, негосударственная структура [5]. Главная цель центра – учебная и методическая работа со студентами и молодыми учителями-естественниками, а также разработка и издание методической литературы по экологии. Специфические особенности центра – знакомство обучаемых с передовыми формами и методами экологического образования и воспитания, в том числе зарубежными; издание разработок и методик; перевод и адаптация зарубежных материалов. ИКЭЦ «Стрикс» имеет партнерские контакты и договоры о сотрудничестве с рядом образовательных структур в России и за рубежом, в частности, в США, Канаде и Великобритании.

Заслуживает внимания и Российско-Американский опыт подготовки преподавателей-экологов. В рамках международного проекта «Россия – США: экология и образование» с 1992 г. осуществляется подготовка преподавателей-экологов для работы с детьми. Дан-

ный проект реализуется на основе договора о творческом сотрудничестве между Тремонтским центром экологического образования и воспитания национального парка «Грэйт-Смоки-Маунтинс» (штат Теннесси) и российским Координационным советом.

Студенты и педагоги МПГУ, являющиеся участниками данного проекта, получают методико-теоретическую подготовку в США. Еще до стажировки студенты могут ознакомиться с формами, методами, содержанием оригинальных американских образовательных программ. Конкретную практическую и методико-педагогическую подготовку российские студенты получают в период работы в составе штата учителей-натуралистов Тремонтского центра. Во время стажировки студенты разрабатывают и внедряют в практику воспитательные и образовательные программы, содержание и методика которых базируются на опыте российской педагогики. Адаптация для американских учащихся уроков по геоэкологическому образованию россиян, как и американских занятий природоохранной и экологической тематики для отечественной школы, имеет взаимный интерес. Данный опыт международного сотрудничества в области экологического образования детей, по мнению участников проекта, будет развиваться и далее.

Ключевой инициативой в области координации национальных и международных программ экологического образования и воспитания является Международная программа экологического образования (International Environmental Education Programme). С 1975 г. она охватила более 160 стран и содействовала экологической подготовке более 30 тыс. человек.

Эффективность интеграционных процессов, диалога культур в области экологического воспитания зависит от культуры межнационального взаимодействия педагогов, их готовности к сотрудничеству, навыков межкультурной коммуникации и, безусловно, экологической культуры.

Европейская экологическая академия (Umweltakademie) в Боркене (Германия) разработала концепцию организации профессионального повышения квалификации специалистов по охране окружающей среды, в реализации которой участвует ряд европейских стран. Основная цель ее деятельности – передача разнообразных экологических знаний и умений, необходимых для многих профессий и при решении конкретных проблем. Ядро идеи – создание учреждения для организации профессионального повышения квалификации в области окружающей среды. Академия строит свою работу, исходя из представлений о том, что наукоемкие производственные управленческие и маркетинговые стратегии, ориентированные на окружающую среду, с привлечением современных технологий будут в дальнейшем определять рынки будущего и открывать изобретателям по решению экологических проблем новые пути. На этом фоне в производственной сфере приобретает все большее значение общая экологическая ориентация и профессиональное повышение квалификации в области окружающей среды. Опыт международного сотрудничества, установленные академией контакты создают основу для широкого кооперирования европейских государств по

повышению квалификации в области окружающей среды [7].

Новые идеи и концептуальные решения по обеспечению социально-экономического роста и одновременного сохранения ресурсного потенциала за счет расширенного применения наилучших доступных технологий согласуются с принципами устойчивого развития. Европейская Экономическая Комиссия ООН (ЕЭК ООН) в своей Стратегии по образованию в целях устойчивого развития стремится к диалогу со всеми международными заинтересованными сторонами.

Осуществлению широкого обмена опытом в данной сфере способствуют организуемые ЕЭК ООН молодежные форумы. Так, российско-германский форум «Защита окружающей среды и устойчивое развитие – новые перспективы для германо-российских отношений?» (30.09.14 – 6.10.14 г., Берлин) был проведен по инициативе Ассоциации выпускников Российско-Германского молодежного парламента «ДРУГ» при поддержке Ассоциации экономистов России и Германии.

Свою задачу организаторы форума видят в создании площадки для активного сотрудничества молодых людей из России и Германии с целью изучения перспектив защиты окружающей среды и устойчивого развития, которые могут стать новыми объединяющими факторами для формирования российско-германских отношений.

Выводы.

Европейское сообщество стремится к консолидации усилий, обеспечивающих устойчивость системы экологического образования, для информирования и оказания всевозможной, в том числе консультативной, помощи заведениям экологического профиля. С этой целью проводится выявление и распространение в международном масштабе образцовых проектов, включающих широкий спектр проблем технологического и социального характера. Подготовка кадров рассматривается в качестве одного из ведущих условий эффективности реализации международных проектов, укрепления интеграционных процессов. Обмен информацией, установление контактов, налаживание сотрудничества ведется с помощью интернетовской платформы и конференций различного уровня.

Сделать выбор в пользу устойчивого развития – значит внести в национальные системы образования идеи повышения профессиональной подготовки в области устойчивого развития, социального партнерства, кооперации, выработки коллективных решений как на уровне образовательных структур, так и сотрудничества между общественными организациями и государственными органами.

Участие в осуществлении стратегии ЕЭК ООН для стран восточнославянского региона, в том числе России, – это конструктивный путь модернизации содержания образования, возможность его экологизации, реализации междисциплинарного направления в учебных планах и программах, создания нормативно-правовой базы, консолидации усилий обще-

ственных организаций, семьи и государственных органов на всех уровнях.

