МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА – РЕГИОНУ

МАТЕРИАЛЫ
XI региональной научно-практической конференции

29 апреля 2009 года

ЧАСТЬ 2

Ставрополь
2009

УДК 37
ББК 74.00
П 24

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
Ставропольского государственного
педагогического института

Педагогическая наука и практика – региону: Материалы
П 24 **XI региональной научно-практической конференции** (29 апреля 2009 года, г. Ставрополь, СГПИ) / Под ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышова. – В 3 ч. Ч.3. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. – 124 с.

ISBN 978-5-91090-067-1

В сборник включены материалы XI региональной научно-практической конференции «Педагогическая наука и практика – региону».

Представлены результаты исследований, направленных на решение теоретических и прикладных проблем социального развития и современного образования. Рассмотрены психолого-педагогические, философские, исторические, филологические, экономические, культурологические аспекты взаимодействия науки и практики в регионе.

УДК 37
ББК 74.00

ISBN 978-5-91090-067-1

© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2009

РАЗДЕЛ 1.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

О.В. Бережная
г. Ставрополь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Семья характеризуется как сложное социальное образование, которое с одной стороны является специфическим социальным институтом, а с другой малой социальной группой (И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, 1997; А.А. Бодалев, 1995).

Наиболее принятым определением семьи является характеристика ее как общности, основанной на общесемейной деятельности, связанной узами супружества – родительства – родства, осуществляющей воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, социализацию детей и поддержку существования членов семьи.

В психологическом смысле семью можно определить как систему межличностных взаимодействий, призванных, с одной стороны, защитить индивида от манипулятивных воздействий общества, а с другой – приспособить его к жизни в этом обществе, дать средства для нормального функционирования в нем (С.В. Ковалев, 1987, 1988).

Отношения, складывающиеся в семье, непосредственно сопряжены с рядом психологических проблем развития каждого из составляющих семью индивидов, являясь не только персонализированным детством, но и персонализированной зрелостью, старостью; личностное и социальное представлено здесь в сложных, противоречивых взаимоотношениях.

Считается неправомерным деление функций семьи на главные и второстепенные. Более принятой является их классификация на специфические и неспецифические. Специфические функции семьи определяются её сущностью, её социальной природой. Неспецифические функции институт семьи был вынужден освоить под давлением складывающихся социально-исторических условий.

К специфическим функциям семьи относятся репродуктивная (рождение детей); социализирующая (обеспечивающая воспитание детей); охранительная (ответственность за защиту членов семьи).

Социологи считают, что в XX веке произошел «перехват» семейных функций, т.е. семья присвоила себе ряд функций других социальных институтов (образовательных, правовых, обслуживающих, досуговых и др.). Так, неспецифическими функциями семьи являются: накопление и передача собственности и статуса, организация производства и потребления, ведение домашнего хозяйства; организация досуга, связанного с заботой о здоровье и благополучии членов семьи, микроклимате, способствующем снятию напряжений, развитию каждого члена семьи. Неспецифические функции семьи могут резко изменяться на разных исторических этапах, сужаясь, расширяясь, модифицируясь или даже исчезая.

Воспитательная значимость семьи особенно возрастает при формировании личности детей с отклонениями в психофизическом развитии. От взаимоотношений ребенка с родителями зависит, насколько адекватными будут его отношения с социальной средой.

Человек с дефектом значительно больше зависит от эмоциональных и воспитательных отношений среды при поступлении в школу и в процессе интеграции в обществе, чем нормальный здоровый человек. Именно поэтому роль социального окружения при формировании личности аномального ребенка намного важнее. Действительная помощь аномальному ребенку должна быть поэтому направлена главным образом на воспитание его самостоятельности, как можно меньшей зависимости от окружения, на предоставление возможностей для трудовой и социальной интеграции.

Дефект представляет собой чрезвычайную ситуацию не только для аномального ребенка, но и для его окружения, создает непривычные проблемы в семье, в детской или подростковой группе сверстников, при поступлении в школу, при выборе профессии (из-за ограниченных возможностей включиться в процесс труда практически для всех видов дефектов) и, наконец, во взрослой жизни (с точки зрения самостоятельности жизни, возможностей вступить в брак и жить так же, как и все остальные люди).

Вопросы отношений в семьях, имеющих ребенка с каким-либо нарушением, в зарубежной психологии группируются вокруг трех тем: анализируются внутрисемейные отношения в зависимости от вида и тяжести дефекта; рассматриваются семья как единое целое и ее индивидуальные характеристики: величина, сплоченность, экономический уровень, удовлетворенность супружескими отношениями, компетентность родителей в обращении с ребенком, социальные контакты семьи как целого; изучается зависимость отношений в семье от более широкого окружения, социально и культурно обусловленного, в том числе от профессиональной и непрофессиональной поддержки (Т.Г. Богданова, Н.В. Мазурова, 1988, Л. Пожар, 1996, В.П. Козлов, 1983, Ю.В. Микляева, 1998).

Отношения в семьях, имеющих аномальных детей, не являются постоянными. Трудности, которые испытывают родители, имеющие больного ребенка, значительно отличаются от повседневных забот, волнующих обычную семью. Рождение аномального ребенка структурно деформирует семью. Это происходит вследствие колоссальной психологической нагрузки, которую несут члены семьи аномального ребенка. Многие родители в сложившейся стрессовой ситуации оказываются беспомощными. Их положение можно охарактеризовать как внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупик. Качественные изменения, имеющие место в семьях данной категории, по мнению В.В.Ткачевой (1988), проявляются на нескольких уровнях.

Психологический уровень. Рождение ребенка с отклонениями воспринимается его родителями как величайшая трагедия: факт появления на свет ребенка «не такого, как у всех», является причиной сильного стресса, испытываемого родителями, в первую очередь матерью. Стресс, имеющий длительный и постоянный характер, оказывает сильное деформирующее воздействие на психику родителей и является исходным условием резкого травмирующего изменения сформировавшихся в семье жизненных стереотипов. Надежды, связываемые с рождением ребенка, рушатся в один миг. Обретение же новых жизненных ценностей растягивается порой на длительный период. Это, на наш взгляд, обусловливается многими причинами; психологическими особенностями личности самих родителей (способность принять или не принять больного ребенка), комплексом расстройств, характеризующих ту или иную аномалию развития, воздействием социума при контактах с семьей, воспитывающей аномального ребенка.

Вследствие того, что рождение больного ребенка, а затем его воспитание, обучение и в целом общение с ним является длительным патогенно воздействующим психологическим фактором, фрустрирующим психику матери, предполагается, что она, в силу тяжести переживаемого, может быть предрасположена развитию пограничных форм нервно-психической патологии.

Социальный уровень. Семья этой категории становится малообщительной, избирательной в контактах. Она сужает круг своих знакомых и ограничивает общение с родственниками в силу особенностей состояния аномального ребенка, а также из-за личностных установок самих родителей.

Вследствие тех же причин матери больных детей более чем в 30% случаев оставляют работу по избранной до рождения ребенка специальности, чтобы ухаживать за своим малышом или же переходят на низкооплачиваемую, неквалифицированную работу, чаще всего надомную. Таким образом, общество теряет работника определенной квалификации, который на долгие годы, если не навсегда, оставляет свою специальность. Рождение больного ребенка оказывает деформирующее воздействие и на взаимоотношения между родителями. Однако известны случаи, когда подобные трудности сплачивали семью. По дан-

ным В.В. Ткачевой (1998), в 32% случаев такие браки распадаются, что оказывает, безусловно, отрицательное воздействие на процесс формирования личности ребенка.

Соматический уровень. Переживания, выпавшие на долю матери аномального ребенка, часто превышают уровень переносимых нагрузок, что проявляется в различных соматических заболеваниях, астенических и вегетативных расстройствах (Р.Ф. Майрамян, 1976, 1977; В.А. Вишневский, 1984, 1987).

Так, психотравмирующая ситуация, обусловленная рождением в семье умственно отсталого ребенка, рассматривается Р.Ф. Майрамяном. как затрагивающая «значимые для матери ценности» и фрустрирующая ее личность. Клиническая картина психопатологических нарушений и их выраженность у матерей умственно отсталых детей характеризуется преобладанием аффективных расстройств, в чем свою роль играют преморбидные особенности личности и факторы социального окружения (Р.Ф. Майрамян, 1974).

Проявление у 60% матерей, воспитывающих детей с детским церебральным параличом, депрессивной симптоматики в различных формах (депрессивный невроз, затяжные невротические депрессии, депрессивное невротическое развитие личности) освещается в работах В.А. Вишневского (1984, 1982).

Будущее ребенка с отклонениями в развитии преисполняет родителей сомнениями и чувством неуверенности. Братья или сестры аномального ребенка сначала также не понимают, почему он отличается от других детей и лишь постепенно справляются с таким состоянием. В отношении родителей к своему аномальному ребенку можно видеть несколько схем поведения. Так, В.С. Соммерс (1944) выделила пять категорий отношения родителей к своему аномальному ребенку в зависимости от схемы поведения родителей и их реакции на дефект.

1. Принятие ребенка и его дефекта. Родитель принимает дефект своего ребенка, объективно его воспринимает, адекватно оценивает ребенка и проявляет по отношению к нему настоящую преданность. У родителя не проявляются видимые чувства вины или неприязни к ребенку. Главным девизом считается: «необходимо достигнуть как можно большего там, где возможно». В большинстве случаев вера в собственные силы и в способности ребенка придает родителю душевную силу и поддержку.

2. Реакция отрицания

Отрицается, что ребенок страдает дефектом, что он дефективный, что его дефект оказывает эмоциональное воздействие на родителей. Планы относительно образования и профессии ребенка свидетельствуют о том, что родитель не принимает и не признает для своего ребенка никаких ограничений. Ребенка воспитывают в духе чрезвычайного честолюбия, и родители настаивают на высокой успешности его деятельности.

3. Реакция чрезмерной защиты, протекции, опеки, охранительства.

Родители наполнены чрезмерным чувством жалости и сочувствия, что проявляется в чрезмерно заботливом и защищающем ребенка от всех опасностей типе воспитания. Аномальный ребенок является предметом чрезмерной любви матери, что может привести к тому, что родители будут стараться все сделать за него и, таким образом, ребенок может долго, а иногда и всю жизнь, находиться на инфантильном уровне. Забота о ребенке свидетельствует о привязанности любящего родителя и о его чрезмерном внимании к ребенку.

4. Скрытое отречение, отвержение ребенка Дефект считается позором. Отрицательное отношение и отвращение по отношению к ребенку скрывается за чрезмерно заботливым, предупредительным, внимательным воспитанием. Родители «перегибают палку» в выполнении своих обязанностей, педантично стараются быть хорошей матерью или отцом.

5. *Открытое отречение, отвержение ребенка*

Ребенок открыто принимается с отвращением и родитель полностью осознает свои враждебные чувства. Однако для обоснования этих чувств и преодоления чувства вины родитель обращается к определенной форме защиты. Общество, врач или учителя оказываются виноваты в возникновении предрассудков в отношении к дефекту и аномальному ребенку. Родитель на основе проекции (проекция как защитный механизм, посредством которого внутренние импульсы и чувства, неприемлемые для «Я», приписываются внешнему объекту и тогда проникают в сознание как измененное восприятие окружающего мира) приобретает чувство обоснованности враждебности по отношению к своему ребенку и облегчение от огромного чувства вины.

Детско-родительские отношения составляют важнейшую подсистему отношений семьи как целостной системы и могут рассматриваться как непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя отношения. Детско-родительские отношения как важнейшая детерминанта психического развития и процесса социализации ребенка могут быть определены следующими параметрами:

- характер эмоциональной связи: со стороны родителя – эмоциональное принятие ребенка (родительская любовь), со стороны ребенка – привязанность и эмоциональное отношение к родителю. Особенностью детско-родительских отношений по сравнению с другими видами межличностных отношений является их высокая значимость для обеих сторон;
- мотивы воспитания и родительства;
- степень вовлеченности родителя и ребенка в детско-родительские отношения;
- удовлетворение потребностей ребенка, забота и внимание к нему родителя;
- стиль общения и взаимодействия с ребенком, особенности проявления родительского лидерства;
- способ разрешения проблемных и конфликтных ситуаций; поддержка автономии ребенка;

- социальный контроль: требования и запреты, их содержание и количество; способ контроля; санкции (поощрения и подкрепления); родительский мониторинг;

- степень устойчивости и последовательности (противоречивости) семейного воспитания.

Эмоциональная сторона детско-родительских отношений в значительной степени предопределяет благополучие психического развития ребенка и реализацию воспитательного потенциала родительства как социального института. В случае детско-родительских отношений природа детской и родительской любви оказывается различной.

Таким образом, детско-родительские отношения составляют важную подсистему отношений семьи как целостной системы и могут рассматриваться как непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка и родительского отношения.

Эмоциональная сторона детско-родительских отношений в значительной степени предопределяет благополучие психического развития ребенка и реализацию воспитательного потенциала родительства как социального института.

Следовательно, в каждой семье складывается неповторимая психологическая структура семейных отношений, специфическая система воздействий, ценность которых определяется пониманием законов и механизмов социального и психологического развития детей, умениями целенаправленно отбирать методы и приёмы воспитания, наполнять взаимодействие гуманистическим содержанием.

Н.М. Борозинец, И.О. Борозинец
г. Ставрополь

РОЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В ОРГАНИЗАЦИИ ЗАЩИТЫ ПРАВ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Сегодня в России насчитывается около 700 тыс. детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Реальная цифра может быть и больше, так как не всегда дети – социальные сироты попадают в орбиту официальной статистики. Кризис семьи, низкий уровень жизни, девальвация общечеловеческих ценностей привели к безответственности родителей по отношению к своим детям, и, как следствие, к росту социального сиротства.

Масштаб существующих проблем чрезвычайно остро ставит вопросы о дальнейшем совершенствовании социального законодательства, создании действенных механизмов практической реализации принятых законов, о координации деятельности государственных и негосударственных структур по защите прав и интересов детей.

Следует отметить, что в России проблема оказания охраны материнства и детства всегда являлась одной из ключевых в области образования и социального обслуживания. На сегодняшний день функционирует сеть специальных служб и учреждений в разных ведомствах, призванных оказывать помощь детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей.

Управление процессом государственного вмешательства с целью защиты прав детей также имеет устойчивую структуру и иерархию. Законодательная власть занимается вопросами нормативно-правового регулирования и финансирования, а исполнительная власть в лице, как правило, правоохранительных органов (КДН, суд) и органов образования (Комиссии по опеке и попечительству, образовательные учреждения) определяет социальный статус ребенка и маршрут его жизнеустройства.

Традиционно этот механизм выглядит следующим образом: представители образовательных учреждений или социальных служб ставят перед КДН и Комиссией по опеке и попечительству вопрос о невозможности пребывания конкретного ребенка в конкретной семье в силу ее асоциальности, аморальности. Данные структуры, изучив ситуацию и придя к выводу о правомерности тревоги, ходатайствуют в судебных инстанциях о лишении или ограничении родительских прав. В случае удовлетворения данных требований ребенок извлекается из семьи, не сумевшей обеспечить в полной мере его права и законные интересы, и помещается в государственное учреждение (социальный приют или детский дом) и уже здесь начинается основная работа по оказанию ему различных видов помощи, начиная от медицинской и заканчивая юридической. Эта помощь оказывается максимально активно в период пребывания ребенка в соответствующем учреждении, тогда как по достижении совершеннолетия и выпуска из интернатного учреждения он остается практически один на один со всеми проблемами самостоятельной жизни.

Если тщательно рассмотреть эту систему защиты прав ребенка, можно сделать вывод о том, что эта она работает не на сохранение семьи, а на ее разрушение, а именно:

· лишение родительских прав влечет самоуспокоение родителей и, как следствие, причины, приведшие к лишению родительских прав становятся более ярко выраженными, либо семья реализует свою потребность в детях, родив еще несколько детей, которых ждет зачастую также участь, что и старших;

· дети, переданные в государственные интернатные учреждения, не имеют возможности сделать выбор образов семейных отношений, который они могли бы получить оставаясь в домашней обстановке от соседей, одноклассников, родственников и др. В их сознании фиксируется единственный образ (желаемый и привычный) родной семьи и шансов повторить судьбу родителей у этих детей значительно больше, чем у тех, кто остался в кровной семье;

· методы влияния на личность, допустимые и возможные во всех формах устройства детей, изъятых из семьи, исключают формирование личностных качеств, что приводит к низкой самооценке и искажению «Я-концепции».

Кроме того, исследования по социальной адаптации выпускников в постинтернатный период позволяют утверждать, что результатом пребывания в учреждениях интернатного типа является наличие в так называемом социально-психологическом статусе выпускника таких характеристик, как неразвитый социальный интеллект, иждивенчество, рентные установки, рецептивный тип характера (необходимость эксперта, советчика в жизни), повышенный уровень виктимности. Эти личностные качества минимизируют эффективность законодательной базы и усилий специалистов, работающих с выпускниками, по их социальной защищенности (по различным данным имеет место от 10 до 30% успешной адаптации, 10% детей, вышедших из интернатных учреждений кончают жизнь самоубийством; 30% – попадают в места заключения; 14% выпускников ежегодно не работают).

При оценке совершенства организационного механизма системы помощи детям и семье выявляются противоречия:

· между понятностью системы подчинений и ее логичностью;

· между механизмами «вертикального» и «горизонтального» взаимодействия;

· между внутренними организационными потребностями (упорядоченность) и внешними организационными потребностями (мобильностью);

· между понятностью системы для участника и понятностью для клиента.

Без снятия или смягчения этих противоречий невозможно изменение существующей системы. Кроме того, уже сейчас обнаруженный дисбаланс в системе управления свидетельствует о ее «замкнутости», об увлечении функциональными подчинениями (делегированиями полномочий) в ущерб содержательной (проблемной) координации.

При оценке нормативно правовой базы были выявлены противоречия:

· между полнотой правовой базы для помощи детям и правовой базой для помощи семье;

· между нормотворческой деятельностью федерального, регионального и муниципального уровней власти;

· между вниманием к проблеме исполнительной и законодательной ветвей власти.

Сложившиеся диспропорции централизованной и институционализированной системы свидетельствуют о проблеме реальных, а не декларируемых компетенций и ответственностей, о невозможности в настоящий момент иметь уравновешенную систему реализации государственной политики по предотвращению социального сиротства.

Предотвращение нарастания и серьезного обострения социальных проблем, неустроенности и пожизненной зависимости от государствен-

ной помощи, а также прерывание круга социальных проблем, переходящих от одного поколения к другому, следует рассматривать как инвестиции, способные помочь социально неустроенным детям стать работающими и полезными для общества взрослыми людьми. Чем дольше продолжаются лишения, тем труднее и дороже вернуть человека в нормальное состояние. Помощь на раннем этапе и эффективнее, и дешевле с экономической точки зрения.

Поэтому все большее значение приобретают такие формы жизнеустройства детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей как усыновление (удочерение); передача ребенка под опеку кровным родственникам; замещающая семья и т.д. Существуют и другие формы, многие из которых являются либо негосударственными учреждениями, либо инновационными формами устройства в семью. В качестве примера можно назвать детские деревни «SOS», пансионаты семейного воспитания, приходские детские дома, патронатные семьи. Также существует огромное количество общественных организаций, фондов которые помогают в решении проблем детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и просто спонсоров – организаций и частных лиц.

Однако следует отметить некую парадоксальность. Многие мероприятия по интеграции детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в культурную и спортивную жизнь общества (всероссийские конкурсы, фестивали, спортивные соревнования на федеральном уровне) опять-таки устраиваются только для этой категории детей. Многие благотворительные акции проводятся так, что не включают ребенка в общество, более того, подчеркивают особое его положение, увеличивая дистанцию между детьми-сиротами и обществом.

Проблемы помощи семье и детям не имеют простых и однозначных решений. Однако положение может быть существенно улучшено с помощью мер, направленных на объединение усилий всех социальных институтов общества, на повышение эффективности использования имеющихся ресурсов.

Поэтому основными стратегическими направлениями деятельности органов управления образованием должны стать:

· координация деятельности заинтересованных ведомств и привлечение некоммерческих и негосударственных образований;

· развитие информационной системы об услугах детям, семьям и потенциальным приемным родителям в государственной и негосударственной сфере;

· развитие профилактики и ранней диагностики риска социального сиротства;

· ориентация заинтересованных лиц (дети, родители, потенциальные приемные родители) на услуги;

· изменение отношения населения к проблеме социального сиротства в сторону активного соучастия.

В связи с этим задачи деятельности органов управления образова-

нием в сфере защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей сводятся к следующим:

· содействовать развитию сотрудничества и координации в оказании услуг между системами образования, здравоохранения, социальной защиты, другими ведомствами и негосударственным сектором;

· сориентировать планирование и предоставление услуг, льгот и пособий на удовлетворение нужд клиентов;

· разработать удобную для пользователя информационную систему, которая бы обеспечила полную и точную информацию об услугах и пособиях;

· изменить отношение населения целевой группе путем повышения информированности и формирования позитивного образа семьи вообще и приемной семьи в частности;

· повысить эффективность профилактики и ранней диагностики путем организации специальных служб и совершенствования инструментальной и технологической базы.

Исполнительский механизм должен предусматривать определенные рабочие процедуры, развитие человеческих ресурсов и создание информационной системы.

Рабочие процедуры должны быть направлены:

· на оптимизацию жизни детей, находящихся в интернатных учреждениях;

· на профилактическую работу с семьями «группы риска»;

· на подготовку потенциальных приемных родителей и усыновителей;

· стимулирование лиц, взявших на себя заботу о детях-сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей.

Развитие человеческих ресурсов предполагает:

· обучение педагогического персонала интернатных учреждений (создание команды, индивидуальное планирование, действия при изменении ситуации, создание домашней обстановки и т.д.);

· обучение педагогического персонала общеобразовательных учреждений проведению социальной диагностики и социальной профилактики с целью предупреждения социального сиротства;

· обучение администраций и руководителей учреждений с целью развития навыков стратегического управления, повышения их уровня знаний об оказании услуг на государственном и негосударственном уровне;

· создание системы регулярного консультирования сотрудников образовательных учреждений.

Внедрение информационной системы предполагает:

· подготовку информационного пакета о правах и обязанностях детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей при разных формах жизнеустройства;

· подготовку информационного пакета о правах и обязанностях приемных родителей, опекунов, усыновителей, патронатных воспитателей;

· уточнение критериев и требований к отбору приемных родителей, опекунов, усыновителей, патронатных воспитателей;

· проведение мониторинга потребностей в услугах и удовлетворенности обслуживанием среди детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также приемных родителей, опекунов, усыновителей, патронатных воспитателей.

· публикация подборки материалов, содержащих исчерпывающую информацию об образовательных, медицинских и социальных услугах семьям.

· создание телефонной «горячей линии», информационного веб-сайта;

· публикация информационных материалов, рассчитанных на «группы риска»;

· распространение информационных, просветительских брошюр в школах;

· плакаты, лекции для учителей и учеников в школах;

· регулярные статьи в газетах и журналах, брошюры и бюллетени;

· прямые интерактивные эфиры на радиостанциях;

· рекламные телешоу и видео-ролики, публичные выступления;

· дни открытых дверей в детских учреждениях.

Таким образом, роль управления образованием в организации координации защиты и охраны прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей не должна сводится только к выполнению функций промежуточного звена в государственной системе, а развиваться по пути активного привлечения общественных инициатив, децентрализации (выполнения ряда процедур, направленных на совершенствование государственной политики в этой области с учетом региональных, кадровых, ресурсных и других возможностей в конкретном федеральном субъекте) и индивидуализации форм помощи и жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Я.И. Гостунская
г. Ставрополь

РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С АУТИЧНЫМИ ДЕТЬМИ

Проблема оказания помощи детям с эмоционально-волевыми нарушениями является достаточно актуальной не только для Ставропольского края, но и для России в целом.

По данным Л.М. Назаровой (2001) в России существуют 2 государственных учреждения в г. Москве и в г. Санкт-Петербурге, осуществляющих систематизированную помощь детям с аутизмом. На территории Ставропольского края данная категория детей является практически не охваченной специальными психолого-педагогическими ме-

рами. Дети и подростки с эмоционально-волевыми нарушениями находятся в фокусе внимания и дефектологов, и врачей-психиатров, следовательно, помощь оказывается, как в рамках медицинского подхода, так и в рамках психолого-педагогического.

Рассматриваются три пути обучения детей с РДА.

1. В наиболее тяжелых случая по решению ПМПК ребенок признается *необучаемым* и остается без всякой помощи педагогов и психологов.

2. *Индивидуальное обучение* в условиях дома по программе массовой или вспомогательной школы. Однако реальная помощь осуществляется редко в связи с отсутствием у педагогов знаний особых нужд такого ребенка. Не ставятся задачи развития его бытовой адаптации, практических навыков коммуникации. Кроме того, ребенок попадает в ситуацию «искусственной изоляции», он не видит других детей, других образцов социального поведения.

3. Помещение ребенка в *класс обычной массовой школы* или специальной школы, где не только затруднено обучение, но и возникает масса поведенческих проблем. Педагоги, как правило, направлены на то, чтобы наилучшим образом дать знания, а не «ввести ребенка в жизнь».

На ступени специального дошкольного образования помощь таким детям осуществляется в МДОУ комбинированного вида №29 г. Ставрополя. Однако нельзя в полной мере говорить комплексности такого вида помощи, потому как дети с РДА обучаются вместе с детьми с интеллектуальными нарушениями (F-70, F-71), и используемые программы не ориентированы на коррекцию собственно аутистических проявлений.

Наиболее распространенной формой обучения является индивидуальное обучение, осуществляемое, как правило, в различных реабилитационных центрах.

Так, в г. Ставрополе, функционирует ГУ СО «Центр реабилитации для детей и подростков с ограниченными возможностями». За пять лет существования центра прошли реабилитацию 13 детей с диагнозом РДА. На реабилитацию в Центр дети поступают по предварительной записи. В Центре осуществляется обслуживание детей-инвалидов до 18-летнего возраста, в соответствии с медико-социальными показаниями по направлению управления труда и социальной защиты города Ставрополя.

В Центре функционируют отделения медико-социальной реабилитации и психолого-педагогической реабилитации. Основной целью деятельности Центра является оказание квалифицированной медико-социальной и психолого-педагогической помощи, создание условий для адаптации детей и подростков с ограниченными возможностями в семье и в обществе, сохранение и поддержание их здоровья.

Центр использует наиболее приемлемые современные технологии с целью обеспечения доступности реабилитационной помощи в городских условиях.

Длительность реабилитационного курса для детей, страдающих аутизмом, составляет 1 месяц. В зависимости от заболеваний курс ре-

абилитации может быть продлен до 3-х месяцев. Все услуги предоставляются бесплатно, за счет средств бюджета, что крайне важно для данной категории населения в сложившейся экономической ситуации.

В центре функционируют отделения медико-социальной реабилитации, психолого-педагогической реабилитации и административно-хозяйственная служба.

В отделении медико-социальной реабилитации специалистами отделения сформированы и проводятся комплексы ЛФК и механотерапии в соответствии с заболеванием, используются элементы кинезитерапии, физиотерапии, ароматерапии, осуществлена разработка схем и комплексов лечебной и гигиенической гимнастики, проводится обучение по самостоятельному применению методик пациентами на дому. Каждый ребенок проходит обязательный курс массажа.

Проводится совместная работа с управлением здравоохранения администрации г. Ставрополя, кафедрами Ставропольской государственной медицинской академией, городскими и краевыми лечебно-профилактическими учреждениями, педиатрическим бюро МСЭ по организации консультативной, лечебно-диагностической и реабилитационной помощи, своевременной оценке эффективности реабилитационного процесса и улучшении качества жизни инвалидов.

Администрацией Центра утвержден состав Медико-социального и психолого-педагогического Консилиума, в заседаниях которого принимают участие специалисты СтГМА.

Деятельность Консилиума направлена на решение следующих задач:

- анализ и оценка первичной информации, собранной о ребенке-инвалиде (семье) из всех, относящихся к делу источников;
- составление социальной карты ребенка-инвалида и его семьи;
- разработка и утверждение индивидуальных карт реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями и их семей на основании ИПР;
- решение вопросов, касающихся начала, продления и завершения реабилитационного процесса;
- консультирование по трудноразрешимым вопросам и ситуациям, в которых оказались дети и подростки с ограниченными возможностями (семьи), с целью разработки вариантов решения возникших проблем с привлечением организаций и учреждений, участвующих в комплексной реабилитации.

В психолого-педагогическом отделении ведется психокоррекционная, социально-педагогическая и культурно-массовая работа, которая играет важную роль в реабилитации детей с синдромом РДА.

Основными целями работы специалистов отделения в этих вопросах являются повышение уровня социальной адаптации, привлечение пациентов к творческой деятельности, развитие коммуникативных навыков, привлечение детей и родителей к участию в культурно-досуговых мероприятиях. Основную работу с детьми с РДА проводят педагог-дефектолог и логопед.

В отделении также ведется постоянная работа с родителями, так как в коррекции детско-родительских отношений нуждаются большинство семей, попадающих в Центр. Родители детей-инвалидов принимают активное участие в жизни Центра.

По результатам регулярно проводимого анкетирования родителей детей-инвалидов было отмечено 100 % улучшение в психо-эмоциональном состоянии детей: они стали более активными, контактными, уравновешенными, улучшились сон, аппетит, настроение. Многие родители отмечают уменьшение приступов обострения основного заболевания.

В результате психокоррекционных занятий с детьми отмечены снижение уровня тревожности, уровня агрессивности, отмечены улучшения детско-родительских отношений. Родители отмечают улучшение показателей в обучении и в отношениях со сверстниками.

Обобщая опыт работы центра, можно отметить, что используемые технологии, методы и формы реабилитации способствуют психологической разгрузке, улучшают состояние здоровья, способствуют развитию коммуникативных навыков, повышают уровень социальной адаптации, улучшают качество жизни.

Относительно недавно в г. Ставрополе стала функционировать благотворительная общественная организация «Особенный ребенок» (Общество помощи аутичным детям), созданная по инициативе родителей детей с синдромом РДА. В состав организации входят следующие специалисты: психиатр, педиатр, медицинский психолог, детский психолог, педагог-дефектолог и логопед. Специалисты используют комплексный подход и коррекции аутизма и применяют такие технологии, как холдинг-терапия, игротерапия, элементы ТЕАССН-программы, психоаналитический подход, семейная психотерапия и психокоррекция и др. Общество активно сотрудничает с Краевой Клинической Психиатрической больницей, Центром Психологического консультирования и Детской психологии, Ставропольской Епархией. В последнее время активно рассматривается вопрос о возможности разработки проекта образования особенных детей в рамках общеобразовательной школы, что, несомненно, внесет весомый вклад в решение проблемы обучения аутичных детей.

Таким образом, анализируя региональные аспекты оказания помощи аутичным детям, можно обозначить следующие проблемы и перспективы:

- необходимо создание и развитие специализированных дошкольных, школьных и дошкольно-школьных учреждений для детей, подростков и взрослых с аутизмом на региональном уровне;
- следует расширять круг научных медицинских, психологических, педагогических и других исследований по проблеме детского аутизма и его коррекции, обмену опытом между специалистами.
- необходимо усилить взаимосвязи и сотрудничество между медицинскими, образовательными и общественными организациями с целью координации действий специалистов.
- следует содействовать развитию профессионального обучения детей и подростков с аутизмом, их социальной адаптации.

Е.В. Дворядкина
г. Ставрополь

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ VIII ВИДА

Проблема человеческого поведения интересовала учёных и психологов с давних времён, и сейчас она остаётся не менее актуальной. По этому поводу были высказаны различные точки зрения.

Так, С.Л. Рубинштейн (1986) писал: «Под поведением разумеют определённым образом организованную деятельность, осуществляющую связь организма с окружающей средой … Обычно различают три основных, различных по своей психологической природе типа поведения: инстинктивное поведение, навыки и разумное поведение» [8:113].

В психологическом словаре поведение определяется как «присущее живым существам взаимодействие с окружающей средой, опосредованное их внешней и внутренней активностью» Под внешней активностью человека понимают любые внешние проявления: движения, действия, поступки, высказывания, вегетативные реакции. Внутренними составляющими поведения считаются: мотивация и целеполагание, когнитивная переработка, эмоциональные реакции, процессы саморегуляции [7:129].

На современном этапе остаётся актуальной проблема обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии, в том числе и е интеллектуальной недостаточностью и наиболее остро встаёт вопрос о нарушении поведения, его коррекции и профилактики у данной категории детей. В настоящее время вопросами нарушения поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью посвящено значительное количество работ, среди них: Альбрехт Э.Я., Иванов В.С., Исаев Д.Н., Ковалев В.Л., Коробейников И.А., Кузнецов И.А., Лебединская К.С.,. Шипицына Л.М.

Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития в образовательном учреждении VIII вида существенно отличается от обучения детей с нормальным психофизическим развитием. Образовательный процесс в коррекционной школе VIII вида ведется по особому учебному плану, своим программам и методикам.

Большое значение в образовательном процессе в условиях образовательного учреждения VIII вида имеет профилактика нарушений поведения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Говоря о профилактике, необходимо отметить, что в широком смысле она представляет собой совокупность государственных, общественных, медицинских, воспитательных и иных мероприятий, направленных на устранение, нейтрализацию или предупреждение причин и условий, порождающих различного рода социальные отклонения [1:54].

Анализ научной литературы позволяет выделить следующие уровни профилактической деятельности: общесоциальный, специальный и индивидуальный.

Общесоциальный уровень предполагает деятельность государства, общества, социальных институтов по решению задач социально-экономического, политического, культурного и иного характера с целью создания благоприятных условий жизнедеятельности людей.

Специальный уровень предусматривает целенаправленное воздействие на негативные факторы, связанные с отдельными видами социальных отклонений и осуществляется в процессе деятельности субъектов, для которых профилактическая функция является профессиональной.

Индивидуальный уровень – это профилактическая деятельность, направленная на предупреждение нарушений поведения и противоправных действий у конкретных лиц [9, с. 93].

Для успешной реализации профилактической деятельности необходима согласованность социальной политики в области решения проблемы нарушения поведения на общесоциальном, специальном и индивидуальном уровнях.

В нормативных документах и концептуальных положениях государственной политики выделяют следующие виды профилактики**:**

· первичная, вторичная, третичная профилактика;

· общая и специальная профилактика.

Первичная профилактика предполагает комплекс мер социального, юридического, медицинского, организационного и иного характера, направленных на предотвращение негативного воздействия биологических и социально-психологических факторов, обусловливающих нарушения поведения, а также на повышение устойчивости личности к влиянию этих факторов.

Вторичная профилактика предусматривает комплекс медицинских, социально-психологических, юридических и иных мер, направленных на раннее выявление и работу с несовершеннолетними «группы риска».

Третичная профилактика включает комплекс мер социально-психологического, медицинского, юридического и иного характера, имеющих целью предотвращение рецидивов у лиц с уже сформировавшимися нарушениями поведения, правонарушителей.

Общая профилактика предполагает осуществление совокупности мероприятий, направленных на создание благоприятных социально-экономических, социокультурных, социально-педагогических условий, направленных на содействие семье в выполнении ею функций по воспитанию детей, по реализации воспитательных функций общеобразовательных учреждений различных типов.

