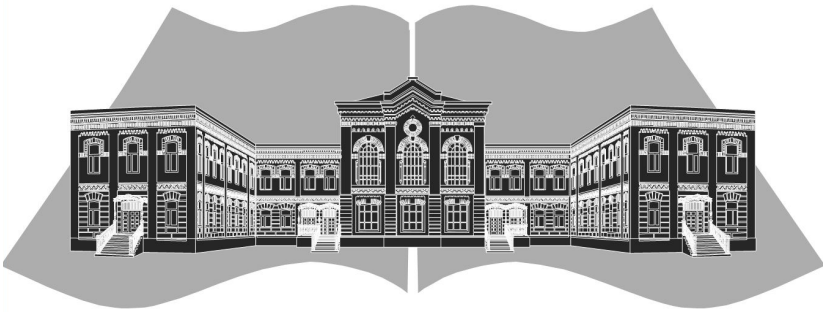
Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет»



ВЕСТНИК

ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

№ 3(2017)

Орехово-Зуево
2017

ISSN 2500-350X

Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет»

ВЕСТНИК ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

№ 3 (2017)

Главный редактор
Шаталов Алексей Алексеевич,
доктор педагогических наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия)

Заместители главного редактора
Осинина Татьяна Николаевна,
кандидат психологических наук, **ответственный секретарь** (Орехово-Зуево, Россия) –
Юнусов Адхамжон Мамадалиевич,
доктор философских наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия)
Яковлев Михаил Владимирович,
кандидат филологических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)

Редакционная коллегия:
Блохин Александр Викторович,
кандидат филологических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)
Букина Вера Александровна,
кандидат филологических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)
Булавкин Клим Валерьевич,
кандидат филологических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)
Зеленкова Татьяна Владимировна,
кандидат психологических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)
Каменских Надежда Алексеевна,
кандидат экономических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)
Карташев Николай Васильевич,
доктор педагогических наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия)
Комарова Тамара Семеновна,
доктор педагогических наук, профессор (Москва, Россия)
Красилова Ирина Евгеньевна,
кандидат педагогических наук, старший преподаватель (Орехово-Зуево, Россия**)**
Лиходзиевский Анатолий Степанович,
доктор филологических наук (Ташкент, республика Узбекистан)
Черемошкина Любовь Валерьевна,
доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)

© ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», 2017
© Оформление. Редакционно-издательский отдел ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», 2017

Формат 60x84/8. Тираж 100 экз.

Редакционно-издательский отдел Государственного гуманитарно-технологического университета.
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д. 22.
E-mail: vestnik.ggtu@mail.ru
В сети интернет “Вестник ГГТУ” представлен на сайте:
www.ggtu.ru

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Беляев В.И.
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС 5

Савченко Т.А.
ИННОВАЦИОННОСТЬ ПЕДАГОГИКИ С.Т. ШАЦКОГО 10

РАЗДЕЛ 2
ПЕДАГОГИКА

Красилова И.Е.
АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК И ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 15

Петрова Л.А.
ОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПОЗИТИВНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ КАК АСПЕКТ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ 20

Романова Г.А.
ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 26

РАЗДЕЛ 3
ПСИХОЛОГИЯ

Акимова М.К., Галстян О.А.
ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА: ФАКТОРЫ, МЕХАНИЗМЫ, ОСОБЕННОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ 30

Дюпина С. А.
ИЗУЧЕНИЕ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ РЕФЛЕКСИВНОСТЬ/ ИМПУЛЬСИВНОСТЬ КАК ФАКТОРА ЭФФЕКТИВНОСТИ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ИСПЫТУЕМЫХ 17-18 ЛЕТ 36

Осинина Т.Н.
ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ВЕДУЩИЙ ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПАМЯТИ 41

Пузырев А.В., Гимаева А.Д., Балыкин А.И., Балыкина-Милушкина Т.В.
О ПЯТИЧЛЕННОЙ ОППОЗИЦИИ «МЫШЛЕНИЕ – ЯЗЫК – ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ – РЕЧЬ – ОБЩЕНИЕ» 45

РАЗДЕЛ 4
ФИЛОЛОГИЯ

Блохин А.В.
ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ СО ЗНАЧЕНИЕМ ЛИЦА В РАЗНЫХ ТИПАХ ПИСЬМЕННЫХ ПАМЯТНИКОВ ВЕЛИКОГО НОВГОРОДА XI-XV ВЕКОВ 51

Бондаренко Е.Н.
РЕЧЕВАЯ СТРАТЕГИЯ ДИСКРЕДИТАЦИИ И ПРОБЛЕМА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ 56

Рюкина А.А.
СВОЕОБРАЗИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК ФОРМЫ КОММУНИКАЦИИ 61

Яковлев М.В.
ДУХОВНЫЙ СМЫСЛ ВОЙНЫ И СВОЕОБРАЗИЕ ИСТОРИЗМА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Д. АНДРЕЕВА 65

CONTENTS

SECTION 1

HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

Belyaev V.I.

PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY: HISTORICAL FLASHBACK..... 5

Savchenko T.A.

INNOVATION OF PEDAGOGY BY S.T. SHATSKY..... 10

SECTION 2

PEDAGOGICS

Krasilova I.Y.

ENGLISH LANGUAGE AND PROBLEMS OF BILINGUAL PRE-SCHOOL TEACHING..... 15

Petrova L.A.

ORIENTATION OF STUDENTS ON THE POSITIVE ATTITUDE TOWARDS A HEALTHY LIFESTYLE AS AN ASPECT OF MORAL EDUCATION..... 20

Romanova G.A.

DESIGN TECHNOLOGY IN THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF STUDENTS..... 26

SECTION 3

PSYCHOLOGYS

Akimova M.K., Galstyan O.A.

PROFESSIONALIZATION OF TEACHERS: FACTORS, MECHANISMS AND PECULIARITIES ON DIFFERENT STAGES..... 30

Dyupina S.A.

STUDY OF COGNITIVE STYLE REFLEXITY / IMPULSION AS A FACTOR OF EFFICIENCY OF THE MHEMIC CAPABILITIES OF THE TESTS OF 17-18 YEARS OLD..... 36

Osinina T.N.

COGNITIVE ACTIVITY AS A LEADING FACTOR OF MEMORY EFFECTIVENESS..... 41

Puzyrev A.V., Gimaeva A.D., Balykin A.I., Balykina-Milushkina T.V.

PSYCHOLOGICAL AND PHYSIOLOGICAL REALITY OF THE GENERAL LINGUISTIC FIVE-TERMED OPPOSITION “THINKING-LANGUAGE-PSYCHOPHYSIOLOGY-SPEECH-COMMUNICATION”..... 45

SECTION 4

PHILOLOGY

Blokhin A.V.

FUNCTIONAL-SEMANTIC FEATURES OF THE NOUNS MEANING PERSON IN DIFFERENT TYPES OF WRITTEN MONUMENTS OF VELIKY NOVGOROD IN THE XI-XV CENTURIES..... 51

Bondarenko E.N.

COMMUUNICATIVE STRATEGY OF DISCREDIT AND THE PROBLEM OFLINGUISTIC PERSONALITY..... 56

Ryukina A.A.

ORIGINALITY OF THE ART TEXT AS A FORM OF COMMUNICATION..... 61

Yakovlev M.V.

SPIRITUAL SENSE OF WAR AND HISTORICAL METHOD IN D. ANDREEV’S WORKS..... 65

РАЗДЕЛ 1.
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37(091)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС

В.И. Беляев

Академия социального управления

Аннотация. В статье представлен процесс становления педагогической антропологии, одним из основоположников которой является К.Д. Ушинский, раскрывается гуманистический смысл этого явления, который стал общепедагогическим в образовании и воспитании. Определены основные идеи педагогической антропологии, раскрыта роль труда в учении К.Д. Ушинского, место самого человека в его становлении как личности.

Ключевые слова: педагогика; антропология; человек; личность; образование; воспитание; гуманизм.

Педагогика — это системно-закономерное знание о человеческой природе и её развитии. Один из её фундаментальных законов гласит: чтобы хорошо воспитывать человека, его нужно хорошо знать, следовательно, изучать — исследовать. Ей присущ антропологический (человековедческий) взгляд на проблему воспитания. Единство педагогики как науки и практики позволяет строить стратегию и тактику воспитательной и учебной работы на основе знания природы человека как существа биопсихосоциального. Управление этим процессом должно осуществляться в той мере, в какой эта помощь необходима конкретному ребёнку (в нужное время и в нужный момент), а для этого его следует всесторонне знать. Таким образом, антропологический подход в педагогике требует прежде всего перенесения акцента на личность воспитанника, на её изучение и учёт её индивидуальности [2, с. 255].

В связи с гуманизацией и демократизацией государства, общества, культуры, образования *антропологический подход* в педагогике становится основополагающим. Антропология определяется как «знание о человеке», как «человекознание». Этот термин был предложен И. Кантом (1734–1804) для обозначения особой автономной области знаний — новой науки о человеке. Он утверждал: человек — главный предмет науки, конечная цель которой — познание самого человека; изучение человека является важнейшим условием познания и понимания мира в целом. Общение оценивалось им как серьёзный исследовательский метод этой науки.

Следует отметить, что у истоков антропологической педагогики стоял Сократ, провозгласивший: Человек — познай самого себя! Педагог-философ представлял антропологию как науку, состоящую из двух взаимосвязанных и взаимодействующих частей: физиологической и социопрагматической. Первая должна ответить на вопрос, что делает из человека природа, а вторая — что делает или может делать из человека общество и сам человек. Такая структура антропологии соответствовала его пониманию человека как двуединого (дихотомичного) существа, принадлежащего одновременно миру природы и социуму.

Сам термин «Педагогическая антропология» был впервые употреблён в сер. XIX в. Н.И. Пироговым (1810–1881) в его знаменитой статье «Вопросы жизни» (1856). Он считал, что человек и ребёнок — главные социокультурные ценности; воспитание составляет основной компонент и содержание педагогического процесса. Воспитание предназначено «сделать нас людьми, воспитать не негоциантов, моряков, солдат, юристов, но людей и граждан» [5, с. 123]. Уточнил, развил, наполнил этот термин конкретным содержанием и утвердил в педагогике К.Д. Ушинский

(1824–1870) в своём фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Предназначение воспитания — открыть средства «к образованию в человеке такого характера, который противостоял бы напору всех случайностей жизни, спасал бы человека от их вредного, растлевающего влияния и давал бы ему возможность извлекать отовсюду только добрые результаты» [6, т. 1, с. 232, 237, 239-241]. Средства своего воспитательного воздействия педагогика должна «черпать» из природы человека, т.е. исходить из объективных законов человеческого развития.

Антропология выделяется как самостоятельная наука о естественной истории человека лишь во второй половине XIX в. Именно тогда проявляется антропологический подход к рассмотрению сущности человека, утверждается антропологический принцип философии. В «Педагогической антропологии» К.Д. Ушинский утверждает: без философского осмысления нельзя решать теоретических и практических проблем педагогики, т.к. именно философия определяет идеи и цели воспитания и образования. Без философских основ педагогика не может встать на прочную научную основу [7, т. 5, с. 204, 206].

Научная педагогика, по его определению, должна строиться на основе такой философии, которая правильно определяла бы и духовную жизнь человека, и явления природы. Он понимал, что для целостного рассмотрения развития человека необходимо целостное философское учение: «Педагогика, — писал он, — всё же в основании наука философская и потому требует единства идеи». В своём фундаментальном труде он предпринял попытку рассмотреть развитие человека на основе биологических и социальных наук, выявить на этой основе законы его развития. Материальный мир, писал педагог, есть источник знания, а «материя, вернее сказать, движения материи, явились для человека причиною всех тех ощущений, которые он испытывает независимо от своего произвола» [7, т. 5, с. 206-207, 208-209].

Педагогическая деятельность рассматривается в педагогической антропологии как единый процесс, направленный на целостное (системное) развитие не только сознания, чувств и воли ребёнка, но и на совершенствование всех его «сущностных сил». Решение педагогических проблем в контексте антропологического похода всё более превращается «в процесс культивирования целостной личности одновременно по отношению к учителю как субъекту этого процесса, и к ученику как его объекту» [4, с. 90]. Основу антропологического подхода в истории педагогики составляет ориентация на личность человека в различных исторических условиях — с учётом времени, места действия, историко-культурных предпосылок развития образования в конкретной стране, взаимосвязи государственной политики и общественного движения в образовании, роли и значения личности в истории развития теории и практики педагогики [1, с. 3].

Уже со времён И. Канта воспитание рассматривается как синкретический процесс, в который включен человек любого возраста и уровня развития. Педагогическая антропология утверждает: воспитание необходимо и возможно, т.к. оно соответствует природе человека; только человек имеет нужду и способность к воспитанию; воспитание — необходимая и органическая составляющая цивилизованного образа жизни. Воспитание целостно и противоречиво. Одним из проявлений этого феномена состоит в том, что оно, будучи направлено на конкретного человека, становится значимым фактором его жизни и индивидуальности, выступая одновременно личностным фактором, т.к. представляет собой, по своей сути, общественное явление. В его основе всегда лежит социальное действие, предусматривающее ответное действие партнёра (М. Вебер). С помощью воспитания удовлетворяются не только видовые потребности каждого человека — воспитываться и быть воспитанным, но и жизненно важные потребности общества — иметь *воспитанных граждан* (Н.И. Пирогов).