Литература

1. Зарецкая, С. Л. Проблемы экологического образования в странах Запада / С. Л. Зарецкая // Экология и общество: Пробл.-тематич. сб. РАН / ИНИОН. Актуальные проблемы Европы. – 1999. – С. 51–88
2. Макгиннис, Р. Человек и природа: этика отношений. Развитие целей экологического образования в США и России (сравн. ист. анализ) / Р. Макгиннис, Н. Рябинина // Учитель – 1998. – №1. – С. 84–88.
3. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. – М., 1995.
4. Социально-педагогические основы воспитания экологической культуры детей и подростков в условиях модернизации образования. – М., 2006.
5. Шустов, С. Б. Информационный центр «Стрикс»: опыт работы общественной организации в сфере экологического образования / С. Б. Шустов, В. В. Орлов, В. В. Неручев // Тезисы докладов Международной конференции по экологическому образованию детей. – Обнинск, 1995. – С. 78–80.
6. Экологическая культура и образование: опыт России и Югославии. – М., 1998.
7. Экологическое образование: опыт России и Германии / под ред. В. И. Данилова-Данильяна, С. Н. Глазачева, Р. Лоба. – М., 1997.
8. Achieving a better quality of life: Review of progress towards sustainable development. – Government Annual Report. – 2002. – DEFRA. – 2003. – February.
9. Revue française de pédagogie. – 1986. – №74. – P. 117–120.
10. Umweltlernen: Veränderungsmöglichkeiten des Umweltbewußtseins; Modelle-Erfahrungen / Hrsg. von H.-J. Fietkau, H. Kessel. – Königstein. – Ts., Hain, 1981.

РЕЦЕНЗИЯ

на монографию «Народная речь Вологодского края:
говоры Кирилловского района Вологодской области»
(Вологда, 2014. – 240 с.)



Монография «Народная речь Вологодского края» входит в серию изданий, представленных в исследовательском проекте «География русского слова». Авторский коллектив проекта, возглавляемый доктором филологических наук, профессором Е.Н. Ильиной, предлагает опыт изучения лингвистической географии Вологодской области, системного описания языковых особенностей вологодских диалектов, а также примеры исследования диалектной языковой личности в форме речевых портретов жителей области. Обобщением результатов этой работы по одному административному району, имеющему особое историко-культурное значение на Русском Севере, является рецензируемая монография. Речь идет о территории исторического Белозерья, известного во всем мире центра церковной книжности, а также места самобытного переплетения славянских диалектов древненовгородского происхождения с локальными формами речи различных финно-угорских языков.

Начальный раздел монографии включает в себя две главы. Первая глава монографии посвящена истории заселения славянами территории древнего Белозерья, характеристике белозерско-бежецких говоров в контексте диалектного членения русского языка, обзору лингвистических исследований, посвященных говорам современного Кирилловского района Вологодской области. Далее в отдельных главах рассматриваются особенности фонетики (Н. Г. Михова), лек-

сики (С. А. Ганичева) и грамматики (Е. Н. Ильина) исследуемых говоров, систематизируются результаты экспедиционных наблюдений за народной речью. На основании содержания первого раздела складывается устойчивое впечатление о системе исследуемых говоров в их историческом развитии и в современном состоянии. К этой части работы относится особый раздел электронного приложения – опыт тематического словаря «Лексика природы Кирилловского района Вологодской области», подготовленный С. А. Ганичевой на основе сведений, собранных на данной территории для «Лексического атласа русских народных говоров».

Заключительная часть монографии представляет серию речевых портретов жителей Кирилловского района 1911–1938 годов рождения, представителей различных профессий, обладающих разным уровнем образования, но тем не менее сохранивших диалектную основу речи и специфику восприятия мира, свойственную жителям северной деревни. Исследование сопровождается электронными приложениями аудиозаписей речи с их расшифровкой и лингвокультурологическим комментарием. Обращает на себя внимание тот факт, что все информанты родились и выросли в деревнях одного сельсовета, расположенных неподалеку друг от друга (в окрестностях знаменитого села Ферапонтово), следовательно, можно говорить о том, что их речь представляет различные варианты реализации одного территориального диалекта.

Монография «Народная речь Вологодского края» может быть интересна широкому кругу специалистов в области преподавания русского языка. Она, несомненно, представляет интерес для преподавания русского языка как иностранного: материалы этой работы могут быть использованы для занятий по лингвострановедению, для комментированного чтения художественных произведений писателей-вологжан, для обучения диалогу на социально-политические и культурно-исторические темы.

*Mag. Tamara Blum
Dr. Elena Maleeva
Вена, Австрия*

РЕЦЕНЗИЯ

на «Словарь субъективно-оценочной лексики
русской народной речи» проф. О. И. Литвинниковой
(в 2-х томах. Елец, Т. 1 – 2013, Т. 2 – 2014)

Логика развития русской диалектной лексикографии XVIII–XXI веков определила ее движение от толковых словарей («Словарь областных слов, употребляемых в г. Устюге Великом» (1757)) к словарям аспектным. В этих словарях отражается лексико-грамматическое своеобразие диалектов («Опыт диалектного гнездового словообразовательного словаря» под ред. Е. М. Пантелеевой (1982)), тезаурус русской языковой личности («Диалектный словарь личности» В. П. Тимофеева (1971)) и проч. Значительная роль в становлении аспектной диалектографии принадлежит *Ольге Ивановне Литвинниковой (Соколовой)*, чья лексикографическая деятельность началась в составе авторского коллектива «Русского диалектного инверсария» (1974–1977) и продолжается до сих пор. Результатом сорокалетней лексикографической работы О. И. Литвинниковой и ее коллег стала серия диалектных словарей. Они отражают различные виды системных отношений в лексической системе русских говоров. Это сложное для анализа явление диалектной омонимии (Алексеев М. А., Литвинникова О. И. Глагольные омонимы русской диалектной речи (2005); Алексеев М. А., Литвинникова О. И. Омонимы русской диалектной речи (2009) и др.). Это также деривационные процессы в диалектной системе (Алексеев М. А., Литвинникова О. И. Человек в производных именах русской народной речи (2007), Литвинникова О. И., Алексеев М. А., Головина Л. И. Словарь словообразовательных синонимов русской народной речи (2008) и др.). Обращает на себя внимание антропоцентрический подход О. И. Литвинниковой к описанию лексической системы русских говоров. Наиболее ярко он проявляется в словарях субстантивной лексики: Алексеев М. А., Литвинникова О. И. Человек в производных именах русской народной речи (2007); Литвинникова О. И., Глазгацкая Е. И. Толково-словообразовательный словарь субстантивов лица русского языка (2012). В этом же концептуальном ключе выполнен рецензируемый нами двухтомный «Словарь субъективно-оценочной лексики русской народной речи» проф. О. И. Литвинниковой (2013, 2014).