Специальная профилактика предполагает реализацию совокупности медицинских, психолого-педагогических, социально-правовых мер, направленных на работу с детьми «группы риска», учащимися с нарушением поведения, несовершеннолетними правонарушителями, то есть предусматривает систему мер, направленных на решение конкретной задачи: профилактику негативного влияния асоциальной среды, профилактику подросткового суицида и т.п. [6:76]

Касаясь вопроса направлений, по которым развиваются современные взгляды на проблему профилактики нарушения поведения и практической реализации этой деятельности, в научной литературе выделяют следующие подходы: информационный подход, социально-профилактический подход, применение санкций, медико-биологический подход.

Информационный подход основывается на представлении о том, что нарушения норм социального поведения происходят по той причине, что несовершеннолетние их просто не знают. Незнание социальных норм в ряде случаев оказывается одним из существенных факторов поведения, не соответствующего нормативным требованиям. Следовательно, важным направлением профилактической деятельности должно стать информирование несовершеннолетних об их правах и обязанностях, о требованиях, предъявляемых государством и обществом к выполнению социальных норм, установленных для данной возрастной группы. Информирование несовершеннолетних осуществляется через средства массовой информации, кино, театр, художественную литературу. Следует отметить, что только знание социальных норм не является гарантией от их нарушения. Проблема заключается в отношении несовершеннолетних к нормам, ценностям, к обществу в целом. Поэтому важную роль играют навыки социально-нормативного поведения, без которых знание нормы умозрительно и может остаться нереализованным. Нормативная информация, направляя позитивное поведение, предупреждает о возможных санкциях и способствует снижению вероятности нарушения поведения.

Социально-профилактический подход, основанный на представлении о существовании объективных причин нарушений поведения, в качестве основной цели рассматривает выявление и устранение причин и условий, вызывающих различные формы нарушения поведения. Сущностью данного подхода является система социально-экономических, общественно-политических, организационных, правовых и воспитательных мероприятий, которые проводятся государством и обществом, образовательными учреждениями с целью устранения причин, способствующих нарушению поведения. Согласно данному подходу, профилактика нарушения поведения включает комплекс таких мер: меры, предупреждающие возникновение обстоятельств, способствующих нарушению поведения; меры, устраняющие эти обстоятельства; меры последующего контроля за проведенной профилактической работой и ее результатами.

Следующий подход связан с **применением санкций.** Сущностью данного подхода является наказание человека, совершившего правонарушение, на основании уголовных законов. Наказание должно в полной мере соответствовать тяжести содеянного, степени вины правонарушителя и, по возможности, должно следовать за каждым фактом выявленного нарушения поведения. В этом состоит требование неотвратимости наказания, что способствует закреплению в общественном и индивидуальном сознании требований соответствующей соци-

альной нормы, ответственного отношения к этим требованиям и повышению действенности средств социального контроля.

Медико-биологический подход дополняет другие подходы к профилактике нарушения поведения. Сущность данного подхода состоит в предупреждении возможных нарушений поведения целенаправленными мерами лечебно-профилактического характера. Медико-биологический подход в сочетании с другими осуществляется в следующих случаях: совершение правонарушений при наличии неврозов, психопатий и иных психических аномалий, не исключающих вменяемости; злоупотребление спиртными напитками и ранние стадии алкоголизма; наркомания в ранних стадиях, связанная с нарушением социальных норм; стрессовые состояния, опасные в суицидном отношении и т.п. Медицинское воздействие необходимо для того, чтобы снять патологические наслоения, укрепить способности организма противостоять стрессовой ситуации, начинающейся болезни. [5:119; 10:92]

Таким образом, профилактическая деятельность как социально-педагогическое явление представлена различными уровнями и видами, а также совокупностью направлений, по которым развиваются взгляды на проблему профилактики нарушения поведения, и происходит практическая реализация этой деятельности. Профилактика нарушения поведения направлена на решение практических задач по устранению нарушения поведения с опорой на научные достижения; обусловлена учетом реально существующих процессов и противоречий, происходящих в обществе, которые поддерживают различные нарушения поведения; динамичностью, поиском новых возможностей предупреждения нарушения поведения.

Список литературы

1. Аванесов Г.А. Криминология и социальная профилактика. – М., 1980.

2. Волкова Т.З. Основные направления работы психологической службы межведомственной психолого-медико-педагогический консультации по профилактике и коррекции школьной дезадаптации и нарушений поведения у детей и коррекции // Социальная дезадаптация: нарушения поведения у детей и подростков. – М., 1996.

3. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): Учебное пособие. – М., 2004.

4. Ковалев В.В. К клинической дифференциации психогенно обусловленной патологии поведения у детей и подростков в связи со школьной дезадаптацией // Обучение и воспитание детей «группы риска»: Хрестоматия. – М., 1996.

5. Ковалев В.В., Маринчева Г.С., Ермолина Л.Л. Нарушения поведения у детей с умственной отсталостью (по данным эпидемиологического исследования) // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1986. – Т.86. – Вып. 10.

6. Отклоняющееся поведение молодежи: Краткий словарь-справочник / Под ред. В.А. Попова, С.А. Завражииа. – Владимир, 1994.

7. Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1990.

8. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учебное пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М., 1986.
9. Социальные отклонения / Кудрявцев В.И., Бородин СВ., Нерсесянц В.С., Кудрявцев Ю.В. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1989.
10. Шипицына Л.М. Социально-педагогическая реабилитация девиантного поведения детей и подростков с проблемами в развитии // Дети и насилие. – Екатеринбург, 1996.
11. Шипицына Л.М., Иванов Е.С., Асикритов В.Н. Социально-трудовая реабилитация и адаптация детей с глубоким нарушением интеллекта. – СПб., 1996.
12. Шипицына Л.М., Иванов Е.С. Нарушения поведения учеников вспомогательной школы. – Уэллс, 1992.

Е.В. Евмененко, А.В. Трущелёва
г. Ставрополь

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Современная социально-экономическая ситуация характеризуется сохранением тенденции трансформации института семьи: растёт количество неполных семей, становятся широко популярными такие формы семейного проживания, как гостевая и гражданская семья, что безусловно ослабляет внутрисемейные связи, ставит под угрозу стабильность института брака и как следствие увеличивается число детей – социальных сирот.

По состоянию на 01.01.2008 г. на учете в федеральном банке данных о детях-сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей, состоит почти 174 тысячи несовершеннолетних. Ещё около более 2 млн. детей отнесены к категории «скрытых» сирот, т.е. официально их родители не лишены родительских прав, но дети живут вне семьи (не посещают образовательные учреждения, бродяжничают, являются членами различных асоциальных групп, для них характерными являются различные формы девиантного поведения и т.д.).

Данная ситуация позволяет говорить о «третьей волне» социального сиротства в России (после революции и Великой Отечественной войны) и необходимости поиска кардинального решения имеющейся проблемы, в том числе через различные формы жизнеустройства детей.

В то же время по данным всероссийского социологического исследования (2008 г.) 92% опрошенных, признавая актуальность проблемы сиротства, дистанцируются от активной позиции в ее решении: большинство (92%) опрошенных считает, что помогать сиротам должно государство, из них 40% граждан уверены, что о таких детях должны заботиться их родственники, и еще 38% считают, что забота о сиротах – дело общественных организаций. Многие из опрошенных (24 %) отметили, что ответственность за таких детей лежит на каждом члене общества. Большинство россиян не готово принять ребенка в семью на долговре-

менной основе, хотя именно усыновление признается лучшей формой устройства сирот. Кроме того, причинами, которые препятствуют развитию формы усыновления в России, являются низкий доход семей, ограниченные параметры жилья, наличие стереотипов в отношении детей-сирот, низкая информированность общества о возможностях семейного устройства ребенка-сироты (патронат, опека, усыновление), практическое отсутствие работы по ресоциализации неблагополучной семьи ребенка; существующие отдельные недоработки правовой базы РФ (например, отсутствие федерального закона по патронату).

На основе вышесказанного можно сделать вывод о наличии в российском обществе амбивалентных (противоречивых) установок в отношении детей-сирот, воспитывающихся в интернатных учреждениях в связи с чем особую актуальность приобретает изучение процесса адаптации данной категории детей, выступающего, с одной стороны, в качестве источника условий и влияний, определяющих процесс становления личности а, с другой стороны, опирающегося на социальную адаптацию как на один из своих основных социально-психологических механизмов.

Недооценка же значения особенностей этого процесса влечет за собой не только общий дефицит объективных представлений о личности ребёнка-сироты, но и обедненную, а часто и неверную интерпретацию феноменологии выявляемых у него нарушений психосоциального развития.

В качестве отправной точки принято определение адаптации как процесса приспособления и активного освоения личностью или группой новых для нее социальных условий или социальной среды.

Н.Ф. Дементьева сущность социальной адаптации детей-сирот видит в успешном освоении социальных ролей в системе общественных отношений, в процессе которого ребенок-сирота выступает одновременно как объект и субъект социальных отношений.

Этим обусловлено отнесение адаптации к одному из основных социально-психологических механизмов социализации личности.

Социализация определяется Б.Д. Парыгиным как многогранный процесс, включающий в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду и предполагает социальное признание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности,… изменение и качественное преобразование самого человека, его всестороннее и гармоническое развитие.

Таким образом, социальная адаптация есть процесс ассимиляции индивида в общество и его приспособление к условиям социальной жизни посредством коррекции системы собственных норм и ценностей.

Значимость решения проблем социализации и адаптации выпускников интернатных учреждений обуславливается ростом количества социальных проблем, связанных с неадаптивным поведением выпускников этих учреждений. Длительное проживание в интернатном учреждении и специфика первичной социализации детей-сирот безусловно затрудняет формирование у них необходимых для эффективного функционирования в социуме навы-

ков и требует специальных социально-педагогических программ по подготовке к самостоятельной жизни в обществе. Следствием неадаптивного поведения подростков является их низкий общественный статус, что, в свою очередь, оказывает негативное влияние на уровень и качество их жизни.

Трудности социально-психологической адаптации, можно условно разделить на два блока:

· Комплекс социальных затруднений: бедность, жилищно-бытовая неустроенность, неразвитость социальной сети, в которую включены выпускники, отсутствие мотивации к социальной реализации, не оформившиеся социальные навыки, отсутствие позитивных социальных связей и т.д.

· Комплекс психологических затруднений: отсутствие доверия к миру людей, искаженное формирование образа себя и значимых взаимоотношений, значительные трудности в управлении и планировании своей жизни, депривация, перенос негативного опыта взаимоотношений в семье на собственных детей, низкая готовность самостоятельно решать жизненные задачи и т.п.

Неблагоприятное течение адаптации имеют 55% детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Это обусловлено

В совокупности все вышеназванные трудности приводят к формированию целого ряда социально-личностных трансформаций воспитанников детских домов: выраженным изменениям психоэмоциональной сферы, формированию нервно-психических расстройств, нарастанию отрицательных эмоций, снижению функциональных возможностей; нарушению формирования коммуникативных навыков, эмоциональной нестабильности, низкой способности к саморегуляции, пассивной адаптации, отсутствию реального видения своей ситуации, неумение интегрировать прошлый опыт и планировать будущее (Е.О. Смирнова, А.Е. Лагутина)

В целом исследователи отмечают многочисленные отличия личностной, интеллектуальной и мотивационной сфер детей, воспитывающихся в сиротских учреждениях, от детей, воспитывающихся в семьях, и делают выводы о сниженных адаптационных способностях воспитанников по сравнению с их ровесниками из семей.

Имеющиеся показатели позволили определить критерии адаптированности воспитанников интернатных учреждений.

Критерий «учебная успешность», обнаружил корреляционные связи практически со всеми другими показателями: с «успешностью в общении», «состоянием психического здоровья», «уровнем самоконтроля своего поведения» и «удовлетворенностью» собой и жизнью в целом, что отражает в том числе и повышенную зависимость выпускников детского дома от оценок и мнений взрослых.

Показатель «состояние психического здоровья» отражает большое напряжение, «цену» процесса приспособления к новым условиям.

Показатель «уровень личностного самоконтроля» связан практически со всеми показателями адаптации воспитанников детского дома: с нормативностью, дисциплинированностью, успешностью учебной де-

ятельности, социометрическим рангом, удовлетворенностью собой, своими учебными успехами и положением в группе. Данный параметр отражает преимущественный способ адаптации, предпочитаемый метод совпадающего поведения выпускников сиротского учреждения.

Таким образом, с целью предупреждения неблагополучия в сфере адаптации и социализации детей-сирот необходимы практические попытки решить эту проблему комплексно, объединяя усилия профессионалов различных специальностей и координируя работу различных ведомств в 3-х главных направлениях:

· Развитие личности ребёнка-сироты и межличностного общения;
· Подготовка к самостоятельной жизни;
· Профессиональная подготовка.

При этом необходимо помнить, что во всех случаях, даже при относительно благоприятном прогнозе, выпускники интернатных учреждений нуждаются в долговременном социально-психолого-педагогическом сопровождении. Особенно тщательно тактика постинтернатной поддержки должна быть обозначена в тех случаях, когда отмечаются черты повышенного риска по социальной дезадаптации.

Результатом таких комплексных воздействий будет не только решение проблемы адаптации и налаживания системы коммуникативных связей воспитанников интернатов с другими членами общества, но и расширение возможностей их равноправного участия в полноценной социальной жизни общества.

В.В. Ершова
г. Ставрополь

ИСТОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В РОССИИ С КОМПЛЕКСНЫМИ СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Известно, что первый опыт по обучению слепоглухих детей принадлежит Соединенным Штатам Америки. С 1837 г., когда там началось обучение слепоглухой Лауры Бриджмен, и принято исчислять историю этой отрасли педагогики.

В России первый слепоглухой ребенок был принят в 1894 г. в только что организованный Е.К. Грачевой Петербургский приют для глубоко умственно отсталых детей. В тот же приют, получивший название «Братство во имя Царицы Небесной», в 1905 г. был помещен для воспитания другой слепоглухонемой ребенок. Тогда в этом благотворительном учреждении консультировал известный врач и преподаватель М.В. Богданов-Березовский, который обратил внимание на положение слепоглухих детей в России и сделал ряд публикаций в научной и популярной прессе об этом.

Успехи в обучении слепоглухих в разных странах мира пробудили в определенных кругах российского общества живой интерес к пробле-

мам слепоглухих детей. В 1909 г. в России было создано Общество попечения о слепоглухих, и при Петербургском детском саде для глухонемых началось обучение трех детей. Летом того же года педагоги и воспитатели упомянутого учреждения познакомились с опытом обучения слепоглухих в Швеции и Германии и начали работать в приюте для слепоглухих детей, открывшемся на средства Общества в 1910 г. и принявшем уже семерых детей с глубокими нарушениями зрения и слуха.

Мы очень мало знаем об этом приюте, хотя именно здесь впервые увидел слепоглухих детей И.А. Соколянскнй. Он писал позднее, что слепоглухие дети только призревались в этом учреждении и лишь некоторых из них удавалось научить элементарным трудовым навыкам плетению мешков из грубого лыка. По данным А.В. Ярмоленко, число слепоглухих воспитанников в 1916 г. достигло 15, **7** из которых обучались в школьном отделении и 8 в отделении для умственно отсталых. Педагоги этой группы посещали аналогичные учреждения в Западной Европе.

После революции 1917 г., когда слепоглухие воспитанники вошли в состав группы глухих при Петроградском отофонетическом институте (позднее ставшем Ленинградским институтом слуха и речи). Глухие и слепоглухие дети обучались там в одной группе, что давало очень низкие результаты. Только в 1934 г. слепоглухие были выделены в особую учебную группу со своим штатом и помещением. (Ю.Л. Якимова 1940, А.З. Ярмоленко 1961). Эта группа слепоглухих детей просуществовала в Ленинграде до 1941г.

Во время Отечественной войны, в период блокады Ленинграда, почти все дети погибли. За почти 30-летнюю историю этого первого учебного учреждения дня слепоглухих в нашей стране через него прошло 38 человек. Дети этой группы занимаюсь преимущественно по программам школы глухих. В зависимости от индивидуальных возможностей они закончили от 4-х до 7-ми классов школы глухих. После 18 лет они переводились в особую трудовую группу дома инвалидов, где занимались ручным (плетение) и машинным (вязание на трикотажной машине) трудом.

Научные наблюдения, сделанные на основе обучения этих детей, отражены в работах известного психолога А. В.Ярмоленко.

Второе учебное учреждение для слепоглухих детей было организовано в Харькове И.А. Соколянским. Годом начала его работы остается 1925. До 1933 г. это учреждение существовало в системе органов Народного просвещения Украины, затем вошло как школа-клиника в состав Украинского института экспериментальной медицины. В 1938 г. оно было закрыто, четверо из его воспитанников были переведены в Ленинградскую группу, другие частично были помещены в инвалидные дома.

Слепоглухие Харьковской школы-клиники обучались по оригинальной программе, созданной И.А. Соколянским. Из работ И.А. Соколянского нам известно о 8 воспитанниках этой школы (И.А. Соколянский, 1962). Самой известной воспитанницей этой школы стала знаменитая слепоглу-

хая писательница О.И. Скороходова. Впоследствии этот опыт был продолжен И.А. Соколянским и А.И. Мещеряковым в Москве в Институте дефектологии АПН СССР (ныне Институт коррекционной педагогики РАО), где с 1947 г. велись научные исследования и осуществлялась практическая работа со слепоглухими детьми. Под руководством известных психологов А.Н. Леонтьева и А.И. Мещерякова было организовано обучение четверых слепоглухих студентов на психологическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова в 1971 – 1977 гг. Двое из них – А.В. Суворов и С.А. Сироткин имеют ученые степени и являются авторами нескольких научных и научно-популярных книг. Широко известная в настоящее время школа – Детский дом для слепоглухих в Сергиевом Посаде Московской области – с 1963 г. успешно работает в системе Министерства труда и социальной защиты населения Российской Федерации.

Отечественный опыт обучения слепоглухих пользуется большой известностью и признанием в других странах. С 1969 г. существует международная организация, координирующая развитие исследований и служб для слепоглухих в мире, в мероприятиях которой участвуют и российские специалисты.

По данным этой организации, число слепоглухих людей в мире составляет около одного миллиона человек. К ним в настоящее время принято относить всех людей, имеющих нарушения зрения и слуха. Современное определение слепоглухоты различно в разных странах. Оно во многом зависит от того, как содержание этого понятия трактуется в нормативных документах, принятых в том или ином государстве. В нашей стране до настоящего времени не существует официального определения слепоглухоты и других видов сложного нарушения как особого вида инвалидности. Инвалидность до сих пор определяется по одному, наиболее выраженному нарушению.

Список литературы

1. Басилова Т.А. Организация обучения слепоглухих детей за рубежом (70-80-е годы) // Дефектология. – М., 1988. – №5.

2. Басилова Т.А. Психология детей со сложными недостатками развития: Основы специальной психологии / Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М., 2007.

3. Зайцева Г.Л. О.И. Скороходова // Дефектология. – 1982. – № 4.

С.В. Жукова
г. Ставрополь

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ С АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

На современном этапе в условиях продолжающейся нестабильности социально-экономической жизни страны продолжает расти число детей, попавших в особо трудные условия. Весьма широк спектр при-

чин детского неблагополучия. В числе существенных факторов следует выделить кризисные явления в семье: нарушение её структуры и функций, асоциальный образ жизни ряда семей, падение жизненного уровня, ухудшение условий содержания детей, распространение жестокого обращения с детьми в семьях.

В обществе существует особая категория детей, воспитывающихся в условиях алкогольной зависимости одного или нескольких членов семьи. Проблема семейного алкоголизма в настоящее время вызывает особую тревогу. В первую очередь от злоупотребления спиртными напитками страдают дети.

Для понимания специфики влияния алкогольной ситуации на формирование личности ребёнка старшего дошкольного возраста необходимо иметь представления о социально-психологических особенностях их родителей и семейных взаимоотношениях. Этот вопрос имеет междисциплинарное значение и изучается в рамках таких сфер научных знаний, как наркология и медицина (Б.С. Братусь, О.И. Зотова, А.М. Карпов, И.А. Былим, В.Д. Москаленко), специальная педагогика и психология (Е.М. Мастюкова, Г.В. Грибанова, А.Г. Московкина).

Семья – важнейший из феноменов, сопровождающий человека в течение всей его жизни. Значимость её, сложность и многогранность обуславливают большое количество различных подходов к изучению семьи, а также определений, встречающихся в научной литературе. Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкий указывают на то, что семья с точки зрения её внутренней структурной организации представляет собой организм со сложной системой взаимоотношений, в которой каждый её член занимает определённое место, участвует в выполнении определённых функций; своей деятельностью удовлетворяет потребности других, поддерживает приемлемый уровень межличностных взаимоотношений [10].

Обобщая различные подходы к изучению функций семей можно выделить следующие традиционные функции.

1. Репродуктивная функция.

2. Хозяйственно – бытовая функция, обеспечивающая хозяйственные многообразные потребности семьи.

3. Функция организации досуга, имеющая своей целью восстановление и поддержание здоровья, удовлетворение различных духовных потребностей.

4. Воспитательная функция, в рамках которой выделяют три аспекта: а) воспитание ребёнка, формирование его личности, развитие способностей; б) систематическое воспитательное воздействие семейного коллектива на каждого своего члена в течение всей его жизни; в) постоянное влияние детей на родителей, побуждающее их к самовоспитанию.

Кроме традиционных функций Л.Б. Шнейдер выделяет другие, которые возникают в современной семье. Например, новая функция – психотерапевтическая, в рамках которой выделяют две её стороны: «поглаживающая» – каждый член семьи нуждается в нежности, психо-

логической поддержке, эмоциональной ласке, участии; «генерирующая» – способность вдохновлять другого, готовность к решению проблем, помощь в формировании и оценивании позиций по тем или иным вопросам, помощь в самореализации и личностном росте [9].

Невыполнение основных функций, их смещение, искажение и дезориентация приводит к дисфункциональности, к возникновению и распространению неблагополучных семейных условий [8].

Одним из факторов, определяющих неблагополучие семьи, является алкогольная зависимость. В семьях с алкогольной зависимостью в первую очередь страдают семейные отношения, которые являются одними из наиболее значимых среди различных видов отношений человека в обществе.

Анализ семейных отношений дан в работах В.Д. Москаленко, Е.М. Мастюковой, В.В.Чудновского, И.А. Былима. По их мнению, алкоголь оказывает патологическое влияние на всех субъектов семейных отношений [2; 3; 4].

В структуре алкоголезависимой личности на первый план выступают недостаточная произвольность поведения, эмоциональная незрелость, невысокий уровень самосознания. Эти личностные особенности больных алкоголизмом проявляются в их неспособности добиться высокой квалификации в профессиональной деятельности, легкой смене рода занятий при столкновении с первыми же трудностями. И даже неблагополучие в семейной жизни – неоднократные разводы – часто свидетельствует о нежелании утруждать себя выполнением каких-либо обязанностей – моральных или чисто бытовых.

В алкогольной семье страдает не только сам пьющий, но и все его окружение, выполняющее роль созависимых ее членов. Если в семье хотя бы один из ее членов демонстрирует модель алкогольной зависимости, то все формы взаимодействия между членами семьи будут регулироваться деструктивными нормами и правилами отношений. Семейные отношения складываются как производная от алкогольных проблем, регулируются деструктивными нормами и правилами. В семье выявляется искажение родительских позиций: неадекватность контроля и требований к ребёнку, отсутствие заботы и эмоциональной поддержки. Алкогольная ситуация препятствует созданию нормальной атмосферы в семье и становится детерминантой отклонений в личностном развитии ребёнка.

В работах В.Д. Москаленко, Е.М. Мастюковой, М.И. Буянова отмечается, что суть неблагоприятного влияния алкогольной семьи на личностное развитие ребёнка старшего дошкольного возраста заключается в неудовлетворённости его жизненно важных потребностей на всех уровнях.

Происходит изменение процесса соподчинения мотивов. Для детей старшего дошкольного возраста из алкогольных семей характерно отсутствие побуждающей силы мотивов, присущих деятельности их сверстников.

Неудовлетворение ведущих потребностей и неопределённость системы мотивов деятельности вызывает эмоциональное напряжение, поскольку происходит блокировка психического акта. Это может иметь

двоякое значение: стимулирует ускоренное развитие личностных свойств, т.е. переход их на более высокий уровень саморегуляции, что наблюдается в случае продуктивного выхода из ситуации, или, если личность незрела, а эмоциональная напряжённость слишком велика, происходит дезинтеграция и искажение личности, формирование патологических эмоциональных образований [2].

Можно выделить целый ряд особенностей личностного развития детей из семей с алкогольной зависимостью:

- впечатлительность, которая способствует запоминанию неприятных событий, их фиксации. Ребенок долго помнит обиду, оскорбление, страх, возвращается своими переживаниями в прошлое и не может так легко, как другие, отталкиваться в своих действиях и поступках от настоящего.
- большинство детей из алкогольных семей не могут идентифицировать или выразить свои чувства.
- неспособность попросить о помощи, поскольку отрицание является главным симптомом алкоголизма, то в самой природе заболевания заложено стремление скрыть употребление алкоголя и связанных с этим семейных трудностей.
- импрессивность, то есть склонность к внутренней переработке чувств и переживаний. Особенно тяжело дети переживают обиду, полученную от родителей, которые в состоянии алкогольного опьянения оскорбляют, угрожают побоями. Но дети ни с родителями, ни в среде сверстников никогда не скажут об этом, о своих страданиях.
- внутренняя неустойчивость, обусловленная наличием трудно совместимых, противоположно направленных чувств и переживаний, склонностью к беспокойству и волнениям. Последнее качество детерминируется, по мнению А.И. Захарова повышенной эмоциональной чувствительностью, потрясениям и испугами, заостряющими эмоциональность, или передачей тревоги и беспокойства со стороны родителей, неразрешимостью какой-либо жизненно важной ситуации для ребенка, блокированием его насущных потребностей, интересов и влечений, неспособностью утвердить себя, отсутствием внутреннего единства [1].

Итак, неразрешимые для детей переживания обусловлены хронической психотравмирующей ситуацией, источником постоянного психического напряжения. На этом фоне дополнительно действующие психические травмы усиливают патогенность жизненной ситуации, поскольку ребенок не может справиться с ними. Вместе с внутренним конфликтом и неблагоприятным стечением жизненных обстоятельств в целом, это позволяет говорить о появлении неудачного, травмирующего жизненного опыта.

Положение осложняется тем, что дети могут из-за своего ограниченного и уже деформированного опыта, условий воспитания и отношений в семье эмоционально отреагировать на накапливающееся нервно-психическое напряжение. В.Д. Москаленко указывает на тот факт, когда длительно действующий стресс превосходит приспособительные возможности детей, не дает им выразить себя, своевременно разрешить травмиру-

ющую ситуацию, то он подрывает способность адекватно воспринимать себя, сопровождаясь понижением самооценки, неуверенностью в своих силах и возможностях, страхами и тревогой, чувством беспомощности и бессилия, т.е. развитием идей самоуничтожения, неполноценности, неспособность быть собой среди других [4]. Все эти нарушения приводят к различным формам неправильного поведения у детей.

В исследованиях Энн Смит выделены основные черты, присущие детям алкоголиков [6]. Это, прежде всего, низкая самооценка. Невозможно, воспитываясь в обстановке эмоционального пренебрежения или, в лучшем случае, противоречивого воспитания, обрести достаточную уверенность в себе. Кроме этого, автор предложила типологию ролей, принимаемых на себя детьми из семей, отягощенных алкогольной зависимостью. Сходство социальной ситуации развития ребёнка в семье ещё не определяет единообразие личностных особенностей таких детей. Несмотря на то, что все дети подвергаются влиянию семейной ситуации, они реагируют на это по-разному, формируются различные особенности потребностно-мотивационной, эмоциональной и поведенческой сфер личности. В зависимости от типа нервной системы, от индивидуальных особенностей у детей формируется определённая роль.

Ответственный ребенок, или «герой семьи» – это серьёзный, дисциплинированный, аккуратный и подтянутый, ребенок производит впечатление хорошо воспитанного ребенка, которому родители уделяют много внимания.

Стремясь заслужить любовь родителей, ответственный ребенок старается сделать все, чтобы порадовать их. Меньше всего думает о своих потребностях и интересах, но зато готов на всё, чтобы доставить удовольствие родителям, а затем и другим значимым взрослым. Жертвовать своими интересами ради других, значимых для него людей, напрягать все силы, чтобы заслужить похвалу – вот характерный стиль поведения «героя семьи».

Однако, все больше убеждаясь в том, что его усилия не приносят результатов, ответственный ребенок все испытывает чувство вины за свою несостоятельность. Он болезненно переживает сохранение алкогольной ситуации в семье, расценивая это как собственное поражение. Отсюда возникает чувство своей ущербности, заниженная самооценка, неприятие образа «Я». В его душе навсегда закрепляется чувство вины, стыда, обиды и гнева.

Проблемный ребенок, или «бунтовщик», «козел отпущения» точно соответствует обыденным представлениям о том, какими бывают дети из алкогольных семей. Москаленко В.Д. описала механизм возникновения стереотипа «козла отпущения». На уровне подсознания у ребенка закрепляется связь: для прекращения ужасной ситуации в доме надо сделать что-нибудь такое, чтобы родители отвлеклись от проблем, связанных с алкоголизмом, и занялись воспитанием своего сына или дочери. Усвоив это, ребенок не боится совершать рискованные поступки, он ведет себя все бо-

лее вызывающе, поскольку негативное внимание родителей для него все же предпочтительнее, чем чувство отверженности и заброшенности [4].

«Кроткий» или «потерянный» ребенок. К данной категории детей относятся те, кто, переживая ситуацию в алкогольной семье, как бы не имеет сил ни на протест (бунт), ни на то, чтобы пытаться повлиять на настроение родителей шуткой, юмором. Уход из ситуации отражается и в поведении. Такой ребенок как бы старается «затеряться», уйти из поля зрения родителей. Он никогда не вмешивается в их конфликты.

«*Клоун», «шут» или любимец семьи* – такой способ адаптации в алкогольной семье находят жизнелюбивые, активные дети.

Этот вариант развития обычно сочетается с импульсивностью как с основной характеристикой поведения. Дети не умеют сдерживать свои порывы, желания, они стремятся к немедленному удовлетворению потребностей [5].

Таким образом, теоретический анализ позволяет выделить следующие особенности личностного развития детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в семье, отягощённой алкогольной зависимостью. Характерным является неудовлетворённость ведущих потребностей ребёнка, изменение процесса соподчинения и смыслообразования мотивов. Незрелость эмоциональной сферы отмечается наличием повышенной или заторможенной чувствительностью. Психотравмирующая ситуация и внутренний конфликт порождают неврозоподобные состояния, имеет место наличие страхов, тревожности, «ухода от реальности». Формируются такие поведенческие реакции, как агрессия, протест, имитационное поведение. У детей наблюдается заниженная самооценка, непринятие образа «Я». В ситуации семейного алкоголизма у детей старшего дошкольного возраста формируются определённые роли, содержащие различные особенности интегративных образований личности, и определяющие реакцию и стиль поведения в условиях алкогольной зависимости.

Подробное и тщательное изучение особенностей психического, в частности, личностного развития детей из семей с алкогольной зависимостью позволит, на наш взгляд, использовать полученные данные для разработки и оптимизации методов психолого-педагогической поддержки таких детей.

Список литературы

1. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М., 1986.

2. Клиническая психология / Сост. В.С. Чудновский, И.А. Былим. – Ставрополь, 2004.

3. Мастюкова Е.М., Грибанова Е.Г. Профилактика и коррекция нарушений психического развития ребенка при семейном алкоголизме. – М., 1989.

4. Москаленко В.Д. Ребёнок в алкогольной семье // Вопросы психологии. – 1991. – №4.

5. Румянцева Т.Г. Модели влияния алкоголя на поведение // Вопросы психологии. – 1990. – №3.

6. Смитт Э.У. Внуки алкоголиков: проблемы взаимозависимости в семье. – М.,1991.
7. Терентьева А.В. Особенности развития ребёнка в алкогольной семье и особенности реабилитационной работы // Семейная психология и семейная терапия. – 1998. – №3.
8. Торохтий В.С. Внутрисемейная адаптивность и эмоциональная удовлетворённость как показатели психологического здоровья семьи // Вестник психосоциональной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2002. – №1.
9. Шнейдер Л.Б. Основы семейной психологии. – М., 2003
10. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи. – СПб., 1999.

Н.Г. Минаева
г.Саранск

К ВОПРОСУ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ, ИМЕЮЩИМИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ ЗРЕНИЯ

Проблема поиска наиболее эффективных путей развития, воспитания и обучения дошкольников с функциональными нарушениями зрения – косоглазием и амблиопией – в последние годы особенно актуальна, прежде всего в связи с увеличением числа детей с данной патологией в общей популяции лиц с нарушениями зрения. Нарушения зрения, свойственные этой форме его аномалии, возникая в дошкольном возрасте, когда еще не все функции зрительной системы сформировались, отрицательно сказываются на остроте центрального зрения. Снижение остроты центрального зрения, как правило, более выражено на одном глазу. Такого рода особенность негативно отражается на формировании бинокулярного зрения, а именно с его помощью можно получить представление об удаленности, пространственной протяженности, объемности, положении предметов. Отмечается также недоразвитие или нарушение глазодвигательных функций, затруднение фиксации взора, сужение поля зрения. Все это затрудняет формирование зрительного восприятия, переработку и использование зрительной информации, вызывает нарушения в пространственной макро- и микроориентировке детей (Л.А. Григорян, 1994; М.И. Земцова, 1978; Кащенко Т.П., 1994; Г.В. Никулина, 1999 и др.).

Одной из важнейших задач дошкольного воспитания и обучения детей с косоглазием и амблиопией является не только коррекция неполноценных зрительных функций, но и формирование у них навыков бисенсорного или полисенсорного восприятия, т.е. рационального взаимодействия нарушенного зрения, осязания и других анализаторов, что позволяет детям эффективнее познавать окружающий мир и помогает в различных

видах предметно-практической деятельности. Указанная задача решается прежде всего на специальных коррекционных занятиях; при этом эффективность данного направления коррекционно-воспитательного процесса может быть повышена, если использовать в работе с дошкольниками такие коррекционные средства, которые предоставляют ребенку возможности одновременного оперирования зрением и осязанием.

Одним из таких пособий является специально разработанный плоскостной конструктор, представляющий собой набор деталей-квадратов, на лицевой стороне которых изображены разнообразные по форме и размерам элементы, в основном, геометрические фигуры и их части (треугольники, квадраты, прямоугольники, круги, полуовалы, ромбы и т.п.). Изображенные на деталях элементы имеют определенную толщину, что делает их выпуклыми и дает возможность в работе с конструктором опираться на осязательное обследование формы и величины элементов. Детали-квадраты можно применять и как отдельные объекты (если на них изображены целостные фигуры), и как детали, позволяющие создавать предметные и непредметные конструкции.

Описанный конструктор имеет широкие возможности для применения в практике коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими функциональные нарушения зрения; так, его можно использовать на специальных коррекционных занятиях по развитию зрительного восприятия, на занятиях по развитию осязания и мелкой моторики, по развитию ориентировки в пространстве. В частности, была экспериментально доказана эффективность применения плоскостного конструирования для развития пространственных представлений и навыков ориентировки на микроплоскости у дошкольников с косоглазием и амблиопией. Работа с плоскостным конструктором позволяет организовать активное исследование детьми пространственных свойств плоскостных объектов, анализ пространственной структуры плоскостных конструкций. С помощью конструктора на микроплоскости (листе бумаги) можно моделировать практически неограниченное количество вариантов предметно-пространственных ситуаций различной степени сложности, что создает условия для анализа и воспроизведения пространственных отношений между плоскостными объектами и для закрепления этих отношений в слове. В процессе плоскостного конструирования можно наиболее эффективно решать следующие коррекционно-образовательные задачи:

- формировать и развивать у дошкольников представления о пространственных признаках плоскостных объектов, о направлениях пространства и отношениях между объектами на микроплоскости;
- формировать навыки свободного ориентирования на микроплоскости;
- работать над усвоением детьми пространственной терминологии.