Проблема Человека, осмысления сущности его природы и предназначения особенно остро встаёт в переломные и критические периоды жизни человечества: именно тогда активизируются и максимально проявляются все его «сущностные силы» как творца и как его антипода — человека-разрушителя (мировой терроризм как одно из наиболее ярких проявлений этих антигуманных явлений). В этой связи главные надежды на «очеловечивание» мира возлагаются на образование. Среди специалистов в этой сфере всё более становится сторонников того, что гармонизация жизнедеятельности мирового сообщества посредством антропологического подхода и гуманизации образования есть стратегиче-ский ориентир перспективности цивилизованного бытия человечества.

Проблема сущности и бытия человека принадлежат к разряду «вечных» философских проблем. Но каждый раз она становится проблемой иного человека и поколений, живущих в новых исторических условиях и обстоятельствах, а пото-

му и по-иному чувствующих, мыслящих и понимающих мир. Главным оружием в борьбе с агрессией выступают культура и образование, на основе которых строится диалог и общение, рождающие взаимопонимание на всех уровнях: дружеское общение индивидов различных этнических групп и наций пагубно для разжигания национальной и групповой вражды и розни. Известный нобелевский лауреат Лоренц Конрад пишет: «Ни один человек не может ненавидеть народ, среди которого у него есть друзья» [3, с. 262].

Антропологический подход имеет не только теоретико-методологическую, а и практическую значимость. Он выводит решение педагогических проблем на гармоничное сочетание науки и практики и требует создания прежде всего человечной системы взаимоотношений — родитель–ребёнок, школьник–учитель, родитель–педагог и т.д. Он становится базисной основой гуманистической педагогики, придавая ей внутреннюю целостность и органическое единство её объектов и субъектов.

Для антропологических педагогических систем характерно: осознанная постановка гуманистических целей и задач; акцентирование на всестороннее развитие и совершенствование ученика и учителя; целостность и комплексность педагогического процесса; природосообразные — ненасильственные методы обучения и воспитания и др. Антропологические педагогические системы поддерживают и развивают детскую активность, опираются на их жизненный опыт, обеспечивают для каждого ребёнка «ситуацию успеха», организуют творческое сотрудничество детей и взрослых, бережно относятся к загруженности и времени ребёнка и др. Основополагающим принципом этих систем является природосообразность — учёт возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка. Одной из главных задач педагогики становится изучение ребёнка и среды его жизнедеятельности: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она прежде должна узнать его тоже во всех отношениях», — провозгласил великий педагог [6, т. 1, с. 237].

Ведущие антропологические идеи сводятся к следующему: целостность и неделимость духовной и физической, биологической и социальной природы человека; единство общего, особенного и единичного в каждом человеке; взаимосвязь умственного, физического, нравственного, трудового, эстетического воспитания в развитии человека как гражданина-созидателя; обучаемость, воспитуемость (и перевоспитуемость) человека в их единстве и особенности; объектность и субъектность позиции человека в педагогическом процессе, социализации в целом.

К.Д. Ушинский уделял большое внимание периодам детства, отрочества и юношества, чувствованиям и впечатлениям той поры, которые во многом, по его мнению, выступают определяющим для нравственности человека в зрелом возрасте. Ни в чём так не раскрывается «истинный, неподдельный человек, как в своих чувствованиях», имеющих природу детства, писал он [7, т. 4, с. 302].

Статья Н.И. Пирогова «Мысли о воспитании» (1856) взорвала спящее сознание передовой части российского общества: идеи гуманизма, общечеловеческих ценностей, воспитания гражданина-патриота нашли отклик у всех прогрессивно мыслящих членов российского общества. Статья была перепечатана почти во всех журналах и пробудила «спавшую у нас до тех пор педагогическую мысль», — писал К.Д. Ушинский. В статье «Педагогические сочинения Н.И. Пирогова» Константин Дмитриевич давал принципиально новое понимание гуманизма: «Нам кажется, что под именем гуманного образования надо разуметь вообще развитие духа человеческого, и не одно формальное развитие...». Он утверждал: можно «и арифметикой и химией развивать гуманность в человеке, и даже обучение грамоте можно сделать гуманным и реальным». Таким образом, по его мнению, любой образовательный предмет и курс должен выполнять гуманистическую функцию в развитии личности учащегося и с этой точки зрения следует прежде всего рассматривать проблемы содержания образования и воспитания. С другой стороны, великий педагог обозначал проблему разработки собственно гуманистического компонента в содержании и организации педагогического процесса. В школе должна быть атмосфера здравомыслия и гуманности — «серьёзность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность» [7, т. 2, с. 302].

Свою «Антропологию» К.Д. Ушинский начинает с определения места человека в природе, мире, который он рассматривает как единое целое. Человек — часть природы, живой развивающийся организм. Автор «Антропологии» стремился на основе этого принципа подойти к научному разрешению проблемы формирования человека как целостной личности. Он первым понял необходимость всестороннего знания человека для

его всестороннего развития. В истории развития педагогической мысли была поставлена фундаментальная проблема необходимости изучения, раскрытия и понимания природы и сущности человека во всех его проявлениях. Его положение: если педагогика хочет воспитывать человека «во всех отношениях», то она прежде должна узнать его также «во всех отношениях», стало фундаментальным общепедагогическим принципом [7, т. 6, с. 22, 30; 6, т. 1, с. 237].

Особого внимания заслуживают размышления великого педагога о роли труда как необходимого условия и средства гармонического развития человека — физического, умственного, нравственного, эстетического и гражданского. К.Д. Ушинский сделал главный вывод о взаимосвязи воспитания и труда, общества и трудовой подготовки ребёнка, личности и общества: «Само воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а приготовлять к труду жизни. ... Воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни» [6, т. 1. с. 135]. В этой позиции содержится квинтэссенция его идеи народности: воспитывая в единстве умственного и физического труда, школа тем самым и создаёт условия для развития творческого потенциала ребёнка и обретения им в будущем своего места в обществе; трудовая школа должна закладывать фундамент его счастливого бытия. В контексте его учения можно констатировать: гуманистическое образование можно осуществить только в форме народной трудовой школы.

Другое, не менее важное для педагогики следствие, вытекающее из воспитательно-го и психического значения труда, по мнению Константина Дмитриевича, состоит «в том правиле, что воспитание не только должно развить разум человека и дать ему известный объём сведений, но должно зажечь в нём жажду серьёзного труда, без которой жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой». Учение — это труд, наполненный мыслью [6, т. 1, с. 139].

Предметом воспитания является сам человек. Оно опирается на комплексное знание о человеке, который живёт в семье, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своей совестью. Антропологическое основание — истинно научное основание гуманистического воспитания. Исходя из принципа народности, педагог считал патриотическое чувство самым высоким и сильным нравственным чувством человека. Ребёнку нельзя навязывать нравственные убеждения, их следует привносить в душу ребёнка, не совершая над ней насилия. В конечном счёте, целью нравственного воспитания должно быть формирование личности, уважающей и любящей людей, имеющей доброжелательное отношение к окружающему миру, чувство собственного достоинства.

Стремясь поставить педагогику на научную основу, К.Д. Ушинский сформулировал проблема необходимости изучения, раскрытия, понимания физической природы и социальной сущности человека, применения этих знаний в процессе его воспитания. «Воспитатель должен стремиться узнать человека, *каков он есть в действительности* (выделено авт.) со всеми его слабостями и во всём его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своей совестью; во всех классах, во всех положениях, в радости и горе... Тогда только будет он в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния — а средства эти громадны» [7, т. 1. с. 247].

Основатель отечественной педагогики определил главное условие успешной педа-гогической деятельности — для всестороннего развития человека необходимо и изучать его также «во всех отношениях». Таким образом, в утверждении и развитии гуманистических и демократических основ образования одним из основополагающих подходов выступает антропологический — исследовательский — человековедческий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: уч. пос. для ст-в высш. уч. зав./ В.И. Загвязинский. – 2 изд. испр. – М.: Изд. центр Академия, 2008.
2. Князева В.В. К вопросу о качестве научного исследования/ Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество. – М., 2002.
3. Лоренц К. Агрессия: так называемое «зло». – М., 1994.
4. Лушников И.Д. Антропологический подход к содержанию непрерывного педагогического образования/ Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество. – М., 2002.
5. Пирогов Н.И. Избранные пед. соч. – М.: Педагогика, 1985.

6. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. В 2 т./ Под ред. А.И. Пискунова. – М., 1974.
7. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т./ сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988.

Summary

PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY: HISTORICAL FLASHBACK

V.I. Belyaev

Academy of Social Management

Abstract. The article presents the process of formation of pedagogical anthropology, one of the founders of which is K.D. Ushinsky, the article also reveals the humanistic meaning of this phenomenon, which became general pedagogical in education and upbringing. The main ideas of pedagogical anthropology, the role of labour in the teaching of K.D. Ushinsky, the place of the man himself in his becoming as a personare determined.

Key words: pedagogy; anthropology; person; person; education; upbringing; humanism.

УДК 37(091)

ИННОВАЦИОННОСТЬ ПЕДАГОГИКИ С.Т. ШАЦКОГО

Т.А. Савченко

Северо-Восточный государственный университет

Аннотация. Материал раскрывает преемственность новаторства С.Т. Шацкого, в частности – развитие антропологического подхода в педагогике. Представлена логика обоснования им необходимости выполнения педагогом-воспитателем исследовательской функции. Даются основные направления изучения ребёнка в коллективах педагога.

Ключевые слова: воспитание; окружающая среда; изучение ребёнка; объекты и субъекты изучения; микросреда; педагог-исследователь.

Главным вопросом для педагогики С.Т. Шацкий (1878–1934) считал изучение дет-ской жизни, как великой педагогической ценности с её характерными чертами: «Мы не умели ценить богатства детского языка, детского опыта, способности ребёнка к исследованию, его живости и способности интересно жить». Главной трагедией старой школы было то, что она заимствовала «все нормы детской жизни из жизни взрослых». Он обращал внимание на то, что на детей повсюду действуют одни и те же факторы. Даже если нет школы, среда, как фактор воспитания действует могущественно: «Сила и стойкость этих влияний очевидна. Поэтому их надо изучать и уметь ими пользоваться». Настоящее воспитание даёт жизнь. Улица, как часть среды, отражает все жизненные явления, даёт разнообразные комбинации. Она имеет свои методы воспитания. Уличные мальчишки обладают большой практичностью и хорошо ориентируются в сложных условиях окружающей их жизни. «Воспитание Эдисона и Горького вовсе не было плохим», — отмечал педагог [6, т. 2, с. 42].

В центре школьной жизни должны быть дети и С.Т. Шацкий резюмирует: *школа для детей, а не дети для школы*. Он формулирует стратегическую линию построения новой школы: единственно правильный путь создания народной школы — «организовывать детскую жизнь» и разнообразные деятельности детей, «всё время их изучая» [6, т. 2, с. 52-54].

Однако эти позиции были им сформулированы не сразу. Первоначально он был увлечён идеями концепции «свободного воспитания»: ребенок — это высшая ценность; уважение его как личности; вера в его практически неограниченные возможности; построение воспитательного процесса исключительно на его интересах и т.д. Работу с детьми он представлял как организацию их разумной жизни, «соответствующей духу дела и его сути», которая, как и дети, должна быть «живой, деятельной, переходящей от одной формы к другой, движущейся, ищущей» [6, т. 2, с. 52, 181, 339-360].

С.Т. Шацкий и А.У. Зеленко (1871–1953) создают под Москвой (1905 г.) летнюю колонию для приютских детей. В основу организации жизни детей был положен труд в единстве с обучением: дети разбивали огород, строили террасу, учились. Основные вопросы решались на «сходке», решениям которой подчинялись и дети и педагоги. Главную задачу они видели в установлении дружеских взаимоотношений с детьми, что должно бы-ло способствовать их раскрепощению, естественному развитию природных сил — сделать их детьми. Понятный детям и посильный совместный труд, общественная форма организации жизнедеятельности колонии оказывали благоприятное воздействие на их самочувствие и развитие. Однако С.Т. Шацкий видит, что дети, почему-то, не хотят работать, сильные терроризируют слабых, некоторые постоянно лгут и т.п. Он осознаёт необходимость педагогического руководства детьми, организующей роли взрослых в их развитии. Великое значение этого опыта было в том, что он начинает избавляться от многих иллюзий «свободного воспитания».

С.Т. Шацкий считал, что коренным детским свойством «является стремление двигаться, играть и ярко выражать свои впечатления». Корнем этого является «дух исследования», к чему ребёнка побуждает жизненная необходимость, могучий инстинкт, без чего он бы погиб. Станислав Теофилович высказал педагогический афоризм: «...лишить ребёнка движения всё равно что запрудить реку» песком.

Из четырёх основных элементов детской жизни — производительный труд, искусство, игра и социальная жизнь — строилась организация школы-колонии «Бодрая Жизнь». Позднее педагог писал: следует думать «не о замкнутом учреждении, а о широкой жизни, о работе с другими школами, о вмешательстве и участии в жизни окружающей школу среды». Таким образом, он устранял один из коренных недостатков концепции Ж.-Ж. Руссо, который так и не сумел соединить личный опыт ребёнка с социальным. Вместе с тем, С.Т. Шацкий был противником школы, в которой нет «связи с детской жизнью». Необходимо строить школу, в первую очередь, нужную детям, т.е. связанную с жизнью, но в детском преломлении [5, т. 1, с. 287-291; 6, т. 1, с. 280; т. 2, с. 19-20, 37, 72-73, 239-240].

Он считал, что следует изучать не только отдельного ребёнка и его окружение, а и всякую группу детей (детское сообщество), которое развивается по «пока ещё для нас неясным закономерностям». Выделяя основные элементы детской жизни — физическое развитие, труд и игра, искусство, умственная, социальная и эмоциональная жизнь — он очерчивал масштабную программу её изучения, эволюционную по существу — в развитии и изменениях, не потерявшую своего значения и поныне.