Словарь включает в себя более 6000 единиц разных частей речи, эксплицирующих различные виды субъективной оценки (уменьшительности, ласкательности, увеличительности и др.). Автор определяет тип словаря как алфавитный толково-объяснительный с элементами словообразовательного, считая, что именно такая организация в нем материала позволит представить все многообразие русской оценочной лексики в максимально удобной для читателя форме. Размышляя о том, что субъективно-оценочная лексика «функционирует в говорах русского языка, определяет своеобразие фольклора, широко используется в произведениях художественной литературы, но довольно редко преодолевает границы диалектных словарей» (том I, с. 4), О. И. Литвинникова расширяет круг своих источников, включая в него наряду с диалектными словарями полного и дифференциального типов словари просторечной лексики (например, «Словарь просторечий русских говоров Среднего Приобья» О. И. Блиновой (1977)) и словари языка писателя («Словарь языка поэзии И. А. Бунина» Г. С. Журавлевой и Р. И. Хашимова (2011, ...) и др.). Стремление к максимально полному лексикографическому описанию не только лексических локализмов, но и весьма обширного «промежуточного слоя» русской лексики, одновременно принадлежащего различным функциональным подсистемам русского национального языка делает словарь О. И. Литвинниковой еще более обстоятельным в изложении языковых фактов и убедительным в их интерпретации.

Основанием для размещения лексических единиц в одной словарной статье О. И. Литвинникова считает тождество их лексического, в том числе субъектно-оценочного значения. Это позволяет разграничить словообразовательные омонимы (1 **драничка** ласк. «кровельная или штукатурная дранка» и 2 **драничка** ласк. «верёвочка») и представить в одной статье фонетические и грамматические варианты, а также синонимы, генетически восходящие к одной производящей основе (**малёсечко** (перм.), **малестёхонько** (арх., вят., сев.-двин.), **малестётенько**, **малечко**, **малёшечко**, **мастехонько** (волог.), **ласк** «очень мало» (Т. I, с. 252)). Учитывая сложный характер взаимоотношений между подобными образованиями, следует отметить, что словарь О. И. Литвинниковой дает возможность максимально полно определить диапазон их формального и семантического варьирования. Это позволит сделать более отчетливые выводы о специфике субъективно-оценочной деривации слов в устной (в том числе и диалектной) речи.

«Словарь субъективно-оценочной лексики русской народной речи» проф. О. И. Литвинниковой включает в себя значительное число фактов, относящихся к севернорусским говорам, в том числе и явные лексические локализмы: **вискирёк** уменьш. «осколок, обломок чего-то» (Т. I, с. 66), **кулындышек** уменьш.-ласк. от **кулындыш** «круглый хлебец» (Т. I, с. 224), **пазгалёнок** пренебреж. «пострелёнок, шалун, драчун» (Т. II, с. 6) и др. В связи с этим словарь может быть весьма интересным источником для наблюдений вологодских диалектологов и специалистов в области севернорусской речевой культуры.

Е. Н. Ильина
доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка,
журналистики и теории коммуникации
Вологодский государственный университет

РЕЦЕНЗИЯ

на учебно-методические пособия

Е. Н. Ильиной и С. А. Ганичевой

«Русская лингвистическая география» (Вологда, 2011)

и «Основы лингвистической географии Вологодской области» (Вологда, 2012)

В современном российском образовании курс лингвогеографии не входит в число обязательных учебных дисциплин. Вместе с тем этот учебный курс может быть весьма полезен для выпускников филологических факультетов в силу целого ряда причин. Во-первых, в рамках этого курса происходит повторение основ русской диалектологии, через призму которой актуализируются знания теории и истории русского языка, фонетики, лексикологии и грамматики современного русского литературного языка. Во-вторых, при обучении лингвистической географии оттачиваются профессиональные умения и навыки студентов, связанные как с их аудиторной деятельностью, так и с их самостоятельной работой, в том числе в условиях диалектного окружения. В-третьих, с помощью этого курса студенты выпускных курсов активно включаются в научно-исследовательскую работу краеведческой направленности, что весьма способствует их научной социализации, преемственности поколений вологодских ученых-диалектологов.

Учебно-методические пособия Е. Н. Ильиной и С. А. Ганичевой посвящены проблемам преподавания основ лингвистической географии студентам филологических специальностей. Первое из пособий дает информацию о диалектном членении русского языка, знакомит студентов с опытами лингвогеографической интерпретации русского языка в условиях общеславянского языкового континуума. Второе пособие непосредственно обращено к анализу лингвистического ландшафта современной Вологодской области: в нем подробно характеризуются группы говоров, представленных на исследуемой территории, широко используются результаты их изучения в фонетическом, лексикологическом и грамматическом аспектах. Оба пособия богато иллюстрированы лингвистическими картами, содержат исчерпывающий набор упражнений, позволяющих сформировать у студента навык чтения и комментирования современных лингвистических карт.

Становление лингвистической географии как самостоятельной научной дисциплины и как метода лингвистических исследований состоялось на протяжении всего XX века и в начале XXI века привело к созданию масштабных общеславянских («Общеславянский лингвистический атлас») и общероссийских («Диалектологический атлас русского языка», «Лексический атлас русских народных говоров») проектов, серии региональных атласов Л. П. Комягиной, А. Ф. Войтенко, С. А. Мызникова и других ученых. В этом ряду пока еще нет вологодского диалектологического атласа, но, учитывая активное развитие лингвогеографического направления в деятельности кафедры русского языка Вологодского государственного университета, можно надеяться, что ее сотрудники и выпускники уже подошли к началу этой работы.