В процессе экспериментального обучения из деталей плоскостного конструктора создавались разнообразные предметные и непредметные плоскостные объекты – от несложных фигур, состоящих из небольшого числа деталей, до многоэлементных конструкций и сюжетных

композиций. Организация процесса плоскостного конструирования последовательно усложнялась: от создания объектов по готовым конструкциям и расчлененным графическим образцам дети переходили к конструированию по нерасчлененным (частично или полностью) графическим образцам, конструированию по условию и по представлению, что в значительной степени способствовало развитию пространственного анализа и синтеза детей, их конструктивного мышления.

В ходе обучения работа велась по четырем основным направлениям:

1. Развитие представлений о пространственных признаках плоскостных объектов. В рамках данного направления у детей формировались умения вычленять и анализировать форму и величину разнообразных объектов (плоскостных конструкций, графических образцов, натуральных объектов), их частей и отдельных конструктивных элементов. Этому способствовало использование приемов сравнения и сопоставления объектов по данным пространственным признакам; также дети учились соизмерять величины путем наложения и приложения. У дошкольников формировались навыки как зрительного, так и осязательного выделения формы и величины плоскостных объектов; большое внимание уделялось самостоятельному словесному обозначению детьми данных пространственных признаков. Представления о форме и величине развивались как в процессе плоскостного конструирования, так и в ходе дидактических игр и упражнений, направленных на сравнение и группировку объектов по этим пространственным признакам.

2. Развитие представлений о направлениях пространства на микроплоскости. Задачей данного направления было подведение детей к пониманию того, что лист бумаги, на котором организовывалось плоскостное конструирование – это ограниченное пространство, имеющее свои основные (верх-низ, право-лево) и «промежуточные» (справа вверху, левый нижний угол и т.п.) направления, и формирование у них навыков свободного ориентирования в этих направлениях. С этой целью закреплялись знания детей о схеме собственного тела, являющиеся основой для ориентировки в направлениях пространства. Осуществлялась постоянная работа по упражнению дошкольников в словесном обозначении парно-противоположных направлений собственного тела и микропространства. В процессе плоскостного конструирования основное внимание обращалось на размещение конструкций в определенном месте на микроплокости в соответствии с образцом. Закреплению умения ориентироваться в пространственных направлениях способствовали дидактические игры и упражнения на практическое и вербальное определение направлений ребенком, упражнения на перемещение объектов по указанным направлениям.

3. Развитие представлений о пространственных отношениях между объектами на микроплоскости. Данное направление предполагало развитие у детей умения определять пространственные отношения между объектами на микроплоскости, понимать отражающие эти отношения ло-

гико-грамматические конструкции и употреблять их в собственной речи. Важно было также подвести детей к пониманию относительности пространственных отношений и формировать у них умение принимать за точку отсчета не только собственное тело, но и любой произвольно выбранный объект. Большие возможности для реализации этих задач предоставляло плоскостное конструирование: создавая и преобразовывая конструкции, дети постоянно сталкивались с необходимостью выделять, устанавливать и словесно обозначать пространственные отношения между объектами и их частями, а также отдельными конструктивными элементами. Реализации данного направления способствовали упражнения в непредметном конструировании, предполагающие воспроизведение, преобразование и вербальное обозначение пространственных отношений двух или нескольких объектов по образцу или словесной инструкции; эти упражнения во многом способствовали формированию представлений об изменчивости, относительности пространственных отношений. Эффективна была и работа с двумя графическими образцами, отличающимися друг от друга взаиморасположением частей.

4. Развитию пространственного анализа и конструктивного мышления. Развитие пространственного анализа предполагает формирование у детей представлений о форме и величине предметов, их строении, соотношении частей, о направлениях пространства и пространственных отношениях между объектами. Поэтому данное направление обучения было неразрывно связано со всем его ходом и реализовывалось в рамках остальных направлений работы. Само конструирование, в том числе плоскостное, невозможно осуществить без пространственного анализа; это обязательный момент создания любой конструкции; очевидно, что упражнения в конструировании, особенно в том случае, если они организуются систематически и целенаправленно, создают благоприятные условия для развития пространственного анализа и синтеза, что и использовалось нами в ходе экспериментального обучения. Говоря о конструктивном мышлении, мы имеем в виду прежде всего способность ребенка находить решение разнообразных конструктивных задач соответствующего его возрасту уровня сложности. Обучение было насыщено такими задачами; эффективным в этом плане было конструирование по нерасчлененным и частично расчлененным графическим образцам, а также конструирование по условию.

В результате осуществленной коррекционно-педагогической работы уровень пространственных представлений и навыков ориентировки на микроплоскости у дошкольников с косоглазием и амблиопией существенно повысился. Специально организованное плоскостное конструирование является эффективным средством коррекции свойственных им недостатков ориентировки в пространстве, а также средством развития их конструктивных способностей и конструктивного мышления в целом.

О.Н. Полчанинова
г. Ставрополь

КОЭВОЛЮЦИОННЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

В последние годы в мире растет понимание того, что, разрушая экологическую среду, общество уничтожает свое будущее. Проблемы экологии заняли ведущее место в научном и духовном развитии человеческого общества, так как они тесным образом связаны с проблемой становления и развития человека как биологического вида при все возрастающей роли социальных факторов, изменяющих его естественные отношения с природой. Будущее России в значительной степени зависит от экологического самосознания и компетентного участия каждого гражданина в сохранении природы и улучшения качества окружающей среды.

Мир природы – это естественная среда обитания человека, обеспечивающая нормальное существование и жизнедеятельность людей. Именно поэтому человечество должно быть заинтересовано в сохранении целостности, гармонии в природе, предотвращении нарушений биологического равновесия и взаимодействия ее объектов. Человечеству необходимо осознать и помнить, что природа является не только объектом материального обогащения, а также неиссякаемым источником обогащения духовного, нравственного, эстетического, неисчерпаемый источник развития интеллектуальной и познавательной сферы. Помочь решить экологические проблемы призвана *система экологического образования* всех слоев населения, и особенно подрастающего поколения.

В настоящее время в мире сложилось убеждение о приоритетной роли экологического образования в формировании нравственного отношения к природе для предотвращения ее дальнейшей деградации. Наиболее точно общую концепцию экологизации образования сформулировал академик Н. Амосов: «Экологическое образование и экологическое воспитание должны охватывать все возрасты, и экологическими знаниями, подобно арифметике, должны обладать все, независимо от специальности и характера работы» [3:67].

Современное состояние системы «человек–общество–природа» требует отказаться от потребительского и узко-производственного отношения к окружающей среде. Сегодня необходима научно обоснованная стратегия в системе «человек–общество–природа (биосфера)», направленная на преодоление опасного положения, когда создается реальная угроза разрушения биогенетических условий бытия человека.

Сущностная особенность современного экологического образования заключается в реализации идей коэволюционного подхода к решению проблемы взаимодействия «человек – природа». Под «коэво-

люцией» принято понимать соразвитие человека и природы в процессе взаимодействия. Исходя из этого, в основе коэволюционного подхода должен быть заложен принцип разумного и рационального использования природной среды и природных ресурсов. Достичь этого возможно только изменением характера и направленности сознания людей, переориентировав сознание каждого человека с прагматической модели взаимодействия с миром природы на духовно-нравственную, гуманистическую, ценностную модель.

Современное экологическое образование можно представить в виде гуманитарной культурно-творческой модели, которую отличают следующие теоретико-методологические идеи: идея самоценности живого, неживого и мыслящего, отражающая аксиологический подход к современной картине мира; идея единства человека и природных основ жизни; идея личностного становления человека в процессе взаимодействия с миром природы;тидея субъектности, предполагающей, что в центре внимания находится развитие субъектного опыта человека, который включает индивидуальный и всеобщий опыт общения с природно-культурным окружением; идея проблемно-творческой направленности содержания экологического образования; идея сознательной направленности экологического образования в контексте жизнетворчества, объединяющая существующие стратегии экологизации образования (природоохранная, ресурсоохранная, валеологическая и т.д.); идея глубинного диалога личности с природой, партнерства, равноправия в противовес идеологии покорения, борьбы, господства.

Современная экологическая ситуация в нашем социуме накладывает отпечаток на здоровье будущих поколений человечества. По данным научного Центра здоровья детей РАМН, сегодня 85% детей рождаются с недостатками развития и неблагополучным состоянием здоровья, из них не менее 30 % нуждаются в комплексной реабилитации. В настоящее время продолжает оставаться актуальной, социально и педагогически значимой проблема активной дифференцированной помощи детям с проблемами в развитии, в том числе и использование экологического образования в процессе становления гармоничной личности ребенка с особыми потребностями.

Экологическое образование в системе коррекционного процесса занимает особое место, поскольку именно через чувственное восприятие окружающей действительности и практико-ориентированную деятельность ребенок с отклонениями в развитии расширяет свое представление об окружающем мире и происходит существенная компенсация психофизического развития, формирование и развитие всех психических процессах.

Система экологических знаний детей с особыми потребностями включает:

- представления о растениях и животных как уникальных, неповторимых живых существах, их потребностях и способах удовлетворения этих потребностей;

- понимание взаимосвязи между живыми существами и средой их обитания, приспособленности растений и животных к условиям существования;

- осознание того, что все живые существа на планете связаны друг с другом сложной системой связей.

Решая задачу усложнения, совершенствования знаний дошкольников с ограниченными возможностями о мире природы, параллельно необходимо решать задачу систематизации имеющейся у детей информации природоведческого содержания, использования коэфолюционного подхода в коррекционно-воспитательном процессе.

Возможность усвоения детьми с отклонениями в развитии дошкольного возраста системных знаний доказана исследованиями как психологов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец), так и педагогов (Н.Н. Поддъяков, Е.И. Радина, А.П. Усова).

Дети с особыми потребностями страдают от недостатка социального и практического жизненного опыта в зависимости от специфики дефекта. Формирование системы знаний о природе у детей способствует расширению круга представлений ребенка с особыми потребностями о мире в целом. Устанавливая связи и зависимости, существующие в природе, дети учатся анализировать, сравнивать, сопоставлять, обобщать имеющуюся у них информацию, что позволяет решать еще одну задачу – интеллектуальное развитие и коррекцию детей средствами познания природы, развивать у них мыслительные процессы и операции.

Каждый дефект имеет свою специфику в сенсорном развитии ребенка с отклонениями в развитии, что в свою очередь выдвигает в приоритетные позиции экологическое образование, так как в процессе ознакомления с природным окружением происходит формирование сенсорной культуры в эмпирической деятельности. Познание малышом окружающей действительности в силу его возрастной специфики и имеющегося дефекта, осуществляется посредством различных органов чувств.

С задачей коррекционно-воспитательного процесса познавательного отношения к миру у детей с особыми потребностями неразрывно связано развитие такого качества личности, как наблюдательность. Приучая дошкольников наблюдать мир природы, т.е. целенаправленно сосредоточивать свое внимание на ее объектах и явлениях, мы тем самым развиваем внимание и воображение дошкольников. И снова можно привести высказывание К.Д. Ушинского, который писал: «Чтобы образовать обширный и сильный ум, должно много наблюдать и думать» [1]. Необходимо приучать ребенка присматриваться к окружающему миру, подмечать в нем существенное и характерное для каждого предмета и явления, замечать происходящие изменения.

Также в процессе использования коэволюционного подхода происходит духовно-нравственное развитие детей средствами природы тесно связано с их эстетическим воспитанием. По мнению Н. Фокиной

(1996), осознание эстетической ценности объектов природы поддерживает и укрепляет активное гуманное отношение к ней.

Таким образом, анализируя вышесказанное, можно сделать вывод, что, на сегодня наличие богатейшего материала, касающегося вопросов ознакомления детей с отклонениями в развитии с природой и экологического их образования, необходимо использовать в вопросах воспитания у подрастающего поколения современного – коэволюционного взгляда на систему взаимоотношений «человек – природа», что способствует эффективному протеканию коррекционно-педагогического процесса и формированию гармоничного сосуществования детей данной категории с самим собой и окружающей природной и социальной средой.

В связи с вышеизложенным возрастает необходимость философского и культурологического осмысления экологических проблем, изучения состояния и уточнения теоретико-методологических проблем оптимизации форм и методов обучения в процессе экологического образования, повышения эффективности и координации деятельности общественных институтов и организация, занимающихся экологическим воспитанием и образованием детей с особыми потребностями.

Список литературы

1. Козлова С.А. Мой мир: Приобщение ребенка к социальному миру: Коррекционно-развивающие занятия с дошкольниками. – М., 2000.

2. Смирнова Е.С. Коэволюционный подход в экологическом образовании детей дошкольного возраста. – М., 2005

3. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: Учебное пособие. – М., 2002.

Д.А. Тарасова
г. Железноводск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «КОРРЕКЦИОННАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»

На современном этапе обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью. Достижение этих важных социально-образовательных и культурно-нравственных задач общества возможно при модернизации содержания и технологий образования путем построения и реализации системы опережающего образования, являющейся необходимым условием развития человека и общества.

Включение учебной дисциплины «Коррекционная и специальная педагогика» в программу отражает потребность педагогической практики в специалистах, способных в своей работе ориентироваться не толь-

ко на закономерности нормативного детского развития, но и профессионально работать с проблемами, которые неизбежно осложнять это развитие при поступлении ребенка в школу, в процессе освоения им социальной роли ученика, овладения учебной деятельностью. Введение дисциплины обусловлено также широким внедрением в жизнь школы нового типа дифференцированного учебного процесса для детей с низким уровнем школьной зрелости, физически и психически ослабленных классов компенсирующего обучения.

Учебная дисциплина «Коррекционная и специальная педагогика» предусматривает усвоение студентами знаний о феномене «школьной дезадаптации» как педагогическом явлении, о предпосылках, факторах, механизмах развития адаптационных нарушений, о формах коррекционно-развивающего образовательного процесса в современной школьной практике, о принципах и направлениях междисциплинарного взаимодействия субъектов образовательного процесса в коррекционной работе с ситуациями риска в школьном процессе.

Курс «Коррекционная и специальная педагогика» опирается на такие дисциплины, как «Психология», «Педагогика», «Основы педагогического мастерства», «Педагогическая психология». Его преподавание происходит параллельно с изучением студентами предметно-методических аспектов коррекционно-развивающего образования, в которых методики обучения учебным курсам по реализуемым специальностям Математика, Русский язык и литература, Иностранный язык, Физическая культура раскрыты с позиций обогащения их коррекционно-развивающими технологиями.

С этих позиций использование личностно-деятельностных технологий, в процессе преподавания учебной дисциплины «Коррекционная и специальная педагогика» позволяет решить многие задачи, направленные на профессиональное становление будущих педагогов.

Остановимся на отдельных моментах, характеризующих личностно-деятельностные технологии обучения, среди которых – технология развития критического мышления, технологии интерактивного обучения, технология мышления, технологии интерактивного обучения, технология позиционного обучения, взаимообучения.

Дидактические особенности технологии:

· обучение направлено на формирование обобщенных знаний, умений, навыков и способов мышления: умение работать в группе, умение графически оформить текстовый материал, умение творчески интерпретировать имеющуюся информацию, умение ранжировать информацию по степени новизны и значимости;

· появляется реальная возможность интеграции отдельных дисциплин;

· создаются условия для вариативности и дифференциации;

· используется положительное стимулирование обучающихся;

· формируются направленность на самореализацию, потребность в рефлексии, в самоутверждении.

Важнейшая особенность обучения в рамках вышеозначенных технологий: процесс научения происходит в групповой совместной деятельности. Смысл групповой работы заключается в том, чтобы приобретаемый в специально созданной среде опыт (знания, умения) человек смог перенести во внешний мир и успешно использовать его.

Групповая форма обучения, по мнению специалистов, позволяет одновременно решать три основные задачи:

· конкретно-познавательную задачу, которая связана с непосредственной учебной ситуацией;

· коммуникативно-развивающую, в процессе которой вырабатываются основные навыки общения внутри и за пределами данной группы;

· социально-ориентационную, воспитывающую гражданские качества, необходимые для адекватной социализации индивида в сообществе.

В группе должны осуществляться две основные функции, необходимые для успешной деятельности:

· решение поставленных задач (учебных, поведенческих и прочих);

· оказание поддержки членам группы в ходе совместной работы.

Необходимость использования личностно деятельностных технологий обусловлена тем, что на изучение дисциплины отводится всего 64 часа, т.е. при значительном объеме необходимых для усвоения знаний – учебного времени недостаточно.

Одним из путей решения данной проблемы видится использование технологичного подхода, что существенно экономит учебное время и способствует высокому уровню усвоения знаний, полученных в ходе занятий. В этом случае каждый студент выступает прямым и активным участником поиска решений учебных задач, а взаимодействие преподавателя и студента происходит в виде педагогическ5ого общения в диалоговом режиме.

Проиллюстрируем вышесказанное на конкретном примере. В разделе специальная педагогика изучение темы «Специальное образование лиц при аутизме и аутистических чертах личности» проходит по технологии взаимообучения. До начала занятия студенты поделены на 4 группы. Все учебное занятие построено в соответствии с тремя фазами:

1. ВЫЗОВ
2. ОСМЫСЛЕНИЕ
3. РЕФЛЕКСИЯ

На этапе ВЫЗОВА учитель использует прием «Верите ли вы в то, что….». Студентам предлагается в группах обсудить и ответить на следующие вопросы:

· Аутизм – это особое состояние психики, характеризующиеся замкнутостью, отсутствием потребности в общении?

· Существуют определенные характеристики этой аномалии психического развития?

· Синдром РДА – это вариант искаженного развития?

· Имеются определенные причины возникновения РДА?

· Возможно проследить основные клинические проявления синдрома РДА?

· Существует возможность социализации лиц с аутизмом?

· Определены конкретные подходы к коррекции РДА?

Обсуждение вопросов идет в группах, затем группы последовательно отвечают на вопросы для всей аудитории. Этот прием позволяет актуализировать знания студентов.

Фаза ОСМЫСЛЕНИЕ предполагает использование приема «Зигзаг».

· Шаг 1. Первоначальные группы делятся на подгруппы с помощью карточек с номерами.

· Шаг 2. Студенты образуют новые экспертные группы в соответствии с полученным номером. В экспертной группе изучается один и тот же материал (информационные листы):

* 1 группа – «Понятие о синдроме РДА и аутистических чертах личности»;

* 2 группа – «Причины аутизма»;

* 3 группа – «Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с РДА»;

* 4 группа – «Коррекционно-педагогическая помощь при аутизме».

· Шаг 3. Подразумевает возврат в первоначальные группы для взаимообучения и проверки. Обучающиеся возвращаются в первоначальные группы. Там они поочередно знакомят друг друга с изученным материалом. Задача команды: чтобы каждый овладел всей темой целиком.

· Шаг 4. 5каждая группа осуществляет презентацию одного из 4-х вопросов изученной темы, но что важно, презентация выполняется теми студентами, которые не изучали данный материал в экспертной группе.

Оценочная деятельность осуществляется саимими счтудентами по заранее представленным критериям.

Фаза РЕФЛЕКСИЯ предполагает использование приема «Сравниетльная таблица» или любое другое практическое задание. Так как у студентов преимущественно отсутствует опыт общения с аутичными людьми, то еще до занятия им было предложено посмотреть художественный фильм «Человек дождя». Внимательный просмотр фильма помог им ответить на проверочные вопросы следующего содержания:

· Назовите в каких конкретно действиях главного героя фильма «Человек дождя» проявляется такой признак РДА как **феномен тождества**?

· Какие **неофобии** наблюдались у аутичного героя фильма «Человек дождя?

· Какие **страхи** испытывал Раймонд – герой фильма «Человек дождя?

· Проявление каких **феноменальных способностей** аутичного героя фильма вы наблюдали?

Рефлексия является особо значимой, так как способствует осознанию новой информации и творческому развитию личности каждого студента.

В процессе учебных занятий в рамках личностно деятельностных технологий происходит управление самостоятельной учебно-познава-

тельной деятельностью студентов, развитие практических навыков, интеллектуальных умений, обобщение и систематизация знаний, формирование у них опыта творчества, что обеспечивает в целом их успешное профессиональное развитие.

Н.Ю. Хорошилова
г. Ставрополь

ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

Сложившаяся социально-экономическая и политическая ситуация в России приводит к росту числа детей-сирот и детей, остающихся без попечения родителей. В современных условиях распространенными явлениями стали нищета, асоциальное поведение родителей, жестокое обращение с детьми. За последние годы катастрофически выросло количество «социальных сирот», детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях

Увеличение числа детей, оставшихся без попечения родителей, неизбежно ведет к увеличению числа учреждений для детей-сирот – домов ребенка, детских домов, школ-интернатов, приютов и т.д.

Основная цель воспитательно-образовательной деятельности ГОУ «Санаторный детский дом № 12» – формирование самостоятельной, зрелой, востребованной обществом личности, способной творчески реализовать свой жизненный замысел с опорой на внутренние ресурсы; развитие и совершенствование всех сущностных сфер ребенка, составляющих основу его индивидуальности (интеллектуальной, мотивационной, эмоционально-волевой и предметно-практической сферы самореализации).

Изучив личностные особенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, мы выявили круг проблем ребенка, перенесшего последствия депривации:

- низкий уровень интеллекта, узость и бедность содержания мотивов, примитивность потребностей, неадекватная тревожность, узкая временная трансперспектива, несформированная самоидентичность, эмоциональная бедность и неблагополучие, отсутствие конструктивного коммуникативного опыта, агрессивность;
- высокая степень педагогической запущенности выявилась в низкой осведомленности об окружающем мире и социальной действительности, низком уровне социальной компетентности, социальной и творческой пассивности, низком уровне культуры и нравственности, отсутствие глубоких родственных привязанностей;
- детям свойственны легкомыслие, иждивенчество, лень, лживость. А также стойкие формы асоциального поведения: девиантное, делинквентное поведение (низкий уровень правовой компетентности, склон-

ность к воровству, вымогательству, побегам, ранняя сексуальность, предрасположенность к наркомании, алкоголизму);

- общая соматическая ослабленность, астеническое состояние, наличие хронических заболеваний, низкая валеологическая культура, двигательная активность и др.

ГОУ «Санаторный детский дом для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, №12» г. Ставрополя, осуществляет адаптационно-реабилитационную работу по следующим направлениям:

- социально-бытовая адаптация несовершеннолетних детей и подростков;
- психолого-педагогическая коррекция личности;
- предоставление социально-правовых услуг;
- индивидуальная реабилитационная и профилактическая работа с семьями детей;
- медико-социальное обслуживание воспитанников;
- решение вопросов дальнейшего жизнеустройства воспитанников;
- рекламно-пропагандистская деятельность;
- информационно-аналитическая работа.

В детский дом направляются несовершеннолетние:

- дети-сироты;
- оставшиеся без попечения родителей или законных представителей;
- проживающие в семьях, находящихся в социально-опасном положении;
- оказавшиеся в иной трудной жизненной ситуации и нуждающиеся в социальной помощи и (или) реабилитации.

Целью педагогического коллектива детского дома является воспитание, образование и всестороннее развитие детей, коррекция социально-педагогической запущенности, направленной на создание условий для дельного развития личностного потенциала детей, оказавшихся в трудных социальных условиях.

В этой связи перед администрацией детского дома ставятся следующие задачи:

- восстановление социальных связей ребенка с ведущими институтами социализации: школой, семьёй;
- -восстановление и содействие дальнейшему формированию важнейших для социального развития детей видов адаптивности: игровой, развивающей, преобразующей;
- развитие познавательной активности детей, содействие в возрождении крайне ослабленных или утраченных связей со школой;
- реформирование знаний, умений и навыков у детей в соответствие с возрастом и психофизическими возможностями;
- коррекция отклонений в психофизическом развитии воспитанников;
- формирование у детей мотивации, связанной с жизненными планами с перспективой, преодоление социального инфантилизма;
- сопереживание и сотрудничество с детьми, искренняя заинтересованность в изменении их социального самочувствия и благополучном решении их социальных проблем;

- создание для детей адаптивной среды, которая позволяет им реализовать. наиболее значимые потребности и отношения, открывает возможности для их роста и самореализации;

- приобщение детей к социально значимым видам деятельности (самообслуживание, учеба, труд);

- воспитание социально-нормативных форм поведения, культуры поведения;

- охрана жизни и здоровья детей;

- организация досуга.

В контексте реализации вышеуказанных задач, в деятельности педагога детского дома можно выделить основные направления работы, предполагающие специфику педагогической работы.

- Педагогическая диагностика – определение уровня знаний и умений детей в соответствие с возрастом и психофизическими особенностями, обучаемости детей, их потенциала к всестороннему развитию, их склонностей, интересов, способностей.

- Педагогическая коррекция – преодоление педагогической запущенности, воспитание и обучение детей в соответствие с установленным образовательным маршрутом, коррекция отклонений в развитии детей.

- Педагогическая профилактика – предупреждение отклонений в поведении детей и вторичных отклонений в развитии, предупреждение школьной дезадаптации, привитие здорового образа жизни.

Для успешной практической реализации поставленных целей и задач функциональный перечень профессиональных обязанностей педагога достаточно широк. Так, согласно основным положениям, регламентирующим профессиональную деятельность в условиях приюта, педагог:

- планирует и организует жизнедеятельность воспитанников и осуществляет их воспитание;

- проводит повседневную работу, обеспечивающую создание условий для их социально-психологической реабилитации, социальной и трудовой адаптации;

- организует и проводит коррекционно-реабилитационную и культурно-массовую работу с воспитанниками;

- использует разнообразные приемы, методы и средства обучения;

- на основе изучения индивидуальных особенностей, рекомендаций психолога, логопеда, дефектолога планирует и проводит с воспитанниками коррекционно-развивающую работу (с группой или индивидуально);

- совместно с медицинскими работниками обеспечивает сохранение и укрепление здоровья воспитанников, проводит мероприятия, способствующие их психофизическому развитию, отвечает за их жизнь и здоровье;

- организует выполнение воспитанниками режима дня, приготовление ими домашних заданий, оказывает помощь в учении, организации досуга и в получении дополнительного образования, вовлекая их в художественное и научно-техническое творчество, спортивные секции, кружки и другие объединения по интересам;

- организует с учетом возраста воспитанников работу по самообслуживанию, соблюдение ими требований охраны труда и техники безопасности, участие в общественно-полезном труде;

- способствует проявлению интереса у воспитанников к определенному роду деятельности, к сознательному выбору профессии, содействует их трудоустройству и дальнейшему обучению;

- проводит работу по профилактике отклоняющегося поведения, вредных привычек;

- совместно с медицинскими работниками ведет активную пропаганду здорового образа жизни;

- оказывает помощь в организации самоуправленческих начал в деятельности коллектива воспитанников;

- изучает индивидуальные способности, интересы, наклонности воспитанников;

- способствует развитию общения, помогает воспитаннику решать проблемы, возникающие в общении с товарищами, педагогами, родителями;

- соблюдает права и свободы воспитанников;

- взаимодействует с родителями воспитанников.

Тем самым, к уровню профессиональной компетентностиработников, осуществляющих педагогическую деятельность в условиях детского дома, предъявляются серьёзные требования. Прежде всего следует особенно отметить совокупность нравственных качеств, включающих любовь к детям и глубокое уважение к личности любого ребёнке зависимо от уровня развития его личностных качеств и наклонностей, а также такие качества, как эмпатия, душевная чуткость, искренность, доброта и справедливость в сочетании с разумной требовательностью.

Кроме того, большое внимание отводится наличию психолого-педагогических знаний и умений, позволяющих организовывать как учебную, так воспитательную работу в условияхдетского дома.

Можно констатировать, что главная специфика профессиональной деятельности педагога в условиях детского дома заключается в том, что личность самого педагога, уровень его психолого-педагогической компетентности является основным средством педагогического воздействия на воспитанников и, при условии наличия выделенных качеств, своеобразным гарантом успешности проводимой коррекционной и реабилитационной работы.

Список литературы

1. Горовая В.И., Палиева Н.А. Феномен детского сиротства и факторы его возникновения. – Ставрополь, 2006.

2. Палиева Н.А., Панасенкова М.М., Белан Н.С. Реабилитация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в детском доме: Учебно-методичекое пособие. – Ставрополь, 2006.

3. Фурманов И.А. Психология депривированного ребенка: Пособие для психологов и педагогов. – М., 2004.

РАЗДЕЛ 2.

ЛИЧНОСТЬ. ИНФОРМАЦИЯ. ДИСКУРС

Т.Г. Борисова
г. Ставрополь

ЯЗЫКОВАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ КОГНИТИВНОГО ОСВОЕНИЯ И ИНТРПРЕТАЦИИ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Проблема концептуализации мира в настоящее время является одной из наиболее актуальных в лингвистической теории, так как в актах и процессах вербализации действительности интегрируются языковые, когнитивные, социопсихологические, лингвокультурные и иные механизмы ее восприятия и отражения – через язык и в языке. А.А. Буров отмечает, что следует предположить в основе любого концепта наличие образа денотата, «чье содержание, в принципе, неисчерпаемо, а потому и бесконечна концептуализация, причем формы ее вербализации могут быть имплицированы в «теле» текстового знака…» [3:249-250]. Ю.Д. Апресян подчеркивает, что каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка [1:37-67].

Способ концептуализации действительности в каждом языке отчасти универсален, отчасти национально специфичен, поэтому люди, говорящие на разных языках, воспринимают мир по-разному, через призму своих языков. Для одного и того же фрагмента действительности естественные языки могут предоставить несколько адекватных, но несовпадающих концептуальных схем. Процесс концептуализации состоит в осмыслении человеком информации, которая поступает к нему и приводит к возникновению концептов в сознании человека.

Проблема определения и характеристики языковой концептуализации действительности (мира и его фрагментов) до настоящего времени не нашла своего однозначного решения, что объясняется особой спецификой и сложностью этого языкового явления. В лингвистической науке признается, что необходимо исследовать когнитивные механизмы, которые при всех вариациях функционирования в отличающихся формах позна-

вательной деятельности сохраняют нечто общее и существенно важное для понимания природы и сущности человеческого познания. В научной литературе отмечается, что «в последние годы все чаще при рассмотрении самых разных по своим характеристикам структур знания и коррелирующих с ними процессов познания начинает звучать термин «концептуализация». Так, достаточно сказать, что он используется и при исследовании естественного языка, и при исследовании философского знания. Понимание концептуализации как некоторого «сквозного» для разных форм познавательной деятельности процесса структурирования знания в соответствии с определенным набором характерных для некоторого данного уровня синтаксических и семантических норм только начинает формироваться. Поэтому еще отсутствуют работы, в которых эксплицировалось бы соотношение концептов с такими познавательными формами, как категория или представление, образ или идея, так и их общее отношение к процессу концептуализации. Тема «концептуализация» пока еще только формируется как исследовательская…» [6:3-4].

В современной лингвистике термин «концептуализация» используется для обозначения процесса структурации знаний, выделения единиц человеческого опыта в их идеальном содержательном представлении, для обозначения «живого процесса рождения новых смыслов» [7:93]. В этом аспекте языковая концептуализация интерпретируется как вербализованное конструирование, оформление, структурирование накапливаемых человеческим сознанием и мышлением смыслов, ассоциаций, образов, символов и т.п., образующих языковую картину мира или ее отдельные фрагменты. По мысли С.Г. Воркачева, языковая концептуализация – это совокупность приемов семантического представления плана содержания лексических единиц; ее процессы отличаются в разных культурах друг от друга [4:79-96].

На основе интерпретации концептуализации как особого процесса и способа, а также с учетом существующих определений феномена «концепт» можно утверждать, что концептуализация (как метод концептологии) – это множество аналитических приемов, операций и процедур, применяемых при исследовании и описании процессов познавательной деятельности человека. Эти процедуры, приемы и операции заключаются в осмыслении и интерпретации поступающей к человеку информации о том или ином фрагменте мира и познания и приводят к образованию концептов и концептуальных систем на базе языковых единиц разных системных уровне.

Языковая концептуализация может определяться и как способ представления действительности или ее фрагмента посредством языка; и как «вербализованное оформление «накапливаемых» человеческим сознанием смыслов и структурация знания о мире на основе данных языка» [10:7]. Е.С. Кубрякова полагает, что «порождение концептов» в культуре вообще и в человеческом сознании, отражающем действительность, можно считать по своей сущности единым процессом. С этой точки зрения концептуализация может быть определена через два толкования:

1. «Концептуализацию можно конкретнее понимать как переход от эмпирического описания к связному объяснению (целостности знания)» [9:165-167].

2. «Концептуализация (conceptualization) … – один из важнейших процессов познавательной деятельности человека, заключающийся в осмыслении поступающей к нему информации и приводящей к образованию концептов, концептуальных структур и всей концептуальной системы в мозгу (психике) человека» [7:93].

При исследовании феномена языковой концептуализации важно понимание того, что, хотя принципиально язык соотносится с одним и тем же миром, расхождения в его семантико-смысловой системе обусловливаются множеством факторов, в том числе и экстралингвистических, например, различным опытом людей по освоению одного и того же мира, что выражается в различиях лексической и грамматической номинации явлений и процессов, в этимологии тех или иных значений [см.: 5]. По мнению ученых, целью процесса концептуализации является в первую очередь осмысление всех ощущений, всей информации, которую человек получает в результате работы органов чувств, а также их оценка. Ментальный лексикон человека может квалифицироваться как концептуальная система, состоящая из различных концептов и концептуальных структур. «Процесс концептуализации направлен в общем на выделение неких предельных для определенного уровня рассмотрения единиц человеческого опыта в их идеальном содержательном представлении, и этим он отличен от процесса категоризации…» [8:19].

Образуясь в процессе мысленного конструирования (концептуализации) предметов и явлений окружающего мира, именно концепты отражают содержание полученных знаний, опыта, результатов всей деятельности человека и результаты познания им окружающего мира в виде определенных семантико-вербальных единиц, «квантов» знания. Н.Н. Болдырев представляет следующие способы образования концептов: на основе чувственного опыта, предметно-практической деятельности человека, на основе мыслительной деятельности, вербального и невербального общения [2:23-24].

Итак, на основании проведенного анализа проблемы статуса и интерпретации термина и понятия «языковая концептуализация» в научной лингвистической литературе можно отметить устойчивую тенденцию к активизации комплексного изучения данного феномена. Но тем не менее до настоящего времени сложность адекватного определения понятия «языковая концептуализация» признается как в отечественной, так и в западной теории языка, что обусловлено сложностью, многогранностью самого этого явления.

Список литературы

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. – 1995. – №1.

2. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. – Тамбов, 2000.

3. Буров А.А. Когнитологические вариации на тему современной русской языковой картины мира. – Пятигорск, 2003.
4. Воркачев С.Г. Методологические основания лингвоконцептологии // Теоретическая и прикладная лингвистика: Сб. научных трудов. – Воронеж, 2002. – Вып. 3.
5. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. – М., 1990.
6. Концептуализация и смысл. – Новосибирск, 1990.
7. Краткий словарь когнитивных терминов / Под ред. Е.С. Кубряковой. – М., 1996.
8. Кубрякова Е.С. Язык и знание. – М., 2004.
9. Разумовский О.С. Теоретизация как фактор интенсификации научного познания. – Кишинев, 1990.
10. Рыбникова В.А. Языковая концептуализация социума: Дисс. … канд. филол. наук. – Краснодар, 2001.