На первое место, по его мнению, выходили анатомия и физиология детства, которые должны дать материал, являющийся «фундаментом нашей педагогики»: эти знания помогут определить нагрузки для ребёнка, сменяемость видов деятельности и т.д. Физический труд играет большую роль в воспитательном процессе, в «организме детского сообщества»: он определяет тонус детской жизни; он «настолько важен, насколько неиссле-дован». Без игры нет детской жизни, следовательно, нет «серьёзной формы овладения процессом приспособления». Необходимы данные «эволюции игральных состояний», требования к игре в соответствии с возрастом и задачами воспитания.

Значение искусства для жизни детей общепризнано, писал педагог, хотя мало выяснен механизм этого влияния, который вводит детей в мир прекрасного, развивает и формирует его эстетический вкус. Умственная жизнь детей до сих пор остаётся «большой загадкой». Особую роль в её решении должна сыграть психология. Он отмечал большое значение форм мышления, само состояние думающего ребёнка, схемы детской логики и др. Однако главным в этом вопросе он считал необходимость «уметь признавать ценность детской мысли». В области социальной жизни он считал необходимым рассматривать группу, класс не как «собрание отдельных единиц, каждая из которых пришла за своим собственным делом учения». Их жизнью управляют и внутренние социальные факторы (подражание, соперничество, лидерство, мода...), и внешние — общая окружающая их среда, и ближайшая, непосредственно действующая на них (материальная культура, быт школы, группа учителей). «Социальная сторона школьной жизни всегда реальна, всегда действенна, но постоянно находится вне области педагогического понимания» [6, т. 2, с. 45-47].

С.Т. Шацкий развивает свою педагогическую логику дальше: «Школа, организующая детскую жизнь, должна заняться изучением элементов (деятельностей), из которых эта жизнь складывается. Чтобы разрешить такую задачу, придётся опираться на факты детской жизни, как она протекает в естественных условиях среды. А отсюда является связь школы с изучением среды, без чего мы не можем понять детской жизни» [Там же, с. 51]. Он предлагал один из самых сложных, но самых эффективных вариантов изучения детской жизни — в её естественных проявлениях, без создания специальных (стерильных) условий лабораторного эксперимента. С другой стороны, отсюда видна диалектическая связь идеи трудовой школы и принципа ее связи с жизнью, педагогизации окружающей среды с идеей антропологического подхода к образованию и воспитанию детей. Исследователем должен был выступать учитель, ведущий работу с детьми, отсюда и необходимость овладения им основами опытно-экспериментальной работы.

Он предлагал следующие основные подходы в этой работе: а) через детей — изучая их опыт, разнообразные виды деятельности, выполняемые ими дома и по хозяйству. Особое внимание отводилось на изучение их индивидуальности; б) нельзя ограничиваться только тем, что мы получим от детей. Мы сами должны изучать ту среду, в которой возникают интересующие нас явления детской жизни; в) мы должны вовлекаться «в озна-комление с окружающими нас людьми, семьями, сообществами».

С.Т. Шацкий высказал идею, которая всё более актуализируется для образования: одна из основных наших задач, считал педагог — поставить ребёнка в позицию исследователя. Таким образом, основным субъектом, выполняющим функцию исследователя, является педагог, а его помощником — ребёнок. Причём исследовательская функция ребёнка не сводилась им только к изучению окружающей его среды жизнедеятель-

ности, а выполняла комплекс задач и в учебно-воспитательном процессе.

Идя от простого наблюдения, сопоставляя результаты работы, полученные от детей, их окружения, педагоги «втягивались» в серьёзное и объективное изучение окружающей школу среды, ставя всё более глубокие и сложные задачи. Возникает необходимость в создании исследовательского центра, в разработке методов изучения и т.д. Именно в сопоставлении различных данных и точек зрения видел С.Т. Шацкий необходимое условие для получения объективных данных: «Для учителя важны эти <...> точки зрения — детская, индивидуальная, специфическая, и объективная, приближающаяся к научной. Одна дополняет другую, одна даёт толчки, возбуждает интерес, другая проверяет, учитывает, объясняет» [6, т. 2, с. 51-52].

Так, например, результаты наблюдений над физическим развитием детей в школе, на улице, дома педагоги классифицировали по возрастам, что и ложилось в основу разработки программ по физическому развитию ребёнка. Школа организовывала рациональное питание, заботилась о соблюдении санитарно-гигиенических норм и условий жизни детей, осуществляла их закаливание, налаживала простые, но рациональные и эффективные средства по поддержанию чистоты помещений, по благоустройству улиц. Школа превращалась при содействии детей и взрослых в «культурный дом», активно влияющий на гигиену жизни ребёнка, на всю семью, на улицу, на деревню [6, т. 2, с. 54-56].

Эта работа — глубокая и масштабная — требовала хорошей организации, а следовательно, знания местных условий: «Мы хотим от школы крепкой спайки с жизнью, а следовательно, и познания её». Но главное условие — изучение детей и условий их жизни «во всех отношениях»: «Мы должны идти к массовой заинтересованности в детском вопросе» и прежде всего в обширном взаимодействии, опирающимся «на определённый план изучения детей. От этого, несомненно, дети чрезвычайно выиграют». В решении этой сложной проблемы особое место должна занимать наука, тесно связанная с практикой. «Призвание науки — исследовать, определить законы, дать объективную оценку явлений, установить зависимость факторов и явлений, от них зависящих» [6, т. 2, с. 66].

Грядущая — разумная трудовая школа — должна быть построена на научном фундаменте. Практическую работу учителя необходимо связать с исследовательской внутри и во вне школы через курсы, институт, исследовательский центр. Особого внимания заслуживает мысль С.Т. Шацкого о том, что только такой подход <u>создаёт перспективы будущей работы, освещает путь строительства и развития школы для детей (подчёркн. нами</u> – С.Т.): учитель <u>уже не только чувствует, но и разбирается, понимает</u> (подчёркн. авт.) и строит свою школу сознательно. Это составляет одно из основных условий строительства новой школы — «организовывать разнообразные деятельности детей, всё время их изучая» [6, т. 2, с. 52-54].

По его мнению, должен быть «институт изучения среды» во главе с университетом, имеющим крупные научные силы и опирающийся на работу «местных бюро по изучению среды». Данные всестороннего изучения своего района должны быть трансформированы педагогическими курсами в «педагогические ценности». Такая постановка дела разрешает вопрос о месте школы в общественной работе: она становится во главе «растущей части общества»; она вводит молодёжь в познание тех сил, которыми направляется жизнь; она организует, переходя от одного возрастного этапа к другому, деятельности детей, подростков и юношей, поскольку они ближе подходят к моменту ответственного участия в жизни. Педагоги должны думать об экскурсиях, о их личной работе, об упражнениях в изучении среды. «Социально-педагогическая часть указанных учреждений должна выразиться в устройстве педагогических отделений в области изучения детей». Таким образом, С.Т. Шацкий говорил о том, что результаты исследований должны стать основой работы «педагогических учреждений для подготовки учителей» [6, т. 2, с. 67].

Им определялись следующие методические задачи для учителя: а) выявление опыта ребенка; б) его педагогическая обработка; в) вывод; г) создание на этой основе нового опыта в школе в той форме, которая соответствует наблюдениям над детьми; д) его сопоставление со старым; е) внесение новых знаний и формирование новых привычек у ребенка; ж) внесение и утверждение их и в окружающей ребенка среде [Там же, с. 56].

Знание ребёнка — его интересов, потребностей и возможностей, которое достигалось через изучение детей и окружающей их среды, преломлялись и педагогически оформлялись в школьных программах 20-х годов. В них как бы сводились «основные направляющие идеи педагогического дела». Они предполагали и вбирали в себя идею народности; воплощали не только по форме, а и по содержанию идею трудовой школы; они строи-

лись в теснейшей зависимости «от местных нужд и потребностей» и были направлены на «изучение жизни и участие в ней» школы. Всё это должно было создавать «сильные возможности для роста и развития ученика». Эти программы, по мнению С.Т. Шацкого, обогатили педагогическую мысль двумя простыми, но чрезвычайно жизненными и глубокими идеями — необходимостью «пропитывать все занятия с детьми доступным для них пониманием связи между собой основных жизненных явлений и постановка в центре этих явлений и связей труда». Вторая идея — строительство новой жизни, т.е. из этих программ «вырастает проблема общественно полезной работы школы, на которой мы сможем проверить и степень того, чего достигли мы в деле воспитания детей, и наше умение организовывать детскую жизнь» [5, т. 2, с. 331-332; 6, т. 2, с. 155].

Одним из важных направлений работы школы в семье и окружающей школу среде в ту пору было санитарно-гигиеническое. В программах ГУСа отмечалось, что вопросы охраны здоровья детей и местного населения является «глубоко жизненным материалом». Школа должна становиться «активным фактором в деле здравоохранения» населения. Методика этой работы начиналась с привития учащимся элементарных гигиенических навыков, а затем перенесения их в семью, в окружающую жизнь. Свои предложения об улучшении быта семьи, санитарно-гигиенического состояния деревни, результаты борьбы с воровством и пьянством учащиеся излагали на сельском сходе, где и принимались решения о преодолении этих негативных явлений [3, с. 33].

Общественно полезная работа выступала главным критерием воспитательной работы, была своеобразной формой комплексной организации жизни детей — деятельности, общения, отношений — «главным средством воспитания». Сам С.Т. Шацкий признавался: «Раньше я говорил, что общественная работа школы не есть цель, а есть средство для воспитания ребят, а теперь можно сказать ещё проще — общественно полезная работа школы должна быть так организована, чтобы она максимально содействовала организации детей» [5, т. 2, с. 364].

Идеалом для С.Т. Шацкого была личность, раскрывающая и развивающая свои способности в деятельности и общении; человек — строитель нового общества и самого себя, коллективист и оптимист, уверенно смотрящий в завтрашний день. Позднее педагог отмечал, что основная цель воспитания — воспитание «советского гражданина». Эту цель он выводил не из логики классовой борьбы, а из того, что это общество сделает человека красивее и богаче — физически и духовно, умнее и нравственнее — совершеннее и гуманнее. Это стремление сохранить за ребёнком свободу индивидуального развития отмечают и зарубежные исследователи: «Признавая социальную функцию воспитания и активную роль педагогики в преобразовании российской действительности, Шацкий … оставлял за воспитанием и определённую свободу действий, где признавалась роль ребёнка на своё индивидуальное развитие» [2, с. 137-145, 160-166; 1, с. 236].

Изучение детей и их окружения — общий подход в педагогической работе. Исследователем должен выступать учитель, ведущий работу с детьми, отсюда и необходимость овладения им основами опытно-экспериментальной работы. Характер и направление педагогической работы в окружающей школу среде, по мнению педагога, определяются не идущими извне идеологическими установками, а результатами социально-педагогических исследований условий жизни детей. Именно тогда и произойдёт переход от педагогики субъективной и эмпирической к педагогике объективной, построенной на знании природы ребёнка и явлений окружающей его жизни [4, с. 80-82].

ЛИТЕРАТУРА

1. Белканов Н.А. Советская школа и педагогика 1920-х годов в призме педагогической советологии. Монография. – Елец-Волгоград, 2002.
2. Беляев В.И. Становление и развитие инновационной концепции С.Т. Шацкого. – М.: Изд. МНЭПУ, 1999.
3. Скаткин Л.Н. С.Т. Шацкий об элементах детской жизни // Сов. педагогика. – 1978. – № 6.
4. Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики. – М.,1995.
5. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения В 4-х т./ под ред. И.А. Каирова, Л.Н. и М.Н. Скаткиных, В.Н. Шацкой. – М., 1962.
6. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения В 2-х т./ под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина. – М., 1980.

Summary

INNOVATION OF PEDAGOGY BY S.T. SHATSKY

T.A. Savchenko

North-Eastern State University

Abstract. The material reveals the continuity of the innovation of S.T. Shatsky, in particular – the development of the anthropological approach in pedagogy. The logic of substantiating the need for the teacher-educator to carry out the research function is presented. The main directions of studying the child in the teacher's groups are given.

Key words: education; environment; child study; objects and subjects of study; microen-vironment; educator-researcher.

РАЗДЕЛ 2.
ПЕДАГОГИКА

УДК 372.016:811.11

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК И ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

И.Е. Красилова

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. Статья посвящена проблемам раннего обучения английскому языку в условиях применения программ билингвального обучения дошкольников.

Ключевые слова: раннее обучение иностранному языку; билингвизм; билингвальное обучение.

Идея раннего обучения английскому языку (начиная с детского сада) представляется сегодня большинству родителей весьма привлекательной. По их мнению, это «инвестиция» в дальнейшее благополучие ребенка. Именно этим объясняется тенденция увеличения количества билингвальных детских садов во многих странах мира, где пару языков составляют родной язык ребенка и английский язык. Популярность английского языка объясняется разными причинами. Среди них можно назвать широкое использование английского языка в сфере образования, чему в немалой степени способствовало расширение академической мобильности обучающихся. Английский язык является «общепонятным» в науке, в области компьютерных технологий, международных транспортных перевозок, торговли, туризма и т.д.

В целом, билингвизм или мультилингвизм в современном мире — это преимущество. По данным социологов, 75% населения Земли говорят более, чем на одном языке. В странах ЕС, например, изучение как минимум двух иностранных языков с раннего возраста стало одним из ключевых положений политики в области образования [8]. Доля билингвов, свободно владеющих английским языком с раннего детства, будет в ближайшие годы увеличиваться.