Н. С. Ганцовская,

*доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка
Костромской государственной университет им. Н. А. Некрасова*

Сведения об авторах

ГОЛОВЧИЦ Людмила Адамовна / GOLOVCHITS Liudmila Adamovna	Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольной дефектологии, Московский педагогический государственный университет (МПГУ) / Doctor of Science (Pedagogy), professor, head of the department of special education of preschool children, Moscow pedagogical state university. E-mail: golovchits@inbox.ru
ГОРНАКОВ Илья Павлович / GORNAKOV Ilya Pavlovich	Аспирант кафедры наземных транспортных средств и технологических машин, Ивановский государственный политехнический университет (ИВГПУ) / Postgraduate student, department of ground vehicles and technological machines, Ivanovo state polytechnic university. E-mail: ilya4579@yandex.ru
ГРАЧЕВ Александр Михайлович / GRACHEV Alexander Michalovich	Кандидат филологических наук, доцент гуманитарной кафедры, Нижегородский филиал Московского гуманитарно-экономического института / Candidate of Science (Philology), associate professor of the humanitarian department, Moscow humanitarian and economic university (Nizhniy Novgorod branch). E-mail: grachol@yandex.ru
ГРАЧЕВ Михаил Александрович / GRACHEV Michael Alexandrovich	Доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской филологии и общего языкознания, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова / Doctor of Science (Philology), professor, head of the department of Russian philology and general linguistics, Nizhniy Novgorod state linguistic university named after N.A. Dobrolyubov. E-mail: ma-grachev@mail.ru
ГУДИНА Татьяна Викторовна / GUDINA Tatyana Victorovna	Доктор педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, Вологодский государственный университет / Doctor of Science (Pedagogy), associate professor, department of social, humanitarian and natural sciences, Vologda state university.
ДЕМЧЕНКО Зинаида Алексеевна / DEMCHENKO Zinaida Alekseevna	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, Высшая школа экономики и управления, Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова / Candidate of Science (Pedagogy), associate professor, department of Economics, Higher school of Economics and management, Northern (Arctic) federal university named after M.V. Lomonosov. E-mail: dza.nw@yandex.ru
ДЕНИСОВА Ольга Александровна / DENISOVA Olga Aleksandrovna	Доктор педагогических наук, профессор кафедры дефектологического образования Череповецкого государственного университета / Doctor of Science (Pedagogics), Professor, Department of Defectology Education, Cherepovets State University. E-mail: kpisp@chsu.ru
ЕЛИСТРАТОВ Алексей Алексеевич / ELISTRATOV Aleksey Alekseevich	Кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Челябинский государственный университет / Candidate of Science (Philology), associate professor of the English department, Chelyabinsk state university. E-mail: ayelistratov@mail.ru
ЕНДИЯРОВ Сергей Валерьевич / ENDIYAROV Sergey Valerjevich	Кандидат технических наук, старший научный сотрудник ОАО «Уралмашзавод» / Candidate of Science (Technology), senior researcher, JSC «Uralmashzavod», Ekaterinburg. E-mail: endeyarov@olympus.ru
ЕРШОВ Сергей Владимирович / ERSHOV Sergey Vladimirovich	Кандидат технических наук, учебный мастер кафедры наземных транспортных средств и технологических машин, Ивановский государственный политехнический университет / Candidate of Science (Technology), master of the department of ground vehicles and technological machines, Ivanovo state polytechnic university. E-mail: ershovsv.iv@yandex.ru

ЗИНКЕВИЧ Елена Романовна / ZINKEVICH Elena Romanovna	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет / Candidate of Science (Pedagogy), associate professor, department of General and applied psychology, Saint-Petersburg state pediatric medical university. E-mail: lenazinkevich@mail.ru
ИВАНОВА Наталия Витальевна / IVANOVA Natalia Vitalievna	Доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного образования, Череповецкий государственный университет / Doctor of Science (Pedagogy), professor of the department of preschool education, Cherepovets state university. E-mail: natasha3561@mail.ru
ИЛЬЮШИНА Светлана Викторовна / IL'YUSHINA Svetlana Victorovna	Аспирант, ассистент кафедры сурдопедагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена / Postgraduate student, assistant, department of deaf-and-dumb Pedagogy, Russian state pedagogical university named after A.I. Herzen. E-mail: sv. ilyushina@mail.ru
КАЗАНСКАЯ Вера Львовна / KAZANSKAYA Vera Lvovna	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной дефектологии Московский педагогический государственный университет / Candidate of Science (Pedagogy), associate professor, department of preschool Defectology, Moscow pedagogical state university. E-mail: v.kazanskaya@yandex.ru
КАЛИНИН Евгений Николаевич / KALININ Evgeniy Nikolaevich	Доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой наземных транспортных средств и технологических машин, Ивановский государственный политехнический университет / Doctor of Technical Sciences, Professor. E-mail: enkalini@gmail.com
КОЖЕВНИКОВ Александр Вячеславович / KOZHEVNIKOV Alexander Vyacheslavovich	Кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой электроэнергетики и электротехники, Череповецкий государственный университет / Candidate of Science (Technology), associate professor, head of the department of electric power industry and electrical engineering, Cherepovets state university. E-mail: kojevnikovav@chsu.ru
КОЗЫРЕВ Владимир Алексеевич / KOZYREV Vladimir Alekseevich	Доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена / Doctor of Science (Pedagogy), professor, Russian state pedagogical university named after A.I. Herzen, S-Petersburg. E-mail: 47kozyrev@rambler.ru
КРАСИЛЬНИКОВА Ольга Александровна / KRASILNIKOVA Olga Alexandrovna	Доктор педагогических наук, профессор кафедры сурдопедагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена / Doctor of Science (Pedagogy), professor of the deaf-and-dumb Pedagogy, Russian state pedagogical university named after A.I. Herzen. E-mail: ekoryukina@yandex.ru
КУЛЕВСКАЯ Екатерина Владимировна / KULEVSKAYA Ekaterina Vladimirovna	Аспирант кафедры лингвистической прагматики и межкультурной коммуникации, Московский государственный лингвистический университет / Postgraduate student, department of Linguistic Pragmatics and Cross-cultural Communication, FSFEI MPE MSLU. E-mail: e.kulevskaya@gmail.com
ЛАРИОНОВА Анна Николаевна / LARIONOVA Anna Nikolaevna	Аспирант кафедры отечественной филологии и прикладных коммуникаций, Череповецкий государственный университет / Postgraduate student, department of Russian philology and applied communications, Cherepovets state university. E-mail: larionova.ann@bk.ru
ЛИСОВСКАЯ Татьяна Викторовна / LISOVSKAYA Tatiana Victorovna	Кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования, Национальный институт образования (Беларусь) / Candidate of Science (Pedagogy), associate professor, leading researcher of the laboratory of special education, (Belarus). E-mail: lis_tva@tut.by