Г.В. Валенис
г. Железноводск

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ АВТОРА: ФРАЗОВЫЕ НОМИНАЦИИ В ПРИСУБСТАНТИВНО-АТРИБУТИВНЫХ ПРИДАТОЧНЫХ

Мир, получающий различную концептуализацию, нуждается в осмыслении связей языка с мышлением, культурой народа и его духовной жизнью. Согласимся с мнением в В. фон Гумбольдта, который считал, что человек думает, чувствует и живет только в языке; «мы должны сначала сформироваться посредством языка, зная, однако, что язык-это лишь средство и что есть невидимый мир, в котором человек старается освоиться благодаря языку, с его помощью». Гумбольдтовская мысль о языке и стоящей за ним *языковой картины мира* как непрерывной «деятельности духа» доказывает, что язык есть речевая деятельность, которая повторяется, с помощью которой можно познать сущность живой речи и составить верную картину живого языка [1:18]. Язык определяет мышление, познание, картину мира, культуру, цивилизацию. Носители разных языков, по мнению немецкого лингвиста Л. Вайсгербера, создают различные языковые картины мира, так как каждый язык характеризуется специфической «внутренней стороной». Языковая картина мира, как отмечают лингвисты, отображает мировоззрение, мировосприятие народа, прошедшее через судьбы данного языкового сообщества, вобравшее в себя его географическое положение и историю, его ментальность, традиции, быт, национальный характер.

Антропоцентрический этап в изучении языковой картины мира определяется рядом важнейших корреляций: «языковая личность-мир», «языковая личность – языковая картина мира», «мир – языковая личность – языковая картина мира». Начало антропоцентрическому этапу в исследовании языковой картины мира было положено в фундамен-

тальных трудах психологического направления в языкознании, идущего от В. фон Гумбольдта и Г. Штейнталя, и продолжено его последователями (А.А. Потебня, Г. Фреге, Б. Рассел, А. Тарский, С. Крипке, Я. Хинтика), утверждающих философию позитивизма и логической семантики в постижении феномена разносторонности человеческого фактора в языковой картине мира.

Во взглядах А.А. Потебня на интересующую нас проблему значительными выглядят следующие моменты. Во-первых, положение о языке как средстве сознания, а не выражения готовой мысли. Во-вторых, связь слова и мысли рассматривается Потебней в эволюции: мысль может покинуть словесную оболочку как не удовлетворяющую ее; в-третьих, значение реализуется только в речи, когда слово соответствует одному акту мысли. Важным в аспекте языковой картины мира представлен анализ проблемы языкового знака и выявление так называемой «внутренней формы», понимаемой как поле, включающие «этимологическое значение», «отношение содержания мысли к сознанию», «центр образа, преобладающей над остальными», «образ образа, т.е. представления». Идеи А.А. Потебня оказали влияние на А.М. Пешковского, А.А. Шахматова, М.М. Покровского и др., в трудах которых сквозной мыслью является то, что потебнианство стало основой современного подхода в картине мира как глобальному образу мира – результату всей духовной активности человека, всех его контактов с миром, предметно-практической деятельности, созерцания, умопостижения мира. Этот образ, формирующийся в процессе синтеза результатов познавательных и оценочных процессов, во многом определяется духовным началом, в проявляющемся языке.

На рубеже 20 и 21 столетий в лингвистике – и прежде всего отечественной – активизировалась тенденция к антропоцентрическому осмыслению языкового феномена. Вполне естественно, что при этом в центре внимания оказывается языковая личность, которая рассматривается нами в контексте ее трансформации в языковой личности автора и создания на основе индивидуальной языковой картины мира номинационного пространства художественного текста. Одним из средств формирования пространства выступает уникальное средство номинации – фразовое наименование, а именно, придаточные присубстантивно-атрибутивного типа.

Фразовое наименование как объект лингвистического описания рассматривается нами с точки зрения теории синтаксической номинации, которая разрабатывается в трудах В.Н. Мигирина, Н.И. Пельтихиной, Л.Ю. Максимова, Г.Е. Бойченко, Д.С. Гершковича, А.А. Бурова, Я.А. Фрикке. Попытка проанализировать лингвопрагматические особенности синтаксической номинации – присубстантивно-атрибутивный тип на уровне фразовых наименований как особого ракурса индивидуального, субъективно-личностного мировосприятия, позволяющего языковой личности автора осуществить выход из текста в метатекст и тем самым создать индивидуальную неповторимость художественно-

го дискурса на примере романа «Казус Кукоцкого» Людмилы Улицкой осуществляется в данной статье.

Мы предполагаем, что постижение сути языковой личности автора, раскрывающейся в языке художественной литературы, – это в первую очередь определение тех путей, посредством которых происходит реализация идиостилевых авторских интенций и достижение эстетического эффекта, который носит катартический характер. По нашему мнению, одним из важнейших способов выражения языковой личности автора в художественном дискурсе является синтаксическая номинация, выступающая регулятором отношений между планом содержания и планом выражения текста [1:25]. Фразовая номинация – один из метатекстовых маркеров языковой личности автора художественного текста, выступающий как признак идиостиля, это средство, представляющее собой лингвопрагматическую универсалию, характерную для художественных текстов русского языка [3:43]. Для нас представляется актуальной возможность выхода современной номинации на антропологический и лингвокультурологический уровень, исследуемый в теории языковой личности. В настоящее время взгляды на сущность идиостиля в значительной мере различаются. Так, В.В. Ивановым высказывалось мнение, что 20 век характеризуется развитием «семиотических игр», ведущих в результате к появлению у одной творческой личности нескольких языков. Тенденция развития научной мысли на уровне художественного текста выражается в предпочтении функционально-доминантного подхода при целостном описании. Рассматривая произведение Л. Улицкой, можно сделать вывод, что роман «Казус Кукоцкого» далеко не детектив и не бульварное чтиво. Оно относится к настоящей, если угодно высокой, литературе. «Медицинский» роман Л. Улицкой был удостоен самой престижной в России премией – Букеровской. Поражает профессионализм автора и умение найти грань между «медицизмами» и собственно литературой, замечательно выстроить сюжетную линию, вывести естественно-научные рассуждения на уровень философских обобщений.

Приступая к лингвистическому анализу феномена языковой личности автора и соотнося данный анализ с подходами в других, взаимодействующими с языкознанием, науках (литературоведение, культурология, психология, психолингвистика), мы сознаем невозможность изолированного исследования языковой личности автора собственно с языковых позиций. Семиоз языковой личности автора базируется на симбиозе данных, предоставляемых различными науками антропоцентрического плана (и прежде всего – гуманитарными). Нас интересует в качестве исходной позиции метаморфоза личность языковая личность языковая личность автора текста вообще языковая личность автора конкретного текста. Анализ Homo Sapiens как Homo Loquens (ЯЛ – языковая личность) на первом этапе предполагает, что ЯЛ это «углубление, развитие, насыщение дополнительным содержанием понятие личности вообще» [2:671]. Ретроспективное изучение проблемы ЯЛ требует, как справедливо считает Ю.Н. Караулов, дифференциации клас-

сического и неклассического подходов. Первый подход опирается на тезис, согласно которому за каждым текстом стоит система языка; второй предполагает воссоединение внутреннего мира человека с объективной картиной мира, когда гуманизация сообщает исследованию Этический импульс. Данные современные лингвистические парадигмы позволяют утверждать, что «за каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка» [2:672].

Попытаемся теперь представить специфику метафункционирования присубстантивно-атрибутивных придаточных (ПАТ) как средство синтаксической номинации в качестве фразовых наименований в пространстве индивидуального стиля одного из наиболее интересных мастеров современного русского художественного повествования – Л. Улицкой. Проанализированное нами позволяет сделать следующие наблюдения и выводы по поводу употребления ПАТ.

Автор, используя различные синтаксические конструкции, которые характерны для современного русского языка – как классические, так и неоклассические (синтаксическая редукция, парцеллированные конструкции, субстантивные образования и др.), задействует возможности ПАТ в качестве фразовой номинации, что являются доминантным «началом» идиостиля

Л. Улицкой в описательно-содержательных характеристиках героев, ситуаций, отношений; автор использует ПАТ в целостном художественном пространстве, что доказывает связь с традициями русского классического литературного языка.

Рассматривая метафункциональный тип, образующий дефиционное употребление ПАТ в качестве синтаксической номинации, можно заметить, что такое употребление коррелирует со словоцентрическими номинационными интенциями языковой личности автора. Главная особенность данного функционального типа заключается в том, что пространство придаточной части, как правило, носит слабо распространенный характер, причем степень распространения определяется принципом минимизации атрибуции:

а) *словарно – дефиниционная метафункция*:

Другой силы, которая могла бы спасти мир, не существует!

Презентация денотата посредством фразовой номинации (ФН) представляет переход на уровень более высокого, тонкого, индивидуального восприятия языковой картины мира, когда языковая личность получает право на свободу выбора номинации через уточнение атрибутов наименования.

б) *собственно – дефиниционная метафункция*; эта функция характерна для ФН, которые выступают в тексте собственно номинативными метазнаками денотатов; их употребление позволяет говорящему дать фразовое определение, выделив во внутренней форме денотата атрибуты комментирующего типа. Сравним примеры:

1. Но друг от друга они скрывались не от недоверия, а из целомудрия и оградительного запрета, который должен быть на всяком тайном знании, вне зависимости от того, каким образом оно получено.

2. Скромную, очень скромную специальность выбрала себе Елена. Но никогда не пожалела о своем выборе. Нравилось ей в этой работе все: специальный стол с подсветкой, кульман, разные сорта бумаги, с которой приходилось работать. Нравился и запах туши, и шорох карандаша. И даже мелкие незначительные операции, без которых не обойтись, но которые тоже требуют умения, вроде заточки карандашного грифеля…

В первом случае мы имеем дело с употреблением дефиниционной формы, которая содержит метакомментарий модельно-оценочного плана; во втором авторский комментарий проявляется в предицировании признака, выражающего отношение говорящего к обозначаемому денотативному состоянию.

в) *отсылочно – дефиниционная функция*, которая проявляется в предельной нераспространенности, сжатости пространства, ясности прагматического плана. Метафункциональность подобных ПАТ заключается в их способности напомнить о денотате как о случившемся явлении, процессе, оставшемся в памяти говорящего. Сравним:

Съёжившаяся сутулая девочка, с которой никто не хотел сидеть.

Здоровье ее совершенно поправилось. Исаака Вениаминовича, который мог бы это засвидетельствовать, уже не было в живых.

г) *контекстно – дефиниционная метафункция,* при которой денотация обладает свойством бесконечности выбора атрибутивных признаков, сам выбранный признак способен представляться автору под разными углами зрения – комментирования, описания, распространения, уточнения, оценки.

Например. Ночные люди, с которыми она иногда знакомилась, совершенно не походили на дневных, обычных людей, которыми была полна улица в светлое время. Те ночные, которые печально трезвеющие пьяницы, убежавший из дому двенадцатилетний мальчик, бездомные парочки, обживающие в бесприютной любви парадные с широкими подоконниками и незапертые чердаки.

В приведенном контексте предикативным номинациям волей языковой личности автора отведена роль развернутых «метакомментариев» того атрибута «необычные, ночные», семантика которого в микроконтексте требует дефиниционного авторского уточнения.

д) *фатическая функция* в метафункциональном спектре речеупотреблений ФН занимает особое место, это объясняется тем, что в свободном общении говорящий нередко употребляет модели, которые обобщают, выводят за пределы ситуации; употребления подобного типа являются самохарактеристиками автора.

Например. Дядечка, который все время спит здесь, где сейчас?

Фатическая метафункция ФН характеризует идиостиль языковой личности автора как члена интерстилевой диалогической системы.

Таким образом, рассматривая антропоцентрическую парадигму в качестве логического продолжения поисков феноменальной сути языка в истории лингвистической мысли как смены «исторической», «психоло-

гической», «системно – структурной» и «социальной» парадигм (Караулов; 2002), мы неизбежно приходим к констатации очевидного факта: вся история языка неизбежно связана с определением места Homo Loquens в дихотомии «мир – язык как деятельность». Современный поворот лингвистической науки к антроцентризму, а, следовательно – к языковой личности как центральному субъекту и объекту языкознания, представляется неизбежным и естественным завершением целого цикла гуманитарных поисков синтезирующего начала, некоего «интегратора» единой лингвистической парадигмы. «Речевая деятельность человека, а значит – языковая личность, лежит в основе всех исследованных областей: и логики языка, и его философии, и психолингвистики, и социолингвистики, и семиолингвистики, и лингвокультурологии и т.д.» [3:81]. Но главное заключается, на наш взгляд, в том, что синтез всех возможных подходов к языковой личности лишний раз высвечивает ее индивидуальность, субъективную ощущаемость ее связей и с миром, и с языком.

Совершенно очевидно, что в будущем появится немало интересных исследований, в которых откроются новые речевые грани феномена языковой личности автора.

Список литературы

1. Буров А.А. Когниолингвистические вариации на тему русской языковой картины мира. – Пятигорск, 2003.

2. Караулов Ю.И. Языковая личность // Русский язык. Энциклопедия. – Изд. 2-е. – М., 1997.

3. Фрикке Я.А. Фразовая номинация как средство выражения языковой личности автора художественного текста. – Пятигорск, 2004.

Е.В. Довгаль
г. Ставрополь

ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ МЕДИАДИСКУРСА

Интерес лингвистов к описанию роли языка в общественной практике с учетом его прагматического аспекта усилился в 70-е гг. прошлого века. Г.Г. Матвеева уточняет, что в настоящее время существует несколько независимых друг от друга течений, «объединенных лишь общим представлением относительно необходимости учитывать в лингвистическом исследовании «человеческий фактор» [10:94]. Одно из таких направлений – прагматическая лингвистика. И прежде чем переходить к рассмотрению дискурса масс-медиа в аспекте данной науки, необходимо проанализировать, что такое *прагмалингвистика* сегодня.

Лингвистика конца XX в. характеризуется антропоцентричностью и, следовательно, смещением исследовательских интересов в сторону выявления законов функционирования языка, закономерностей употребле-

ния языковых единиц в соответствии с определенными целями говорящего. Антропоцентрический характер современной лингвистики обусловил ее теснейшую связь с прагматикой [14]. Антропоцентризм как особый принцип исследования заключается в том, что изучаемый объект рассматривается прежде всего по его роли для человека, по его назначению в жизнедеятельности человека, по его функциям для развития человеческой личности и ее усовершенствования [9:212].

Обращаясь к истокам понятия можно утверждать, что появлению прагматической лингвистики как науки предшествовало введение термина «прагматика». Предметом изучения прагматики как раздела семиотики являются отношения знаков к лицам, использующих эти знаки [1:344]. Термин «прагматика» был введён И. Моррисом. Задачу прагматики как раздела семиотики И. Моррис видит в описании психологических, биологических и социологических феноменов процесса обозначения предметов и понятий. Однако семиотика является наукой о знаковых системах вообще. К знаковым системам наряду с языком относятся язык жестов, мимика, система символов в определённой сфере человеческой деятельности (например, знаки дорожного движения), система средств разных видов искусства и т.д. Все вышеперечисленные знаковые системы являются объектом изучения прагматики как раздела семиотики. В случае, когда мы хотим уточнить, что объектом исследования является языковая знаковая система, мы говорим о прагмалингвистике [5:98]. И если основной принцип прагматики – «изучение знака в аспекте человеческой деятельности» остался неизменным, основной задачей прагмалингвистики стало изучение языка в его прагматической функции.

Лингвистическая прагматика изучает язык не «сам в себе и для себя», а как средство, используемое человеком в его деятельности. Язык является важнейшим средством человеческого общения. Другими словами языковая система реально существует только в виде речевых текстов, в коммуникации [8:15]. А, следовательно, приоритет в лингвистических исследованиях отдается коммуникативной функции языка. При коммуникативном подходе текст рассматривается, прежде всего, как речевое произведение адресанта, направленное адресату [6]. Но коммуникация как обмен информацией в процессе общения раскрывает и другие функции языка. Обмен информацией подразумевает процесс познания, что определяет когнитивную (гносеологическую) функцию языка. Процесс коммуникации и познания неразрывны. Структура общения как единый коммуникативно-познавательный процесс формируется в основном схемами порождения и интерпретации текста [4:32]. Наряду с коммуникативной и когнитивной функциями к базовым функциям относятся также эмотивная функция, когда язык выступает одним из средств выражения эмоций и чувств, и метаязыковая (металингвистическая) функция языка быть средством исследования и описания языка в терминах самого языка. Из всех функций языка для нас важна его прагматическая функция, изучением которой занимается прагмалин-

гвистика. В рамках данной науки актуальным и значимым становится изучение языка масс-медиа как инструмента действия.

Подтверждая это, И.М. Кобозева выдвигает мысль о том, что, анализируя язык СМИ в контексте лингвистической прагматики, следует «рассматривать высказывания, продуцируемые в этой сфере речевой деятельности, как действия и фокусировать свое внимание на тех языковых средствах и техниках, использование которых призвано обеспечить запланированное воздействие на сознание адресата» [7:56-58]. Другими словами, язык перестаёт быть просто средством общения, он становится средством воздействия и управления человеческим поведением, в чём и проявляется его прагматическая функция.

Масс-медиа стали одним из компонентов психосоциальной среды обитания человечества, они претендуют, и не без основания, на роль очень мощного фактора формирования мировоззрения личности и ценностной ориентации общества. Им принадлежит лидерство в области идеологического воздействия на общество и личность. Они стали трансляторами культурных достижений и, бесспорно, активно влияют на принятие, либо отрицание обществом тех или иных ценностей культуры. Более того, средства массовой информации и сами принимают участие в формировании этих ценностей [11:43]. В этой связи интересно, на наш взгляд, мнение В.З. Демьянкова, который сравнивает современный дискурс СМИ с закусочной fast-food: «…можно утверждать, что дискурс СМИ, – нечто вроде закусочной Макдоналдса: такой дискурс должен легко перевариваться и быстро производить свой эффект («усваиваться», как и любая fast food), позволяя по возможности незаметно манипулировать сознанием аудитории» [3:116]. Несмотря на некоторую примитивность сравнения, нельзя не согласиться, что именно в этом и заключаются прагматические основания дискурса СМИ.

Проблема воздействия языка на человека, его способ мышления и его поведение, напрямую связана со средствами массовой коммуникации. Информируя человека о состоянии мира и заполняя его досуг, СМИ оказывают влияние на весь строй его мышления, на стиль мировосприятия, на тип культуры сегодняшнего дня [2:156]. Сегодня «поставщиками» коллективного знания, или посредниками в его распространении, являются СМИ, которые никогда не остаются индифферентными по отношению к тому, что опосредуют.

Учитывая то, что под дискурсом следует понимать именно когнитивный процесс, дискурс масс-медиа можно интерпретировать с прагматической точки зрения как «тематически сфокусированную, социокультурно обусловленную речемыслительную деятельность в информационном поле масс-медиа» [13:38]. Формой подачи материала в средствах массовой коммуникации являются статьи. Их авторы – журналисты, которые выступают в качестве посредников между событиями и читательской аудиторией, то есть обществом. Статьи, эксплицитно или имплицитно отражающие точку зрения их авторов, являются

своеобразным средством навязывания своей точки зрения, воли. Автор медиатекста перестал быть безмолвным наблюдателем и бесстрастным ретранслятором чужых точек зрения, явив себя читателю как личность, не только способную на самостоятельную мысль и поступок, но и стремящуюся в полной голос заявить о себе, заявить свое мировоззренческое «я» посредством категоричной оценки, эмоционально-выразительного слова и игры со стилем.

Современный «субъект-создатель медиатекста, – как пишет С.И. Сметанина, – предстает перед читателем как личность, самостоятельно осмысляющая и оценивающая реальную ситуацию, демонстрирующая свою мировоззренческую позицию и индивидуальность языковой раскрепощенностью, стремлением отойти от клише газетно-публицистического стиля» [13:38].

Одной из наиболее важных категорий медиадискурса с точки зрения прагматики является оценочность. По мнению Н.И. Клушиной, «оценочность проявляется в отборе и классификации фактов и явлений действительности, в их описании под определенным углом зрения в отношении негативных и позитивных деталей, в специфических лингвистических средствах. Именно такую информацию и потребляет читатель» [6]. Оценочность формируется ситуацией общения при установлении конкретных отношений между коммуникантами с учетом целей и мотивов высказывания. Значение оценочного компонента языкового знака имеет выход в прагматику речи, будучи связано и с эмоциональной сферой говорящего и с коммуникативной целью высказывания. Оценка предназначена для воздействия на адресата. Она имеет своей целью вызвать у адресата определенное психологическое состояние, то есть отражает не собственно семантический, а прагматический аспект знаковой ситуации [14].

Взятая нами за основу исследования языка СМИ прагмалингвистическая парадигма предполагает, что «передача информации может происходить только в том случае, если эта информация интересует вас или если предполагается, что она может влиять на поведение людей» [12:254]. Таким образом, можно ещё раз подчеркнуть, что прагмалингвистический аспект подразумевает изучение языка медиадискурса как средства воздействия на рецепторов.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1966.

2. Володина М.Н. Когнитивно-информационная природа термина (на материале терминологии средств массовой информации). – М., 2000.

3. Демьянков В.З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: Учебное пособие / Отв. ред. М.Н. Володина. – М., 2003.

4. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. – М., 1980.

5. Киселёва Л.А. Вопросы теории речевого воздействия. – Л., 1978.

6. Клушина Н.И. Языковые механизмы формирования оценки в СМИ // www.gramota.ru

7. Кобозева И.М. Лингво-прагматический аспект анализа языка СМИ: Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования / Под ред. М.Н. Володиной. – М., 2003.
8. Колшанский Г.В. Контекстная семантика. – М., 1980.
9. Кубрякова Е.С. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. – М., 1991.
10. Матвеева Г.Г. Актуализация прагматического аспекта научного текста. – Ростов-на-Дону, 1984.
11. Поликарпова Е.В. Аксиологические функции масс-медиа в современном обществе. – Ростов-на-Дону, 2002.
12. Рассел Б. Человеческое познание: его сфера и границы. – Киев, 2001.
13. Сметанина С.И. Медиатекст в системе культуры. – СПб., 2002.
14. Чохонелидзе Н.С. Оценочность как основное средство политического дискурса // http://slavcenter.ge/art/index.php

Долотова Т.Н.
г. Ставрополь

ЯЗЫКОВАЯ ОБЪЕКТИВАЦИЯ ДИХОТОМИИ «ЖИЗНЬ-ДВИЖЕНИЕ» В ПУБЛИЦИСТИКЕ В.М. ШУКШИНА

Большое место в публицистике В.Шукшина занимает понятие *жизнь*, коррелирующее с понятиями *душа* и *правда*. Ср. замечание о том, что душа как субстанция жизни связана в первую очередь с дыханием: «Связь души с дыханием прослеживается и в семантике некоторых, уже устаревших слов, приводимых В.Далем. <…> Действительно, место на шее, обозначаемое словами *душа* и *душка*, особым образом связано с дыханием – если на него надавить, то дыхание может прекратиться, и это приведет к смерти (ср. интерпретацию значения глагола *задушить*) [1:136]. В текстах В.Шукшина душа (ср.: *Это не зло, это хуже. Это* ***смерть от удушья*** – с. 50; *как дороги они* (титаны-классики) *всякому* ***живому*** *сердцу* – с. 50), ищущая спокойствия, не желающая сочувствовать, сострадать, сопереживать, представляется мертвой. (Фрагменты из публицистических текстов В.М.Шукшина цитируются по: Шукшин В.М. Собрание сочинений. В 5-ти т. Т.5. Публицистика. – Издание подготовлено по заявке фирмы «Интеркнига», 1996). «Залогом» жизни выступают титаны-классики, которые будоражат души, не дают успокоиться, «помертветь» совести. Идиолектные оценочные признаки при этом /живой («+») – мертвый («-»)/ совпадают с социолектными. Подобная поляризация наблюдается и в следующих противопоставлениях:

1) словосочетание *воспроизвести схему жизни* противопоставлено сочетаниям *перенести на экран, не умертвив его* (рассказ); *живое, искренне реалистическое искусство; живая и увлекательная сцена; интонация живая и точная; живая правда; живой русский язык*, в значении которых актуализируются семы ‘подлинность’, ‘правдивость’, ‘жизнеспособность’;

2) метонимическое сочетание *затвердевшие продукты жизни* антонимично сочетаниям *живительные соки; целительные родниковые струи; горячая кровь; непонятная жизнерадостная сила; живая природа; живая Жизнь*, в переносном значении которых выделяются семы ‘активность’, ‘жизнеспособность’, ‘источник жизненных сил’;

3) антонимичными к сочетанию *глянцевитый манекен, гладкий и мертвый* являются сочетания *живые строптивые герои; герой <…> живой, из нравственного искусства; живые люди; радость общения с живым человеком; горячая, живая, чуткая сила слова; такой большой мастер с живым трепетным нервом живого искусства; другой человек, с живыми глазами, веселый; живое сердце; живое тепло первозданности*, в которых вычленяется сема ‘наполненность жизненными силами’.

Указанным семам положительного полюса противопоставлены семы отрицательного полюса: а) ‘формальное копирование, схематичность’, ‘мертвенность’ (не жизнь, а ее схема); б) ‘мертвенность’, ‘закостенелость’ (не жизнь, а нечто отработанное, отжившее, закостенелое); в) ‘холодность’, ‘бездушность’, ‘мертвенность’ (не живой человек, а манекен, бездушный, холодный, блестящий).

Понятие *жизнь* может рассматриваться и в рамках поэтической формулы, то есть «способа индивидуального образного мышления о мире в категориях, выработанных коллективной поэтикой» [2:78]. При этом символы жизни, являясь монологичными и выражая авторскую точку зрения, восходят к древнейшему архетипу *жизнь-движение* и в то же время выступают как оригинальные образы (ср.: «телега жизни» у А. Пушкина, горение у Ф. Тютчева, танец, хоровод, пляска у А. Блока, качели у Ф. Сологуба, ступени, лестница у В.Брюсова, перевал у А. Белого, Д. Самойлова). У В. Шукшина символами жизни выступают река (*Такое было ощущение, как будто хорошим летним вечером поговорил на берегу реки с умным стариком. И вот он ушел, а ты сидишь и думаешь. А река течет себе, и заря уже гаснет* – с. 14) и дорога (тракт), которая испытывает человека, обнажает его внутренние (нравственные или безнравственные) качества, предстает линией жесткого разделения на «своих» и «чужих» (см.: «Послесловие к фильму «Живет такой парень» – с. 11-12), служит связующей нитью между человеком и его малой родиной (*А еще, парень, погляди на эту дорогу…погляди, погляди…Внимательно погляди. Это – из села. <…> Еще погляди на дорогу… А теперь погляди на меня. В глаза мне…Не торопись. Может, и уйдешь, только не торопись. Везде хорошо, где нас нет – это не сегодня сказали, Здесь тоже неплохо* – с. 91-92) или, наоборот, уводя от родного гнезда, символизирует отрыв человека от своих корней; при этом негативно окрашенным (при актуализации сем ‘ложное’, ‘призрачное’) оказывается образ судьбы – красивой птицы (*она, как красивая птица: отлетит немного, сядет. Побежишь за ней, она опять отлетит и сядет. <…> Поди, сообрази, что она уводит тебя от гнезда* – с. 50-51), который в топосе (романтической системе общих мест) связан с представлением о

птицах как о человеческих душах, о воплощенных божествах предсказаний, о символах бессмертия, радости и счастья, что нашло свое отражение в пьесе Метерлинка «Синяя птица» (1908) [3:293].

В архетипических мотивах *жизнь-движение* осмысливается писателем и процесс покорения Сибири, представляющийся как процесс продвижения человечества по пути прогресса (ср.: *шли дальше и дальше; это становилось образом жизни – в пути* – с. 41). Поскольку в данных единицах актуализации подвергаются семы ‘характер’, ‘поступательность’, ‘развитие’, ‘упорство’, следовательно, и в этом случае речь идет не столько о «внешнем» движении, о преодолении огромного пространства, сколько о движении «внутреннем», о преодолении собственных слабостей, об умении превозмочь себя и достичь вершин в своем развитии. (Ср.: *Теперь мы ее* (*Правду*) *познаем. Познавали ее и тогда. И появились другие герои – способные действовать. Общество, познавая само себя, обретает силы. И только так оно движется вперед* – с. 76).

В языковой объективации понятия *движение* принимают участие и единицы *гармония красок, линий, света, тени, движения, главное – движения; встает и заходит солнце; как будто начинаю бежать; закон движения; чувство устремления вослед жизни или с жизнью вместе; жизнь в ее стремительном, необратимом движении; настоящее движение чувств и мыслей; вечно в движении, в неуловимом вечном обновлении; болезненное движение народной души; движение души героя; неожиданный ход мысли, новый взгляд и какой-то свой вывод; сидеть и думать; вдумчивый, сосредоточенный взгляд; мощный подводный ток мысли; могучий мыслительный процесс*, в которых с помощью контекста актуализированы семы ‘настоящее’, ‘значительное’, ‘напряженность и сила духовного процесса’. В рамках указанной архетипической дихотомии (*жизнь-движение*) в публицистике В.Шукшина наблюдается формирование личностного понятия *псевдодвижение*, в вербализации которого участвуют отрицательно окрашенные единицы *хлопотливость; суетность; суетливость; лишний жест, пристальный взгляд, интонационный нажим; «динамичность» фильма; движение кособокое, кривое; это не движение, а развал на ходу; скособочилось, затопталось на месте; суетное время, которое мы совсем напрасно всегда называем бурным; устают, нервничают, забывают покой, забывают радоваться жизни, красоте; скорости, скорости, скорости; современная жизнь с ее грохотом, ритмами, скоростями и нагрузками; все вокруг нас будет грохотать, гудеть, свистеть, трещать, сверкать*, в которых актуализированы семы ‘ложное’, ‘поверхностное’, ‘никчемность’, ‘суетность’.

В языковой репрезентации понятия *псевдодвижение* участвуют глаголы, обозначающие действия некоего чудовище из стали, проводников, полиэтилена, железобетона, стекла, гранита, резины, в котором *душа* отсутствует. Образ этого чудовища коррелирует с образом современной жизни – Молоха, перемалывающего «человеческие силы».

В псевдосочинительной конструкции *сидеть и думать* союз *и* со-

единяет не однородные члены, а номинации двух принципиально разных действий, первое из которых *(сидеть)* является лишь интродукцией к существу высказывания, сосредоточенному во втором элементе данной пары *(думать)*. Следовательно, в положительно окрашенном компоненте *сидеть и думать* «больше движения», чем в троекратно повторенном субстантиве *скорости, скорости, скорости.*

Таким образом, в публицистических текстах В.М. Шукшина в языковой объективации понятий *жизнь* и *движение* участвуют единицы, имеющие позитивную окрашенность. В то же время здесь выявляется индивидуально-авторское (личностное) понятие *псевдодвижение*, которое не получает собственной номинации (в отличие от таких индивидуально-авторских понятий, как *красивость*, *правдивость*, *культурность*) и которое вербализуется с помощью слов и словосочетаний, имеющих негативную окрашенность. В этом случае наблюдается явление лексической лакунарности, поскольку в объективации идиолектного понятия *псевдодвижение* участвует слово «движение» (подобно тому, как личностное понятие *псевдоинтеллигентность* объективируется словом «интеллигентность»). Возникающая лексическая лакуна приводит к появлению своеобразной омонимии. Для расподобления оценок В.М. Шукшин используется контекст, кавычки, прием иронии.

Список литературы

1. Урысон Е.В. Архаичные представления в русской языковой картине мира: Дисс… д-ра филол. наук. – М., 1997.

2. Кузьмина Н.А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. – Екатеринбург-Омск, 1999.

3. Тресиддер Дж. Словарь символов / Пер. с англ. С. Палько. – М., 2001.

Ж.Б. Думанишева
г. Майкоп

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Модальность на уровне предложения-высказывания достаточно изучена и определяется обычно как категория, выражающая отношение говорящего к содержанию высказывания (субъективная модальность) и отношение содержания высказывания к действительности (объективная модальность). В первом случае модальность создается специфическими модальными словами, частицами, междометиями (*к счастью, к сожалению, увы, ведь и др.*); во втором случае модальность создается прежде всего формами наклонения глаголов и словами, выражающими значение утверждения, возможности, пожелания, приказания и др. Объективная модальность, по сути, отражает, как говорящий (автор) квалифицирует действительность – как реальную или ирреальную, воз-

можную, желаемую и др. Таким образом, **модальность реализуется на лексическом, грамматическом и интонационном уровне.**

Однако категория модальности может быть вынесена за пределы предложения-высказывания – в текст и речевую ситуацию [1:69]. Тогда прагматика данной категории значительно расширяется и на передний план выдвигается сам акт коммуникации, т.е. взаимоотношения читателя и автора.

Восприятие личности автора через формы ее воплощения в тексте – процесс двунаправленный. Он сориентирован на взаимоотношения автора и читателя. Модальность текста – это выражение в тексте отношения автора к сообщаемому, его концепции, точки зрения, позиции его ценностных ориентации, сформулированных ради сообщения их читателю.

Эта авторская оценка изображаемого всегда связана с поиском адекватных способов выражения. Способы выражения этого отношения и оценки могут быть различными, избирательными для каждого автора и разновидности текста, они мотивированы и целенаправленны. Над выбором этих способов всегда, таким образом, стоит какая-то неречевая задача, реализация которой и создает свою модальность текста. Общая модальность как выражение отношения автора к сообщаемому заставляет воспринимать текст не как сумму отдельных единиц, а как цельное произведение. Такое восприятие основывается не на рассмотрении качеств отдельных речевых единиц, а на установлении их функций в составе целого. В таком случае личностное отношение автора воспринимается как «концентрированное воплощение сути произведения, объединяющее всю систему речевых структур...» [2:182].

Таким образом, текст нельзя понимать узко, только как сочетание высказываний. Текст есть единство формальных и содержательных элементов с учетом целевой установки, интенции автора, условий общения и личностных ориентаций автора – интеллектуальных, общественных, нравственных, научных, эстетических и др.

И.Р. Гальперин писал: «Создавая воображаемый мир, художник слова не может быть беспристрастен к этому миру. Представляя его как реальный, он в зависимости от своего метода художественной изобразительности либо прямо, либо косвенно выражает свое отношение к изображаемому» [3:123]. Субъективно-оценочная модальность с наибольшей очевидностью проявляется в тех произведениях, где просвечивается личность автора:

«… коэффициент модальности меняется в зависимости от целого ряда причин – индивидуальной манеры автора, объекта описания, прагматической установки, соотношения содержательно-фактуальной и содержательно-концептуальной информации. Этот коэффициент тем выше, чем отчетливее проявляется личность автора в его произведениях» [3:118].

В художественном тексте происходит языковое воплощение личности писателя. Очень редко позиция автора выражается в открытой форме лирических отступлений, связывающих предшествующий фрагмент текста

с последующим. Чаще позиция автора скрыта, проявляется в тех или иных формах, приемах, в том числе и в организации структуры произведения.