Повышение интереса к билингвальному дошкольному образованию с включением в программу английского языка наблюдается и в нашей стране, включая Подмосковье. Пока билингвальные образовательные программы реализуются преимущественно в частных детских садах, где финансовые возможности позволяют пригласить в качестве педагогов носителей английского языка (в большинстве случаев, британцев). Однако государственные дошкольные образовательные учреждения тоже стараются не отстать от времени и пытаются найти способы организации у себя билингвального обучения. В связи с этим возникает ряд проблем, суть которых мы постараемся раскрыть в настоящей статье.

Раннее обучение иностранным языкам не является в нашей стране чем-то абсолютно новым. В 80-е и 90-е гг. прошлого века были периодом проведения целенаправленного эксперимента по раннему обучению иностранным языкам, разработки основ теории и программ раннего обучения, включая программы для детского сада и для начальной школы (М. З. Биболетова, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, А. А. Леонтьев, Е. И. Негневицкая, З. Н. Никитенко и др.). Позднее проблема раннего обучения неродным языкам приобрела ряд новых аспектов. Отмечается снижение возрастного порога начала обучения в связи с общей тенденцией раннего развития ребенка в семье и в социуме. Одновременно возрастает значимость билингвального языкового образования в условиях многоязычной и поликультурной образовательной среды [5, с. 23-24].

Что такое *билингвизм*? Какое обучение можно считать *билингвальным*? *Билингвизм* можно определить как одинаково совершенное владение двумя языками, умение в равной степени использовать их в необходимых условиях общения. Людей, свободно владеющих двумя языками, называют *билингвами*, более двух — *полилингвами*, и более шести — *полиглотами*.

По возрасту, в котором происходит усвоение второго языка, различают ранний билингвизм и поздний билингвизм. По способу формирования можно выделить следующие виды билингвизма:

- рецептивный (воспринимающий или «врожденный» билингвизм), связанный со взаимопроникновением культур;
- репродуктивный (воспроизводящий) — историческая форма билингвизма, связанная с колониальными экспансиями, завоеваниями и присоединениями территорий;
- продуктивный (производящий, «приобретенный») — языковое образование [2].

Следует заметить, что среди родителей и педагогов существуют разные, фактически противоположные отношения к билингвизму. Одни считают, что у ребенка-билингва лучше развивается память, мышление, внимание и кругозор, т. к. он получает возможность одновременно использовать все преимущества и самобытность двух языков и культур. Другие утверждают, что все эти процессы развиваются хуже, т. к. ребенок вынужден делить свои возможности между двумя культурно-языковыми составляющими, но в силу тех или иных причин он не способен полноценно освоить и впитать особенности каждой из них [4]. Первое, позитивное, отношение к билигвальному обучению с раннего возраста нашло, в частности, отражение в официальных документах Европейской Комиссии, определяющих стратегию развития образования на ближайшие годы [10, с. 14].

Билингвами чаще всего становятся дети, которые с рождения осваивают два языка. Доказано, что даже в очень раннем возрасте ребенок способен различать звуки разных языков. О билингвизме можно с уверенностью говорить, если ни один из языков не выделяется в качестве основного. Иначе говоря, ребенок одинаково хорошо владеет обоими языками и легко переключается с одного языка на другой.

Если ребенок начал осваивать иностранный язык после трех лет, то обычно говорят о «позднем билингвизме». Но и в более позднем возрасте у ребенка есть все шансы стать билингвом и даже потерять навык владения родным языком, если, например, семья переехала за границу и считает язык этой страны приоритетным для ребенка. Примеров тому множество в семьях иммигрантов в англоязычных странах [9].

Можно ли стать билингвом, обучаясь английскому языку только в детском саду? Есть мнение, что билингвизм не может возникнуть в ситуации урока, а только в ситуации живого общения на двух языках, условно говоря — в соотношении 50% на 50% [4].

В детских садах, где реализуется билингвальная программа (или две программы — на родном языке и иностранном), такое соотношение может быть достигнуто. Обучение может быть построено по принципу «Один человек — один язык», предложенному в начале прошлого века французским исследователем в области фонетики М. Граммоном [3]. В соответствии с данным принципом один воспитатель разговаривает на одном языке, а второй на языке-партнере, обеспечивая в сознании ребенка соотнесенность языка и человека, говорящего на этом языке. Педагоги могут работать параллельно, независимо друг от друга, каждый по своей программе, но более продуктивным является вариант, когда реализуется парная билингвальная педагогика, основанная на тесном сотрудничестве педагогов. В качестве примера можно привести детские сады Сингапура, где два воспитателя, говорящих на разных языках, действуют в постоянном взаимодействии, начиная с са-мого утра, когда они вместе встречают детей у входа. Часть занятий они проводят раздельно, но большую часть времени педагоги работаю совместно [9, с. 207-214]. При этом большое значение для билингвальных детских садов имеет привлечение воспитателей-педагогов, являющихся носителями языка-партнера. От всех педагогических работников билингвальных детских садов требуется владение, в той или иной степени, обоими языками.

Еще один подход к организации билингвального обучения — «пространственная модель» — заключается в том, что одно из помещений детского сада отводится языку-партнеру. Оно оформляется соответствующим образом и оснащается необходимыми учебно-методическими материалами и инвентарем. В определенное время один педагог, использующий только язык-партнер, занимается с воспитанниками в этом специально подготовленном помещении — «пространстве языка-партнера» [3].

Большой опыт билингвального дошкольного обучения накоплен в Германии. Немецкие педагоги Б. Кильхёфер и С. Йонекайт сформулировали

следующие принципы билингвального обучения:

- функциональное использование языка: язык должен использоваться в процессе совместной деятельности ребенка и воспитателя (игра, рисование, прогулка и т.д.);
- разделение языков: все участники образовательно-воспитательного процесса должны четко и последовательно соотносить воспитателя с языком, на котором он говорит;
- эмоциональное и языковое внимание к ребенку: необходимо регулярное осуществление эмоциональной и языковой рефлексии;
- положительная языковая установка; овладение языками должно ассоциироваться у ребенка с положительными эмоциями [6].

Определяясь с выбором подхода к организации билингвального обучения, нужно принять решение по целому ряду вопросов. В частности, с какого возраста следует начать обучение иностранному языку? Мнения на этот счет существуют разные. Некоторые педагоги считают, что начинать надо с 4–5 лет, когда ребенок уже может сосредотачивать свое внимание на определенном объекте в соответствии с установками педагога. Известный немецкий методист Герберт Пухта, выступая в Москве на форуме «E-merging Forum 5» в марте 2015 г., привел данные исследователей, показывающие, что лучший возраст для изучения иностранного языка — 2-12 лет. В своем выступлении о также опроверг мнение о том, что иностранный язык («второй») оказывает негативное влияние на родной («первый») язык [7].

Следующий вопрос, какую программу билингвального обучения выбрать. Каковы должны быть ее цели, задачи и содержание? Цели, задачи и содержание программы билингвального обучения отражают, в частности, понимание роли и места дошкольного периода в образовании «на протяжении всей жизни». В основу российского ФГОС дошкольного образования положен следующий принцип: «поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самоценность детства — понимание (рассмотрение) детства как периода жизни значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду» [1]. В Сингапуре же обучение в детском саду рассматривают, прежде всего, как прочное основание для последующего образования «на протяжении всей жизни» [11].

Западные исследователи отмечают, что программа обучения часто оказывается ориентированной на потребности реальной жизни, значимые для взрослых, не владеющих языком. Это ведет к тому, что обучение может быть неинтересно для детей с их собственными специфическими потребностями. Политика раннего обучения языку еще недостаточно разработана, и это международная проблема [9, с. 11].

В Сингапуре, США, Канаде и ряде других стран уделяют внимание раннему обучению английскому языку не только с социальными, но и с академическими целями. Обучение академическому английскому (именно для решения образовательных задач в ходе учебного процесса) требует много времени. По результатам исследований в Калифорнии, даже при условии обучения в детском саду исключительно на английском языке, но с ориентацией на использование иностранного языка преимущественно на бытовом уровне, 75% детей иммигрантов после 5 лет последующего обучения в школе так и не смоги продемонстрировать высокий уровень владения академическим английским [9, с. 24].

Как было уже сказано выше, программа обучения иностранному языку может реализовываться параллельно с основной образовательной программой на родном языке. При этом взаимодействие педагогов-воспитателей, говорящих на разных языках, может быть сведено к минимуму. Практика показывает, что значительно более продуктивными являются программы обучения иностранному языку, предусматривающие опору на родной язык и тесное взаимодействие всего педагогического коллектива [9]. Кроме самой программы требуется еще учебно-методическое обеспечение (методические рекомендации, пособия, иллюстративно-наглядный материал и т.д.).

Очень важный вопрос связан с преемственностью обучения. Какова перспектива дальнейшего развития детей, прошедших программу билингвального обучения в детском саду? В Сингапуре проблем с преемственностью билингвального обучения нет. Там оба языка (английский и китайский) являются государственными. Последующее обучение в школе, университете ведется преимущественно на английском языке, но при этом изучается и родной язык, на котором идет общение внутри семьи, на бытовом уровне. А как быть в наших, российских условиях? Будет ли продолжено билингвальное обучение в школе? Количество школ, где обучение ряду предметов уже сейчас ведется на английском языке, очень ограничено.

Как мы видим, существует целый комплекс проблем, связанных с развитием билингвального обучения в нашей стране. Уточним, что речь идет именно о паре языков родной (русский) — иностранный (английский). Билингвальное обучение на родном национальном (башкирском, татарском и других языках народов РФ) и русском языке как государственном имеет у нас давнюю историю, имеется соответствующая учебно-методическая база,опытные педагоги. С английским языком ситуация достаточно сложная. Необходимо решать проблему *обеспечения профессиональными кадрами*. Обеспечить все детские сады, где планируется введение билингвального обучения, носителями английского языка, да еще и со специальной педагогической подготовкой, сложно (прежде всего, с финансовой точки зрения). Требуется подготовка или переподготовка отечественных кадров. Для осуществления обучения на английском языке необходимо владение языком на уровне не ниже С1 по общеевропейской шкале. Необходимо знание не только методики раннего обучения английскому языку, но и специфики билингвального обучения. За рубежом (в Латинской Америке, например) обязательна дополнительная подготовка педагогов, работающих по билингвальным программам [9, с. 51]. Помимо педагогов, ведущих обучение на английском языке, необходимо, чтобы и другие педагогические работники детского сада понимали английский язык и могли на нем общаться, хотя бы на элементарном уровне.

Следующий комплекс проблем связан с определением *целей, задач, выбором подходов, содержания, методов и средств обучения.* Для чего, чему и как учить? Необходимо учебно-методическое обеспечение билингвального обучения. Созданные ранее программы и пособия по английскому языку для детских садов не рассчитаны на билингвальное обучение. Необходима *преемственность* билингвального обучения на последующих уровнях (в школе, колледже, вузе).

Мы обозначили только некоторые, наиболее важные, на наш взгляд, проблемы развития билингвального обучения дошкольников (на русском и английском языках) в нашей стране, которые предстоит решать в обозримом будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Зарегист-рирован в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г. Российская газета - Федеральный выпуск №6241 (265), 25 ноября 2013 г.
2. Дети-билингвы: за и против [Электронный ресурс]: сайт Русскоязычная Великобритания. URL: http://britainrus.co.uk/stats/Deti-bilingvy_za_i_protiv/ (дата обраще-ния: 06.11.2017).
3. Иванова Н.В. Билингвальное образование дошкольников // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4.; URL: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9987 (дата обращения: 11.05.2017).
4. Калинова И.Н. Двуязычные дети в детском саду. Взгляд логопеда-практика [Элек-тронный ресурс] / Социальная сеть работников образования nsportal.ru. URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2014/12/04/dvuyazychnye-deti-v-detskom-sadu-vzglyad-logopeda-praktika (дата обращения: 06.11.2017).
5. Нечаев Н. Н., Коряковцева О. В. Обучение иностранному языку детей дошкольного возраста // Вестник МГЛУ. 2012. №15 (648). С. 23-35. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannomu-yazyku-detey-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 05.11.2017).
6. Протасова Е. Двуязычные дошкольные учреждения: организация работы // Дошкольное воспитание. - 2003. - № 3. - С. 17-21.
7. Пухта Г. Выступление на форуме E-mergigng Forum 5 [Электронный ресурс] / YouTube. URL: https://www.youtube.com/watch?v=sRKZA5qjnwI&list=PLuG4zFFpKslNinZkgs87hi07z_Vpgukxy (дата обращения: 06.11.2017).
8. Barcelona European Council (15-16 March 2002), Presidency conclusions [Electronic resource]. URL: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf (ac-cess date: 06.11.2017).
9. Early Childhood Education in English for Speakers of Other Languages. Edited by Victoria A Murphy and Maria Evangelou. British Council. 2016. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/early-childhood-education-english-speakers-other-languages (access date: 06.11.2017).
10. European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020). Language Learn-ing at Pre-primary School Level: Making It Efficient and Sustainable. A policy handbook / Commission staff working paper. Brussels. 2011. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf (access date: 06.11.2017).

11. Nurturing Early Learners. A Curriculum Framework for Kindergartens in Singapore. A Guide for Parents. Ministry of Education. Singapore. 2012. URL: https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/preschool/files/kindergarten-curriculum-framework-guide-for-parents.pdf (access date: 06.11.2017).

Summary

ENGLISH LANGUAGE AND PROBLEMS OF BILINGUAL PRE-SCHOOL TEACHING

I.Y. Krasilova

State University of Humanities and Technology

Abstract. The article focuses on problems of early English language teaching that takes place in the context of bilingual programs of pre-school teaching.