ЛОГИНОВА Екатерина Тофиковна / LOGINOVA Ekaterina Tophikovna	Доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, декан факультета дефектологии и социальной работы, Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина / Doctor of Science (Pedagogy), professor, department of Correctional Pedagogy and Psychology, dean of the faculty of Defectology and social work, Leningrad state university named after A.S. Pushkin. E-mail: etloginova@list.ru
ЛЮКИНА Анна Сергеевна / LYUKINA Anna Sergeevna	Аспирант, ассистент кафедры сурдопедагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена / Postgraduate, assistant of the department of deaf-and-dumb Pedagogy Russian state pedagogical university named after A.I. Herzen. E-mail: Ana-lukina@mail.ru
МЕЛКОБРОДОВА Наталья Владимировна / MELKOBRODOVA Natalia Vladimirovna	Старший преподаватель кафедры архитектуры и графики, Курганская государственная сельскохозяйственная академия им. Т. С. Мальцева / Senior lecturer, department of architecture and graphics, Kurgan state agricultural Academy named after T.S. Maltsev. E-mail: melkobrodova@inbox.ru
ОСИПОВ Сергей Юрьевич / OSIPOV Sergey Yurievich	Кандидат технических наук, доцент кафедры менеджмента, Тверской государственный технический университет, докторант Череповецкого государственного университета / Candidate of Science (Technology), associate professor, department of Management, Tver state technical university, Doctoral Candidate, Cherepovets state university. E-mail: osipov-seregejj@rambler.ru
ОСИПОВ Юрий Романович / OSIPOV Yuriy Romanovich	Доктор технических наук, заслуженный деятель науки и техники Российской Федерации, профессор кафедры теории и проектирования машин и механизмов, Вологодский государственный университет (г. Вологда) / Doctor of Science (Technology), Honoured Scientist of the Russian Federation, professor, department of theory and design of machines and mechanisms, Vologda state university (Vologda). E-mail: iur.osipov2012@yandex.ru
ПАНФИЛОВА Ольга Александровна / PANFILOVA Olga Alexandrovna	Кандидат технических наук, заместитель начальника кафедры информатики и математики, Вологодский институт права и экономики ФСИН России / Candidate of Science (Technology), deputy chief of department of Information Science and Mathematics, Vologda Institute of Law and Economics of the Penal System of Russia, Vologda.
ПЕТРУШЕНКО Сергей Юрьевич / PETRUSHENKO Sergey Yurievich	Кандидат технических наук, ведущий инженер НПО «Новатор» / Candidate of Science (Technology), leading engineer, «Novator».
ПРОТАСОВА Екатерина Юрьевна / PROTASSOVA Ekaterina Yurievna	Доктор педагогических наук, доцент Отделения современных языков Хельсинкского университета, Финляндия / Doctor of Science (Pedagogy), associate professor of the department of Modern Languages, University of Helsinki, Finland. E-mail: ekaterina.protassova@helsinki.fi
САЛИХОВА Эльвина Ахнафовна / SALIKHOVA Elvina Akhnafovna	Доктор филологических наук, профессор кафедры языковой коммуникации и психолингвистики общенаучного факультета, Уфимский государственный авиационный технический университет / Doctor of Science (Philology), professor, department of Language Communication and Psycholinguistics of General science faculty, Ufa state aviation technical university. E-mail: salelah12@yandex.ru
СЕНИЧЕВ Василий Павлович / SENICHEV Vasilii Pavlovich	Аспирант кафедры теории и проектирования машин и механизмов, Вологодский государственный технический университет / Postgraduate student, department of Theory and Design of Machines and Mechanisms, Vologda state technical university, Vologda.
СОЛНЫШКИНА Марина Ивановна / SOLNYSHKINA Marina Ivanovna	Доктор филологических наук, профессор кафедры контрастивной лингвистики и лингводидактики, Казанский федеральный университет / Doctor of Science (Philology), professor of the department of Contrastive Linguistics and Linguistic Didactics, Institute of Philology and Crosscultural Communication, Kazan Federal university. E-mail: mesoln@yandex.ru

СОЛОВЬЕВА Ольга Ивановна / SOLOVJOVA Olga Ivanovna	Старший преподаватель кафедры техносферной безопасности, Череповецкий государственный университет / Senior lecturer, department of technospheric safety, Cherepovets state university. E-mail: russkaja_87@mail. ru
ХАЙРУЛЛИНА Аида Ильгизовна / KHAIRULLINA Aida Ilgizovna	Ассистент кафедры контрастивной лингвистики и лингводидактики, Казанский федеральный университет / Assistant of the department of Contrastive Linguistics and Linguistic Didactics, Institute of Philology and Crosscultural Communicatiuon, Kazan Federal university. E-mail: mustafina-aida39@mail. ru
ЧЕРНЯК Валентина Даниловна / CHERNYAK Valentina Danilovna	Доктор филологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена / Doctor of Science (Philology), professor, Russian state pedagogical university named after A.I. Herzen, S-Petersburg. E-mail: vdcher@yandex. ru
ЧИКИШЕВА Ольга Викторовна / CHIKISHEVA Olga Victorovna	Аспирант кафедры педагогики, Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко / Postgraduate student, department of Pedagogy, Glazov state pedagogic institute named after V.G. Korolenko. E-mail: chikisheva.o@mail.ru
ШЛЫКОВ Сергей Александрович / SHLYKOV Sergey Alexandrovich	Преподаватель кафедры информатики и математики, Вологодский институт права и экономики ФСИН России / Lecturer of the department of Information Science and Mathematics, Vologda institute of Law and Economics of the Penal System of Russia. E-mail: prep50@mail. ru
ШУЛЬЖЕНКО Александра Кузьминична / SHULZHENKO Alexandra Kuzminichna	Доктор педагогических наук, профессор кафедры романо-германских языков и перевода, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина / Doctor of Science (Pedagogy), professor of the department of Roman and German languages and translation, Elets state university named after I.A. Bunin. E-mail: schak1972@rambler.ru
ЯКУШКИНА Татьяна Викторовна / YAKUSHKINA Tatiana Victorovna	Доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка и литературы, Государственная полярная академия (г. Санкт-Петербург) / Doctor of Science (Philology), professor, department of the English language and literature, State Polar Academy, Saint-Petersburg. E-mail: yaku0149@hotmail.com

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Условия и порядок приема рукописей

1. Редакция принимает к публикации материалы на русском и английском языках по темам, соответствующим основным научным направлениям журнала. При этом статьи, опубликованные на русском языке, сопровождаются аннотациями на английском языке, а статьи, опубликованные на английском языке – аннотациями на русском языке. Научные статьи принимаются при условии положительных результатов независимой экспертизы и включаются в очередной номер журнала.