«Соотношение «автор – герой» является важнейшей категорией творческого процесса. Для того чтобы художнику найти идее произведения адекватную форму, ему необходимо занять определенную позицию по отношению ко всем внутритекстовым субъектам данного произведения. Категория «автор – герой» представляет собой внутреннюю организующую форму творческого процесса, в которой заключены отношения, структурирующие повествование» [4:74]. Точка зрения говорящего – это авторская позиция, направляющая повествование и – благодаря варьированию субъектно-речевыми сферами ипостасей образа автора – представленная как «картина событий или сцена, увиденная глазами одного персонажа, или описание состояния действующего лица, но данное «изнутри» им самим либо через восприятие другого, или же фиксация событий и состояний третьим лицом (наблюдателем…. автором) и т.д. [4:88].

Следует также помнить, что в художественном тексте модальность реализуется в «характеристике героев, в своеобразном распределении предикативных и релятивных отрезков высказывания, в сентенциях, в умозаключениях, в актуализации отдельных частей текста и в ряде других средств» [3:115].

«Однако модальность распределяется неодинаково в различных частях текста. Это зависит от многих факторов, в том числе от индивидуальной манеры автора, объекта описания, прагмаустановки текста, от эксплицитности/ иплицитности выраженности оценки, концентрированности/ диффузности, интенсивности/ослабленности оценки автора. Вполне возможно, в тексте существуют сильные и слабые позиции модальности, распределение которых связано в тексте с его членением» [5:40].

Перечислить все средства и приемы, актуализирующие модальность в тексте, вероятно, невозможно, так как в конкретном тексте может произойти эмоциональная, образная, эстетическая и др. трансформации любых языковых единиц, которые, в зависимости от намерения автора и контекста, могут стать модальными, то есть выражать авторское отношение, оценку. Значительную роль в формировании модальности текста, по мнению И.Р. Гальперина, играет система стилистических приемов литературной обработки, в особенности средства образности, эпитеты, повторы и др.

В этой связи следует упомянуть, что усиление оценочности часто является речевым явлением и может достигаться различными способами: стилистическими приемами, экспрессивными (образными, эмоциональными, логическими, интенсивными) средствами.

Следует заметить также, что в лингвистике принято подразделять средства модальности текста на эксплицитные и имплицитные. К эксплицитным относятся единицы всех уровней, имеющие в своем составе модальную сему. Что касается имплицитных средств, то они варьируются в за-

висимости от типа текста, но вне зависимости от стилистической специфики текста к ним можно отнести такие текстовые параметры, как выбор объекта для описания в тексте, способ изложения, а также контекст.

Список литературы

1. Мещеряков В.Н. К вопросу о модальности текста // Филологические науки. – 2001. – №4.
2. Виноградов В.В. О теории художественной речи. – М., 1971.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981.
4. Попова Е.А. Авторская модальность как средство выражения антропоцентричности текста: Дисс.… канд. филол. наук. – Липецк, 1996.
5. Максимова М.В. Стилистические параметры текстовой модальности. – М., 1993.

Д. Жураховский
г. Ставрополь

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОМИЧЕСКОГО. К ВОПРОСУ О ТРАКТОВКЕ ПОНЯТИЙ

Средства и приемы комического привлекали к себе внимание уже в античную эпоху. Обычно они рассматриваются на материале художественной литературы на фоне исследования манеры письма отдельных мастеров. Исследователь нередко находится под впечатлением индивидуальной творческой манеры выдающегося писателя, что в определенной степени препятствует выведению обобщений. Попытки подобных обобщений наблюдаются лишь в некоторой части эстетической литературы, посвященной вопросам теории комического.

Будучи сложным социокультурным явлением, комическое требует разностороннего подхода как в лингвистическом, так и экстралингвистическом аспектах. До сих пор в филологической и эстетической литературе чаще всего включают в одно и то же множество средства и приемы комического, средства комического растворяют в его приемах; лишь иногда эти понятия рассматриваются как равноправные и пересекающиеся. Также в филологической и эстетической литературе достаточно часто имеет место отождествление и смешение форм и приемов комического.

Известно, что факторами, связывающими комическое с языком художественной литературы, являются средства его реализации, некоторые способы его проявления. В теоретической литературе понятия «средство» и «прием» разграничиваются лишь условно и употребляются параллельно, нередко наблюдается их отождествление. Вторая часть употребительного в русском языке терминосочетания «комическое средство» («средство») понимается то как собственно средство, то как прием.

Основными формами комического Ю.Б. Борев и Л.И. Тимофеев считают (как нам кажется, совершенно справедливо) сатиру и юмор. Это

традиционные формы, совершенно отличные друг от друга, и правомерность их разграничения ни у кого не вызывает сомнений. Юмор представляет собой многостороннее явление, которое следует изучать с разных сторон, с использованием антропоцентрической, культурологической и когнитивной научных парадигм. Некоторые исследователи рассматривают иронию в качестве самостоятельной формы комического. В силу своей интеллектуальной обусловленности и критической направленности ирония сближается с сатирой; вместе с тем между ними проводится грань, и ирония рассматривается как переходная форма между сатирой и юмором. Согласно этому положению, объектом иронии является преимущественно невежество, в то время как сатира обладает уничтожающим характером, создает нетерпимость к объекту смеха, общественной несправедливости. Ирония – средство невозмутимой холодной критики.

Безусловно, средства и приемы комического появляются не сразу, постепенно с развитием литературы увеличивается их число, обогащается содержание. Ряд объективных трудностей до определенного времени мешал дать целостное понимание феноменов иронического, механизма порождения и восприятия которых связаны не столько с тем или иным формально-стилистическим приемом, сколько с природой языка и человеческого сознания в целом, с так называемой языковой картиной мира. Г.Н. Поспелов предлагает различать иронию как философскую категорию романтической эстетики и как троп. Ю.Б. Борев выдвигает гипотезу, что в некоторые эпохи ирония формирует самостоятельный род искусства (не относящихся ни к эпосу, ни к лирике, ни к драме, но своеобразно объединяющий их особенности) и это надо отличать от случаев, когда словом «ирония» обозначают один из «оттенков смеха».

В Большой Советской Энциклопедии соответствующая словарная статья гласит: «Ирония: 1) в стилистике – выражающее насмешку или лукавство иносказание, когда слово или высказывание обретают в контексте речи значение, противоположное буквальному смыслу или отрицающее его, ставящее под сомнение; 2) в эстетике – вид комического, идейно-эмоциональная оценка, элементарной моделью или прообразом которой служит структурно-экспрессивный принцип речевой, стилистической иронии». Первое словарное толкование описывает стилистический прием, именуемый в других источниках антифразисом, антономасией.

Создание стройной и максимально полной классификации оттенков комического составляет значительную трудность, так как границы между этими оттенками часто бывают очень зыбкими и трудно уловимыми. Иногда говорят о видах комического, таких как юмор, сатира, гротеск, ирония, карикатура, пародия и т.д. Подобное выделение видов комического проистекает от смешения форм и приемов комического. Возможно узкое и широкое понимание термина «средства комического». Все, что способствует созданию комического эффекта, в широком смысле может считаться средствами комического. В этом случае несколько конкретизируется само понятие «средство». Круг средств

комического известен: сюда относятся все значимые единицы языка – слова, выражения, словосочетания, предложения и тексты.

Приемы также разнообразны по своему характеру. Однако не все приемы комического находятся в одинаково активных отношениях с лексическими и грамматическими средствами языка. Например, ситуативно обусловленные ирония, контраст, комическое преувеличение, умаление, манеры недоразумения, неожиданности находятся в меньшей зависимости от составных элементов языка. Одно и то же средство может служить элементом нескольких приемов. Например, комический эффект слов может быть использован и в иронии, и в формах деформации и др. приемах. Средство вещественно, конкретно; прием же материально «неуловим», он абстрактен. Средства комического налицо: мы их видим, читаем, произносим. Но приемы не выводятся из этих средств: они носят опосредованный характер.

Существует различие между формальными приемами остроумия и тем, что принято именовать “художественными средствами отражения комического». Выделенные нами приемы – это структурно-логические формы мысли, рассматриваемые независимо от содержания. А в художественных средствах юмористики эти приемы воплощены с учетом конкретного содержания в разных модификациях. Так что полного совпадения здесь нет и быть не может.

И.Гальперин в работе «Stylistics» проводит классификацию стилистических приёмов (stylistic devices) исходя из принципа их функционирования в речи. Его многоуровневая классификация представлена следующим образом:

1. Стилистические приёмы лексического уровня.

1) Основанные на взаимодействии словарного и контекстуального логических значений: 1) метафора, 2) метонимия, 3) сатира: ирония, сарказм, парадокс и гротеск.

2) Основанные на взаимодействии первичного и деривативного логических значений: зевгма, каламбур.

3) Основанные на взаимодействии логического и номинального значений: антономазия.

4) Основанные на взаимодействии логического и эмотивного значений: эпитет, оксюморон.

5) Основанные на интенсификации определённого признака: сравнение, перифраз, гипербола и недооценка.

2. Синтаксические стилистические приёмы:

1) Позиционные: инверсия, отделение, оформление скобками.

2) Аккумулятивные: параллелизм, хиазма, градация, антиградация, антитеза, повторение.

3) Базирующиеся на различных типах связи между частями высказывания: асиндетон (бессоюзие), многосоюзие.

4) Квалитативные: эллипсис и пр.

5) Основанные на стилистическом использовании структурного значения: риторический вопрос, литота.

3. Фонетические экспрессивные приёмы: аллитерация, ассонанс и пр.
4. Графические экспрессивные приёмы.

В.А. Соловьян в кандидатской диссертации «Языковостилистические средства сатиры в немецком языке», исследуя как средство создания сатирических характеристик конструкции с нарушением логической связи, выделяет виды алогичных сочетаний (лексические алогизмы, лексико-синтаксические алогизмы, привычные сцепления слов, в которых намеренно нарушается логика, алогичные соединения предложений). Сочетания, в которых наблюдается нарушение законов формальной логики, В.А. Соловьян именует алогизмами и к ним относит зевгму, оксюморон и парадокс.

И, наконец, Д.Э. Розенталь в «Практической стилистике», говоря о средствах усиления выразительности речи, выделяет среди них тропы и фигуры. Под тропом понимается оборот речи, в котором слово или выражение, в котором слово употреблено в переносном значении; в основе тропа лежит сопоставление двух понятий, которые представляются в каком-либо отношении близкими. Среди тропов выделяются эпитет, сравнение, метафора, метонимия, синекдоха, гипербола и литота, ирония, аллегория, олицетворение и перифраза. К числу стилистических (риторических) фигур – особых синтаксических построений – им относятся анафора и эпифора, параллелизм, антитеза и оксюморон, градация, инверсия, эллипсис, умолчание, риторическое обращение, риторический вопрос, многосоюзие и бессоюзие.

Придерживаясь данной трактовки, необходимо отметить, что стилистические фигуры наименее всего изучены в системе изобразительно-выразительных средств языка. В настоящий момент в лингвистике нет единой, общепринятой точки зрения по вопросу определения фигуры; теория фигур нуждается в установлении точности и четкости в терминологической сфере. Многие вопросы, касающиеся определения статуса тех или иных фигур, определения их места в системе элокутивных средств, а также вопросы, касающиеся особенностей функционирования в тексте, остаются непроясненными. Анализ же современной языковой ситуации показывает, что частотность использования выразительных средств языка и, в частности, фигур в речевой практике возрастает. Богатая синонимия словосочетаний или некоторых типов простого предложения, вариантные формы в пределах отдельных частей речи или связей слов в предложении, параллелизм синтаксических конструкций – всё это создаёт условия для широкого стилистического выбора языковых средств.

Список литературы

1. Борев Ю.Б. Комическое. – М., 1970.
2. Кязимов Г. Теория комического (проблемы языковых средств и приемов). – Баку, 2004.
3. Розенталь Д.Э. Практическая стилистика. – М., 2007.
4. Соловьян В.А. Языковостилистические средства сатиры в немецком языке: Дисс… канд. филол. наук. – М., 1959.
5. Galperin I.R. Stylistics. – M., 1981.

А.Ю. Жучкова
г. Ставрополь

ОЦЕНОЧНОСТЬ КАК СПОСОБ МАНИФЕСТАЦИИ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ И МЕХАНИЗМ МАНИПУЛЯЦИИ ОБЩЕСТВЕННЫМ СОЗНАНИЕМ

Проблема воздействия языка на человека, его способ мышления и его поведение напрямую связана со средствами массовой коммуникации. Информируя человека о состоянии мира и заполняя его досуг, СМИ оказывают влияние на весь строй его мышления, на стиль мировосприятия, на тип культуры сегодняшнего дня. Воздействие на массовую аудиторию, более чем какой-либо иной вид общения должно опираться на заранее сформированные установки восприятия сообщения. Именно оценочность как основной стилеобразующий фактор публицистических материалов начинает играть свою роль уже на самой ранней стадии создания текста автором. «Оценочность проявляется в отборе и классификации фактов и явлений действительности, в их описании под определенным углом зрения, в соотношении негативных и позитивных деталей, в специфических лингвистических средствах. Именно такую преобразованную информацию и потребляет читатель» [2:274].

В публицистике оценочность черта универсальная, она пронизывает все ярусы публицистического текста и начинает проявляться уже на начальных этапах его формирования. Форма выражения публицистической идеи может быть скрытой и открытой. Для современных публицистических текстов характерна скрытая оценочность. Н.И. Клушина считает, что имплицитная оценка в публицистике – это метафоры, эвфемизмы и «скорненные» слова. Так как любая метафора, а особенно, метафора политическая, оценочная, в языке СМИ является неотъемлемым и ярким элементом системы технологий речевого воздействия, а коммуникативная цель политической метафоры – это речевое воздействие с целью формирования у реципиента либо положительного, либо отрицательного мнения о той или иной политической единице, события, политического лица и т.д., то «именно оценочная метафора часто становится обобщающим, ключевым словом, которое ложится в основу номинации и окрашивает окружающий его контекст» [2:276]. Так, например, в рекламе шоколада «Россия» таким ключевым словом стала «душа», которое несет в себе мощный положительный заряд и призвано закрепить в сознании граждан положительный образ.

Одним из приемов создания положительного или отрицательного образа в тексте является использование автором эвфемистической замены (эвфемизм – замена слов и выражений, представляющихся говорящему грубыми, неприличными, эмоционально нейтральными синонимами). Например, не «бедный», а «малоимущий». Очень часто авторы ис-

пользуют эвфемистические замены с целью маскировки невыгодных или неприглядных сторон события. Например «конфликт в Южной Осетии», а не «война Грузии с Южной Осетией». Кроме эвфемизмов и метафор резкую положительную или отрицательную коннотацию несут «скорненные» слова. «В результате этого приема стирается прежняя внутренняя форма слов-доноров и создается новая призрачная внутренняя форма, ярко выражающая определенную оценку» [2:277]. Такие, созданные специально, слова несут определенную оценку со стороны автора, то есть определенную информацию о взаимоотношениях между общающимися, о самом говорящем, о его отношении к предмету речи.

Например: «ЗаЯГРаем в авангарде» или «Зенит» собрал ДАНнИ» (АиФ. 2008. № 40). В статьях идет речь о чешском хоккеисте Ягре и португальском футболисте Данни.

Также, на наш взгляд, к имплицитной оценке можно отнести и фразеологизмы, так как использование фразеологических единиц также служит для создания положительного или негативного образа для утверждения автором нужных ему идей. Особенно часто журналисты используют фразеологические единицы в газетных заголовках. Принято считать, что специфика заголовков – фразеологических единиц состоит в том, что они, как правило, дают образную характеристику и оценку публикуемому материалу, при этом, не раскрывая его содержания. Поэтому текст корреспонденции, озаглавленный фразеологизмом, обязан, во-первых, раскрыть фактическую подоплеку образного заголовка, во-вторых, подтвердить правомерность оценки, и, наконец, подкрепить саму оценку. Раскрытие смысла заголовка автором осуществляется в основном за счет нейтральной или экспрессивно-окрашенной лексики, а также за счет возврата к данному фразеологизму в тексте и обыгрывание его, тем самым, повышая его экспрессивно-оценочную программу.

Например, в публикации под названием «Есть еще порох в пороховницах» присутствует положительная оценка, выраженная в самом заголовке. В статье идет речь о встрече депутата парламента РК А. Милютина с участниками войны (НГ. 2005. № 19).

Наряду с имплицитной оценкой существуют и такие языковые механизмы оценочности, как контекст, квазисинонимическая ситуация и квазицитата, где оценка выражена эксплицитно. В современных СМИ контекст является мощным механизмом формирования заданной оценки у исходно нейтрального слова. Автор закладывает положительную или отрицательную оценку не в само значение номинации, а в его словесное окружение. Определенную оценку любому слову можно придать за счет контекста. Н.И. Клушина считает, что с помощью стилистического приема создания нужной коннотации СМИ влияют на языковое сознание масс.

Так, употребление ранее неодобрительных слов «бизнес», «биржа», «маклер» и др. в нетипичных положительных контекстах и, наоборот, «коммунист», «советский», «номенклатура» и др. в нетипичных отри-

цательных способствовало стилистическому переосмыслению подобных слов: нейтрализации неодобрительных номинаций и развитию негативных созначений у слов, вызывавших ранее положительное стилистическое впечатление. Частое же употребление слова в стилистически окрашенных контекстах способствует выработке в сознании носителей литературного языка новых стилистических характеристик данного слова. Кроме этого, именно большей частью по контексту, можно определить характер авторской позиции в тексте.

Еще одним механизмом оценочности, близким по значению к контексту является квазисинонимическая ситуация (квазисинонимическая ситуация – это выстраивание в один ряд слов, сближающихся по смыслу только в рамках определенного контекста). Это очень удобный и тонкий способ выражения авторской позиции в тексте. Например, «плейбой», «трансвестит» и «любовница» не являются синонимами, но в рамках статьи о президенте Северной Кореи эти слова обрели негативную коннотацию и статус квазисинонимов (АиФ. 2008. № 40).

Так же оценка может выражаться с помощью цитат и квазицитат. Цитирование известных текстов для современных журналистов является одним из излюбленных языковых ходов. Обилие раскавыченных цитат в современных текстах СМИ также может быть объяснено их способностью активизировать интеллектуальный опыт адресата, поскольку цитата, данная не просто с целью дословно привести слова другого лица, а выполняющая роль стилистического приема, двупланова: она одновременно отсылает к тексту и контексту хорошо известного источника и к содержанию текста, в который она включена («Восток – дело, как известно, тонкое», «Златая цепь на «дубе» том»). Кроме того, цитата, «вырванная» из контекста, позволяет манипулировать общественным сознанием. Часто цитаты нуждаются в дополнительном пояснении текстом статьи, так как их значение становится понятным только в процессе прочтения самого текста. Например: ««И кровью проросли гвоздики…» спецназ ФСБ вспоминает своих, погибших в Беслане» (АиФ. 2008. № 40).

Благодаря своей двуплановости цитата очень информативна и способствует очень экономной упаковке информации в тексте, что составляет важнейшую тенденцию современного стиля СМИ, а также нередко цитата становится средством иронии.

Так как ирония всегда скрывает за собой социальную оценку, даже при кажущейся объективированной подаче информации, то ирония, в свою очередь, может выступать в роли мощного механизма формирования оценки, а следовательно, и в роли средства выражения авторской позиции в тексте. С точки зрения Т.С. Дроняевой и других исследователей [1, с. 202], ирония, во-первых, перестала быть принадлежностью исключительно сатиры, а во-вторых, перестала быть обычной риторической фигурой в ряду других. Таким образом, мы можем различать иронию как троп и иронию как стилеобразующую черту публицистики.

Таким образом, оценочность является неотъемлемой чертой публицистического подстиля в дискурсе масс-медиа и выступает как способ отображения авторской позиции в тексте, и, соответственно, как один из способов воздействия на массовое сознание.

Список литературы

1. Дроняева Т.С. Фасцинативные сигналы в информационном тексте // Публицистика и информация в современном обществе. – М., 2002.
2. Клушина Н.И. Общие особенности публицистического стиля // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. – Ч. 2. – М., 2004.
3. Костомаров В.Г. Русский язык на газетной полосе. – М., 1971.
4. Солганик Г.Я. Автор как стилеобразующая категория публицистического текста // Вестник МГУ. – М., 2001. – № 3. – Сер.10: Журналистика.

Т.Б. Кузнецова
г. Ставрополь

ОСОБЕННОСТИ АНТРОПОНИМИКОНА СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА
(на материале ревизских сказок)

Огромную роль в формировании русской личной антропонимики сыграло принятие христианства. С религиозными канонами византийские просветители принесли на Русь и новый именник. Как отмечает Щетинин, что «из этого вовсе не следует, что роль древнерусской антропонимики в образовании нашей системы имен свелась к пассивному принятию византийского подарка … Почти 8 веков шла напряженная борьба между старой мирской и церковной антропонимической традициями… Заморские гости вышли из долгой борьбы поредевшими и измененными [1:8]. Таким образом, в результате длительного отбора и трансформации сформировалась русская антропонимическая система.

При анализе состава именника переписных документов изучаемого региона первой половины XIX века, нами было установлено, что из 217 мужских и 65 женских основную массу составляют имена, имеющие греческую этимологию: мужские составляют 63% (137), женские – 67% (44). Имена, восходящие к иудейским корням: мужские составляют 16% (35), женские –10,7% (7). Латинские корни имеют 14,7% (32) мужских имен и 18,4% (12). Славянские имена (*Борис, Владимир, Горазд, Глеб, Яна*) в именнике первой половины XIX века составляют незначительный процент: мужских 2,7% (6), женских 3% (2). Единичными являются мужские имена, имеющие грузинские корни 1.8% (4); персидские 0,9% (2), египетские 0,46% (1). Такая тенденция в основном отвечает общерусским нормам имянаречения.

Следует отметить, что в середине XX века преобладание имен с греческой этимологией сохраняется, но уменьшается процент имен с

иудейскими корнями за счет увеличения онимов, восходящих к латинскому языку. Количество славянских имен немного увеличивается за счет появления в именнике женских имен: Светлана, Людмила, Янина. Такая тенденция связана с определенной свободой в номинации новорожденных, т.к. этот процесс перестал регулироваться каноническими календарными законами.

К концу XX началу XXI века удельный вес имен греко-латино-иудейского происхождения остается определяющим. Увеличивается рост имен славянского происхождения. В именнике появляются такие онимы, как Богдан, Владислав, Всеволод, Ростислав, Святослав, Станислав, Ярослав, Богдана, Милада, Снежана. Анализ именника первых ревизских сказок показал, что многие имена в результате исторической адаптации к местным произносительным нормам кардинально видоизменялись, что делало их привычными для общего потока народной речи.

В именнике первых переписных документов изучаемого региона наблюдаются следующие фонетические изменения: в некоторых именах происходит редукция безударных гласных, что приводит к «фонетическому» написанию: Анисим, Динис, Казьма; происходит стяжение двойных гласных: Абрам, Варлам, Гаврила, Данила; упрощаются имена с двойными согласными: Авакум, Архип, Елисей, Кирил, Касьян, Фадей, Филип.

Помимо этих изменений, в формах крестильных имен имеют место быть и другие частные изменения. В области гласных:

1) диереза начального и-

а) перед –о: Иосиф →Осип;

б) перед –а: Иоаким —→Аким; Иаков —→ Яков;

в) перед –э: Иеремия →Еремей; Иероф —→Ерофей;

г) перед –у: Иулиан → Ульян, Иулиана → Уляна, Иустин →Устин, Иустиния —→ Устинья;

д) перед –р: Иродион —→ Родион;

2) диереза неначального -и-: Димитрий →Дмитрий;

3) диереза неначального -о-: Феодор → Федор; Феодот —→ Федот; Феоктис —→ Фетис;

4) диереза неначального –а-: Харалампий —→ Харлампий; Параскева —→ Прасковья;

5) замена неначального-е-: Атремон – →Артамон;

-у -: Анфуса —→ Анфиса;

-о-: Дометиан -→ Дементий

6) эпентеза j: Михаил —→Михайло, Самуил —→ Самойло; Исай —→ Исайа;

7) аферезиса начального гласного или его замена: Анастасия —→ Настасья, Екатерина —→ Катерина, Елизавета →Лизавета; Евдокия – → Авдотья, Ирина →Арина, Ксения →Аксинья;

8) замена всех гласных в имени превратило Гликерию в Лукерью.

В области согласных происходили следующие изменения:

1) заимствованный звук –ф- замещался исконными –в-, -п-: Матфей →Матвей, Иосиф →Осип, Стефан →Степан, Стефанида →Степанида. Однако есть исключения: Агриппина →Аграфена.

2) диереза неначального

-в-: Авксентий –→ Аксен, Евфимий →Ефим, Евстафий Астафий, Евфросиния →Ефросинья;

-п-: Сампсон →Самсон

3) эпентеза

а) –в-: Родивон, Увар,

в) –н-: Андреян, Кондрат, Милентий

4) диссимиляция: Сухий →Сусий, Памфил →Панфил. Лонгин →Логвин, Меркурий →Меркул, Авив →Авил;

5) отвердение согласных: Нестер →Нестор, Сисой →Сысой , Киприан →Куприян, Неофонт →Нефед;

6) метатеза: Авид→Авдей, Гергий –→ Егорий →Егор, Флор →Фрол;

7) упрощение групп согласных: Евстрат →Елистрат;

8) синкопа: Феоктист →Фетис, Филарет →Филат;

Помимо фонетических изменений, можно отметить и морфологические:

1) усечение основы, падение начала или конца слова: Антон Антоний, Артем →Артема, Влас →Власий, Денис →Дионисий, Ефим →Ефимий, Епифан –→Епифаний, Игнат →Игнатий, Калина →Калиник, Лактион →Галактион, Харламп → Харлампий, Корней → Корнелий, Кондрат →Кондратий;

2) Многие мужские имена утратили конечный –а, т.к. эти онимы ассоциировались с женским родом: Антипа Антип, Артема → Артем, Иона →Ион, Исай → Исайа, Зосима →Зосим, Мина → Минай. Обратный процесс произошел в имени Калинник → Калина.

Кроме имен, которые подверглись частичному или полному фонетическому изменению, в именнике ревизских сказок есть имена, которые являются кальками с греческого: Вера, Надежда, Любовь – Пистис, Элпис, Агапэ; непереведенным осталось имя Софья.

Проведенный анализ именника первой половины XIX века позволяет сделать вывод о том, что изменения, происходящие в нем носят комплексный характер, т.к. и фонетические, и морфологические изменения могут наблюдаться в одном и том же слове: Потамий ← Потап, Евфросиния ← Ефросинья.

Список литературы

1. Щетинин Л.М. Имена и фамилии. – Ростов-на-Дону, 1982.

Е.М. Кирилова
г. Железноводск

ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОБЪЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Главной целью преподавания иностранного языка в условиях непрерывного общеобразовательного и профессионального процесса подготовки квалифицированных кадров неязыковых специальностей и в средних специальных учебных заведениях, и в неязыковых вузах является формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых. Результатом обучения определяется способность и реально-практическая готовность специалистов осуществлять межличностное, межкультурное общение средствами языка, что предполагает обучение /овладение прагматическим аспектом устной иноязычной коммуникативной компетенции [3].

В процессе обучения устному иноязычному общению необходимо учитывать внутреннюю структуру прагматической компетенции, компоненты которой – дискурсивная, функциональная и компетенция схематического построения речи – взаимосвязаны и взаимообусловлены [7:125-127]. У обучаемых должна формироваться способность порождать высказывания, построенные по правилам изучаемого языка; умение упорядочивать предложения в дискурс с учетом тематики, естественной последовательности действий, стиля и регистра общения; способность функционально использовать отдельные, как правило, короткие высказывания в ходе межличностного взаимодействия, включающие комментарий, рассуждение, доказательство, аргументацию, убеждения.

Обучая иноязычному общению в условиях неязыковой среды, значительное внимание следует уделять компетенции дискурса как наиболее значимому и сложному объекту формирования. Поэтапная работа над компетенцией дискурса должна включать такие аспекты, как адаптация к речевым ситуациям, развитие темы, целостность и связность, ведение диалога.

В соответствии с данными аспектами обучаемые должны уметь бегло логично и последовательно излагать свои мысли, свободно используя широкий спектр языковых средств; в процессе развития темы перестраивать высказывания с учетом ситуации общения, личности собеседника. Ведение диалога предусматривает умение находить подходящую фразу для привлечения к себе внимания и вступления в дискуссию на известную тему; умение поддержать и закончить простой разговор [7:122-124], что вызывает наибольшие затруднения у обучаемых.

Обучение/овладение компетенцией дискурса будет успешным, если обучаемые будут владеть метакогнитивными, когнитивно-коммуникативными и социально-аффективными стратегиями, связанными с докоммуникативным, коммуникативным и посткоммуникативным этапами речевого общения.

Так, прежде чем вступить в общение, учащиеся должны определить тему общения, свои коммуникативные роли и социальные статусы, коммуникативный стиль (доминирующий или подчиненный, дружелюбный или настороженный, открытый или замкнутый), регистр общения (официальный, фамильярный или нейтральный, вежливый или небрежный). Осознание коммуникативной ситуации является одним из главных условий успешного иноязычного общения, как управляемого, так и свободного, поскольку здесь, на докоммуникативном этапе происходит построение мысленной программы высказывания, которая затем, на коммуникативном этапе, реализуется в словах.

Большое значение для формирования компетенции дискурса, включающей построение текста планируемого высказывания, имеет содержательная и языковая ценность когнитивно-коммуникативных заданий, залогом успешного выполнения которых будет, в свою очередь, лаконичная и четко сформулированная речевая установка и довольно ясное описание речевой ситуации [6]. Например: *Think over the situation: You and your group-mates are invited to take part in a conversation with American students. For effective communication think over the problems you would like to discuss, define what stile and register, intonation and introduction words it's necessory to use.*

Поскольку практическое речевое взаимодействие предполагает не только структурирование собственного сообщения; изложения фактов; построения рассуждения; раскрытие, развитие идеи; формулировку оценочных суждений; но и, умение уточнять, детализировать полученную информацию; выстраивать аргумент/контраргумент, оказывать воздействие на собеседника, на коммуникативном этапе общения, для решения различных коммуникативных задач, обучаемые должны использовать стратегии взаимодействия и воздействия, реализуемые с помощью соответствующих языковых средств, с учетом этикетных норм, стилей и регистров общения. В процессе общения, используя соответствующие языковые средства, важно уметь проявить интерес к сказанному – *Well, and then...*?; поддержать разговор – *I'd like to add something if I may. /I'd like to say that...;* выразить согласие с мнением партнера – *You are right, I suppose. / Without a doubt! / I entirely agree with you. / That's what I think. / I agree with you there. / That would be quite helpful;* а также, выразив несогласие или не найдя подходящего ответа, снять возможное напряжение в разговоре – *Ah, that question can be cleared up afterwards. / I'll think about that. / Don't worry, we can talk about it later. / Well, everyone has drawbacks.* Для достижения прагматических целей общения возникает необходимость использования таких стратегий вербального воздействия на собеседника, как доказывание, убеждение, уговаривание – *On the one hand… / On the other hand… / That would be great, if…* и т.п.

Осуществляемая на посткоммуникативном этапе рефлексия совершенных действий, с использованием таких метакогнитивных стратегий, как: самоконтроль и анализ собственного речевого поведения; анализ речевого поведения партнера; общая оценка состоявшегося общения, его эффективности, способствует предотвращению дискурсивных ошибок.

Важно подчеркнуть, что освоение стратегий иноязычного речевого общения и формирование на их основе коммуникативной прагматической компетенции обеспечивается знанием этикетных особенностей родной и изучаемых культур, знанием соответствующих языковых и речевых средств выражения коммуникативных намерений. Недостаточное владение знаниями общекультурного характера, незнание социокультурной и поведенческой специфики иноязычного партнера по общению может привести к дискомфорту в реальном акте коммуникации и вызвать определённые психологические, социокультурные и другие трудности. Ознакомление с особенностями коммуникативного поведения носителей языка дает первоначальные представления о национально-культурной специфике самого общения, усваемые в виде отдельных стратегических действий, которые затем формируются как стереотипы иноязычного общения и обеспечивают адекватное ситуации речевое поведение коммуникантов [4].

Рассматривая дискурс с точки зрения межкультурного общения, необходимо акцентировать внимание на фреймах ситуаций вербального взаимодействия как темах, которые можно или нельзя обсуждать, компоненты которых обладают индексальным значением и отражают систему ценностей определенной культуры. Однако, исследуя модели речевого общения, следует учитывать то, что дискурс зависит и от того, что заложено в его единицы, отражающие мир определенным образом (event level), и от того, как он интерпретируется (discourse level) коммуникантами. Учет фрейма как модели интерпретации важен, поскольку способствует тому, что у партнеров по коммуникации появляются «ожидания относительно того речевого акта, в котором они участвуют, относительно их взаимоотношений, относительно роли этого речевого акта по отношению к действительности» [2:89], что в конечном итоге обеспечивает успешное взаимодействие коммуникантов.

Овладение различными речевыми актами, имеющими национально-культурную специфику (акты приветствия, извинения, приглашения на праздник и поздравления и т.д.) способствует предотвращению возможного недопонимания и коммуникативных неудач, порождаемых различными причинами. Коммуникативные неудачи могут быть вызваны незнанием языковой и культурной картины мира; несоблюдением норм и правил общения, которые приняты в конкретном культурном сообществе; нарушением стилей общения. Неудачи в общении могут быть связаны и с некоторой двусмысленностью и неясностью, которые присущи любой коммуникации [2], т.е. с проблемой значения и смысла, в связи с чем исследователи подчеркивают необходимость изучения не только социокультурных норм, но значений единиц разного уровня, значений текстовых социальных параметров, приемов диалогизации речи, под которыми имеется ввиду умение обращаться к представителю иноязычной культуры в различных формах, умение искренне выражать свою оценку того или иного факта или события [1], от которых в существенной мере зависит результат общения – будет ли оно успешным или нет.

Управляемое иноязычное общение представляет собой моделирование обучаемыми в иноязычной речевой практике «процессов порождения, смыслового восприятия и коммуникативного взаимодействия речевых высказываний и формирование соответствующих механизмов» [5:212]. Не смотря на то, что в условиях классного обучения сложно создать атмосферу реального общения, тем не менее, даже в учебных условиях дискурс учителя и обучаемых предполагает возможность прагматического общения на коммуникативно-достаточном уровне с учетом правил межличностного общения, принятых в иноязычном сообществе.

Следует отметить, что недостаточное внимание к формированию компетенции дискурса может негативным образом влиять на формирование коммуникативной компетенции в целом. В свою очередь развитие дискурсивной компетенции с учетом фоновых знаний о культуре, обычаях и традициях страны изучаемого языка, особенностях менталитета носителей языка, знания особенностей иноязычного общения, на основе использования стратегий речевого общения с включением языковых средств обеспечивает понимание и интерпретацию информации воспринимаемого дискурса, адекватное уместность речевого и неречевого поведения коммуникантов.

Список литературы

1. Граудина Л.К. , Ширяев Е.Н. Культура русской речи: Учебник. – М., 2005.
2. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб., 2005.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Официальные документы в образовании. – 2002. – №4.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учебник. – М., 2001.
5. Маслыко Е.А. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. – М., 1991.
6. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: Интегративно-рефлексивный подход. – М., 2004.
7. Common European Framework of Reference: for Languages: Learning, teaching, assessment. – Cambridge University Press, 2001.

О.В. Крупина
г. Ставрополь

РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Культура – это духовный компонент человеческой деятельности как составная часть и условие всей системы деятельности, обеспечивающей различные стороны жизни человека. Это означает, что культура вездесуща, но вместе с тем в каждом конкретном виде деятельности она представляет лишь ее собственно духовную сторону – во всем разнообразии социально значимых проявлений.