Key words: early English language teaching; bilingualism; bilingual teaching.

УДК 37.017

ОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПОЗИТИВНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ КАК АСПЕКТ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Л.А. Петрова

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме значимости духовно-нравственного аспекта в ориентации обучающихся на позитивное отношение к здоровому образу жизни.

Ключевые слова: здоровье; здоровый образ жизни; духовно-нравственное становление личности.

Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся являются первостепенной задачей современной образовательной системы и представляют собой важный компонент социального заказа для образования. Общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров.

Сегодня Россия переживает один из непростых исторических периодов. И самая большая опасность, подстерегающая наше общество сегодня, — не в кризисе экономики, не в смене политической системы, а в том, что российское общество остро ощутило глобальный кризис, который охватил как социальную сферу, так и самого человека — его сознание, чувства, поведение. В общей системе нравственных позиций современной молодёжи наиболее распространённой на сегодняшний день является пассивное пренебрежение своим здоровьем.

Актуальность проблемы подтверждается тем, что сегодня общество нуждается в формировании личности, осознающей ценность здоровья, умеющей организовать деятельность по сохранению и укреплению своего здоровья, ориентированной на ведение здорового образа жизни, исключающего нанесения какого-либо вреда своему здоровью и здоровью окружающих.

Направленность личности на здоровый образ жизни — процесс, продолжительный по времени, начинающийся с детского возраста. В этой связи система образования является важнейшим механизмом в формировании практических умений и навыков сохранения и укрепления здоровья, мотивации человека на здоровый образ жизни. Изменения, происходящие в обществе, в том числе и в сфере образования, как одного из социокультурных и духовных феноменов, требуют от педагогов пристального и всестороннего осмысления в области духовного и нравственного становления подрастающего поколения, ориентированного на здоровый образ жизни.

В настоящее время существует свыше ста определений понятия здоровья. Анализируя формулировки понятия здоровья человека можно отметить, что это категория медицинская, социальная, правовая и экономическая, обозначающая право быть здоровым и трудоспособным для обеспечения социальной активности человека, самодостаточности личности и необходимой продолжительности жизни.

По определению специалистов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) здоровье — это состояние, полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов [5].

Понятие «здоровье» отражает смысл сохранения и развития биологических, социальных, духовных функций человека и общества и определяется уровнем освоенности общечеловеческих, государственных и национально-региональных ценностей культуры. В современной психолого-педагогической литературе одним из основных подходов к определению здоровья рассматривается функциональный подход, направленный на изучение способности человека осуществлять естественные биологические и присущие ему социальные функции, а точнее, способность выполнять полезную для самого себя и для всего общества деятельность.

Современная концепция здоровья позволяет выделить следующие его основные составляющие (виды) [8]:

— *Физическое здоровье* (уровень физического развития и резервных возможностей организма) — это естественное состояние организма, при котором у человека имеет место гармония физиологических процессов и максимальная адаптация к различным факторам внешней среды.

— *Психическое здоровье* (уровень развития психических процессов, регуляции эмоционально-волевой и интеллектуальной сферы) зависит от состояния головного мозга, это способность человека адекватно реагировать на внешние и внутренние раздражители, умение уравновесить себя с окружающей средой. Оно характеризуется уровнем и качеством мышления, развитием внимания и памяти, степенью эмоциональной устойчивости, развитием волевых качеств. Это принятие себя и понимание собственных эмоций. Наличие возможности слушать других и сопереживать их чувствам. Оно подразумевает переход от эмоциональной зависимости к взаимозависимости. Включает в себя оказания поддержки другим людям.

— *Социальное здоровье* (степень адаптации человека в обществе). Сохранение психического здоровья неразрывно связано с социальным благополучием личности. Мера социальной активности, деятельного отношения человеческого индивидуума к миру. Благоприятное социальное состояние — это способность успешной адаптации к той социальной среде, в которой индивид находится в данный момент. Здесь также необходимо отметить сохранение способности к успешному выполнению социальных функций. Стоит отметить, что понятие социального здоровья вошло в современную педагогическую и психологическую науку сравнительно недавно.

— *Духовно-нравственное здоровье* (личностный уровень, строящийся в соответствии с основными целями и ценностями жизни данного общества и конкретного человека) понимается как комплекс характеристик мотивационной и потребностно-информативной сферы жизнедеятельности, основу которого определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в обществе. Осознание человеком сущности добра и зла; способность к созиданию добра, самосовершенствованию, милосердию и бескорыстной взаимопомощи, осознанию значимости установки на здоровый образ жизни. Готовность руководствоваться теми моральными принципами, которые являются основой социальной жизни человека, т.е. жизни в определенном человеческом обществе.

С точки зрения академика В.П. Казначеева принципиальное отличие концепции вышеназванной четырёхкомпонентной модели индивидуального здоровья от определения, данного Всемирной организацией здоровья (ВОЗ), состоит в её аксиологической, целевой направленности. Он определяет здоровье как динамическое состояние, процесс сохранения и развития его биологических, физиологических и психических функций и социальной активности личности при максимальной продолжительности жизни. Именно социальное и духовное здоровье делает личность самодостаточной, то есть тем «субъектом», который сам соотносит себя со своим окружением [2].

В общем понятии здоровья имеются две равноценные составляющие: духовное здоровье и физическое. Духовное здоровье человека — это здоровье его разума. Оно зависит от умения определять своё отношение к окружающему миру и ориентироваться в этом мире. Оно зависит от умения определять своё положение в окружающей среде, свои отношения к людям, вещам, знаниям и прочему и достигается умением жить в согласии с самим собой, с родными, друзьями и другими людьми, способностью прогнозировать различные ситуации и разрабатывать модели своего поведения с учётом необходимости, возможности и желания.

На здоровье человека оказывает влияние целая группа различных факторов — это и наследственность, и экологическая обстановка, и уровень развития медицины. Однако наиболее существенным фактором является тот образ жизни, которого придерживается человек. К счастью, это именно та область, которую мы в состоянии регулировать сами. Игнорирование вопроса здорового образа жизни, как правило, приводит к самым плачевным результатам, когда даже самый мощный запас здоровья ребенка истощается и человек становится заложником различных недугов.

В основном учеными исследуются медико-биологические проблемы здоровья и недостаточно уделяется внимание социально-философскому анализу индивидуального здоровья человека, его валеологическому аспекту, несмотря на его важность. В силу разных причин должного внимания в психолого-педагогической литературе внимание данной проблеме уделено недостаточно. Следует признать недостаточную разработанность тео-ретико-методологических вопросов формирования активной мотивации на потребность в здоровье и здоровом образе жизни в аспекте духовно-нравственного становления личности.

Ю.М. Орлов пишет: «Мы привыкли думать, что наше здоровье зависит от питания, медицины, экологии и, наконец, от человеческих отношений. Но мало кто знает, что наше здоровье и благополучие зависят от жизненной философии, составляющей принципы нашего мышления» [4, с. 5].

Проблема здоровья интересовала философов с древних времён. Философы Античности видели ее решение в гармоничном развитии личности. В Средние века, где господствовало божественное понимание мира, состояние здоровья связывали с усвоением философских и теологических знаний, с мобилизацией духовной энергии человека посредством молитв, обращенных к Богу. Жизнь рассматривали как испытание, данное свыше, целью которого является сохранение души, воздержание, покаяние, благоразумие, сохранение духовной чистоты. Раскаяние в грехах расценивали как главную профилактическую и оздоровительную процедуру. Наибольшую ценность в Средние века представляло не само здоровье, а душа и духовная жизнь человека. В Новое время доминанта в мировоззрении сместилась в сторону просвещения.

На здоровье воздействует множество внешних факторов. Многие из них оказывают отрицательное влияние. К ним, прежде всего, следует отнести: нарушение гигиенических требований режима дня, режима питания, учебного процесса; недостатки калорийности питания; неблагоприятные экологические факторы; вредные привычки; отягчённая или неблагополучная наследственность; низкий уровень медицинского обеспечения и др. Одним из наиболее эффективных способов противодействия этим факторам является следо-вание правилам здорового образа жизни. Учёные определили, что состояние здоровья человека больше всего — на 50%, зависит от образа жизни, а остальные 50% приходятся на экологию (20%), наследственность (20%), медицину (10%). В свою очередь, в характеристике здорового образа жизни (ЗОЖ) основная роль отводится правильно организованной двигательной активности, которая составляет около 30% из пятидесяти [7].

Здоровый образ жизни предполагает определенную ориентированность деятельности личности в направлении укрепления и развития личного и общественного здоровья и, как целостная система, состоящая из трёх основных взаимосвязанных элементов, или трёх культур: культуры питания, культуры движения и культуры эмоций [7]. Великие философы, мыслители утверждали, что сам человек главным образом должен думать, заботиться о своем здоровье, о благосостоянии и стремиться поддержать его. От этого зависит человеческое счастье. Главным рычагом первичной профилактики в укреплении здоровья человека является ориентация на позитивное отношение к здоровому образу жизни.

Здоровый образ жизни имеет ряд формальных сторон. Самая главная — это физиологическая сторона здорового образа жизни, которая является задачей медицинской науки. Юридическая сторона включает в себя законодательство об охране здоровья граждан и является фактически предметом юриспруденции. Экономический аспект заключается в затратах на строительство стадионов, спортзалов и т.п., в выгоде обществу от того, что люди, ведущие здоровый образ жизни, не болеют. Но настоящее исследование посвящено другой, этической стороне здорового образа жизни.

В контексте нашего исследования представляет интерес рассмотреть результаты изучения учёными истории человеческой цивилизациио трёх основных оздоровительных доктринах мира:

Доктрина Соломона. Здоровье — есть мудрость жизни. Около 80% причин болезней лежит в нарушении человеком меры жизни (переедание, гиподинамия, вредные привычки, эмоциональные стрессы).

Доктрина Сократа. В её основе лежит рационализм в отношении к своему здоровью: «Человек, познай самого себя!», «Здоровье не всё, но всё без здоровья — ничто». Эта доктрина ориентирована на физическое совершенствование человека, она получила своё развитие в Европе.

Доктрина Конфуция (восточная доктрина): «Ты хочешь быть здоровым — сотвори себе здоровье». Эта доктрина подчёркивает духовную силу человека, который силой своей воли может совершенствовать себя [3].

В трудах, посвященных различным аспектам проблемы формирования здорового образа жизни, наметилась тенденция к переосмыслению способов ее решения, отражающая смещение акцента из сферы медицины в педагогику.

Большой интерес представляет классификация моделей обучения учащихся здоровому образу жизни, предложенная Э. Чарлтоном [6].

Медицинская модель. Модель полностью построена на информировании обучающихся, являясь чисто когнитивной, и часто именуется профилактической. Эту модель иногда называют моделью ЗОП (знание, отношение, поведение). Предполагается, что, если человек знает об опасности для здоровья определенного стиля поведения, он начнет относиться к такому поведению отрицательно и будет от него воздерживаться. Аналогично, если человеку известно, что определенная вещь полезна для здоровья, знание об этом автоматически приведет к положитель-

ному отношению и соответствующему поведению. Такой взгляд оказался упрощенным и редко оправдывающимся на практике.

Подготовка монографий, учебных пособий, популярных книг, статей по проблемам сохранения здоровья и приобщения к здоровому образу жизни, адресованных непосредственно школьникам — вот основной путь реализации данной модели. Целью данных работ является создание в соответствии с возрастными особенностями школьников информационного базиса, позволяющего им подготовиться к осознанию основных принципов здорового образа жизни.

Введение в школьную программу специального самостоятельного курса, направленного на формирование и развитие у обучающихся понятий и навыков здорового образа жизни. Внеклассные занятия экологические кружки и секции, самостоятельная исследовательская работа обучающихся и т. п.

Медицинская модель была подвергнута критике (Э. Аронсон, Э. Чарлтон): информация действительно необходима как базис для принятия решения, но фактологическое образование имеет шанс радикально изменить поведение индивида только в том случае, если сообщаемая информация нова для него. После первоначального эффекта, произведенного новой информацией, она уже не играет значительной роли. Так, школьные программы борьбы с курением, созданные исключительно в когнитивном ключе, как выяснилось, не оказывают влияния на распространение курения среди подростков. Болезни — еще слишком далекая перспектива, чтобы волновать детей, которые зачастую не знают, что в действительности представляет собой то или иное заболевание. Школьные программы, рассматривающие различные факторы риска для здоровья, скучны, излишне назидательны и часто лишь провоцируют нежелательное поведение подростков.

Образовательная модель. Итак, одна только информация недостаточна для того, чтобы оказать влияние на поведение человека в отношении своего здоровья. Велика роль таких учебных предметов естественнонаучного цикла, как валеология, основы безопасности жизнедеятельности, физкультура, при интеграции которых происходит взаимодополняемость содержания, а также формируется целостное представление о здоровом образе жизни.

При реализации образовательной модели акцент делается на обучении обучающихся навыкам, необходимым для принятия решения, которые принимаются ими на основании имеющейся у них информации. Причём подаваемая информация подбирается таким образом, чтобы в центре внимания оказались немедленные последствия рассматриваемого поведения (негативные и позитивные), которые могут быть быстро обнаружены самими подростками. Например, показатели содержания угарного газа в выдыхаемом при курении воздухе или изменение скорости пульса оказываются для подростка более убедительными доказательствами, чем гораздо более серьезные неприятности, но ожидающие его в отдаленном будущем.