2. В журнале публикуются статьи, отличающиеся высокой степенью научной новизны, теоретической и практической значимости. В статье должны быть изложены основные научные результаты исследования. Материалы статьи должны быть оригинальными, ранее нигде не публиковавшимися. Авторами могут быть ученые-исследователи, докторанты, аспиранты, соискатели.

3. Статьи публикуются в порядке очередности (по мере их поступления и прохождения процедуры рецензирования). Преподаватели, сотрудники, аспиранты и докторанты ЧГУ, исполнители государственных контрактов в рамках федеральных целевых программ, грантов и конкурсов имеют право приоритета при комплектовании номера. Статьи ведущих приглашенных ученых, размещаются в ближайшем номере журнала.

4. Авторы предоставляют в редакцию журнала на электронный адрес vestnik-chsu@yandex.ru один файл формата Microsoft Word, содержащий статью и сведения об авторе. Имя файлу присваивается следующим образом: **Фамилия И.О. научное направление статьи** (при наличии 2-х и более авторов, указывается фамилия только первого автора). Файлы, инфицированные вирусами, не обрабатываются и не принимаются к опубликованию.

5. Поступившие в редакцию материалы регистрируются и в течение 3-х дней автору (авторам) по электронной почте высылается подтверждение о получении статьи.

6. Статьи, не соответствующие условиям публикации и требованиям к оформлению, не рассматриваются.

7. Если рецензия содержит рекомендации по исправлению и доработке статьи, то она направляется автору с предложением учесть рекомендации при подготовке нового варианта статьи. Датой поступления статьи в данном случае считается день получения редакцией окончательного варианта статьи.

8. **Аспирантам к статье** необходимо приложить сканированную копию рецензии научного руководителя, заверенную подписью руководителя и печатью организации, и справку, подтверждающую обучение в аспирантуре.

9. Корректур авторам не высылается, присланные материалы не возвращаются.

10. Гонорар за публикацию статьи не выплачивается.

Адрес редакции:

162600 г. Череповец, Луначарского пр., д. 5.
Ответственный секретарь: В. А. Веселова (8202) 51-72-40
e-mail: vestnik-chsu@yandex.ru

Требования к публикуемым статьям и их оформлению

Форматирование основного текста	1. Формат страницы – А 4 (книжный). 2. Поля – все по 20 мм. 3. Абзацный отступ – 0,5 см. 4. Шрифт – Times New Roman, обычный; размер кегля (символов) – 12 пт. Весь текст должен быть набран обычным шрифтом без стилей. 5. Номер страницы располагается внизу справа.
Объем статьи	5–8 страниц
Требования к составу публикуемой статьи	Статья должна включать в себя следующие последовательно расположенные элементы: 1. Наименование раздела журнала, в который должна быть помещена статья. 2. Индекс универсальной десятичной классификации (УДК) – слева, обычным шрифтом. Индекс УДК должен соответствовать заявленной теме. 3. Инициалы, фамилия (фамилии) автора (авторов) – справа полужирным курсивом на русском языке, ниже курсивом на русском языке – место работы (полностью). 4. ДЛЯ АСПИРАНТОВ! В правом верхнем углу ниже фамилии автора курсивом пишется: Научный руководитель: ученая степень, ученое звание, И.О. Фамилия. 5. Название статьи – по центру полужирным шрифтом прописными буквами на русском языке. 6. Инициалы, фамилия (фамилии) автора (авторов), должность, место работы – справа курсивом на английском языке. 7. Название статьи – по центру полужирным шрифтом прописными буквами на английском языке. 8. Аннотация (объемом от 400 до 600 печатных знаков) обычным шрифтом на русском языке.

	Аннотация должна быть развернутой, структурированной, следовать логике и хронологии изложения материала в статье, кратко повторять структуру статьи и максимально полно раскрывать содержание статьи. 9. Ключевые слова (5–10 слов) обычным шрифтом на русском языке. 10. Аннотация обычным шрифтом на английском языке. Не допускается использование автоматической системы перевода. Желательно, чтобы аннотация на английском языке не дублировала полностью текст аннотации на русском языке. Объем аннотации на английском языке может быть больше. 11. Ключевые слова обычным шрифтом на английском языке. 12. Если статья написана на английском языке, название статьи, аннотацию и ключевые слова следует перевести на русский язык. 13. Текст статьи. В статье должны быть выделены следующие структурные элементы: - введение; - основной текст статьи; - выводы. Данная структура статьи рекомендуется для направлений: филологические науки, педагогические науки. 14. Список литературы – по центру, обычным шрифтом. Элементы статьи отделяются друг от друга одной пустой строкой.
Библиографический список	1. Список цитируемой литературы в русском алфавите приводится в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1-2003. Источники в списке литературы располагаются в алфавитном порядке. Сначала указываются отечественные, затем – зарубежные авторы. 2. Для связи списка литературы с текстом статьи используют ссылки. Ссылка в тексте статьи оформляется следующим образом: если идет указание на работу без прямого цитирования – [2], если идет отсылка к работе для сопоставления (обычно в работах историков) – [см.: 2], если представлена цитата (запись в кавычках), которая размещена в источнике на одной странице – [7, с. 22] или [5, л. 22 об.], если представлена цитата (запись в кавычках), которая размещена в источнике на двух страницах [5, с. 53–54]. Если цитата не прямая (цитируется по другому изданию) – [Цит. по: 8, с. 22]. Образец оформления: Литература 1. <i>Каваками, К.</i> Модернизация технологических процессов в черной металлургии Японии / К. Каваками // Черные металлы. – 1988. – №13. – С. 3–12. 2. <i>Масловский, М. В.</i> Современная западная теоретическая социология / М. В. Масловский. – Н. Новгород, 2005. – URL: http://forsociologists.narod.ru/csth/lecture7.html 3. <i>Платова, Е.</i> Феномен подросткового фанатизма – футбольные фанаты / Е. Платова // Научно-практическая деятельность молодых ученых и студентов в рамках программы модернизации образования: тезисы конференции. – М., 2003. – С. 39–53. 4. <i>Пропп, В. Я.</i> Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп. – Л., 1986. 6. <i>Салахетдинов, Э. Р.</i> Личностные характеристики футбольных фанатов в молодежной около-спортивной субкультуре: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Э. Р. Салахетдинов. – М., 2008. 6. <i>Третьяков, А. В.</i> Расчет и исследование прокатных валков / А. В. Третьяков, Э. А. Гарбер, Г. Г. Давлетбаев. – М., 1976. 7. <i>Чиршева, Г. Н.</i> Отношение череповецких дошкольников и их родителей к изучению иностранных языков (по материалам опроса) / Г. Н. Чиршева, Е. В. Скородумова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – №4. – С. 116–120. 8. <i>Чиршева, Г. Н.</i> Сопоставительный анализ метонимических переносов в языке художественной прозы и публицистики: дис. ... канд. филол. наук / Г. Н. Чиршева. – Л., 1986. 9. <i>Weber, M.</i> The Rationalization of Education and Training / M. Weber // Gerth H., Mills C.W.R. From Max Weber: Essays in Sociology. – N.Y., 1946. 10. <i>Cross, A. G.</i> An Anglo-Russian Medley / A. G. Cross // The Slavonic and East European Review. – 1992. – Vol. 70. – P. 708–721.
Примечания и комментарии	Нумерация сносок постраничная.
Рисунки, схемы, диаграммы, фотографии	1. Принимается не более трех иллюстраций, выполненных в графическом редакторе Visio 3.0. или Word. Все элементы одного рисунка должны быть сгруппированы. 2. Иллюстрации должны быть вставлены в текст. Схемы и диаграммы выполняются с использованием штриховой заливки. При сканировании изображений количество точек на дюйм должно быть не менее 450 (450 dpi/дюйм). Изображения плохого качества не принимаются. 3. В тексте статьи на иллюстрации даются ссылки, например: (рис. 2). На рисунках должно быть минимальное количество слов и обозначений. 4. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений, размещенных под рисунком.