Воздействие культуры на язык проявляется в своеобразии процесса общения в разных культурах, что сказывается в некоторых особенностях лексики и грамматики, а также в особенностях нормативно-стилистического уклада языка. В каждой культуре поведение людей регулируется сложившимися представлениями о том, что человеку полагается делать в типичных ситуациях: как ведет себя пешеход, пассажир, пациент, гость, хозяин, продавец, покупатель, официант, клиент и т.д.

Объектная и предметная область новой формирующейся дисциплины – межкультурной коммуникации – очень широка. Знание ее необходимо не только гуманитариям, но и представителям точных и естественных наук. Лингводидактика выделяет несколько уровней знания языка, высшим из них является когнитивный аспект овладения языком, т.е. усвоение при изучении языка соответствующего данному этносу образа мира, его видения через призму социальной культуры. Соотношение языка и культуры – это большая междисциплинарная проблема. Ее решение возможно только усилиями многих, если не всех наук в прямом или опосредованном виде.

Функции языка представляют собой проявление его сущности, его назначения и действия в обществе, его природы, т.е. они являются его характеристиками, без которых язык не может быть самим собой.

Языку противопоставляется речь, дискурс – конкретное говорение протекающее во времени и облеченное в звуковую или письменную форму. Речь и язык образуют единый феномен человеческого языка, взятого в определенном его состоянии. Речь есть воплощение, реализация языка, который обнаруживает себя в речи и только через нее выполняет свое коммуникативное назначение.

Межкультурная коммуникация (адекватное понимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным культурам) – это интердисциплинарная наука, объединившая разные знания и направления в человеческой эволюции, но в первую очередь она базируется на культуре и коммуникации и затрагивает разные, иногда, кажется, непредсказуемые сферы. Социолингвистика, например, входит в круг вопросов, интересующих межкультурную коммуникацию, имеет своим предметом изучение форм существования языка в их социальной обусловленности, его общественных функций, связей языка с общественными процессами.

Рассмотрение национально-культурной специфики тех или иных аспектов или фрагментов картины мира зачастую осуществляется с разных позиций. Одни берут за исходное *язык*, анализируют установленные факты межъязыкового сходства или расхождений через призму языковой системности и говорят о языковой картине мира. Для других исходной точкой является *культура,* языковое сознание членов определенной лингвокультурной общности, а в центре оказывается образ мира.

Каждый язык по-своему членит мир, т.е. имеет свой способ концептуализации. Каждый язык имеет особую картину мира, и языковая личность обязана организовывать содержание высказывания в соот-

ветствии с этой картиной. В этом проявляется специфически человеческое восприятие мира, зафиксированное в языке.

Национально-культурная специфика речевого поведения сказывается в том, что стилистические средства, имеющие «одноименную» стилистическую маркированность (отмеченность), в разных культурах могут быть связаны с нетождественными коммуникативными ситуациями, с различными стереотипами поведения.

Воздействие культуры на язык ярко и цельно проявляется в том, в каких формах существования представлен тот или иной язык.

Антропологическая парадигма наряду с продвинутыми областями знания, такими как психолингвистика, социолингвистика, включает в себя и лингвокультурологию, которая пока находится в стадии становления. Лингвокультурология – достояние собственно антропологической парадигмы науки о языке, центром притяжения которой является феномен культуры. Выявление культурно-языковой компетенции является главной целью лингвокультурологии.

Методы лингвокультурологии – это совокупность аналитических приемов, операций и процедур, используемых при взаимосвязи языка и культуры. Поскольку лингвокультурология – интегративная область знаний, вбирающая в себя результаты исследований в культурологии и языкознании, этнолингвистике и культурной антропологии, в ней применяется комплекс познавательных методов и установок, группирующихся вокруг смыслового центра «язык и культура». В процессе лингвокультурологического анализа методы культурологии в лингвистике используются выборочно.

В современных условиях, когда проблема межнационального взаимопонимания приобретает особую значимость, диалог культур важен как средство формирования умения жить в многонациональной стране, толерантности, терпимости и уважения друг к другу, гармонизации национальных отношений.

Диалог культур в преподавании русского языка может явиться важным средством осознания учащимися многообразия духовного и материального мира, признания и понимания ими ценностей другой культуры, в конечном счете средством формирования умения жить и общаться в многонациональной стране.

Известный методист в области преподавания русского языка как иностранного О. Д. Митрофанова на IX Конгрессе МАПРЯЛ высказала следующую точку зрения:

«Перешагнув порог коммуникативного направления обучения и вступив в век культурологии и культуроведения, истинного диалога культур и языкового многообразия, мы, возможно, окажемся в более благоприятных условиях, которые будут способствовать обновлению методической науки и лингводидактического поиска».

Список литературы

1. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. – М., 1982.
2. Левяш И.Я. Культура и язык. – Минск, 1988.

3. Этнопсихолингвистика. – М., 1988.
4. Язык и наука конца 20 века. – М., 1995.
5. Язык в контексте общественного развития. – М., 1994.
6. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М., 1994.
7. Культура, человек, картина мира. – М., 1987.
8. Языковое сознание и образ мира: Сб. статей. – М., 2000.

А.В. Рубанов
г. Будённовск

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

Одной из составляющих профессиональной подготовки будущего учителя является развитие его речевой компетентности. В этом направлении работа проводится преподавателями педагогики, филологических дисциплин, частных методик. Изучение гуманитарных дисциплин также способствует решению данной задачи.

Современное обществознание, характеризуя изменения в способах передачи информации, происходящие в последние 20-30 лет, говорит о переходе от текстовой культуры к экранной. Из-за этого в речевой культуре целых поколений возникает пробел: практически полное отсутствие восприятия правильно составленного текста, представленного в печатных источниках информации. Преобладает восприятие визуальной информации вкупе с устной речью, которая, к сожалению, часто грешит ошибками и оговорками. Отрицательное влияние на развитие речевой культуры оказывает и практика общения в компьютерных сетях, с помощью SMS-сообщений и т.п.

Какую же помощь в формировании речевой компетентности молодого человека, в том числе студента педагогического института может оказать изучение гуманитарных дисциплин? Для ответа на этот вопрос необходимо вначале дать определение исходному понятию с позиций обществознания. В гуманитарной сфере **речевая компетентность** – это способность адекватно воспринимать, усваивать. и передавать обществоведческую информацию, опираясь при этом на соответствующий понятийно-категориальный аппарат и соблюдая основные правила слово- и речеобразования. Следует учитывать, что развитие речевой культуры в процессе гуманитарного образования обладает как профессиональной, так и общесоциальной значимостью, поскольку научные знания об обществе применимы даже в бытовом общении.

Исходя из сказанного, можно выделить следующие направления работы по повышению уровня речевой компетентности студентов педагогического института в процессе изучения ими общественных дисциплин:

А. **Работа с понятийно-категориальным аппаратом.** Главная отличительная черта обществоведческих понятий – сложность, ибо большинство из них являются по своему характеру абстракциями высокого порядка и изучаются на уровне теоретических обобщений. Это следует учитывать при классификации и систематизации понятий, установлении взаимосвязей между ними, использовании их в контексте излагаемого материала. Важно также отучать студентов от стремления механически применять понятия для придания своей речи наукообразности.

Б. **Работа с текстовым материалом.** В практике высшего образования это не только освоение учебной литературы, но и анализ первоисточников (документов, нормативных актов, монографий, мемуаристики, фрагментов из научно-популярной и художественной литературы и пр.). Эффективными приемами организации работы студентов с первоисточниками являются: комментированное чтение; коллективный разбор текста; формулирование вопросов и заданий к тексту; преобразующее воспроизведение содержания на основе анализа текста и его логической структуры; вопросы и задания, предполагающие учебно-исследовательскую или поисковую работу (установление связей содержания документа с изучаемым объектом, оценка явлений в свете идей документа, формулирование вопросов, требующих обращения к дополнительным источникам и др.). В процессе такой работы не только происходит расширение содержательной основы обучения, но и создается возможность для отработки навыков устной и письменной речи.

В. **Развитие речевой компетентности в процессе использования приемов интеллектуальной деятельности.** Такие приемы словесно-понятийного мышления, как анализ и синтез, сравнение и обобщение, аргументация, выявление существенного, формулирование выводов и др., бывают скрыты за приемами учебной работы. Степень их использования зависит прежде всего от преподавателя, заинтересованного в повышении уровня научности своих занятий. Если не настраивать студентов на аналитическое восприятие материала, то это не только сужает теоретическую базу обучения, но и обедняет их речь. Целесообразно также значительную часть материала осваивать в проблемной плоскости, что всегда стимулирует мышление, способствует диверсификации в использовании приемов умственной деятельности, создает возможности для развития речи в процессе отстаивания своей точки зрения. На это же направлено использование на занятиях интерактивных форм организации образовательного процесса (диспутов, ролевых игр и пр.).

Г. **Использование внутрипредметных и межпредметных связей.** Развитие речевой культуры не может осуществляться в рамках изучения только одного цикла дисциплин. Работа в этом направлении должна быть комплексной, с привлечением материалов из других дисциплин, из источников текущей информации, из повседневной жизни студентов и их окружения. К сожалению, далеко не всегда работа по выявлению внутрипредметных и межпредметных связей проводится в процессе изложения лекции, обсуждения вопросов семинарского занятия. Между тем такая работа

не только активизирует ассоциативные механизмы памяти, но и способствует расширению лексического багажа студента, тренирует навыки грамматического и стилистического построения речевых конструкций. Особенно близкими к гуманитарной сфере являются дисциплины филологического цикла. Однако не менее полезно привлекать материалы экологического, естественнонаучного и даже технического характера.

Список литературы

1. Виноградов В.Ф. Пути повышения эффективности урока на основе реализации межпредметных связей // Преподавание истории в школе. – 1988. – №5.
2. Культурология XX век: Энциклопедия. – СПб., 1998.
3. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству. – М., 1990.
4. Пунский В.О. Формирование приемов логического мышления // Преподавание истории в школе. – 1983. – №5.
5. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М., 1989.

Ю.Ю. Леденев
г. Ставрополь

ЯЗЫКОВОЕ МЫШЛЕНИЕ: ЯРУСНАЯ СИНТАКСИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ И СИНТАКСИЧЕСКАЯ КОМБИНАТОРИКА

При исследовании синтаксических преобразований, происходящих в процессе линеаризации когнитивной структуры и выбора оптимальной дискурсивной конструкции, лингвист непрерывно сталкивается с необходимостью построения формальных моделей этих преобразований. Задача эта непроста хотя бы уже потому, что включает в себя значительное количество разноположенных факторов, подлежащих учету. Эти факторы касаются не только принципов организации глубинной семантической и ядерных синтаксических структур, но и способов и путей экспликации грамматических отношений в грамматические связи. Кроме того, выбор эксплицируемых и имплицируемых синтаксических явлений зависит не только от их дискурсивной актуальности, но и от порядка их следования в пределах разрешенного синтаксической структурой. Эта область синтаксиса слабо охвачена исследованиями, поскольку ранее использовавшиеся методы не позволяли сколько-нибудь всесторонне охватить влияние различных функциональных и системных факторов на комбинации синтаксических структур именно в процессе линеаризации когнитивного построения. Для этого предлагается понятие ***синтаксической комбинаторики.*** Нами был использован математический термин (комбинаторика), поскольку процессы, которые мы рассматриваем, изоморфны соответствующим явлениям мира исчислений.

В нашем понимании комбинаторика – это *выбор и расположение элементов синтаксического множества в рамках заданных моделей и в соответствии с заданными правилами*. Каждое такое правило опреде-

ляет способ построения некоторой конфигурации из элементов исходного множества, называемой ***комбинаторной конфигурацией***. Следовательно, целью комбинаторного анализа является изучение комбинаторных синтаксических конфигураций, в частности вопросы их существования, алгоритмы построения, перечисление возможных реализаций.

Комбинаторные процессы реализуются по-своему на каждом синтаксическом ярусе. Не все ярусы подвержены строгой формализации, и, по-видимому на нелинейных (дискурсивных) ярусах такая формализация в принципе невозможна. Тем не менее, для каждого яруса, по-видимому, существует собственный набор комбинаторных конфигураций, представляемых в виде фреймов (парадигм) комбинаторных моделей.

Комбинаторные конфигурации, являясь динамическим синтаксическим явлением, представляют собой совокупности множеств комбинаторных синтаксических моделей, относящихся к разным синтаксическим аспектам. Эти аспекты в большей или меньшей степени выражены на том или ином синтаксическом ярусе, однако их системный характер не вызывает сомнений. Каждая комбинаторная модель представляет собой функциональное пространство, в котором действуют те или иные правила комбинаторных преобразований.

После определения явления синтаксической комбинаторики первым шагом является аксиоматика описательной модели феномена. Исходные положения предлагаемой модели можно изложить следующим образом:

1. Линейная синтаксическая цепочка репрезентирует нелинейную когнитивную структуру.

2. На каждом ярусе представлена своя комбинаторная конфигурация, причем исходным множеством для конфигурации следующего яруса будут являться результирующие множества комбинаторной конфигурации предыдущего яруса.

3. Отношения каждого синтаксического яруса репрезентируются связями на следующем уровне эксплицитно или имплицитно.

4. Каждая комбинаторная модель функционирует независимо от других, однако не является изолированной от них: многие процессы проходят параллельно, поскольку основанием для них являлись одни и те же результаты комбинаторных процессов предыдущего яруса.

5. Каждый из комбинаторных процессов минимален, поскольку является актом речемыслительной деятельности, ограниченной в динамике объемом оперативной памяти и потребностями речевого акта.

6. В комбинаторном акте участвуют активные структурообразующие единицы конфигурации, а более сложные единицы результирующей структуры организуются в результате акта.

7. Основными переменными комбинаторных функций являются изменения «по значению», «по составу», «по функции» и «по позиции».

Все перечисленные аксиоматические свойства обработки процедуры «когнитивная ситуация – речь» позволяют достоверно предполо-

жить, что правилами первого порядка – основными законами синтаксической комбинаторики должны являться (1) закон центра конструкции, (2) закон направления связей, (3) закон минимального расстояния и (4) закон межъярусного сопряжения.

(1) Закон центра конструкции. Центр конструкции может и не совпадать с грамматической вершиной поверхностной конструкции, однако именно он определяет грамматическую модель. Центром конструкции является заполненная предикатная позиция (либо важнейший ее актант, если сама предикатная позиция не заполнена) модели высшего яруса, который, в свою очередь, определяется наиболее приоритетным информационным потоком. Формальная структура каждого яруса имеет необходимую для полноценной структуры систему синтаксических позиций, которые, подчиняясь трансформационным правилам, могут быть заполнены различным образом.

(2) Закон направления связей. В соответствии с характером оформления синтаксических связей, которые отражают основные свойства данного языка, языковое мышление при синтаксическом анализе действует однообразно, т.е. синтаксические позиции модели верхнего яруса, заполненные конструкциями низших ярусов, на всех ярусах и во всех конструкциях должны либо всегда предшествовать вершине ярусной структуры, либо следовать ей. Механизмы когнитивной обработки информационных потоков могут идти только двумя способами: (а) наличие *накопления* данных (регистровая процедура) – и тогда имеет место тенденция заполнения синтаксических позиций конструкциями других ярусов **слева** от вершины и (б) *восполнение* данных (отсутствие предварительного накопления) – и тогда имеет место тенденция заполнения позиций конструкциями низших ярусов **справа** от вершины. Комбинации первого и второго способов теоретически удваивают количество возможных моделей и являются неэкономичными. Возможно, именно этим объясняется, что до сих пор не обнаружено ни одного языка смешанного ветвления, отличного от левоветвящихся и правоветвящихся языков.

(3) Закон минимального расстояния. Конструкция каждого яруса должна иметь непересекающиеся последовательные или параллельные связи, что позволяет анализировать ее однопроходно, т.е. в пределах одного информационного потока. При этом при наличии параллельных связей заполнитель позиции не может иметь собственную многоярусную структуру больше определенной глубины (конкретную глубину для каждого языка и общую возможную глубину еще предстоит выяснить эмпирически). В любом случае, эта глубина не может быть значительной, поскольку при этом прерывается поток обработки на данном ярусе на время, необходимое для обработки потока вложенного яруса. Это время не может превышать лимита времени действия оперативной памяти человека, иначе восприятие высказывания будет нарушено.

(4) Закон межъярусного сопряжения. Ярусная синтаксическая структура представляет собой типовую синтаксическую модель, позиции ко-

торой могут быть замещены фразовой категорией или конструкцией другого яруса. В любом случае синтаксическая позиция представляет собой зону действия синтаксической связи, которая всегда охватывает два элемента – вершинный элемент (например, предикатное слово) и зависимый элемент (например, актант). Если зависимый элемент представляет собой конструкцию нижнего яруса (например, зависимую клаузу), то на данном ярусе она представлена как одна синтаксическая позиция. Тем не менее связь должна иметь формальный компонент взаимодействия, который может представлять собой, например, вершину конструкции низшего яруса, либо иную синтаксему, входящую в конструкцию низшего яруса, либо даже пустую синтаксему, которая, может быть, и существует исключительно для оформления данной связи – при этом выполняя функцию универсализации модели. Такая синтаксема может выполнять определенные синтаксические функции не только на своем ярусе, но и на высшем, играя важную роль в координации обработки сознанием потоков, несущих информацию различных ярусов.

В процессе начального (глубинного) распределения информации по потокам (ярусам) языковое мышление выделяет более или менее первоочередные структуры для порождения (анализа), руководствуясь различными принципами. Важнейшим из них является «вектор актуализации», маркирующий концепты по важности для коммуникации. Это когнитивное маркирование затем переносится в семантико-синтаксическую область. Наиболее характерными маркерами являются порядок слов, акцентуация, интонирование, паузы и темп речи (в тексте – знаки препинания, парцелляция). Важнейшим глубинно-синтаксическим средством является формирование особых маркированных структур – вопросительных и модальных перестановок и операторов, типизированных и идиоматичных моделей, использование потенциальных возможностей лексической парадигматики для совмещения нескольких структур и др.

Таким образом, мы видим, что учет неоднородности процесса обработки информации в процессе языкового мышления приводит к идее ярусной организации формально-синтаксической структуры высказывания, что позволяет объяснить многие явления и процессы, возникающие при синтаксической линеаризации когнитивной модели фрагмента мира в естественном языке.

Е.С. Лунева
г. Невинномысск

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЗАКОНА

К числу важных задач современной лингвистической науки относится изучение речевого поведения представителей различных социальных и профессиональных групп людей. «Речевое поведение определяется как

лишенное осознанной мотивировки, автоматизированное, стереотипное речевое проявление в силу типичной прикрепленности такого проявления к типичной часто повторяющейся ситуации общения» [4:28].

«Роли» участников судебного процесса исключительно предписаны: судья, прокурор, адвокат, подсудимый, свидетели. Модель речевого поведения судебного заседания складывается из микромоделей поведения каждого участника процесса, обусловленного его социальным статусом, уровнем образования (степенью эрудированности), кругом должностных обязанностей, приверженностями определённым образцам-стандартам поведения (степенью социализации индивида) и другими факторами, которые составляют «контекст произнесения» высказываний.

Надо отметить, что важным элементом в речевом событии (судебном заседании) является правильное видение речевой ситуации и способность привести в соответствие с ней свои речевые действия. Исследование речевого поведения представителей закона, как участников судебного заседания (судьи, прокурора и адвоката) происходит, прежде всего, с помощью рассмотрения их социальных характеристик. Особенную значимость социальные характеристики представляют для описания речевого поведения представителей той или иной лингвокультурной общности [3:178].

Эти постоянные социальные характеристики накладывают отпечаток на поведение, и даже образ жизни данного человека, оказывают влияние на его личностные качества. При длительном занятии определенного рода профессиональной деятельностью у человека формируется стереотипное поведение, которое принято называть «профессиональной привычкой», оно актуализируется ими машинально, неосознанно, и выработано в результате многократного повторения в типичных, повторяющихся ситуациях. «Такое поведение может быть обусловлено постоянными социальными характеристиками человека: его социальным положением, профессией, возрастом, полом, положением в семье, – и переменными характеристиками, которые детерминируются свойствами ситуации: роль покупателя, пассажира, клиента» [1:43]. «Поэтому принадлежность человека к определенному профессиональному типу просто обязывает его иметь представления о типичных стереотипах поведения профессионала» [2:102]. Несомненно, данное положение относится и к судьям, и к государственным обвинителям, и к адвокатам.

Общей чертой, характерной для представителей закона (судьи, прокурора и адвоката) является наличие одинакового уровня образования: высшего юридического. Наличие одинакового уровня образования обусловливает приблизительно одинаковый набор знаний, языковой компетенции, выбор языковых средств, наличие нравственных начал (уважение к суду, к процессуальному оппоненту, к потерпевшему, свидетелю, подсудимому).

Судья является ведущим лицом, формальным руководителем судебного процесса. Он уполномочен выступать как представитель Закона

и Государства. Все действия судьи жестко регламентируются, он подчиняется только закону и должен быть независим от всех посторонних влияний, поскольку только такая независимость от различных внешних и внутренних факторов (политических, материально-экономических, личностных) может обеспечить объективность и справедливость решений, принимаемых судьей в ходе судебного расследования. При равенстве прав всех участников судебного процесса судье принадлежит лидирующая роль, так как он несет основную ответственность за подготовку, организацию, ведение судебного разбирательства, а также за справедливость и законность выносимого судом решения.

В процессе судебного разбирательства судья тщательно анализирует всю доказательственную информацию, поступающую в форме показаний от обвиняемого, потерпевшего, свидетелей, экспертов. При этом судья должен в многообразии противоречивых показаний выделять и оценивать главное – суть событий, отделять факты от эмоциональных реакций, самооценки и личностных притязаний участников судебного процесса. Судья должен определить подлинные интересы и стремления людей, их нравственные принципы, знать закономерности их индивидуального и группового поведения.

Судья также должен осуществлять дисциплинарно-регулирующую функцию в управлении процессом судебного следствия: сдерживать эмоции и конфликтные, агрессивные проявления сторон. Для выполнения своей регулирующей роли судья должен обладать такими качествами, как самоконтроль, эмоциональная сдержанность, умение сохранять спокойствие в напряженных ситуациях, требовательность к форме поведения и высказываниям участвующих лиц, и в то же время проявлять терпимость, тактичность, способность к релаксации, снижению чрезмерной эмоциональной возбужденности отдельных участников заседания.

Судья выполняет ведущую роль также на завершающей стадии судебного заседания – составлении и оглашении приговора суда. Зачитывая приговор суда, судья еще раз подчеркивает свою лидирующую функцию представителя Государства и Закона. Следует отметить, что на всех этапах судебного разбирательства, и особенно на его завершающем, судья должен наглядно и публично демонстрировать основные социальные функции суда – правоохранительную и воспитательную.

При установлении соответствия прокурорского работника определенной должности оцениваются профессиональные качества и психологические особенности личности, такие как: высокая работоспособность, энергичность, воля, высокий уровень интеллекта, инициативность, настойчивость в достижении целей при осуществлении служебных функций, целеустремленность, уравновешенность, общительность и умение устанавливать психологический контакт, способность мыслить творчески, вдумчивость. Прокурорскому работнику, обладающему такими качествами, может быть поручено поддержание государственного обвинения в

суде. Прокурор, как государственный обвинитель, формируется не сразу. Для выполнения этой деятельности нужны знания не только законодательства, но и основ риторики, приемов и методов ораторского искусства, нужны широкий кругозор и определенный жизненный опыт.

Государственному обвинителю часто приходится действовать в конфликтных ситуациях в условиях противоборства, открытого и скрытого противостояния, преодолевать различные, в том числе и неправомерные, воздействия и влияния. Это предъявляет особые требования к морально-волевым качествам прокурорских работников и, прежде всего, к их принципиальности, которая предполагает наличие твердых убеждений и активное стремление к их реализации, невзирая на возможные и реальные препятствия, на угрозы личному благополучию.

Профессия адвоката требует не только профессионального мастерства, но и широкого общего образования. Адвокат ежедневно имеет дело с самыми разнообразными явлениями жизни, и эти явления он должен правильно оценить, принять по ним нужное решение и убедить обращающихся к нему в правильности своей точки зрения. Кроме того, адвокату приходиться сталкиваться с людьми разных профессий и различного культурного уровня. И в каждом случае необходимо находить нужный тон и слова, аргументирующие и грамотно выражающие мысли. Нарушение адвокатом языковых норм может вызвать отрицательную реакцию или недоверие со стороны слушателей. Для любого адвоката умение хорошо говорить – это прямая профессиональная необходимость. Публичная речь требует богатство словаря, художественной выразительности. Она обращена непосредственно к живым людям. Речь должна быть такой, чтобы она привлекала внимание, наилучшим образом содействовала убеждению.

Таким образом, мастерство и успех того или иного представителя закона состоит в умении находить необходимые языковые средства, соответствующие ситуации общения и отвечающие нормам современного русского языка. Владение навыками речевого поведения, умение воздействовать на человека способствуют реализации целей произносимой в суде речи. И даже критически настроенная аудитория в итоге принимает точку зрения выступающего, в совершенстве владеющего навыками ораторского искусства.

Список литературы

1. Крысин Л.П. Речевое общение и социальные роли говорящих // Социально-лингвистические исследования. – М., 1976.

2. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. – М., 1988.

3. Смирнова О.О. Изучение речевого поведения в свете новой лингвистической парадигмы // Сб. науч. трудов МГЛУ. – М., 1996. – Вып. 432: Лингвистические маргиналии.

4. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М., 1989.

Г.Н. Манаенко
г. Ставрополь

СПЕЦИФИКА ЗНАЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО ЗНАКА И ЕГО ОНТОЛОГИЯ

В современной гуманитарной науке существует разное понимание значения: если психолог относит к объектам сознания, прежде всего «предметные» значения, то для лингвистов это, прежде всего «словесные» значения, причем, данные значения оказываются соотносительными. Однако, во-первых, здесь нет отношения включения между «значениями», поскольку, согласно положению Л.С. Выготского, всякое «наше восприятие имеет значение… Значение предмета не есть значение слова…» [2:193]; во-вторых, «языковое» значение слова и любого другого языкового выражения, в свою очередь, также представляет соотнесенность «предметного» значения языкового выражения как вещи и «знакового» значения языкового выражения как знака.

Человек культуры живет в уже опредмеченном мире (по Ж. Пиаже), выступая одновременно и субъектом и объектом этого мира: «Мы задаемся вопросом: как Мир отражается во «мне», в моем внутреннем мире? Но не можем при этом понять, что «я» – тоже часть Мира и что этот Мир существует лишь при условии моего существования и моей деятельности в нем. Я – неразрывная, интегральная часть этого Мира. В противном случае это – другой Мир» [6:127]. «Другой» не в смысле иной объективной реальности, но в смысле иного представления о едином Мире (единстве субъективной и объективной реальности). В соответствии с концепцией Л.С. Выготского, реальный мир выступает перед человеком в «удвоенном» виде: как мир «вещей» и мир общественно выработанных знаний об этих вещах, как отображение этого мира в идеальных формах. Но, строго говоря, есть лишь единый мир, который выступает перед нами только таким, каким мы его представляем: мы живем только в «мире вещей», ориентируясь в нем с помощью своих представлений об этом мире, но именно отношение представления «удваивает» или «утраивает» мир.

Знаки же, в том числе языковые, координирующие наши концептуальные схемы, – те же вещи «мира вещей»: «То, что мы привыкли называть языковым знаком (противопоставляя его тем самым знакам неязыковым), для Наблюдателя является таким же компонентом среды (ниши) как и любая другая сущность, с которой организм может вступать во взаимодействие» [3:215]. Ср.: «Слова речи – это знаки, т.е. те же вещи» [4:365]. Исходя из сказанного, можно полагать, что денотатом (эмпирическим объектом) значения слова как вещи выступает звуковой комплекс. Денотатом «вещи» – соответствующий предмет, однако не просто предмет, но предмет в контексте культуры, как и звуковой комплекс в контексте высказывания, поскольку только в контексте системы, с одной стороны, и контексте конкретного функ-

ционирования, с другой, может происходить осмысление мира, т.е. порождение мыслей и формирование смыслов об этом мире.

Считается, что предметное значение относится к абстрактным объектам из рода гносеологических объектов: это идеальный представитель концепта как всего «объема» того, что мы знаем, чувствуем, переживаем по поводу того или иного эмпирического перцептивного объекта или абстрактного. При этом «гносеологический образ» – «есть субстантивация идеального качества сознания в рамках эпистемологии; в рамках же семиотики гносеологический образ – презентант, опять-таки характеризующий феномен сознательного, ибо в природе презентации нет, есть лишь замещение, к которому презентация не сводится, описывая лишь мир человеческой культуры со стороны смысла» [10:54]. Поскольку значение не дается нам в ощущениях, понятие «значение», равно как и «знак» может характеризовать познание и коммуникацию в качестве семиотических ситуаций, актов семиозиса.

Значение как идеальный представитель объекта познания, вид гносеологического образа направлен на свой объект, «привязан» к своему референтному уровню. Вопрос заключается в том, что выступает в качестве объекта, чем является «референциальный» уровень – миром эмпирических объектов или миром абстрактных объектов, в последнем случае перед нами значение знака. Т.е., «представление» как свойство идеальной формы вещи не есть специфическая черта собственно знака: любая идеальная форма может рассматриваться как единство плана выражения (объективированный субстрат) и плана содержания (представления о данной вещи). При этом в план содержания не включается вся концептуальная структура (совокупность знаний, умений, отношений и т.п.), но проявляется, презентируется в той степени, в какой она обусловлена конкретной ситуацией жизнедеятельности. Таким образом, становится правомерным распространение следующего положения Э.А. Тайсиной на все значения: «Механизм превращения ощущения (восприятия, представления) в понятие, гносеологического образа – значение знака мы называем *сигнификативным лифтом*. Возвышение степени абстрактности и обобщенности сопровождается отсечением затемняющих, случайных, экзотических одиночных средств и сторон объекта, *пресциссией* (термин Ч.С. Пирса)» [10:57].

На этом основании можно заключить, что предметным значением (идеальной» стороной) «вещи» выступает представление какого-либо свойства, качества, отношения данного эмпирического объекта. Отсюда возникает серьезная гносеологическая задача: при анализе знака разграничить в нем то, что обусловлено его «субстанцией» (собственной спецификой, признаками и свойствами), и то, что «перенесено» на него и преобразовано в нем. Иначе говоря, отделить предметное значение знака как эмпирического объекта от его связи с другим значением или другим абстрактным объектом, т.е. не отождествлять, что, к сожалению, наблюдается практически очень часто, два типа соотношений: *означающее / означаемое знака* и *план выражения / план содержания знака*. Предмет-

ное значение знака как эмпирического объекта не только отображает какие-либо его «собственные» свойства, но и является своеобразной «установочной базой» для создания «знакового» значения как апелляции к иной области представлений, связанных с иными «вещами».

Как подчеркивает К.А. Переверзев: «Лингвистике должны быть малоинтересны данные «беспристрастной» действительности: она рассматривает мир в модальности субъекта. Онтологией языка является не то, что обретается «за окном», а то, что конструируется (концептуализируется) языком – а также, при участии языка, его носителями и нами, лингвистами, – в этом заоконном пространстве» [7:26]. При таком подходе, т.е. когда онтологией языкового выражения выступает картина мира, реального или воображаемого, созданная говорящим и интерпретируемая слушающим, т.е. «мир дискурса», снимается характерное для логической семантики отождествление значения языкового выражения с той внеязыковой сущностью, которую оно обозначает: «В естественном языке экстралингвистическая реальность представляет собою мир, взятый в интерпретации его людьми, вместе с их отношениями друг к другу, и в этом смысле «онтология» явлений, как она представлена естественным языком, определяется тем, как люди, использующие язык, концептуализируют внеязыковую действительность; с другой стороны, любые речевые хитросплетения возможны лишь на фоне некоторого заданного способа языковой концептуализации мира» [1:7].

Сигнификация, или сигнификационный лифт, как идеальный акт состоит в видоизменении гносеологического образа с помощью его редукции к одному или нескольким признакам, определяющим «направление совпадения» (придающим «связность», по Ч.С. Пирсу) и находящим материальное представление, т.е. становящимся тем самым значением. Различие же между значениями вещей, знаков и языковых выражений заключается не столько в области опосредования – взаимодействия *человек – внешний мир (природа)* или взаимодействия *человек – человек* и *человек – его описания мира* – это, скорее следствие, сколько в особенностях сигнификации знаков как идеальных форм и ее «направления совпадения», или обусловленности. Знак идеальной формы вещи не представляет сходство или тождество с ней. Будучи чем-то, через знание которого мы узнаем нечто большее, чем он сам, знак отличается особым функционированием, отличным от других идеальных форм. Специфика такого функционирования отражена в пирсовской трактовке знака: «Знак, или *репрезентамен*, есть нечто, что знаменует (stands for) собой нечто для кого-то в некотором отношении или качестве. Он адресуется кому-то, то есть создает в уме этого человека эквивалентный знак, или, возможно, более развитой знак. Знак, который он создает, я называю *интерпретантом* первого знака. Знак замещает собой нечто – свой *объект*. Он замещает этот объект не во всех отношениях, но лишь отсылая (in reference) к некоторой идее, которую я иногда называю *основанием* (ground) репрезентамена» [8:48].

В данном определении следует подчеркнуть, что: 1) знак-репрезентамен выступает как указание на какую-то идею о некотором объекте, т.е. мысль, принадлежащую когнитивному пространству адресанта; 2) знак используется для того, чтобы создать в когнитивном пространстве адресата «эквивалентный знак», т.е. мысль – интерпретацию репрезентамена; 3) в идеале основание знака (идея-мысль) эквивалентна интерпретанте (мысли-интерпретации), которая может быть и более развитой. Таким образом, знак понимается как указание к интерпретации замещаемого объекта: «Знак может только репрезентировать Объект и сообщать о нем. Он *не может* организовать знакомство (furnish acquaintance) с Объектом и составить о нем *первое представление*» (выделено мною – Г.М.) [8:51]. Указание, согласно Ч.С. Пирсу, осуществляется следующим образом: «Знак как таковой отсылает к чему-то тремя способами: во-первых, он есть знак для (stands to) некой мысли, его интерпретирующей; во-вторых, он есть знак, замещающий (stands for) некий объект, которому в этой мысли он *эквивалентен*; в-третьих, он есть знак в (stands in) некотором аспекте (respect) или *качестве*, которое *связывает* его с объектом» [9:25]. Из этого следует, что знак принципиально *коммуникативен*, поскольку мысль-знак через посредство внешнего выражения обращается к мысли другого лица – «каждый мысль-знак переводится или интерпретируется в последующем мысли-знаке» [9:26]. При этом денотируется в последующей мысли то, что мыслилось в предыдущей (т.е. денотат «*мысль о*…»). Сам же мысль-знак замещает свой объект так, как он мыслится, т.е. непосредственный объект осознания.