Радикально-политическая модель. Образовательная модель, делающая упор на принятие решений, ориентируется на индивида, однако было обнаружено, что решения не всегда принимаются им лично. Это может быть проиллюстрировано таким примером: дешевые и легко приобретаемые сигареты, реклама табака могут подтолкнуть молодежь к началу курения. Недостаток денег, отсутствие продуктов питания, традиции и семейные предпочтения и представления могут определять то, что человек ест. Данная модель предполагает создание среды, благоприятной для осуществления здорового образа жизни. Радикально-политическая модель делает шаг дальше по сравнению с образовательной и включает в себя содействие становлению здорового образа жизни. Иногда требуется изменить внешние обстоятельства, чтобы помочь принятию правильных с точки зрения здоровья решений.

Среди вариантов реализации модели — создание различных программ и школ на региональном уровне: «Программа содействия укреплению здоровья», «Школа здорового образа жизни», «Школа здоровья», «Здоровье», «Здоровье и образование» и др. На федеральном уровне осуществление модели регламентируется Национальной стратегией охраны здоровья детей в России и соответствующими нормативными документами.

Зарубежный опыт решения проблемы формирования культуры здорового образа жизни предполагает, прежде всего, реализацию воспитания детей внутренне свободными и независимыми в своих суждениях по отношению к внешним обстоятельствам жизни. Под свободой, в данном случае, понимается способность ребёнка самостоятельно принимать решения на основе лично им проанализированной информации.

Модель самоусиления. Если объединить достоверную медицинскую информацию, даваемую профилактической (медицинской) моделью, навыки, требующиеся для принятия решений, раз-

виваемые в рамках образовательной модели, дающей психологическую поддержку, и поддерживающее здоровый образ жизни окружение, обеспечиваемое радикально-политической моделью, возникает модель самоусиления. Нет сомнения в том, что для успеха школьного обучения здоровому образу жизни должны быть выполнены все эти условия. Развитие во всем мире школы, содействующей становлению здорового образа жизни, в настоящее время помогает улучшению ситуации. Однако правительства многих стран еще делают далеко не все, чтобы можно было говорить о создании ими такой среды, которая поддерживала бы решение подростка отказаться, например, от курения. Продолжается реклама табачных изделий, сигареты часто дешевы и легко доступны молодежи. То, что курят взрослые, также действует отрицательно на возможность принятия решения подростком отказаться от курения.

Таким образом, медицинская модель нацелена на информирование обучающихся о том, что полезно для здоровья, а что вредно или даже противопоказано. Образовательная модель исходит из того, что только информация недостаточна для оказания влияния на поведение человека в отношении своего здоровья. Поэтому в этой модели акцент делается на обучении навыкам, необходимым для принятия решения. Радикально-политическая модель делает следующий шаг по сравнению с образовательной и включает в себя содействие становлению ЗОЖ. Модель самоусиления объединяет передачу информации (первая модель), **отработку** навыков, требующихся для принятия решений (вторая модель), а также содействие формированию ЗОЖ (третья модель).

Процесс воспитания в условиях школы готовности к здоровому образу жизни — сложный процесс. Слишком часто оказывается, что педагоги с лучшими намерениями снабжают учеников информацией о какой-либо угрозе для здоровья в будущем, например, раке легких, и надеются, что такого информирования вполне достаточно для того, чтобы побудить детей отказаться от курения. Аналогичные данные имеются и в других областях приобщения к здоровому образу жизни. Успех достигается редко — в силу указанных выше причин.

В соответствии с ФГОС нового поколения обучающийся помимо получения образования должен достигнуть некоторого уровня компетентности в способах жизнедеятельности в человеческом обществе. Воспитание направленности обучающихся на здоровый образ жизни, их подготовленность к сохранению здоровья формируется на основе образовательных компетенций, отражающие целостное и комплексное представление тех составляющих социокультурного опыта, которыми овладевает человек в процессе образования:

Ценностно-смысловая компетенция. Это компетенция в сфере мировоззрения, связанная с ценностными ориентирами обучающегося на здоровье и здоровый образ жизни, его способностью видеть и понимать значимость умения вести здоровый образ жизни, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения, направленные на укрепление и сохранение своего здоровья.

Общекультурная компетенция. Множество вопросов, по отношению к которым обучающийся должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, — это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль спорта и физкультуры в жизни человека.

Учебно-познавательная компетенция. Способность обучающегося к самостоятельной познавательной деятельности, владение элементами логического мышления, умение соотносить свои знания с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации физкультурных занятий, целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки состояния своего здоровья.

Информационная компетенция. При помощи технических средств и информационных технологий формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию по проблеме сохранения здоровья, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее на конференциях, докладах, в рефератах.

Коммуникативная компетенция включает знание способов взаимодействия с окружающими людьми, навыки работы в команде, владение различными социальными ролями в коллективе, обеспечивающие взаимное сохранение здоровья.

Социальная компетенция означает владение знаниями и опытом в сфере общественного здоровья, в социально-трудовой деятельности, в сфере семейных отношений и обязанностей.

Личностная компетенция направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального самосовершенствования, эмоцио-

нальной саморегуляции и самоподдержки своего личного здоровья, а также комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности [1].

Здоровый образ жизни в единстве его компонентов биологического и социального представляет собой духовно-нравственную ценность, укрепление которой — важнейшая задача любого цивилизованного общества. В настоящее время здоровый образ жизни занимает ведущее место в иерархии потребностей и ценностей. Формирование здорового образа жизни – это не самоцель, а прежде всего здоровье, которое является залогом полноценной и счастливой жизни. Здоровый образ жизни — это рационально организованный образ жизни, основанный на принципах нравственности, обладающий широким позитив-ным спектром воздействия на различные стороны проявления организма и личности человека. В поведении это проявляется в большой жизненной энергии, стремлении быть лучше, оптимистическом настрое, целеустремлённости, настойчивости в достижении поставленной цели, уверенности в своих силах и пр.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И.Г. Содержание образования в свете государственной политики сохранения здоровья нации // Педагогика. – 2012. – № 10. – С. 31-39.
2. Казначеев В.П. Здоровье нации – феномен экологии XXI века / В.П. Казначеев/ Материалы I Всероссийского форума «III тысячелетие. Пути к здоровью нации». Москва, 15-17 мая 2001. – 194 с.
3. Лебедев В.Г. Валеология: текст лекций / В.Г. Лебедев; Яросл. гос. ун-т. – Ярославль: ЯрГУ, 2008. – 68 с. – С. 11.
4. Орлов Ю.М. Оздоравливающее (саногенное) мышление [Текст] / Ю.М. Орлов. Сост. А.В. Ребенок. Серия: Управление поведением. Кн. 1. – 2-е, испр. – М.: Слай-динг, 2006. – 96 с.
5. Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения. 1946 // apps.who.int constitution-ru.pdf
6. Чарлтон Э. Основные принципы обучения здоровому образу жизни // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 3-14.
7. http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=3314
8. http://fb.ru/article/262451/vidyi-zdorovya-fizicheskoe-psihicheskoe-psihologicheskoe-nravstvennoe-sotsialnoe-osnovyi-zdorovya#image1374726

Summary

ORIENTATION OF STUDENTS ON THE POSITIVE ATTITUDE TOWARDS A HEALTHY LIFESTYLE AS AN ASPECT OF MORAL EDUCATION

L.A. Petrova

State University of Humanities and Technology

Abstract. This article deals with the problem of the significance of spiritual and moral aspect in the orientation of students on positive attitude towards a healthy lifestyle.

Key words: health; healthy lifestyle; spiritual and moral formation of the personality.

УДК 37.03

ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Г.А. Романова

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. В статье обосновано значение технологии проектирования индивидуальных образовательных маршрутов в развитии личностных характеристик обучающихся, в становлении их субъектной позиции; сделан акцент на роли данной технологии в обеспечении успешной социализации личности.

Ключевые слова: технология; педагогическое проектирование; индивидуальный образовательный маршрут обучающихся; социализация личности; самореализация личности; воспитывающий потенциал; образовательное пространство.

Важнейшим условием и показателем развития современного общества является обеспечение личностной, гражданской и профессиональной самореализации граждан в соответствии с их способностями, интересами и потребностями, развитие их возможностей, как актуальных, так и потенциальных. Самореализация во всех сферах жизнедеятельности невозможна без развития способности к самоопределению, самодвижению и саморазвитию, самопроектированию собственной деятельности.

Любая деятельность включает содержательную и процессуальную части. Содержательная часть определяется целями, процессуальная — технологией. Сегодня многое в решении проблем образования связывают с использованием соответствующих технологий. Технология предполагает, прежде всего, чётко обозначенную цель, комплекс средств достижения поставленной цели и правила работы этими средствами. Технология педагогического проектирования в настоящее время является одной из востребованных педагогами современной общеобразовательной школы. Важно не только уметь планировать предстоящую образовательную деятельность, организовывать учебно-воспитательный процесс, но и уметь создавать прообраз планируемого результата, обладать способностью к антиципации.

Рассмотрение образовательного процесса в единстве взаимодействия всех его субъектов показывает, что движущей силой его развития будет являться осознаваемая всеми участниками потребность в разрешении противоречий между требованиями современной жизни и актуальным уровнем их (участников) качественного состояния. Педагогическое проектирование связано с необходимостью разрешения выявленных в процессе анализа педагогической практики проблем и опытом, компетенциями, которыми обладают субъекты образовательной деятельности в решении данной проблемы. Так как результаты образовательной деятельности являются совокупным продуктом деятельности (*взаимо*деятельности) всех участников образовательных отношений, мы можем говорить о необходимости овладения компетенциями педагогического проектирования всеми субъектами образовательного процесса.

Технологии педагогического проектирование направлены на создание нового, индивидуального, индивидуализированного продукта на основе как уже состоявшегося опыта собственной образовательной деятельности, так и имеющегося потенциала к преобразованию (оптимизации) этой деятельности и развития себя самого как субъекта своей собственной деятельности. Педагогу зачастую приходится действовать в ситуации неопределенности, «достраивать» логические цепочки в системе механизмов и алгоритмов действий, продумывать альтернативные способы и средства продвижения к цели, предвидеть возможные риски в ходе реализации задуманного и предусматривать предупредительные, профилактические меры, а также способы коррекции промежуточных результатов. Коль скоро заявленная нами проблема связана с раскрытием воспитывающего потенциала технологий педагогического проектирования, считаем возможным остановиться более подробно на технологии проектирования индивидуальных образовательных маршрутов, которая может быть рассмотрена как одна из технологий индивидуализации образовательного процесса обучающегося.

Классификация видов проектов достаточно обширна, среди параметров типологии объекты и субъекты проектирования, временные установки, и, прежде всего, конечно, цель. К проектам

индивидуальной образовательной деятельности обучающихся относят: индивидуальный образовательный план, индивидуальную образовательную программу, индивидуальный план подготовки к экзамену по тому или иному предмету, индивидуальный план изучения одного из учебных предметов, индивидуальный маршрут освоения программы как алгоритм движения обучающегося в соответствии с поставленной целью и задачами каждого этапа, программа построения образовательной деятельности, программа самообразования, программа развития качеств, необходимых для будущей профессии, индивидуальный план профориентации, программа развития профессионально важных качеств и др. [1].

Известно, что развитие личности происходит в деятельности. Грамотно организованная деятельность по проектированию индивидуальных образовательных маршрутов формирует, а затем и развивает у обучающихся умение осознавать «свое» затруднение, видеть «свою» проблему. Опираясь на «свой» потенциал, «свои» возможности и способности, он может проектировать деятельность по разрешению этой проблемы, выстраивая собственные индивидуальные образовательные цели и линии их достижения. Становится очевидным, что проектирование предстоящей деятельности будет тесно связано, с одной стороны, с уровнем развития компетенций в области анализа (самоанализа) причин затруднений и возможностей их разрешения с опорой на свой собственный опыт и потенциал, а с другой — с компетенциями в области планирования и конструирования предстоящей деятельности. А результаты будут детерминированы качеством установления причинно-следственных связей и актуализацией проблемы их соответствия.

В этом случае в достижении поставленных образовательных целей каждый обучающийся получает возможность продвигаться в своем собственном темпе и по своей по своей собственной образовательной траектории. Успешность в реализации образовательного самодвижения (*само*-проектирования) будет обеспечиваться индивидуализацией всего образовательного пространства. Это создает условия для овладения различными способами диагностики своих возможностей, склонностей, интересов, потребностей, определения способов и путей реализации жизненных и профессиональных планов, условия для развития креативности и самостоятельности обучающегося, мотивации и способности к освоению образовательных программ не только в системе общего, но и дополнительного образования.

Образовательная цель при этом должна быть диагностична — необходим инструментарий определения уровня её достижения, механизм, процедура, критерии оценки, возможные риски; должна быть обеспечена возможность «пошагового» контроля достижения цели, что обусловливает своевременность корректирующих воздействий, а тем самым и прочность всего достигнутого. Возможность самостоятельного отслеживания уровня формирования образовательных целей — векторов (компетенций) в процессе освоения индивидуального образовательного маршрута развивает способность обучающегося к самоанализу и самооценке уровня своих образовательных достижений и потенциальных возможностей, умение поставить перед собой образовательную цель и выбрать свою собственную траекторию ее достижения, планировать промежуточные и конечные результаты, соотносить уровень запланированного со своими способностями и возможностями, уметь принимать самостоятельные решения. Развиваются рефлексивные способности личности, настойчивость в достижении цели, стремление самостоятельно преодолевать трудности, способность к самооценке, самоорганизации и самоконтролю.

Рефлексивное отношение растущего человека к своему коммуникативному опыту, осознание и переоценка своего опыта через других является необходимым условием развития опыта успешной деятельности в условиях поликультурного социума. Многое зависит от личности педагога, его ценностных ориентаций, владения им приемами дифференцирования процесса взаимовлияния субъектов образовательной деятельности, его способности к проектированию и антиципации. Это способствует формированию и развитию общественного сознания ребенка, которое помогает ему выстраивать свое поведение в социальной среде на основе общепринятых норм и требований, обеспечивая его адаптацию к внешним требованиям.