Таблицы	1. Таблицы (не более трех) должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word 2003 (2007) с расширением doc (docx), набраны 10 кеглем и быть пронумерованы по порядку. 2. Каждая таблица должна иметь порядковый номер и заголовок. 3. Максимальный объем таблицы не должен превышать страницу формата А4. 4. Все графы в таблицах должны иметь заголовки. Сокращение слов допускается только в соответствии с требованиями ГОСТов 7.12-93, 7.11-78. 5. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается.
Единицы физических величин	Размерность всех физических величин рекомендуется указывать в системе единиц СИ.
Формулы	1. Набор формул осуществляется в тексте или при помощи редактора формул Microsoft Equation 3.0, MathType 6.0. 2. Нумерация формул – сквозная, арабскими цифрами, справа в конце строки, в круглых скобках. 3. Нумерация осуществляется вне редактора формул. Нумеруются те формулы, на которые есть ссылки в тексте. 4. Номер выставляется посередине системы уравнений и выравнивается по правому краю границы текста. 5. Кегль набора формул: основные символы – 10, подстрочные и надстрочные индексы первого порядка – 7, подстрочные и надстрочные индексы второго порядка – 6. 6. Пронумерованные формулы, на которые должны быть ссылки в тексте, выносятся отдельной строкой и располагаются по центру текста. $\begin{cases} \tau'_{xy}(\tau) = \tau'_{xz}(\tau) = \tau'_{yz}(\tau) = \sigma'_x(\tau) = 0, \\ \sigma'_y(\tau) = \sigma'_z(\tau) = \sigma'(\tau) = -\frac{\alpha_l E(\tau)}{1-\nu} [T(x, \tau) - T(x, 0)] \end{cases} \quad (11)$
Сведения об авторе (авторах)	После статьи в таблице, состоящей из 2-х столбцов, предоставляются сведения об авторе (авторах), которые содержат следующие данные: 1. ФИО полностью. 2. Ученая степень (при наличии). 3. Ученое звание (при наличии). 4. Место работы (полностью – организация, структурное подразделение, должность). Сокращения не допускаются. 5. АСПИРАНТАМ: место работы (организация, структурное подразделение, должность) научного руководителя. 6. Контактная информация для переписки по одному из авторов: полный почтовый адрес с указанием индекса; телефон; e-mail. Все сведения, кроме п. 4, приводятся на русском и английском языках. Связь с авторами осуществляется через указанную ими электронную почту.

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Филологические науки

УДК 800.8

Г.Н. Чиршева
Череповецкий государственный университет,
Е.В. Скородумова
Вологодский государственный университет

ОТНОШЕНИЕ ЧЕРЕПОВЕЦКИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ ОПРОСА)

G.N. Chirsheva,
Cherepovets state university
E.V. Skorodumova,
Vologda state university

ATTITUDES OF CHEREPOVETS PRE-SCHOOLERS AND THEIR PARENTS TOWARDS LEARNING FOREIGN LANGUAGES (SURVEY DATA)

В статье дается краткий обзор проблематики в области отношения к языкам и их изучения; рассматриваются результаты данных, полученных в результате опроса дошкольников одного из детских садов Череповца и их родителей об их отношении к изучению иностранных языков; обобщаются их мнения по таким вопросам как возраст и способ усвоения нового языка, цели и мотивы изучения конкретных языков и др.

Отношение к изучению иностранных языков, опрос дошкольников, опрос родителей.

The paper outlines issues in the theory of language attitudes and language learning; it focuses on the results obtained with the help of surveys of Cherepovets preschool kindergarten children and their parents; the authors summarize their opinions about the age appropriate for the onset of L2 learning, methods of L2 learning, purpose and motivation in learning certain L2, etc.

Attitudes towards learning foreign languages, survey of preschoolers, survey of parents.

Введение.

Раннее изучение иностранных языков – явление довольно распространённое, но пока еще недостаточно изученное в нашем регионе, в частности, в городе Череповце. Зарубежные социолингвисты в последние десятилетия довольно активно изучают отношение индивидов к различным аспектам языковых и лингвокультурных проблем в обществе. Однако отношение дошкольников и их родителей к раннему изучению иностранных языков еще недостаточно отражено ни в отечественной, ни в зарубежной литературе. Даже само изучение иностранных языков в дошкольном возрасте не получило широкого распространения в нашем городе.