Важно, что Ч.С. Пирс учитывает, кроме репрезентативной функции, еще два других свойства знаков: «…поскольку знак не тождествен обозначаемой им вещи, но разнится с ней в некоторых аспектах, у него должны иметься некоторые свойства, принадлежащие ему самому по себе и не имеющие отношения к его репрезентативной функции. Такие свойства я называю *материальными* качествами знака (вполне очевидно, что Ч.С. Пирс отнес к «материальным» качествам самого по себе знака не все его такие качества, а только те, которые подвержены пресциссии при реализации функции репрезентации, или, иначе, при формировании значения знака – Г.М.)… Во-вторых, знак должен способен быть связанным (connected) (не в разуме, а реально) с еще одним знаком того же объекта или с самим этим объектом. Так, слова вообще ничего бы не стоили, если бы их нельзя было бы связывать в предложения посредством реальной связки, соединяющей знаки одной и той же вещи» [9:27]. Определяя это второе свойство знаков как чистую демонстративную применимость, Ч.С. Пирс отмечает, что указанные свойства принадлежат знаку, но никак не влияют на его обращенность к какой бы то ни было мысли, которая и составляет суть репрезентативной (знаковой) функции: «И все же, если я

возьму все имеющиеся некоторые свойства вещи и физически свяжу их с еще одним рядом вещей, они станут способны быть знаками» [9:28]. Эта связанность и выступает основанием интерпретации вещей, характеризующихся определенными идеальными формами, своими «предметными» значениями, как знаков: «Они («обычные» вещи – Г.М.) являют для нас одновременно и образцы знаковых сущностей, т.е. воздействуют на нас не только своей качественной, материальной, физической определенностью стоять вместо чего-то» [5:33].

Знак как «вещь» обладает предметным значением, которое основывается на эквивалентности, отношение же между означающим и означаемым знака, бесспорно, основывается на импликации. Вторая сигнификация знака («знаковое» значение) также социально закреплена, отображает не столько индивидуальный опыт, сколько социальный, и тем самым входит в со-знание, являясь при этом компонентом структур знаний индивидуальных концептуальных схем. Таким образом, в отличие от других идеальных форм, знаки представляют двухуровневое образование с двойной сигнификацией. Принципиальное же отличие языка от других знаковых систем заключается, на наш взгляд, в том, что это не закрытая система «готовых» знаков, но система для порождения потенциально бесконечного количества знаков. Язык можно рассматривать как систему эмпирических объектов, предназначенную и только предназначенную для реализации знаковой функции на основе комбинирования своих элементов. Вне знаковой функции языковые выражения перестают существовать как идеальные формы, практически полностью теряя свое предметное значение.

Список литературы

1. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). – М., 1997.
2. Выготский Л.С. Из неизданных материалов Л.С. Выготского // Психология грамматики. – М., 1968.
3. Кравченко А.В. Знак, значение, знание. Очерк когнитивной философии языка. – Иркутск, 2001.
4. Колесов В.В. Философия русского слова. – СПб., 2002.
5. Лебедев М.В. Стабильность языкового значения. – М., 1998.
6. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.- Воронеж, 2001.
7. Переверзев К.А. Высказывание и ситуация: об онтологическом аспекте философии языка // Вопросы языкознания. – 1998. – № 5.
8. Пирс Ч. Логические основания теории знаков. – СПб.-Алетейя, 2000.
9. Пирс Ч. Начала прагматизма. – СПб.-Алетейя, 2000.
10. Тайсина Э.А. Некоторые концептуальные дополнения к исследованиям проблемы значения // Философия языка и семиотика. – Иваново, 1995.

С.А. Манаенко
г. Ставрополь

ТИПЫ ДИСКУРСИВНЫХ СЛОВ, ВЫСТУПАЮЩИХ В КАЧЕСТВЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ КОНКРЕТИЗАТОРОВ

Научные представления о дискурсивной лексике русского языка, выработанные в последние годы, позволяют построить системное описание ЛСК при подчинительной связи, исходя из первичности дискурсивной природы лексических единиц, реализованных в данном качестве, из их предназначенности к функционированию на уровне высказывания и его ориентации в дискурсе, что не только не противоречит имеющимся классификациям различных по морфологической природе лексических единиц, способных выполнять указанную роль, но и позволяет интегрировать их на более общих основаниях. Параметры же интерпретации свойств дискурсивной лексики – отнесенность к одному из четырех классов, выделяемых на основе типа комментария, производимого дискурсивными словами (ДС), и его коммуникативного статуса, особенности внешнего и внутреннего варьирования их семантики и специфика проявления их сферы действия – во-первых, действительно предстают в качестве интегральных характеристик таких лексических единиц, а во-вторых, представляя их как гибкую и динамичную подсистему определенных языковых средств, позволяют прогнозировать возможность их применения в тех или иных дискурсивных условиях, в том числе и в качестве ЛСК при подчинительной связи с учетом предназначенности различных типов нерасчлененных и расчлененных структур сложноподчиненного предложения к выражению и организации какого-либо типового содержания.

Функцию ЛСК при подчинительной связи способны выполнять лексические единицы дискурсивной природы – вводно-модальные слова и модальные частицы различных разрядов, чье сходство, функциональное и семантическое, отмечал еще академик В.В. Виноградов, и которые как раз и составляют ядро дискурсивной лексики. Лексические единицы дискурсивной природы (ДС), несмотря на многообразие значений, отраженных их релятивной семантикой, морфологическую «пестроту» и гибридность, отмечаемую многими исследователями, и различное происхождение, в целом поддаются достаточно последовательной классификации на основе таксономичных критериев: 1) что актуализирует и комментирует ДС; 2) как ими осуществляется актуализация и комментарий; 3) какая типовая семантика реализуется; 4) какие наблюдаются особенности варьирования семантики и сферы действия ДС.

Именно на этих основаниях можно выделить два типа дискурсивных слов: а) актуализирующие и комментирующие уже заданную предшествующим контекстом область содержания; б) актуализирующие и ком-

ментирующие новую область содержания. По второму критерию в каждом типе ДС выделяются по два класса, соответственно I – II и III – IV. Соответственно, I класс ДС комментирует содержание высказывания на основе соотношения *элемент-множество* из заданной области; II класс ДС комментирует содержание высказывания на основе соотношения разных реализаций положения дел из заданной области; III класс ДС комментирует содержание высказывания на основе соотношения новой области содержания как установочной базы заданной; IV класс ДС комментирует содержание высказывания на основе соотношения новой области содержания с гарантом высказывания. Все модальные частицы и вводно-модальные слова, которые могут применяться в роли ЛСК в сложноподчиненном предложении, распределяются по выделенным классам, в которых группируются ДС с определенными типовыми значениями осуществляемого комментария.

Так, в первый класс входит часть модальных частиц, представленных в РГ-80 как первая подгруппа первой группы модальных частиц (не осложненных другими значениями): *только, лишь, всего лишь, всего навсего* и др. с типовым значением *ограничение* и вводно-модальные слова *по крайней мере, по меньшей мере* с типовым значением *предельность элемента*. Второй класс ДС представляют модальные частицы и их комплексы с типовым значением *повтор реализации*: *опять, еще раз, опять же* и др., а также вводно-модальное слово *наоборот* с типовым значением *качественное противопоставление двух реализаций*. К третьему классу относятся вводно-модальные слова, реализующие типовые значения комментария *отношений между частями высказывания*: *например, наконец, в частности, к тому же, вместе с тем, во-первых, следовательно, таким образом, значит* и т.п., а также все модальные частицы из выделенной в РГ-80 третьей группы, за исключением частиц *мол, да, дескать* и *якобы*, а также часть из первой подгруппы первой группы – *таки, именно, же, уже* и др., спектр типовых значений которых также характеризует отношения между частями высказывания. Четвертый класс ДС представляют вводно-модальные слова первых шести разрядов из классификации В.В. Бабайцевой и Л.Ю. Максимова (*конечно, безусловно; наверное, видимо; к счастью, на беду; по обыкновению, как водится; по слухам, на мой взгляд; что называется, мягко говоря* и т.п.), а также все модальные частицы второй подгруппы первой группы (*будто, вроде, едва ли, хоть, чуть ли* и т.д.), по РГ-80, и модальные частицы *мол, да, дескать, якобы*. Все дискурсивные слова данного класса выражают типовые значения, связанные с отражением эпистемической ответственности говорящего, его эмоциональными и оценочными реакциями и обозначением иного гаранта.

Представленность в роли ЛСК в разных типах сложноподчиненных предложений вводно-модальных слов и модальных частиц того или иного дискурсивного класса показывает, что предназначенность нерасчлененных и расчлененных структур к выражению определенного типового

содержания и особенности их семантической и формальной организации накладывают определенные ограничения на возможность подобного функционирования дискурсивных слов. Для каждого класса ДС существуют ограничения в реализации как ЛСК при подчинительной связи, обусловленные соотношениями свойств вводно-модальных слов и модальных частиц определенного класса и спецификой организации сложноподчиненных предложений с различными типами придаточных. К свойствам ДС, координация которых с особенностями структурно-семантической организации сложноподчиненного предложения обусловливает наличие ограничений на их функционирование как ЛСК, относятся специфика варьирования семантики вводно-модальных слов по моделям АВ / А1 – А2; актуальный или дескриптивный статус осуществляемого ими комментария, синтаксическое выражение активной зоны сферы действия ДС, то есть что именно они подчеркивают (выделяют, актуализируют) в составе придаточной части, а также приоритетность комментария в модусном или диктальном планах. Таким образом, дискурсивное назначение вводно-модальных слов и модальных частиц предопределяет особенности их функционирования как ЛСК на разных уровнях: 1) организации высказывания и 2) семантики и структуры сложноподчиненного предложения, что позволяет интерпретировать их роль в экспрессивно-стилистическом, грамматическом и лексико-семантическом планах.

Вхождение в один класс дискурсивных слов лексических единиц различной морфологической принадлежности позволяет при функционировании вводно-модальных слов и модальных частиц в роли ЛСК в сложноподчиненном предложении осуществлять в высказывании комментарий, варьируя синтаксический объем комментируемых сущностей, меняя коммуникативный статус и его направленность, что влечет изменение их степени участия в выражении модальных и семантико-синтаксических отношений в составе сложноподчиненного предложения. Соответственно, в грамматическом плане вводно-модальные слова и модальные частицы, выступающие в качестве ЛСК в сложноподчиненном предложении, образуют подвижную, но достаточно сбалансированную полевую структуру языковых средств, способных выполнять роль функтивов и взаимодействовать в той или иной мере с основными союзными средствами. В целом прослеживаются вполне определенные закономерности в возможности и специфике функционирования в качестве ЛСК при подчинительной связи дискурсивных слов какого-либо класса в разных типах сложноподчиненного предложения. ЛСК, представленные ДС I и II класса в нерасчлененных и расчлененных структурах осуществляют преимущественно дескриптивный комментарий. В нерасчлененных сложноподчиненных предложениях ЛСК данного типа не могут иметь в активной зоне своей сферы действия сентенциальную составляющую, поскольку в этих структурах область содержания уже определена и возможно лишь комментирование только какой-либо сущности из заданной области со-

держания. В результате существенно ограничено функционирование в данных структурах ЛСК, представленных ДС II класса, а также использование в роли ЛСК ДС I класса в сложноподчиненных предложениях с присубстантивно-выделительными придаточными. В расчлененных структурах предназначенность к выражению типового содержания и особенности формальной организации сложноподчиненных предложений с придаточными места, сравнения, уступки и следствия практически исключают возможность функционирования в качестве ЛСК вводно-модальных слов и модальных частиц I и II дискурсивного класса.

Активная зона сферы действия ЛСК в расчлененных сложноподчиненных предложениях с другими придаточными может варьироваться от терминального имени до сентенциальной составляющей, в зависимости от чего возрастает роль ЛСК в выражении семантико-синтаксических соотношений между частями сложноподчиненного предложения. ЛСК, представленные ДС III класса, в нерасчлененных структурах могут осуществлять как дескриптивный, так и актуальный комментарий. Структурно-семантические особенности СПП с придаточными изъяснительно-объектными и присубстантивно-атрибутивными предопределяют широкие возможности использования в них в качестве ЛСК ДС III класса, выражающих широкий спектр значений – сопоставление, скрытое противопоставление, преодоление, контраст, тождество, аргументирование, идентификацию, присоединение, следствие и т.п. ДС III класса в роли ЛСК в данных условиях в качестве синтаксического выражения активной зоны своей СД преимущественно могут иметь сентенциальную составляющую в изъяснительно-объектных придаточных и варьировать синтаксический объем от терминального имени до предикатной единицы в присубстантивно-атрибутивных, в зависимости от чего возрастает воздействие ЛСК как модальный, так и диктальный планы организации сложноподчиненного предложения. Ограничения на актуальный комментарий, обусловленные спецификой сложноподчиненного предложения с соотносительной подчинительной связью, значительно суживают круг ДС III класса, способных выступать как ЛСК, исключая подобное функционирование всех вводно-модальных слов, кроме *например*, и отдельных модальных частиц.

В расчлененных структурах сложноподчиненных предложений специфика дискурсивных слов III класса исключает возможность их функционирования как ЛСК в сложноподчиненных предложениях с придаточными следствия, если активная зона их сферы действия включает сентенциальную составляющую, и существенно ограничивает использование здесь в роли ЛСК модальных частиц типа *именно, уже, хоть*, которые в активной зоне СД могут иметь терминальные имена и именные группы. Почти до минимума ограничивают использование в качестве ЛСК ДС III класса структурно-семантические особенности организации сложноподчиненных предложений с придаточными места, цели и причины, тогда как сложноподчиненные предложения с придаточными времени, условия и

уступки, наоборот, допускают самое широкое применение в роли ЛСК вводно-модальных слов и модальных частиц III дискурсивного класса, хотя и существуют ограничения на данное функционирование для вводно-модальных слов. В расчлененных структурах сложноподчиненных предложений ЛСК, представленные ДС III класса, осуществляют актуальный комментарий и активно взаимодействуют с союзными средствами при выражении семантико-синтаксических соотношений между частями сложноподчиненного предложения.

В применении как ЛСК вводно-модальных слов и модальных частиц тоже наблюдаются определенные закономерности. Так, существенно ограничено использование в сложноподчиненном предложении в роли ЛСК вводно-модальных слов, комментирующих эмоциональное отношение говорящего к содержанию высказывания. Такие ЛСК применяются лишь в сложноподчиненных предложениях с придаточными присубстантивно-атрибутивными, что подтверждают результаты исследований других авторов. Не используются ЛСК данного типа в сложноподчиненных предложениях с придаточными сравнения и места, значительно ограничено их применение в нерасчлененных структурах с соотносительной подчинительной связью. Если в нерасчлененных структурах наблюдается равноправное функционирование в роли ЛСК как модальных частиц, так и вводно-модальных слов данного дискурсивного класса, то в расчлененных структурах происходит серьезное ограничение на использование в функции ЛСК модальных частиц, поскольку многие из них не могут осуществлять комментарий актуального характера. В то же время, если активная зона сферы действия вводно-модальных слов представлена сентенциальной составляющей, то у модальных частиц данного класса ДС она может варьироваться от терминального имени до сентенциальной составляющей, что и определяет в целом большую подвижность и синкретичность данных ЛСК при организации высказывания, осуществлении комментария различного коммуникативного статуса и взаимодействии с союзными средствами при организации сложноподчиненного предложения.

А.В. Родионова
г. Ставрополь

ИНТЕНЦИЯ ГОВОРЯЩЕГО КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

В развитии науки о языке в XX веке можно выделить два этапа: первый непосредственно связан с выяснением устройства языка, его системы; для второго характерно изучение особенностей его функционирования, то есть изучение речи. Первоначально особый интерес вызывали «па-

радигмы» и «категории», однако на смену исследованиям, построенным на формальных критериях, пришло стремление к учету «человеческого фактора» в языкознании, так как для того, чтобы понять и познать язык, нужно обратиться к его носителю – человеку, говорящей, мыслящей личности. Следовательно, средой функционирования языка является человеческое общество. Появляются исследования посвящённые коммуникативной лингвистике, человеческому фактору в языке. В то же время с 70-х годов XX века в зоне внимания лингвистов находится деятельностный аспект языка. Одним из основных компонентов речевой деятельности, который находится в сфере внимания практически всех современных направлений лингвистики, является *интенция говорящего*.

В существующих определениях интенции акцентируются ее различные аспекты. По определению логика Г.П. Грайса, интенция представляет собой намерение говорящего сообщить нечто, передать в высказывании определенное субъективное значение. Дж. Серль исследовал факторы, влияющих на формирование интенции говорящего и распознавание ее слушающим. Он отметил, что при идентификации интенции, реализованной в очередном речевом акте, и говорящий, и слушающий ориентируются на то, что было ими высказано ранее к моменту этого речевого акта.

Э. Кошмидер соотносит интенцию (intentum) как «мыслимое, содержащееся в мысли» с обозначаемым (designatum), противопоставляя ее, таким образом, обозначающему. О.С.Ахманова приводит определение, согласно которому интенция понимается как потенциальное или виртуальное содержание высказывания. В этом определении интенция противопоставляется актуальному или высказанному содержанию.

В психологии речи интенция понимается как первый этап порождения высказывания (А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович). За нею следуют мотив, внутреннее проговаривание и реализация.

В толковании Я. Хоффмановой интенция отождествляется с целью высказывания. Если следовать классификации высказываний по их - общей цели, каждую из таких целей можно соотнести с обобщенной интенцией говорящего: сообщить, осведомиться о чем-либо, или побудить к чему-либо. Однако исследователи обычно не останавливаются на столь абстрактном понимании интенции. Они детально анализируют коммуникативные интенции или интенции говорящего [4].

Коммуникативная интенция (коммуникативное намерение) соотносится с выражением различных *интенциональных состояний* сознания и, вследствие этого, парадоксальным образом охватывает более широкий круг явлений, чем выражение намерения (интенции) в психологическом смысле – как одного из таких интенциональных состояний. Так, Дж. Серль [3], следуя философской традиции, понимает под интенциональными состояниями широкий спектр ментальных состояний, связанных с обращенностью сознания вовне, а не на самого себя. Дж. Серль разграничивает интенцию и Интенциональность (с прописной буквы), отмечая: «намерение сделать что-то является лишь одной из форм Интенциональности наряду

с верой, надеждой, страхом, желанием и т.п.». Это разграничение Дж. Серль реализует в своей классификации иллокутивных актов: «Намерение объединяет обещания, клятвы, угрозы и ручательства. Желание или потребность охватывает просьбы, приказы, команды, мольбы, ходатайства, прошения и упрашивания». Тем не менее, все соответствующие глаголы – как обещать, клясться, угрожать, ручаться, так и просить, приказывать, ходатайствовать и т.д. – могут, наряду с обозначением речевого акта, называть коммуникативную интенцию говорящего. Для наименования интенций могут использоваться не только глаголы (прежде всего, глаголы речевых действий), но и имена существительные: идентификация (Это Виктор?), возражение (Нет, это не Виктор), приветствие (Добрый вечер), время (Когда вы придете?), отказ, попытка; принуждение, предлагание и др.

Если интенция как акт направленности сознания не предназначена говорящим для речевого выражения, то она не является коммуникативной интенцией и, соответственно, предметом лингвистического анализа. Из этого не следует, что выраженная коммуникативная интенция обязательно должна совпадать с действительной интенцией говорящего, или что говорящий всегда стремится к тому, чтобы слушающий распознал его действительную интенцию. В случаях коммуникативных неудач или сознательного введения слушающего в заблуждение часто имеет место несовпадение действительной интенции говорящего и коммуникативной интенции, предоставляемой говорящим в высказывании для распознавания слушающему.

По мнению Дж. Серля производный характер интенциональности речевых актов демонстрируется тем, что в языке всегда сохраняется возможность лжи. «*Возможность лжи* в нашей речи показывает, что слова языка употребляются нами в принципе произвольно. Мы можем по ошибке сказать «кот», имея в виду «кит»; мы можем намеренно сделать комплемент: «Ты совсем не изменилась за эти годы!», имея в виду «Как ты постарела!» Но вот чего мы не можем: думая о том, как ты постарела, мы не в силах убедить себя в том, что мы не интендируем данное содержание. Может быть, мы сможем себя заставить не думать об этом впредь, но вот сейчас, в момент, когда эта мысль «пришла нам в голову» – мы не в состоянии противостоять ей. В этом и заключается различие первичной интенциональности психического переживания и вторичной интенциональности речевого акта. Интенциональность речи виртуальна, поэтому и возникает возможность лжи; интенциональность переживания реальна, поэтому солгать самому себе невозможно» [3].

На современном этапе изучения интенции говорящего лингвистами, на основе обобщения «элементарных» интенций, реализующихся в отдельных речевых актах, были выделены обобщенные системно-языковые интенциональные образования – *интенциональные поля* [2]. Эти интенциональные поля объединяют средства, используемые языком для выражения определенной интенции. Говорится также об интенциональности или неинтенциональности строевых грамматических средств языка в смысле их участия или неучастия в реализации намерений говорящего (А.В. Бондарко).

Наряду с интенцией отдельного высказывания ведутся исследования *интенции целого текста* (интенциональный анализ текста). Подчеркивается, в частности, текстообразующая функция интенции и возможность классификации текстов по преобладающей интенции, по определенности/неопределенности, выраженности/сокрытости интенции в тексте и т.д. Эти исследования, помимо теории речевых актов, опираются и на более раннюю отечественную традицию – учение В.В. Виноградова об образе автора и учение К.А. Сюннеберга об ораторском намерении. В первом подчеркивается соотношение целевой установки и содержания текста с языковыми средствами, использованными для выражения мыслей (В.В. Одинцов). Во втором предлагается подробная классификация «видов речи» с установкой на намерение говорящего в порядке возрастания интенсивности волевого начала (Л.К. Граудина). В числе последних разработок в рамках данного направления – методика интент-анализа политических текстов Т.Н. Ушаковой, Н.Д. Павловой и других.

Исследование коммуникативных интенций имеет прикладное значение в обучении иностранным языкам, переводческой деятельности и при решении задач по моделированию человеческого интеллекта.

Список литературы

1. Бондарко А.В. К проблеме интенциональности в грамматике // Вопросы языкознания. – 1994. – № 2.
2. Кобозева И.М. К распознаванию интенционального компонента смысла высказывания (теоретические предпосылки) // Логический анализ языка. Ментальные действия. – М., 1993.
3. Серль Дж. Природа интенциональных состояний // Философия, логика, язык / Под. ред. Д.П. Горского и В.В. Петрова. – М., 1987.
4. Философский энциклопедический словарь. – М., 2000.

П.Г. Немашкалов
г. Ставрополь

ЕВСЕЕВ ДМИТРИЙ ИВАНОВИЧ КАК ЧЕЛОВЕК, РЕДАКТОР И ЖУРНАЛИСТ

Дмитрий Иванович Евсеев - адвокат, ставший впоследствии видным общественным деятелем и редактором первой в регионе частной газеты «Северный Кавказ». Сегодня мало что известно о жизни этого человека до его приезда в Ставрополь: где родился, учился, по каким причинам оказался в городе. В силу образования, обширных личных связей в юридических кругах Дмитрий Иванович довольно быстро приобрел репутацию уважаемого и влиятельного человека. Воспоминания современников свидетельствуют о том, что Евсеев как адвокат был широко известен среди юристов Екатеринодара, Таганрога, Ростова-на-Дону, а также Новочеркасска, где он был

членом совета присяжных поверенных. В архивных делах канцелярии председателя Тифлисской судебной палаты сохранились сведения обо всех поверенных Ставропольского окружного суда. Там сказано, что Д.И. Евсеев был кандидатом прав и занимал должность присяжного поверенного с начала 1870-х гг. Памятные книжки Ставропольской губернии содержат сведения о том, что он работал присяжным поверенным и в правлении ставропольского «Патроната».

Дмитрий Иванович был очень разносторонним человеком и не ограничивался в своей обширной деятельности только юридической практикой. Активно занимаясь общественной работой, он внес существенный вклад в развитие таких сфер жизни Ставрополя, как журналистика, культура, народное образование, благотворительность и многое другое [8:264-273].

Такой широкий спектр интересов, несомненно, позволил Д.И. Евсееву увидеть назревшую в обществе необходимость создания мощного регионального периодического органа. Эта идея пришла в голову коллеге Д.И. Евсеева по работе в окружном суде и позднее в журналистике, известному на Ставрополье общественному деятелю и краеведу Григорию Николаевичу Прозрителеву [5:49]. Сейчас сложно представить, насколько трудно в то время был осуществим проект создания газеты и, тем более, ее дальнейшего издания на уровне всестороннего и объективного освещения краевых и региональных вопросов. Д.И. Евсеев был единственным в среде ставропольской интеллигенции человеком, который, по воспоминаниям Г.Н. Прозрителева, «не отшатнулся» от идеи сделать частную газету и в дальнейшем руководить ею.

Присяжный поверенный округа тифлиской судебной палаты Дмитрий Иванович Евсеев в 1873 году обратился в главное управление по делам печати с ходатайством о разрешении ему издавать в Ставрополе, с дозволения предварительной цензуры, под его редактированием три раза в неделю газету под названием «Северный Кавказ» [4:3]. Инициатором издания был местный общественный деятель, присяжный поверенный Г.Н. Прозрителев, который находился под негласным надзором полиции, в силу чего не мог взять свидетельство на свое имя. Д.И. Евсеев же от ставропольского полицмейстера получил характеристику как лица в благонадёжности которого «ничего предосудительного не было замечено, и препятствий в удовлетворении его ходатайства со стороны полиции не имеется» [10:304]. В 1884 году свидетельство было получено, но с тем условием, чтоб проситель обязался особою подпискою не передавать право на издание этой газеты в другие руки, без особого на то разрешения Главного Управления по делам печати. Газета издавалась по следующей программе два раза в неделю:

1. Руководящие статьи по вопросам местной жизни. Обозрение вопросов общегосударственной внутренней и внешней политики.

2. Местная хроника. Распоряжения местных административных и общественных учреждений. Отчёты о заседаниях в городской Думе, епархиальных съездах, съездах учителей народных школ и в разных учреждениях частных обществ.

3. Корреспонденция из Кавказского края, а также и из столиц и разных мест Империи.

4. Телеграммы.

5. Перепечатки из газет столичных и провинциальных, преимущественно по вопросам, касающихся Кавказского края.

6. Судебная хроника без обсуждения судебных решений. Перепечатки из «Правительственного вестника» и столичных газет-отчётов о судебных заседаниях по процессам, возбуждающим общественный интерес.

7. Фельетоны. Статьи беллетристического, научного и критического содержания, а также обзор заграничной общественной жизни. Статьи по исследованию различных памятников старины, по этнографии Кавказского края, рассказы очевидцев из истории покорения Кавказа, заметки по его колонизации и прочее.

8. Справочный указатель. Сведения о заседаниях по судебному ведомству о вопросах, подлежащих обсуждению городской думы, о времени отхода и прихода почты и т.п.

9. Переписка редакции. Ответы редакции газеты на письма лиц, обращающихся к ней по тем или иным вопросам, касающихся редакции и конторы газеты.

10. Объявления.

Подписная цена с доставкою и пересылкою за год составляла 5 руб. 50 коп., за полгода 3 руб., за три месяца 1 руб. 75 коп.; без доставки и пересылки: за год 4 руб. 50 коп., за полгода 2 руб. 50 коп., за три месяца 1 руб. 50 коп. [4:4-12] В том же году редактор-издатель газеты «Северный Кавказ» начал печатать газету с одноименным названием в типографии Тимофеева [2:15]. После открытия собственной типографии в 1891 году перенес в неё издание. «Местный колорит, – писал Евсеев в прошении, – нужен в смысле служения его местным интересам и в смысле всестороннего исследования местного края с целью лучшего ознакомления с ним русского сообщества» [3].

В конце XIX в. добиться разрешения на газету, которая будет освещать общественно-политические темы, было очень сложно, потому как с 1 января 1883 г. Главное управление по делам печати серьезно ужесточило процедуру получения разрешений новых повременных изданий. Они «выдавались с большой осмотрительностью, лишь лицам, на благонадежность которых можно было более или менее положиться» [6:163-164]. Возможно, Дмитрию Ивановичу, взявшему на себя смелость добиться такого разрешения, помогли его связи и юридический опыт.

Организаторы частных периодических изданий сталкивались с одной большой проблемой, которая заключалась в отсутствии кадровых сотрудников. Приходилось обращаться за содействием и поддержкой к местной интеллигенции. Ситуация не изменилась и в начале XX века. Приступая к изданию частной газеты «Прикумский вестник» в 1906 году, редакция издания обращалась к жителям губернии «принять посильное участие и присылать, как можно чаще, корреспонденции о нуждах данной местности, о событиях и фактах, имеющих общественный интерес и т.п.» [11:8]. Таким же образом решалась проблема с материалом для издания и в первой частной газете.

Издание редко приносило доход, чаще газета была в убыток издателю. Приступая к выпуску газеты, редакция сразу оговаривала, что в случае, если издание начнет приносить доход, то корреспонденции и статьи будут оплачиваться гонораром. Максимум, на что мог рассчитывать постоянный корреспондент, это получение бесплатного экземпляра газеты. Поэтому сотрудниками газеты по публикуемому материалу чаще были случайные люди, которые выражали этим свое сочувствие начинанию. Городецкий Б.М. писал, что сотрудниками газеты «Северный Кавказ» были бескорыстные корреспонденты – народные учителя из разных местностей края и кое-кто из служащих различных учреждений «при этом лица исключительно с самыми скромными средствами» [5:48]. Несмотря на это газета за короткий срок приобрела репутацию серьезного издания. Заслуга в этом относится к редактору издания, который в первое время единолично составлял целые номера и, перерабатывая корреспонденцию, готовил материал.

С 1888 года в газете начал печататься К. Хетагуров. В 1893 году он становится секретарем редакции, а с 1896 года издателем, вместе с Д.И. Евсеевым. Сотрудничество прервалось херсонской ссылкой, после которой оно было уже не таким активным. В газете опубликована основная часть его стихотворений, с его приходом в издание начали подниматься вопросы горских народов.

Проблемы общественной нравственности поднимались практически в каждом номере. Общественность долго обсуждала случай на табачной плантации в 1899 г., когда Улита Рожко была совращена приказчиком, который после отказался на ней жениться. Девушка, не вынеся позора, повесилась. Автор статьи сетует на падение нравов, и что подруги, осуждающие её поступок после, обязаны были её остановить [13:3]. Газета затрагивала проблемы осуществления правосудия в отношении беднейших слоев населения, добавляет, что «такое положение вещей явление не случайное, оно вытекает из очень реальных и очевидных интересов всех судебных деятелей» [13:3]. Осуждались действия нечестных коммерсантов, которые обманывали малограмотных жителей станиц [12:2-3].

Затрагивание злободневных вопросов приводило к письменным нареканиям в адрес редактора. Характер издания не дал возможности ежедневного выхода газеты, о чем был сделан запрос Евсеевым в 1892 году к Главному управлению по делам печати. Отказ не мотивировался ничем. Помимо характера издания большую роль сыграла и личность издателя.

Высокая степень занятости присяжного поверенного ставропольского окружного суда Д.И. Евсеева не позволяла ему полноценно заниматься изданием газеты, с одной стороны, и ведением дел в типографии, с другой. Он вынуждено уступил право собственности на типографию дворянину В.В. Берку [1:130-152]. Однако, после продажи типографии степень занятости Д.И. Евсеева в ней не стала меньше, В.В. Берк был родным братом его жены и «человеком безхарактерным, попавшим под влияние Евсеева» [10:42].

Часто Д.И. Евсееву приходилось преодолевать разного рода сложности, в том числе цензурные препятствия. Вызвать в суд по обвинению в диффамации могли по любому поводу. Д.И. Евсеев выигрывал многие судебные разбирательства, но порой он сам и его соратники подвергался штрафам, а по журналистской работе даже арестам. Помимо судебных преследований, редактору приходилось сталкиваться со сложностями, касающимися финансовых и организационных вопросов. Появление конкурентных изданий на Кубани отбирало у «Северного Кавказа» подписчиков, что приводило к денежному дефициту и приостановкам в выходе газеты. Главное управление по делам печати не давало разрешения на ежедневный выпуск, который мог бы существенно исправить проблему с подписчиками.

Меры для поддержания конкурентоспособности «Северного Кавказа», в силу объективных обстоятельств, предпринимались Евсеевым постепенно, в течение ряда лет. С 1898 г. газета начала выходить три раза в неделю вместо двух. Кроме того, редакция старалась привлекать к сотрудничеству читателей, что позволило существенно расширить корреспондентскую сеть и увеличить долю местных новостей. Такая мера была предпринята Евсеевым после очередной вынужденной приостановки издания в 1891 году. Позже, в начале 1900-х гг., в дни невыхода «Северного Кавказа», начали выпускаться «Добавления» с телеграммами, что значительно способствовало привлечению читательского интереса и росту числа подписчиков. В этот же период, а именно с 1901 по 1905 гг., редакция газеты выпускает «Листок объявлений для Северного Кавказа». Редактор первой частной газеты на Северном Кавказе старался выработать наиболее эффективную редакционную политику. И этот факт не оставляют незамеченным современные исследователи отечественной

журналистики: «В 1890-е годы уже созрело более точное представление о типе региональной газеты, о важности в ней местной темы, местной информации и сотрудничества местной аудитории» [7:653].

Объективно, несмотря на трудности и препятствия, Д.И. Евсееву удалась попытка создания частной качественной массовой газеты. По словам исследователя региональной журналистики профессора А.И. Станько, «Северный Кавказ» являлся «наиболее заметным явлением в частной периодике не только Ставрополья, но и всего региона» [14:83].

Стоит отметить, что на содержание газеты влияла личность Д.И. Евсеева и его разносторонние интересы. Редактор, а также многие сотрудники издания имели юридическое образование и, как следствие, в «Северном Кавказе» помещалось большое количество материалов на судебную тематику, читателям представлялись интересные и шокирующие случаи из юридической практики (в газете имелась рубрика «Судебная хроника»). Публиковались новые законы и законопроекты, например, об упорядочении крестьянских судов, о нотариусах министерства юстиции, изменения законоположения о завещаниях, о подоходном налоге, а также официальные документы, циркуляры и разъяснения к ним.

Регулярно на страницах «Северного Кавказа» освещалась тема народного образования и деятельность первого в крае Общества для содействия распространению народного образования. Оно появилось в Ставрополе в 1878 году благодаря инициативе Д.И. Евсеева. Известный общественный деятель Ставрополья М.В. Краснов писал, что в течение многих лет Дмитрий Иванович был председателем и членом общества. Публикации газеты посвящались мероприятиям народной и публичной библиотек, организации народных чтений.

Д.И. Евсеев и сотрудники редакции газеты вели широкую благотворительную деятельность. В 1880-х годах он занимал должность товарища (т.е. заместителя) председательницы Комитета общества вспомоществования недостаточным ученицам Ставропольских женских гимназий. Общество собирало добровольные пожертвования, делало сборы от благотворительных концертов. Проходившие концерты, выставки, народные гулянья красочно описывались в «Северном Кавказе, и всегда указывалось, сколько было собрано средств и на какие цели. Нередко на страницах газеты публиковались призывы о помощи беднякам, нуждающимся семьям, объявлялись сборы средств в пользу комитета Красного Креста и других обществ.

Современники высоко оценивали газету. Б.М. Городецкий писал о «Северном Кавказе» как об издании, которое вполне заслуженно имело репутацию «серьезной местной газеты умеренно-прогрессивного направления», а также утверждал, что «несмотря на скудность материальных средств и на отсутствие кадра постоянных сотрудников, «Северный Кавказ» в течение всей своей жизни держал высоко свой стяг» [5:49].

Коллеги и соратники отдавали должное редакторской работе Дмитрия Ивановича. Г.Н. Прозрителев сравнивал заслугу Д.И. Евсеева в редактировании частной газеты с подвигом, справедливо замечая, что в те времена создать такой печатный орган «было так же трудно, как теперь создать, например, университет в нашем городе» [8].