Достижение общей цели деятельности будет возможно в условиях решения комплекса задач, но надо отметить, что цель — общая, а вот задачи, в решение которых вовлекает обучающихся педагог, — разные, они индивидуальны, уникальны, специфичны. И чем «тоньше», конкретнее прописаны эти задачи для каждого, тем больший эффект будет обеспечиваться.

Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов направлена и на обеспечение развития эффективных межличностных коммуникаций, таких, как наличие потребности и умения общаться; умение сочув-

ствовать, ощущать и поддерживать обратную связь в общении; умение управлять собой, своим психическим состоянием, настроением и чувствами, способность применять различные способы вербального и невербального общения; умение прогнозировать возможные проблемные ситуации, последствия своих слов и действий, своего поведения в целом, формирование социальной компетентности обучающегося. Компетентность — это личностная характеристика, которая отличается от системы знаний и умений тем, что детерминирована психологической готовностью человека к сотрудничеству и взаимодействию в процессе решения различных задач, с наличием социально заданных морально-этических установок и качеств личности.

Таким образом, проектирование индивидуальных образовательных маршрутов можно рассматривать и как необходимое условие успешной социализации личности, так как обучающийся становится активным субъектом собственной жизни, приобретая свободу выбора своих образовательных маршрутов и развивая умение распорядиться этой свободой, становится субъектом своего образования, личностного развития и социального становления. Как продукт социальных отношений личность развивается в деятельности. Результатом этого будет формирование отношения человека к себе (деятельность по преобразованию себя как субъекта своей собственной деятельности и объекта деятельности других); отношение к социуму (с точки зрения отношения к себе и от рефлексированного отношения социума, его требований, норм, установок; превалирование персонификации над адаптацией и конформизмом, резистентность к негативным воздействиям социума и возможность сохранения себя в нём на основе самоценности собственного мира и мироощущения); отношение к деятельности (деятельность с результатом на себя — деятельность с результатом на других и т.п.) [3].

Отметим, что деятельностный подход в реализации поставленных задач обеспечивает следующие характеристики процесса: субъектный характер деятельности, где обучающийся выступает не только объектом организуемой и управляемой деятельности, но и субъектом творческой самодеятельности; развивающий характер деятельности; постоянно усложняющийся характер деятельности; перцептивно-коммуникативный характер деятельности; творческий характер деятельности; индивидуально-коллективный характер деятельности; социально значимый характер деятельности [2, 4].

Таким образом, следует признать, что технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся обладает значительным воспитывающим потенциалом. Становится важным определение условий, при которых этот потенциал будет актуализирован, интериоризован и присвоен субъектами деятельности. Реализация этого потенциала возможна лишь при условии создания рефлексивно-творческой среды взаимодеятельности субъектов образовательных отношений на основе положительной мотивации к сотрудничеству, развитию и саморазвитию, «пошаговость» диагностики уровня реализации промежуточных задач, которые формулируются, исходя из состояния зоны ближайшего развития ребенка и группы; взаимосвязь с внешней средой через создание проблемного поля задач, необходимых для осмысления, освоения, усвоения новых моделей деятельности и общения, упражнения в их применении для присвоения их на уровне межличностных приращений; создания такого специфического развивающего образовательного пространства, которое обеспечит возможность проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий каждого субъекта образовательных отноше-ний как условия развития всех.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова Л.В. Технологии педагогической деятельности /Л.В. Байбородова, Г.В.Куприянова, Е.Н. Степанов, А.В. Золотарева, А.А. Кораблева. – Ярославль, 2012.
2. Романова Г.А. Развитие социокультурной компетентности будущего учителя в условиях поликультурной образовательной среды вуза // Вестник МГОГИ, Вып. 2. Серия «Педагогика и психология», 2014. – С. 39-43.
3. Романова Г.А. Развитие социокультурной компетентности обучающихся: опыт Л.Н. Толстого и современность // Л.Н. Толстой и русская отечественная мысль о национальном воспитании: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 19-20 мая 2016 г. – С. 243-248.
4. Романова Г.А. Технологический подход к формированию профессиональных компетенций будущего учителя в условиях вуза // Реализация компетентностного под-хода в подготовке современного специалиста: Сб. материалов VI учебно-методической конференции. – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2012. – С. 232-236.

Summary

DESIGN TECHNOLOGY IN THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF STUDENTS

G.A. Romanova

State University of Humanities and Technology

Abstract. The article reveals the importance of designing technology of individual educational routes in the development of personal characteristics of students, their personal position; the author points out the role of this technology in ensuring the success of socialization.

Key words: technology; pedagogical design; individual educational students' route; so-cialization of personality; personal fulfillment; educational potential; educational space.

РАЗДЕЛ 3.
ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА: ФАКТОРЫ, МЕХАНИЗМЫ, ОСОБЕННОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ

М.К. Акимова, О.А. Галстян

Институт психологии им. Л.С. Выготского
Российского государственного гуманитарного университета

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. В статье кратко излагается история развития взглядов в отечественной психологии на проблему профессионального развития человека. Особое внимание уделяется профессионализации педагога, которая рассматривается как сложный, многоплановый процесс. Выделяются разновидности профессионализации, характеризующиеся разным уровнем активности педагогов. Описываются факторы, механизмы и формы реализации этих разновидностей. Излагаются результаты эмпирического исследования динамики коммуникативных качеств педагогов в процессе их профессионализации.

Ключевые слова: профессионализация; пассивная и активная профессионализация педагога; коммуникативные качества педагога.

Психологи, анализируя проблему профессионализации личности, часто подчеркивают, что в психологии практически отсутствуют целостные концепции профессионализации, а немногочисленные попытки раскрыть содержание данного процесса заканчиваются перечислением его этапов, которые не дают адекватного представления о его сущности, не выделяют детерминант объективного и субъективного характера и механизмы их реализации [17; 19].

Перечисленный спектр нерешенных вопросов настолько характерен для психологии в целом, что трудно найти области исследований в которых ситуация складывалась бы по иному. Однако не стоит воспринимать проблему профессионализации как «непаханое поле», ряд фундаментальных и прикладных исследований был выполнен еще в советский период (Е.А. Климов, К.М. Гуревич, Е.М. Борисова, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, Э.Ф. Зеер и др.). Значительное количество работ было проведено в 90-е гг. (Н.С. Пряжников, В.Д. Щадриков, Л.М. Митина, В.А. Бодров, Н.А. Аминов и др.). Наиболее проработанными являются вопросы профессиональной пригодности и профессионального самоопределения. Определенные представления о профессионализации в отечественной психологии уже сложились.

Чаще всего под профессионализацией понимают развитие человека как профессионала, становление личности профессионала в процессе овладения и осуществления профессиональной деятельности. В отечественной психологии сложилась также традиция рассматривать развитие личности в онтогенезе и её профессионализацию как два взаимосвязанных процесса, определяя при этом сроки профессионализации смещёнными на более поздние этапы жизни человека по сравнению с развитием личности. Профессионализация происходит в период от начала профессионального самоопределения до окончания активной профессиональной деятельности. Важно подчеркнуть, что профессионализацию чаще всего соотносят с таким аспектом онтогенетического развития как социализация, иногда даже уподобляют её последней. Принимая во внимание идентичность этих двух процессов, авторы вводят понятие «профессиональная социализация личности» [13; 15].

В качестве результата профессионализации рассматриваются такие характеристики профессионала, как профессионально важные качества и индивидуальный стиль/способ профессиональной деятельности, формирование которых приводит к воссозданию профессиональных типов личности и удовлетворённости её своим трудом [7]. Множество исследований посвящено анализу профессионально важных качеств, требуемых разными профессиями. В них авторы, опираясь на анализ профессиональной деятельности, выделяли и описывали ПВК, устанавливали между ними взаимосвязи и на этой основе объединяли в определенную систему. Так составляли профессиограммы. С данным направлением исследований теснейшим образом связана практическая проблема определения профессиональной пригодности, которая чаще всего решается в ключе соотнесения имеющихся у профессионала качеств, либо с требованиями профессиональной деятельности, либо с личностью успешного, эффективного профессионала в данной области.

Определенные основы в изучении ПВК в отечественной психологии были заложены ещё в 20-е гг. XX века работами И.Н. Шпильрейна, С.Г.Геллерштейна, Н.А. Рыбникова, А.А. Смирнова и др. [5; 14]. Положения о профотборе и профконсультировании, высказанные этими психологами, были во второй половине XX века подтверждены и развиты в работах, выполненных под руководством К.М. Гуревича его сотрудниками, учениками и последователями Е.М. Борисовой, А.И. Сухаревой, Л.В. Солдатовой и др. [7; 14].

Результатами этих исследований стало представление о гетерохронности развития профессионально важных качеств, о зависимости их развития, как от средовых, так и внутренних факторов (мотивации, ценностей, природных психофизиологических свойств и др.). Также было установлено, что в процессе профессионализации у представителей одной и той же профессии происходит «выравнивание» большинства ПВК по уровню развития, что позволило сделать вывод об их развитии под влиянием самой профессиональ-ной деятельности, её требований к личности профессионала, о формировании профессиональных типов личности [4; 6; 12; 20].

Традиционно отечественные психологи, придерживаясь диалектического понимания развития, в качестве источника профессионализации рассматривают различные противоречия, возникающие в процессе выполнения профессиональной деятельности [4; 8; 19; 13]. В качестве механизма профессионализации, чаще всего рассматривается интериоризация в разных своих проявлениях [9; 20].

Наиболее изученной на сегодняшний день считается профессионализация педагога, хотя некоторые вопросы в отношении нее остаются спорными или нерешенными, в том числе вопрос о механизмах профессионализации.

В нашей работе мы изучаем профессионализацию на примере профессии педагога, выделяем её разновидности с описанием факторов и механизмов формирования, исследуем динамику коммуникативных качеств педагогов в процессе стихийной профессионализации.

Профессионализация как процесс, затрагивающий такое сложное явление как личность, не может быть представлен как простой, одномерный. Его следует рассматривать как процесс сложный и многоплановый, в котором условно можно выделить несколько аспектов, или разновидностей. На наш взгляд, следует говорить о двух разновидностях профессионализации, которые отличаются факторами, механизмами, результатами и формами реализации — это пассивная и активная профессионализация. Они выделяются на основе того, какую позицию в этом процессе занимает профессионал — объекта или субъекта и, в свою очередь, дифференцируются по характеру организации и протекания (рис. 1). О таком подходе к профессионализации речь практически не идет в специальной литературе.

Пассивная профессионализация характеризуется тем, что профессионал является объектом различных влияний профессиональной среды. При этом специалист не ставит перед собой цель повысить уровень своего профессионализма или мастерства, он преследует другие цели, но будучи включенным в определённый вид профессиональной деятельности, неизбежно формируется в ней с той или иной долей успешности как профессионал.

Е.А. Климов, изучая формирование профессионала, выделял три варианта профессиональной адаптации. Первый вариант представляет собой процесс «стихийный», второй — под руководством «старшего», который стремится адаптировать подопечного. Третий вариант характеризуется тем, что человек самостоятельно решает задачи своей профессионализации [11]. Первые два варианта можно соотнести с пассивной профессионализацией, так как в этих случаях человек выступает как объект. При этом стихийная профессионализация, как разновидность пассивной, не является специально организованной, она протекает сама по себе, по мере выполнения профессиональной

деятельности и является своего рода побочным её результатом. Профессионализация под руководством «другого» (старшего, опытного, успешного), хотя и является специально организованной, не всегда обеспечивает активную позицию профессионализирующемуся, поэтому этот вариант мы также рассматриваем как пассивный.

Активная профессионализация характеризуется тем, что профессионал занимает позицию субъекта. Это либо полностью самостоятельно организованный профессионалом процесс, то о чем говорит Е.А. Климов, описывая третий вариант, либо профессионализация, организованная со стороны, но предполагающая использование таких технологий, которые переводят человека в активную позицию — это своего рода профессионализация при минимальной помощи «другого». Без активности самого человека, стимулируемой его интересом, положительной мотивацией, стремлением как можно успешнее выполнять профессиональную деятельность эти два варианта профессионализации не могут быть реализованы.

Е.Б. Абакумова пишет, что профессионализация может протекать как процесс полностью самостоятельно организованный человеком [1]. Самодетерминацию педагогической деятельности как фактор профессиональной успешности рассматривает Е.Ю. Почтарева [16].

Факторы пассивной профессионализации — социальные, это всевозможные влияния профессиональной среды и, в первую очередь, воздействия других субъектов профессионального труда (коллег, начальства, подчиненных). Механизмы стихийной профессионализации можно уподобить механизмам социализации (идентификация, социальная фасилитация и ингибиция, конформность и др.).

Следует отметить, что в пассивной профессионализации присутствуют как процессы эволюционной направленности, так и процессы регрессивные. Соответственно ее исходом являются не только положительные, с точки зрения эффективности труда, изменения в личности профессионала (ПВК, индивидуальный стиль деятельности), но и отрицательные — в виде профессиональных деформаций личности, деструкций. Соотношение этих двух процессов может быть на разных этапах профессионализации различно, что позволяет авторам выделять кризисы в профессиональном становлении личности, наподобие возрастных кризисов в онтогенезе [18].