Цель работы состоит в том, чтобы выявить отношение череповецких детей дошкольного возраста и их родителей к изучению иностранных языков.

Основы для исследования отношения к языкам и их изучению были заложены в 70–80 гг. XX века. Основным методом получения материала были опросы, нацеленные на выяснение разнообразных проблем: отношение к языку, который постепенно забывается и выходит из употребления у индивида (language attrition), отношение к разным методам обучения языкам, проблемы беспокойства индивидов по поводу усвоения нового языка и т. д.

...

Основная часть.

Рецептивный билингвизм проявляется в том, что ребенок понимает речь на обоих языках, но разговаривает только на одном из них. Такие случаи считаются довольно частотными в билингвальных ситуациях – А. Де Хоувер рассматривает их как одну из распространенных моделей поведения ребенка-билингва [7, с. 2–4], наряду с той моделью речевого поведения, которую мы называем продуктивным билингвизмом.

...

Выводы.

Рассмотренные характеристики МФЭ с дифференциацией на продуктивные, репродуктивные и рецептивные единицы отражают развитие речевой деятельности билингвального ребенка на обоих языках и усиление доминантности русского языка: к трехлетнему возрасту разрыв между рецептивными, репродуктивными и продуктивными русскими лексемами сокращается намного динамичнее, чем между их эквивалентами из английского языка.

Литература

1. Мошникова, Д. А. Некоторые особенности речи детей на раннем этапе развития билингвизма / Д. А. Мошникова // Проблемы онтолингвистики – 2007: Материалы международной конференции. – СПб., 2007. – С. 142–143.
2. Тотмянина, Е. Л. МФЭ как признак дифференциации языков ребенком-билингвом / Е. Л. Тотмянина // Проблемы детской речи – 1999: Материалы Всероссийской конференции. – СПб., 1999. – С. 175–177.
3. Чиршева, Г. Н. Роль семантических эквивалентов в дифференциации лексических систем детей-билингвов / Г. Н. Чиршева // Проблемы детской речи – 97: Материалы всероссийской конференции. – СПб., 1997. – С. 72–74.
4. DeHouwer, A. Bilingual First Language Acquisition / A. DeHouwer. – Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2009.
5. ...

Сведения об авторе (на русском и английском языках)

ФАМИЛИЯ Имя Отчество / FAMILIA Imia Otchestvo	Кандидат (аспирант, соискатель, докторант) ... наук, доцент кафедры ... / Candidate of ..., ... моб. тел., дом. тел., e-mail. Аббревиатуры и сокращения не допускаются
--	---

Полный почтовый адрес (для пересылки номера журнала).

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

АНТРОПОВА Л. В., д-р пед. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
АНШЕЛЕС В. Р., д-р техн. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
АРОНИНА Л. И., проф. (Академический педагогический колледж Ораним, Израиль), научный сотрудник (Тринити-колледж, Ирландия)
ВОЛОДИНА Н. В., д-р филол. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
ГАРБЕР Э. А., д-р техн. наук, проф., засл. деятель науки и техники РФ (Череповецкий государственный университет)
ГРУДЕВА Е. В., д-р филол. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
ГРЫЗЛОВ В. С., д-р техн. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Череповецкий государственный университет)
ДЕНИСОВА О. А., д-р пед. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
ДОМАНСКИЙ Ю. В., д-р филол. наук (Тверской государственный университет)
ЕРОНЬКО С. П., д-р техн. наук, проф. (Донецкий национальный технический университет)
ЕРШОВ Е. В., д-р техн. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
ИВАНОВА Н. В., д-р пед. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
КАБАКОВ З. К., д-р техн. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
КАРПОВ С. В., д-р техн. наук, проф. (Северный (Арктический) федеральный университет)
КОЖЕВНИКОВА И. А., д-р техн. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
КОРОВУШКИН В. П., д-р филол. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
КУЗЬМИНОВ А. Л., д-р техн. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
ЛАВРОВА С. Ю., д-р филол. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
ЛУКИН С. В., д-р техн. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
ЛЮЦЕВИЧ Л. Ф., д-р филол. наук, проф. (Варшавский университет, Республика Польша)
ЛЮБОВ В. К., д-р техн. наук, проф. (Северный (Арктический) федеральный университет)
МЕРКЕР Э. Э., д-р техн. наук, проф. (Научно-исследовательский технологический университет «МИСиС»)
МИЛОШЕВИЧ З., д-р соц. наук (Институт политических исследований, Белград)
ОСИПОВ Ю. Р., д-р техн. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Вологодский государственный университет)
САБУРОВ Э. Н., д-р техн. наук, проф., засл. деятель науки и техники РФ (Северный (Арктический) федеральный университет)
СЕНИЦЫН Н. Н., д-р техн. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
СЛАВОВ В. И., д-р техн. наук (Череповецкое высшее военное инженерное училище радиоэлектроники)
СТЕНИН В. А., д-р техн. наук, проф. (Северный (Арктический) федеральный университет)
ТЕЛИН Н. В., д-р техн. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
ШЕСТАКОВ Н. И., д-р техн. наук, проф., засл. работник высшей школы РФ, гл. редактор (Череповецкий государственный университет)
ЦАПЛИН А. И., д-р техн. наук, проф. (Пермский национальный исследовательский политехнический университет)
ЦЕЙТЛИН С. Н., д-р филол. наук, проф. (Российский государственный педагогический университета им. А. И. Герцена)
ЧЕРНОВ А. В., д-р филол. наук, проф., зам. гл. редактора по направлению филологические науки (Череповецкий государственный университет)
ЧЕРНЯК М. А., д-р филол. наук, проф. (Российский государственный педагогический университета им. А. И. Герцена)
ЧИРШЕВА Г. Н., д-р филол. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
ЮДИН Р. А., д-р техн. наук, проф., засл. изобретатель РФ (Череповецкий государственный университет)
ЯКОВЛЕВА Е. В., д-р пед. наук, проф., зам. гл. редактора по направлению педагогические науки (Череповецкий государственный университет)

Лицензия А №165724 от 11 апреля 2006 г.

Подписано в печать 24.02.15. Зак. 158.

Выход в свет: 23.06.2015 г.

Тир. 300 (1 з-д – 50). Уч.-изд. л. 20. Усл. п. л. 19.

Формат 60 × 84 ¹/₈. Гарнитура Таймс.