После смерти Дмитрия Ивановича в 1915 году многие знавшие его вспоминали о нем как о поборнике идей справедливости, общественной совести для Ставрополья, настоящем человеке и гражданине. В воспоминаниях современников Д.И. Евсеев остался человеком, который «всю свою жизнь и в качестве адвоката, и в роли издателя газеты и общественного человека посвятил исключительно обществу» [16]. Авторами проникновенных некрологов, стихов, воспоминаний стали известные в крае и регионе адвокаты, журналисты, общественные деятели. Для многих из них он был учителем, старшим товарищем и просто «седовласым дядей Митей», к которому всегда было прийти за советом и утешением. Дмитрий Иванович Евсеев, несомненно, являлся значимой фигурой в масштабе не только Ставрополя, но и всего Северного Кавказа. Его обширная юридическая, политическая, общественная и благотворительная деятельность оставила значительный след в истории нашего региона.

Заслугу Евсеева как редактора первой частной газеты в регионе трудно переоценить. Изначально задуманная им программа успешно реализовывалась на страницах издания в течение всего периода его существования и способствовала привлечению читательского интереса. Благодаря редакторской деятельности Дмитрия Ивановича «Северный Кавказ» выходил в течение двадцати двух лет и имел авторитет серьезной и прогрессивной газеты, несмотря на сложные финансовые условия, цензурное положение и многие другие факторы, осложнявшие процесс издания региональной печати того периода.

Список литературы

1. ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Ед. хр. 1537.
2. ГАСК. Ф. 101. Оп. 4. Ед. хр. 2043.
3. ГАСК. Ф. 1043. Оп. 1. Д. 52. Л. 1.
4. ГАСК. Ф.101. Оп.3. Ед. хр. 148.
5. Городецкий Б.М. Очерк развития русской периодической печати на Северном Кавказе. – Екатеринодар, 1914.
6. Жирков Г.В. История цензуры в России XIX-XX вв. – М., 2001.
7. История русской журналистики XVIII-XIX веков: Учебник / Под ред. Л.П. Громовой. – СПб., 2003.
8. Лепилкина О.И., Дорошенко Н.А. Д.И. Евсеев – редактор первой частной ставропольской газеты // Актуальные проблемы социальной теории и практики: Сборник научных статей. – М., 2003.
9. Прозрителев Г. Памяти старшего товарища // Северокавказский край. – 1915. – № 127.

10. СГКМ. Ф. 2. Ед. хр. 304.
11. СГКМ. Ф. 96. Ед. хр. 2.
12. Северный Кавказ. 1896. № 13.
13. Северный Кавказ. 1899. № 24.
14. Станько А.И. Пресса южного региона России (XIX в.). – Краснодар, 1998.
15. Сургучев И. Дядя Митя // Северокавказский край. – 1915. – № 127.
16. Чернышев А. Памяти Д.И. Евсеева // Северокавказское слово. – 1915. – № 125.

Л.М. Рубанова, Э.А. Чакина
г. Ставрополь

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Интернационализация общественной жизни, развитие международных связей в области экономики, науки, культуры и образования требуют от граждан каждой страны знание иностранных языков. Именно поэтому изучение иностранного языка в школе является обязательным. Основной целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции. Уровень сформированности коммуникативной компетенции напрямую зависит от качества овладения диалогическими умениями – от разнообразных действий с языковым материалом, приводящих к формированию умений и навыков устной речи, начиная от простейших умений и навыков до выработки прочных автоматизмов и сложных творческих умений. Лексические и грамматические единицы являются исходным и необходимым строительным материалом, с помощью которого осуществляется говорение, поэтому языковой материал составляет один из основных компонентов содержания обучения иностранному языку.

Часто на практике мы стоим перед фактом, когда в диалогической речи учащиеся средней школы используют однотипные грамматические конструкции, употребляют однообразную лексику, и поэтому речь выглядит неестественной, лишённой лексической и грамматической вариативности, должной гибкости, что не соответствует возрасту учащихся и принятым нормам общения. В процессе овладения иностранным языком учащимися не всегда осознаётся, что формирование диалогических умений должно вести к естественности и гибкости их речи.

Проблема обучения диалогической речи для отечественной и зарубежной методики не является новой. На сегодняшний день определены составляющие диалогической речи и раскрыта роль ситуаций на этапе ос-

воения диалогическими умениями и в процессе тренировки учащихся. Вместе с тем, наблюдения за учебным процессом и данные анализа методической литературы показывают, что определенная часть учащихся испытывает значительные затруднения в воспроизводстве диалогической речи. Это означает, что уровень владения иностранным языком данными учащимися не достигает минимума, указанного в государственном общеобразовательном стандарте по иностранным языкам. В связи с этим актуальным становится вопрос о разработке различных методов обучения диалогическим умениям на уроках иностранного языка.

С точки зрения психологического содержания обучения диалог – это процесс общения двух или более собеседников-партнеров, поэтому в рамках одного речевого акта каждый из участников поочередно выступает в качестве слушающего и говорящего. Диалогическую речь нельзя спланировать, «запрограммировать», так как речевое поведение одного партнера зависит от речевого поведения другого партнера. Диалог связан с рядом умений, обеспечивающих ход беседы.

В методике преподавания иностранных языков сложились два пути обучения диалогической речи – дедуктивный и индуктивный. При дедуктивном подходе обучение начинается с целого диалогического образца, рассматриваемого в качестве структурно-интонационного эталона для построения ему подобных. Диалог-образец является диалогическим комплексом, он состоит из нескольких диалогических единств. Обучение начинается с того, что диалог прослушивается целиком, заучивается наизусть, затем происходит варьирование его лексического наполнения, отработка элементов и, наконец, учащиеся подводятся к ведению диалогов на ту же тему, что и разучиваемый. Сторонники такого подхода ссылаются на то, что в естественных условиях ребенок усваивает систему языка «сверху вниз»: от крупных интонационно-синтаксических блоков к их элементам, развитие идет путем вычленения элементов из целого, принадлежность к целому облегчает припоминание и т.п. Недостаток этого подхода в том, что он не развивает умения самостоятельно использовать материал в речи, сосредоточивая внимание на формальной стороне речи. Путь от целого диалога к усвоению его элементов приводит к тому, что наступает преждевременная автоматизация элементов в той взаимосвязи, в которой они употреблены в целом диалоге. Это ведет к его механическому заучиванию и ограничивает возможности свободного разговора в новых условиях. Второй подход – индуктивный – предполагает путь от усвоения элементов диалога к самостоятельному его ведению на основе учебно-речевой ситуации. Этот подход приобретает все больше сторонников благодаря тому, что с первых же шагов направляет на обучение взаимодействию, лежащему в основе диалогической речи; становление речевых умений и навыков при таком пути происходит в процессе общения. Опора на аналогию играет большую роль на нижнем уровне развития умений, при формировании

первичных умений, и здесь эталонный диалог может сыграть свою роль, не для заучивания, а как образец для подражания. На более высоком уровне на первый план выступает задача научить школьников самостоятельно планировать речевые действия «через осознание мотивов, целей и возможных результатов действия», а также «развертывать содержание и форму речевых значений, адекватных смыслу». В соответствии с индуктивным путем обучения подготовка к ведению диалога включает: 1) совершенствование психических механизмов диалогической речи; 2) формирование навыков использования языкового материала, типичного для диалогической речи; 3) овладение умением взаимодействовать с партнерами в условиях внутренней и внешней речевой ситуации.

Одним из эффективных приемов обучения диалогической речи является ролевая игра. Ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей, создает условия реального общения. Эффективность обучения здесь обусловлена в первую очередь взрывом мотивации, повышением интереса к предмету. Игра активизирует стремление школьников к контакту друг с другом и учителем, создает условия равенства в речевом партнерстве, разрушает традиционный барьер между учителем и учеником. Ролевые игры дают возможность робким, неуверенным в себе учащимся говорить и тем самым преодолевать барьер неуверенности. В играх школьники овладевают такими элементами общения, как умение начать беседу, поддержать ее, прервать собеседника, в нужный момент согласиться с его мнением или опровергнуть его. Практически все время в ролевой игре отведено на речевую практику, при этом не только говорящий, но и слушающий максимально активен, так как он должен понять и запомнить реплику партнера, соотнести ее с ситуацией, правильно отреагировать на нее. Игры положительно влияют на формирование познавательных интересов школьников, способствуют осознанному освоению иностранного языка. Они содействуют развитию таких качеств, как самостоятельность, инициативность; воспитанию чувства коллективизма. Учащиеся активно, увлеченно работают, помогают друг другу, внимательно слушают своих товарищей; учитель лишь управляет учебной деятельностью. Ролевая игра позволяет учитывать возрастные особенности учащихся, их интересы; расширяет контекст деятельности; выступает как эффективное средство создания мотива к иноязычному диалогическому общению; способствует реализации деятельностного подхода в обучении иностранному языку, когда в центре внимания находится ученик со своими интересами и потребностями.

В условиях обучения устной иноязычной речи ролевая игра – это прежде всего речевая деятельность, игровая и учебная одновременно. С точки зрения учащихся ролевая игра – это игровая деятельность, в процессе которой они выступают в определенных ролях. Целью ролевой игры является осуществляемая деятельность – игра, мотив лежит в содержании деятельности, а не вне нее. Учебный характер игры школьниками не осознается. С позиции учителя ролевую игру можно рассматривать как фор-

му организации учебного процесса. Для учителя цель игры – формирование и развитие речевых навыков и умений учащихся. Ролевая игра управляема, ее учебный характер четко осознается учителем.

Применение ролевой игры в обучении – яркий пример двуплановости, когда педагогическая цель скрыта и выступает в завуалированной форме. Анализ литературы по использованию ролевой игры в обучении иностранным языкам показывает, что игра – явление полифункциональное. С точки зрения процесса порождения речевого высказывания обучение иностранному говорению должно начинаться с приведения в действие механизма мотивации.

Учет роли мотивации способствует более продуктивному усвоению материала, активному включению школьников в деятельность. Как подчеркивает И.А. Зимняя, используемые в практике обучения иностранному языку приемы организации речевого общения, игровых ситуаций непосредственно направлены на приведение в действие механизмов мотивации и тем самым на повышение эффективности обучения иноязычному говорению [2:45]. Ролевая игра строится на межличностных отношениях, которые реализуются в процессе общения. Являясь моделью межличностного общения, ролевая игра вызывает потребность в общении на иностранном языке, и в этом смысле она выполняет мотивационно-побудительную функцию.

Ролевую игру можно отнести к обучающим играм, поскольку она в значительной степени определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение учащихся в различных речевых ситуациях. Ролевая игра представляет собой упражнение для овладения навыками и умениями диалогической речи в условиях межличностного общения. В этом плане ролевая игра обеспечивает обучающую функцию.

Трудно переоценить воспитательное значение ролевой игры, ее всестороннее влияние на подростка. Игра помогает сплотить детский коллектив, в активную деятельность вовлекаются застенчивые и робкие, и это способствует самоутверждению каждого в коллективе. В ролевых играх воспитывается сознательная дисциплина, трудолюбие, взаимопомощь, активность подростка, готовность включаться в разные виды деятельности, самостоятельность, умение отстоять свою точку зрения, проявить инициативу, найти оптимальное решение в определенных условиях. Как показывает практика обучения и специальные исследования, учащимся импонируют положительные роли. Вместе с тем дети с удовольствием играют роли отрицательных персонажей с целью высмеять их отрицательные черты. То есть ролевые игры выполняют воспитательную функцию.

Ролевая игра формирует у школьников способность сыграть роль другого человека, увидеть себя с позиции партнера по общению. Она ориентирует учащихся на планирование собственного речевого поведения и поведения собеседника, развивает умение контролировать свои поступки, давать объективную оценку поступкам других. Следовательно, ролевая игра выполняет ориентирующую функцию.

Таким образом, ролевая игра выполняет в учебном процессе пять основных функций: мотивационно-побудительную, обучающую, воспитательную, ориентирующую и компенсаторную.

На основании вышесказанного, мы можем утверждать что, ролевые игры положительно влияют на формирование познавательных интересов, способствуют осознанному освоению иностранного языка. Они содействуют развитию таких качеств, как самостоятельность, инициативность, воспитанию чувства коллективизма. Учащиеся активно, увлеченно работают, помогают друг другу, внимательно слушают своих товарищей; учитель лишь управляет учебной деятельностью.

Ролевая игра мотивирует речевую деятельность, т. к. обучаемые оказываются в ситуации, когда актуализируется потребность что-либо сказать, спросить, выяснить, доказать. Ролевая игра отвечает на вопросы почему (мотив) и зачем (цель) нужно что-то сказать. Таким образом, центром внимания партнеров становится содержание беседы, что само по себе является положительным фактором. Школьники наглядно убеждаются в том, что язык можно и нужно использовать как средство общения.

Таким образом, применение ролевой игры в процессе формирования диалогических умений на уроках иностранного языка позволяет достигнуть устойчивой положительной динамики в формировании диалогических умений.

Список литературы

1. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2004. – №4.

2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 2005.

3. Матвеева Н.В. Ролевые игры на уроках английского языка: Учебное пособие. – М., 2005.

4. Мильруд Р.П. Организация ролевой игры на уроке // Иностранные языки в школе. – 1987. – №3.

5. Пузикова Е.А. Формирование навыка говорения на иностранном языке и критерии его автоматизированности. – Ростов-на-Дону, 2000.

О.Э. Таашева
г. Новороссийск

РОЛЬ СИНТАКСИЧЕСКИХ СТРУКТУР В ЛОГИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНОГО ТЕКСТА

При исследовании научного текста, как правило, незаслуженно мало внимания обращается на ту роль, которую играют синтаксические структуры в его логической организации. Чаще всего исследователи указывают на то, что в текстах, написанных научным стилем, преобладают синтаксические структуры, отражающие реальные связи явле-

ний, среди которых наиболее часто выступают причинно-следственные [6:128]. А между тем, именно синтаксис реализует такие важные для научного текста связи, как развертывание аргументации, сцепление, расщепление и т.п., то есть те связи, которые выходят за рамки предложения и оформляют текст как некую единую целостную структуру. Кроме того, в рамках научного текста особую функцию выполняют те конструкции, которые в нормативных грамматиках трактуются как аномальные, ущербные: эллиптические формы, обособления, вводные конструкции, структуры без личной формы глагола и т.п. Большинство из этих конструкций сегодня уже могут восприниматься как показатели именно этого функционального стиля

В.Г. Адмони утверждает, что так или иначе все звенья, все стороны и уровни языка и речи нацелены на осуществление соединения плана выражения и плана содержания, т.е. формы со значением и звука со смыслом, но некоторые из них участвуют в решении этой задачи, сами непосредственно не воспроизводя эту связь, а лишь обслуживая её, создавая для нее необходимые и поэтому исключительно важные предпосылки [1:6-36]. Очевидным представляется тот факт, что единицы таких сфер языка, как лексика и грамматика, непосредственно осуществляют связывание плана выражения с планом содержания. В наиболее полной мере это касается грамматики, потому что единицы грамматики обладают особенными значениями, обобщенными и наслаивающимися на лексические значения [3:5]. Опираясь на мнения таких ученых, как В. Гумбольдт, А.А. Потебня, А.А. Шахматов, А.М. Пешковский, И. Рис, О. Есперсен и др., мы можем смело утверждать, что грамматический уровень образуется двумя конкретно представленными в социальной действительности, объективирующимися сторонами: формальной и смысловой.

В рамках данной статьи нам особо актуальной видится проблема представления знаний в синтаксисе, так как именно предложение является основной коммуникативной единицей. Л.А. Фурс полагает, что «процесс структурирования знания и его репрезентация посредством средств, закрепленных за синтаксической системой языка, сопряжен со сферой оперативного мышления и механизмами взаимодействия когнитивных и языковых структур» [8:166-181]. Соответственно, этот процесс вносит определенную специфику в трактовку понимания предложения как сложного языкового знака. Многомерность структуры предложения как языкового знака и его функциональное предназначение определили его сложность.

Как известно, синтаксические конструкции в большинстве своем общеупотребительны, нейтральны, однако их лексико-морфологическое наполнение может быть различным по стилистическим свойствам. Многие ученые, занятые проблемами синтаксических процессов, разделяют мнение, что структура предложения представляет собой не что иное, как единство содержательного и композиционного аспектов [2:43]. Тот факт, что за синтаксисом закреплен комплексный характер, позволяет рассматривать его сквозь призму когнитивной лингвистики, а также делает возможным дос-

тижение цели коммуникации при условии владения говорящим определенными знаниями о структуре, возможностях и особенностях синтаксиса определенного стиля того или иного зыка. Вот как высказывается по этому поводу С.Д. Кацнельсон: «Фраза принадлежит к сфере речи, к языку относится не фраза, а шаблон, по которому она составляется» [5:614]. С.Д. Кацнельсон называет схему развертывания мысли пропозиционной функцией, отделяя её от структурной схемы предложения. Необходимо заметить, что, по С.Д. Кацнельсону, между этими понятиями отсутствует изоморфизм, предложение не является прямой копией пропозиции [5:614].

Таким образом, мы можем выдвинуть предположение, что дискурс и синтаксис напрямую и довольно тесно связаны друг с другом. Синтаксис является вербальной реализацией коммуникативной интенции и воплощением сложных, не до конца изученных мыслительных и речетворных процессов. Соотношение типа дискурса и выбираемой говорящим синтаксической конструкции проявляется, прежде всего, в тема-рематических решениях построения предложений [4:239]. Соответственно, возможным становится заключение о том, что правила построения предложений в том или ином дискурсе и в определенной речевой ситуации подчиняются не только нормам языка, но и воле говорящего, а изолированное предложение может быть подвергнуто некоторому количеству изменений тема-рематического отношения.

Л.А. Фурс поясняет, что к коммуникативным намерениям могут относиться: ориентированность на действие, ориентированность на деятеля, ориентированность на объект воздействия, ориентированность на свойство объекта, ориентированность на результат воздействия, ориентированность на инструмент воздействия; и утверждает, что эти смысловые компоненты являются мыслительным аспектом семантического содержания синтаксиса, являясь, таким образом, базовыми в представлении структур знания синтаксическими средствами [8:166-181].

Регулярная востребованность тех или иных синтаксических конструкций для выражения соответствующего эмоционального состояния говорящего или для реализации его определенной коммуникативной потребности, отношения к тому или иному факту действительности указывает на то, что на мыслительном уровне активизируется концепт, объединяющий определенную функцию языка с конкретной синтаксической схемой или схемами. Так же мы можем говорить о том, что подобная закономерность в востребованности определенных синтаксических конструкций, равно как и конкретных лексических средств, служит для построения текста определенного стиля (подстиля), в том числе и научного. После объединения в рамках этой функции и схемы, объединяются две смысловые линии: факт объективной действительности и отношение говорящего к нему.

Поскольку важными стилеобразующими факторами научной речи являются необходимость доходчивости и логической последовательности изложения сложного материала и традиционность, синтаксичес-

кая структура текстов научного стиля должна быть стройной, полной и по возможности стереотипной. Н.М. Разинкина считает, что эволюция функционального стиля научной прозы определяется взаимодействием ряда противоборствующих тенденций, базирующихся на таких контрастах, как «логическое / эмоционально-оценочное», «образное / необразное», «устное, разговорное / письменное, литературно-книжное» [7:217-222]. Базируясь на этих трех стилистических оппозициях, автор приходит к выводу, что они наиболее полно раскрывают себя в лексике и синтаксисе научного стиля: «Лексика отражает взаимоотношения образного и необразного, рационального и эмоционального, а на материале синтаксиса наиболее четко просматривается оппозиция «устное разговорное/ письменное литературно-книжное» [7:217-222].

В синтаксической структуре научных текстов преобладают сложноподчиненные предложения. Немногочисленные простые предложения развернуты за счет однородных членов. Необходимость полноты изложения приводит к широкому использованию различных типов определений. Как правило, почти каждое существительное научного текста имеет постпозитивное или препозитивное определение или и то и другое одновременно. Большое развитие определений этого типа связано с требованием точного ограничения используемых понятий. По этой же причине многие слова поясняются предложными, причастными, герундиальными и инфинитивными оборотами. Порядок слов в научных текстах преимущественно прямой. Редкие исключения обусловлены необходимость логической связи. Важную роль в раскрытии логической структуры целого играет деление на абзацы. Каждый абзац, как правило, начинается с ключевого предложения, излагающего основную мысль.

Авторская речь в научных текстах построена в первом лице множественного числа: это «мы» имеет двойное значение. Во-первых, автор, таким образом, подчеркивает роль других исследователей, коллег или предшественников, в разработке той или иной темы. Во-вторых, лекторское «мы» вовлекает слушателей или читателей в процесс рассуждения и доказательства, создает чувство сопричастности.

Подводя итог, отметим, что проведенная в рамках данной статьи исследовательская работа и анализ соответствующей литературы позволяет сделать следующие выводы.

· Сложные синтаксические структуры чрезвычайно важны для логической организации текстов научного дискурса, именно они обеспечивают развертывание аргументации, предают целостность всему тексту, выходя за рамки лишь построения предложения.

· Большинство таких конструкций являются маркерами исследуемого функционального стиля научной прозы.

· Структура предложения является неким единством содержательного и композиционного аспектов, следовательно, синтаксис, характеризующийся комплексным характером, представляет интерес для изучения с точки зрения когнитивной лингвистики.

· Существует тесная связь между дискурсом и синтаксисом.

· Вопрос о роли синтаксических структур в логической организации научного текста является не до конца изученным и представляет собой интерес для изучения в различных аспектах современной лингвистики.

Список литературы

1. Адмони В.Г. Партитурное строение речевой цепи и система грамматических значений в предложении // НДВШ. Филологические науки. – 1961. – № 3.
2. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – М., 1976.
3. Бондарко А.В. Грамматическое значение и смысл. – Л., 1978.
4. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М., 1973.
5. Кацнельсон С.Д. Категории языка и мышления: Из научного наследия. – М., 2001.
6. Наер В.Л. О текстовых параметрах функционального стиля (к постановке проблемы) // Текст в функционально-стилевом аспекте: Сб. научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореза. – М., 1988. – Вып. 309.
7. Разинкина Н.М. Функциональная стилистика. – М., 1989.
8. Фурс Л.А. Форматы представления знаний в синтаксисе // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1.

Э.А. Чакина
г. Ставрополь

ПРОБЛЕМЫ И СОСТОЯНИЕ ТЕОРИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК НАУКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Мир в XX веке стал непонятным для человека. Прежние стереотипы и жизненные ориентиры перестали работать, изменилась сама норма. Говоря о норме, отдельное внимание нужно уделить её критериям, что особенно актуально для последней четверти века. Произошло смещение акцентов: из запретной она превратилась в разрешительную, а в соединении с этикой, философией, политикой, на первый взгляд, приобрела просто анормальность относительно классических принципов. Суть таких изменений обусловлена лишь расширением области классической рациональности. Произошла перестройка привычного навыка понимания. Но, совершая коммуникативные акты, человек, как и прежде, сталкивается с другими Я и должен при этом их интерпретировать, осуществлять рефлексию, объяснять и понимать высказывания. Именно для этих целей стали интенсивно разрабатываться различные теории коммуникации.

На современном этапе развития нашего общества, когда повсеместно возникают многочисленные культурологические связи, неизбежно происходит перераспределение ценностных ориентиров и мотиваций в системе образования. Универсальным подходом к системе образования становится обучение межкультурной коммуникации. Самым большим достижением межкультурной коммуникации является то, что

она заставляет прислушиваться друг к другу исследователей, которые прежде были склонны ревниво охранять границы своих дисциплин от «вторжения извне». С другой стороны, для нынешнего состояния межкультурной коммуникации характерны эклектичность и разноголосица, отсутствие общих методологических оснований исследования, единых концептуальных подходов. Нет четко определенной теоретической базы, единства терминологии, исходных посылок, которые бы позволили представителям разных научных сфер и направлений достичь конструктивного взаимопонимания. Существует некоторая размытость в определении того, что считать межкультурной коммуникацией, неоправданное расширение границ межкультурной коммуникации или же, напротив, сведение ее к области лишь прикладных исследований.

Особую актуальность коммуникативные теории приобретают в период глобализационных процессов в мире, когда мы имеем дело с формированием открытых, тесно взаимодействующих и взаимосвязанных культур. Наша повседневная среда общения наполнена многочисленными символическими кодами, определенным набором средств коммуникативного взаимодействия. При общении с другими мы используем модели и тактику поведения, которые принимались и, как правило, закреплялись в нашей социокультурной среде в ходе исторического развития. Вместе с ними мы воспринимает и стереотипы, которые, надо сказать, не всегда неверны. При столкновении с иной культурой наш собственный набор стандартных типов и правил общения может не срабатывать, а несбывшиеся ожидания между участниками коммуникации, увеличение трудности в согласовании интересов зачастую оборачиваются причиной возникновения конфликтов. Потому что коммуникация не сводится к передаче и усвоению информации. Здесь обязательно наличие определенного уровня компетентности, соблюдение языковых норм. Нельзя не учитывать, что при столкновениях с другими сообществами, одним из способов преодоления устоявшихся норм, сложившихся предрассудков, идеологии является исследование языкового поля в аспекте возможностей понимания и переводимости. Такое исследование не может ограничиваться адекватным переводом иностранного языка, оно выходит за его пределы и затрагивает понимание исторического контекста, взаимодействие познавательного и ценностного, научного и вненаучного.

Сложность в установлении коммуникации связана с тем фактом, что даже для людей, приобщенных к одной культуре, одни и те же слова могут иметь разные значения, не всегда поддающиеся четкой дефиниции, не говоря уже о том, что эти значения зачастую передаются косвенным образом. Диалог включает в процесс коммуникации и интерпретацию понятий, контекст и, что немаловажно, творческую интуицию, воображение, чего невозможно достичь без средств поэтического языка. Но, несмотря на все перечисленные приемы, построение диалога на практике оказывается непростым. Неумение найти диалог в XX веке привело к тому, что подавляющая часть конфликтов носи-

ла национальный характер. Политическая обстановка в мире не отличается стабильностью, многие институты работают над творческим созданием новых значений и средств коммуникации. В рамках межкультурной коммуникации они помогают сформулировать некие общие идеалы и ценности (толерантность, равноправие традиций, этика и политика ответственности, и др.). Но процесс создания единого поля коммуникативного взаимодействия не проходит гладко [4].

Если в США и других западных странах хорошо развита коммуникативистика, но не уделяется достаточного внимания языковедческим аспектам дискурса, то в России, напротив, наблюдается серьезный крен в сторону лингвистики, а теория коммуникации находится в процессе становления. В российской лингвистической науке хорошо разработан ряд понятий, имеющих несомненное значение для теории межкультурной коммуникации, но практически не известных западным исследователям. К их разряду принадлежат такие понятия, как языковая личность (Ю.Д. Апресян, Г.И. Берестнев, Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, М.В. Китайгородская, Н.Н. Розанова, В.И. Шаховский), концепт и концептосфера (Е.С. Кубрякова, Д.С. Лихачев, В.П. Нерознак, Ю.С. Степанов).

В рамках российской коммуникативной теории существует ряд работ, посвященных проблемам речевого общения (В.В. Богданов А.Е. Войскунский, О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина, Г.Г. Почепцов Е.Ф. Тарасов), взаимоотношению сознания и коммуникации (Б. Гаспаров, И.А. Зимняя, В.В. Красных, В.Я. Шабес), а также языка и коммуникативного поведения человека (Т.Г. Винокур, И.П. Сусов). Заслуживают внимания исследования, связанные с моделированием коммуникативного процесса (В.В. Зеленская, С.А. Сухих), коммуникативными стратегиями (Е.В. Клюев), невербальной коммуникацией (И.Н. Горелов, В.Ф. Енгалычев), компьютерной коммуникацией (Б.Ю. Городецкий), фатическими речевыми жанрами (В.В. Дементьев), культурой общения (Н.И. Формановская). В последние годы появились интересные работы, в которых анализируются типы, категории и структура дискурса, а также культурно обусловленные различия в его характере (В.Б. Касевич, В.И. Карасик, М.Л. Макаров, К.Ф. Седов, Е.И. Шейгал) [2].

Огромное значение имеют достижения в области лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации:

- идеи структурной и антропологической лингвистики (Э. Бенвенист, В. фон Гумбольд, В.И. Постовалова, Ф.де Соссюр);
– философско-эстетическая рефлексия культуры и диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Ю.М. Лотман);
- теории коммуникации и межкультурной коммуникации (С.Г. Айвазова, М.Б. Бергельсон, Г.Н. Волков, Г.Д. Дмитриев, И.С. Кон, Д.С. Лихачев, В.А. Пешков, И.И. Халеева, Р.О. Якобсон, К. Ясперс);
- культурологический, социокультурный, лингвокультурный, лингвострановедческие подходы в обучении иностранным языкам (Е.М. Верещагин, Ж.Л. Витлин, Э.П. Задорожная, В.Г. Костомаров, Е.И. Пассов и др.) [6].

Тем не менее, подход с позиций межкультурной коммуникации декларируется как с позиции некой отрасли науки, но не самостоятельной науки, обладающей собственным терминологическим аппаратом, подходами и исследовательскими методиками. Однако данная тенденция должна ослабляться по мере того, как наука о межкультурной коммуникации в ее российском варианте будет приобретать более четкие очертания и вбирать в себя лучший опыт российской и западной науки. Кроме того, следует отметить, что если до недавнего времени проблемы межкультурной коммуникации были предметом дискуссий преимущественно в сфере преподавания иностранных языков, то сегодня, есть все основания рассматривать эти проблемы в более широком образовательном контексте.

В целом необходимо отметить, что теории межкультурной коммуникации еще предстоит сложиться в стройную систему знаний о проблемах межкультурного общения. Внимание российских и западных ученых к исследованиям друг друга, научное осмысление бесчисленных ситуаций общения между представителями разных лингвокультур сыграют неоценимую роль в формировании межкультурной коммуникации как науки. Потому что, межкультурная коммуникация являются основой будущего демократического мира; теория диалога и межкультурной коммуникации признаётся одним из инструментов решения межнациональных, межкультурных и межэтнических проблем; разработка принципов стратегии управления конфликтами на основе межкультурной коммуникации и внедрение их в учебный процесс становятся глобальной задачей в системе образования. Поэтому, все предпосылки к оформлению этой области человеческого знания в самостоятельную науку созданы. Её оформление и развитие будет основываться на базе таких областей исследования как лингвострановедение, этнолингвистика, лингвокультурология, психолингвистика и др.

Список литературы

1. Бергельсон М.Б. Межкультурная коммуникация как исследовательская программа: лингвистические методы изучения кросскультурных взаимодействий // Вестник МГУ. – 2001. – №4.

2. Голованова И.А. Пути формирования межкультурной в коммуникативной компетенции на факультете повышения лингвистической квалификации // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: Сборник научных трудов. – М., 1996. – Вып. 444.

3. Ерасов Б. С. Социальная культурология. – М., 1997.

4. Крейг Р.Т. Теория коммуникации как область знаний // Компаративистика-III: Альманах сравнительных социогуманитарных исследований. – СПб., 2003.

5. Маслова В. А. Лингвокультурология. – М., 2001.

6. Московская Н.Л. Формирование профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя в интегрально-коммуникативном образовательном пространстве. – Ставрополь, 2003.

Содержание

РАЗДЕЛ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Бережная О.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ 3

Борозинец Н.М., Борозинец И.О. РОЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В ОРГАНИЗАЦИИ ЗАЩИТЫ ПРАВ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ 8

Гостунская Я.И. РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С АУТИЧНЫМИ ДЕТЬМИ 13

Дворядкина Е.В. К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ VIII ВИДА 17

Евмененко Е.В., Трущелёва А.В. ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ 21

Ершова В.В. ИСТОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В РОССИИ С КОМПЛЕКСНЫМИ СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 24

Жукова С.В. ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ С АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ 26

Минаева Н.Г. К ВОПРОСУ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ, ИМЕЮЩИМИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ ЗРЕНИЯ 32

Полчанинова О.Н. КОЭВОЛЮЦИОННЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ 36

Тарасова Д.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «КОРРЕКЦИОННАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА» 39

Хорошилова Н.Ю. ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА 43

РАЗДЕЛ 2. ЛИЧНОСТЬ. ИНФОРМАЦИЯ. ДИСКУРС

Борисова Т.Г. ЯЗЫКОВАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ КОГНИТИВНОГО ОСВОЕНИЯ И ИНТРПРЕТАЦИИ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ 47

Валенис Г.В. ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ АВТОРА: ФРАЗОВЫЕ НОМИНАЦИИ В ПРИСУБСТАНТИВНО-АТРИБУТИВНЫХ ПРИДАТОЧНЫХ 50

Довгаль Е.В. ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ МЕДИАДИСКУРСА 55

Долотова Т.Н. ЯЗЫКОВАЯ ОБЪЕКТИВАЦИЯ ДИХОТОМИИ «ЖИЗНЬ-ДВИЖЕНИЕ» В ПУБЛИЦИСТИКЕ В.М. ШУКШИНА 59

Думанишева Ж.Б. СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ 62

Жураховский Д. ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОМИЧЕСКОГО. К ВОПРОСУ О ТРАКТОВКЕ ПОНЯТИЙ 65

Жучкова А.Ю. ОЦЕНОЧНОСТЬ КАК СПОСОБ МАНИФЕСТАЦИИ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ И МЕХАНИЗМ МАНИПУЛЯЦИИ ОБЩЕСТВЕННЫМ СОЗНАНИЕМ ... 69

Кузнецова Т.Б. ОСОБЕННОСТИ АНТРОПОНИМИКОНА СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА (на материале ревизских сказок) 72

Кирилова Е.М. ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОБЪЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ 75

Крупина О.В. РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ 78

Рубанов А.В. ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА 81

Леденев Ю.Ю. ЯЗЫКОВОЕ МЫШЛЕНИЕ: ЯРУСНАЯ СИНТАКСИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ И СИНТАКСИЧЕСКАЯ КОМБИНАТОРИКА 83

Лунева Е.С. ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЗАКОНА 86

Манаенко Г.Н. СПЕЦИФИКА ЗНАЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО ЗНАКА И ЕГО ОНТОЛОГИЯ 90

Манаенко С.А. ТИПЫ ДИСКУРСИВНЫХ СЛОВ, ВЫСТУПАЮЩИХ В КАЧЕСТВЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ КОНКРЕТИЗАТОРОВ ... 95

Родионова А.В. ИНТЕНЦИЯ ГОВОРЯЩЕГО КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА 99

Немашкалов П.Г. ЕВСЕЕВ ДМИТРИЙ ИВАНОВИЧ КАК ЧЕЛОВЕК, РЕДАКТОР И ЖУРНАЛИСТ 102

Рубанова Л.М., Чакина Э.А. РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 109

Таашева О.Э. РОЛЬ СИНТАКСИЧЕСКИХ СТРУКТУР В ЛОГИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНОГО ТЕКСТА 113

Чакина Э.А. ПРОБЛЕМЫ И СОСТОЯНИЕ ТЕОРИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК НАУКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ... 117

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА – РЕГИОНУ

МАТЕРИАЛЫ
XI региональной научно-практической конференции

29 апреля 2009 года

Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

Подписано в печать 25.05.09

Формат 60x84 $^{1}/_{16}$	Усл.печ.л. 7,21	Уч.-изд.л. 6,57
Бумага офсетная	Тираж 100 экз.	Заказ 101

Отпечатано в ООО «Бюро новостей».