Профессионализация, организованная «со стороны», реализуется в форме образовательного процесса в рамках профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации и является обязательной в определенных профессиях, в том числе в профессии педагога. В качестве механизма такой профессионализации может рассматриваться усвоение [10]. Цель такой профессионализации — это позитивное развитие личности профессионала. В своем идеальном варианте она не предполагает регрессивных процессов, а наоборот способствует преодолению или профилактике профессиональных деструкций, которые являются закономерным результатом стихийной профессионализации педагога.

Активная и пассивная профессионализации, организованные «со стороны» отличаются технологиями и методами. Для специально организованной пассивной профессионализации характерны традиционные технологии и методы, предполагающие активность наставника и пассивность обучающегося, в связи, с чем эффективность такого обучения считается невысокой.

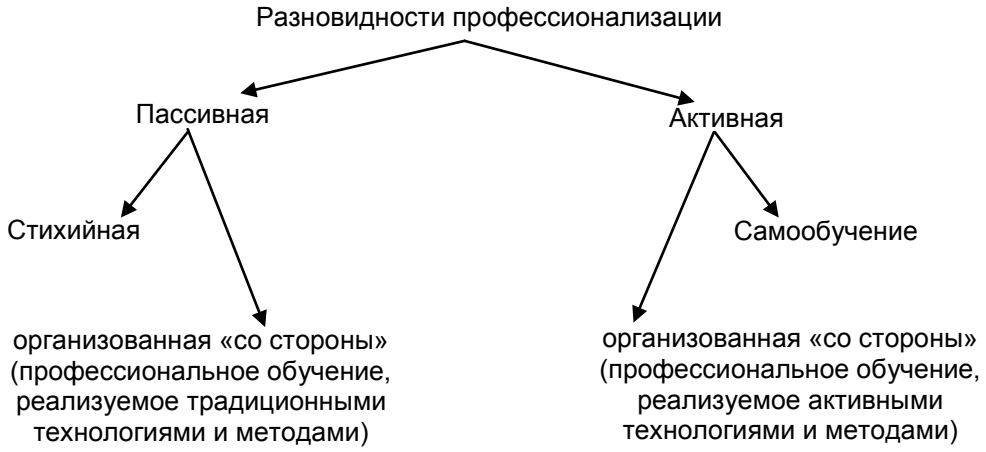


Рис. 1. Разновидности профессионализации

Функциями активной профессионализации являются: позитивное развитие личности профессионала, его самосовершенствование, в том числе и в отношении его ценностно-мотивационной сферы; профилактика и нивелирование профессиональных деструкций; профилактика ситуативных и конструктивное разрешение нормативных профессиональных кризисов.

В качестве специфического механизма разновидностей активной профессионализации следует выделять рефлексию.

В реальности процесс профессионализации по преимуществу протекает как стихийный. Поскольку такая профессионализация закономерно приводит к профессиональным деструкциям, особенно в профессиях с повышенной стрессогенностью, к числу которых относят профессию педагога, то было бы полезным соотнести пассивную и активную профессионализацию с учетом их функций и результатов. Такое соотнесение возможно через изучение динамики ПВК и определения «слабых мест» в стихийной профессионализации, характеризующихся снижением их уровня развития и появлением профессиональных деструкций, то есть тех моментов, когда возникает потребность в активной профессионализации. Специфической формой организации активной профессионализации может выступать тренинг. Сама технология тренинга предполагает только активную позицию участника, в связи, с чем он рассматривается как наиболее эффективная форма профессионального обучения [2; 3]. Активная профессионализация в форме тренинга — это своего рода работа в «зоне ближайшего развития» профессионала.

В представленном в статье исследовании рассмотрена динамика профессионально важных (коммуникативных) качеств педагогов в процессе их стихийной профессионализации. Задача исследования состояла в выявлении тех качеств, которые можно назвать «слабым звеном» профессионализации педагога, то есть наиболее подверженных профессиональной деформации. Испытуемым были педагоги системы профессионального образования с разным стажем работы. Вся группа педагогов (42 человека) была разделена на четыре подгруппы со стажем до 8 лет («группа 1»), от 9 до 15 лет («группа 2»), от 16 до 24 лет («группа 3»), и свыше 25 лет («группа 4»).

Оценка уровня развития коммуникативных качеств педагогов, рассматриваемых как профессионально важные (эмоционально-волевая регуляция, толерантность, эмпатия, общительность), осуществлялась с помощью методики диагностики уровня «эмоционального выгорания» В.В. Бойко, опросника «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой с соавторами, опросника «Ваши эмпатические способности» В.В. Бойко и методики диагностики общего уровня общительности В.Ф. Ряховского. Оценка статистической значимости результатов осуществлялась с помощью критерия U – Манна – Уитни.

Из таблицы 1 видно, что статистически значимые различия между экспериментальными группами существуют только по двум показателям: «эмоциональное выгорание» и «эмпатия».

По показателям «толерантность» и «общительность» достоверных различий не выявлено.

Анализ различий по профессионально важным коммуникативным качествам педагогов позволяет утверждать, что для начинающих педа-

Таблица 1

Сравнение показателей «эмоционального выгорания, толерантности, эмпатии и общительности групп педагогов, отличающихся длительностью педагогического стажа, с помощью U – критерия

Сопоставляемые группы	p – уровень значимости			
	Показатель «эмоционального выгорания»	Показатель толерантности	Показатель эмпатии	Показатель общительности
группы 1 и 2	***0,049***	0,443	0,805	0,324
группы 1 и 3	0,302	0,231	***0,015***	0,825
группы 1 и 4	0,973	0,973	0,495	0,539
группы 2 и 3	0,649	0,210	***0,020***	0,382
группы 2 и 4	0,107	0,591	0,741	0,160
группы 3 и 4	0,178	0,500	***0,014***	0,532

Примечание: полужирным и курсивом в таблице выделены статистически значимые показатели.

гогов характерен более высокий уровень «эмоционального выгорания» по сравнению с педагогами со стажем от 9 до 15 лет, что может быть обусловлено тем, что молодые и начинающие преподаватели испытывают огромный стресс, обусловленный адаптацией к новому виду деятельности. Педагоги, не справившиеся с ним, склонны покидать профессию. Эти данные согласуются с результатами, полученными Р. Бойсом, при изучении начинающих преподавателей [21].

Постоянные эмоциональные перегрузки приводят к тому, что у педагогов по мере увеличения педагогического стажа «изнашивается» эмпатия, критическим является период от 16 до 24 лет педагогического стажа. У педагогов со стажем от 16 до 24 лет уровень эмпатии значительно ниже, чем у учителей с меньшим стажем. Что же касается группы с самым большим стажем, то более высокую эмпатию в ней по сравнению с группой от 16 до 24 лет, можно объяснить тем, что учителя этой группы прошли своего рода стихийный отбор, когда те, кто отличались низкой эмпатией (сопереживаием, сочувствием, расположенностью к людям и, прежде всего, к детям), ушли из профессии, а оставшиеся сохранили свои личностные профессионально важные черты на том же уровне, что и ранее, в начале профессиональной деятельности.

Выводы

1. Содержанием процесса профессионализации является развитие человека как профессионала в процессе овладения и осуществления профессиональной деятельности. Такое развитие, будучи процессом сложным и многоаспектным, детерминировано несколькими факторами и имеет несколько механизмов реализации. Условно в нем можно выделить пассивную и активную профессионализации.

2. В процессе пассивной профессионализации человек является «заложником» профессиональной среды, выступает как объект. Профессионализация осуществляется под воздействием внешних, социальных факторов, представленных воздействиями профессиональной среды, может протекать стихийно или как образовательный процесс, организованный «со стороны» посредством традиционных технологий и методов. Механизмы пассивной профессионализации: идентификация, социальная фасилитация и ингибиция, конформность, усвоение.

3. В процессе активной профессионализации человек занимает позицию субъекта, и его активность выступает в качестве фактора, определяющего его профессиональное развитие. Активная профессионализация может протекать или как полностью самостоятельно организованный и реализуемый профессионалом процесс (самообучение), или как образовательный процесс, организованный «со стороны» посредством активных технологий и методов. Механизмы активной профессионализации: усвоение и рефлексия.

4. В процессе пассивной профессионализации, в первую очередь стихийной, происходят не только позитивные изменения в личности профессионала, но и негативные, такие как профессиональные деструкции, деформации. Активная профессионализация лишена регрессивных и деформирующих личность профессионала процессов. Поэтому правильно организованная активная профессионализация способна скорректировать или предупредить негативные последствия стихийной. В ней в первую очередь нуждаются представители стрессогенных профессий, в частности педагоги.

5. Стихийная профессионализация оказывает влияние на развитие только некоторых коммуникативных профессионально важных качеств педагогов, а именно, на эмоционально-волевую регуляцию и эмпатию. Такие коммуникативные качества педагога как толерантность и общительность неподвластны её влиянию. Возможно, что общительность, во много определяемая нейродинамическими особенностями человека, мало чувствительна к воздействиям профессиональной среды, а толерантность как социальная установка, формирующаяся на более ранних этапах онтогенеза и поддерживаемая социальной средой, выступает как достаточно устойчивое и стабильное образование.

6. У начинающих педагогов недостаточно развита эмоционально-волевая регуляция, а у педагогов со стажем около 20 лет значительно редуцирована (снижена) эмпатия. Следовательно, начинающие педагоги и педагоги со стажем около 20 лет, в первую очередь нуждаются в активной специально организованной профессионализации с целью коррекции и развития коммуникативной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова Е.Б. Самообразование как ценность профессионального становления педагога // Педагогика: традиции и инновации : материалы Междунар. науч. конф. Т. II. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 106-109.
2. Акимова М.К., Галстян О.А. Компетентность в профессионально-педагогическом общении и толерантность педагога // Наука и Мир. – 2016. – Т. 3. – № 5. – С. 88-96.

3. Акимова М.К., Галстян О.А. Толерантность как компонент коммуникативной компетентности педагогов // Психологические исследования. – 2010. – № 3(11). URL: http://psystudy.ru
4. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности : учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
5. Геллерштейн С.Г., Коган В.М., Шпигель Ю.Н., Шпильрейн И.Н. Руководство по психотехническому профессиональному отбору / ред. И.Н. Шпильрейн. – М.-Л.: Гос. изд-во, 1929. – 376 с.
6. Гуревич К.М. Дифференциальная психология и психодиагностика. Избранные труды. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
7. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. – М.: Медицина, 1970. – 272 с.
8. Дружилов С.А. Концептуальная модель профессиональной деятельности как пси-хологическая детерминанта профессионализма // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6. – № 29. – С. 4. – URL: http://psystudy.ru
9. Дружилов С.А. Обобщенный (интегральный) подход к обеспечению становления профессионализма человека // Психологические исследования. – 2012. – № 1(21). – С. 2. – URL: http://psystudy.ru
10. Зимняя И.А. Педагогическая психология :учеб. для вузов. – М.: МПСИ, 2010. – 448 с.
11. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд) : учебное пособие. – М.: МПСИ: Флинта, 2003. – 320 с.
12. Марищук В.Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: дис. … д-ра психол. наук. – Л.: ЛГУ, 1982. – 351 с.
13. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: МПСИ, 1998. – 200 с.
14. Московская психологическая школа: История и современность: В 3 т. / под ред. действ. чл. РАО, проф. В.В. Рубцова. – Т. 1. Кн. 1. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2004. – 442 с.
15. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления личности: (основы психологической концепции профессионализации). – Курск: Изд-во КГПИ, 1991. 131 с.
16. Почтарева Е.Ю. Самодетерминация педагога и ценностнообразующие контексты педагогической деятельности // Вектор науки ТГУ. Серия : Педагогика, психология. – 2016. – № 3 (26). – С. 90-95.
17. Рогов Е.И. Психология становления профессионализма (в социономических профессиях) : монография. – Ростов-на/Д.: Издательство Южного федерального университета, 2016. – 339 с.
18. Сыманюк Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 320 с.
19. Фонарев А.Р. Психология личностного становления педагога-профессионала: автореф. дис. … д-ра псих.наук. – М., 2007. – 50 с.
20. Шадриков В.Д., Дружинин В.Н. Формирование подсистемы профессионально важных качеств в процессе профессионализации // Проблемы индустриальной психологии. – Ярославль: ЯрГУ, 1979. – С. 3-18.
21. Boice R. New faculty as teachers // Journal of Higher Education. 1991. Vol. 62. No 2. P. 149-173.

Summary

PROFESSIONALIZATION OF TEACHERS: FACTORS, MECHANISMS AND PECULIARITIES ON DIFFERENT STAGES

M.K. Akimova, O.A. Galstyan

Institute of Psychology by L.S. Vygotsky, Russian State University of Humanities
State University Of Humanities and Technology

Abstract. The article briefly outlines the main points in the history of the national psy-chology on the issue of a man's professional development. Special attention has been paid to the professionalization of a teacher seen as a complex and multifaceted process. Some varieties of professionalization characterized by different levels of activity of teachers have been identified as well as the factors, mechanisms and forms of realization of these varieties. The paper presents the results of empirical studies of the dynamics of communicative qualities of teachers in the process of professionalization.

Key words: professionalization; passive and active professionalization of the teacher; communication skills of the teacher.

УДК 159.953

ИЗУЧЕНИЕ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ РЕФЛЕКСИВНОСТЬ/ ИМПУЛЬСИВНОСТЬ КАК ФАКТОРА ЭФФЕКТИВНОСТИ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ИСПЫТУЕМЫХ 17–18 ЛЕТ

С. А. Дюпина

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. В статье показана связь результатов запоминания бессмысленного материала и полюсов когнитивного стиля рефлексивность/ импульсивность. Целью исследования явилось изучение эффективности и качественного своеобразия мнемических способностей в двух группах студентов. С использованием методики Л.В. Черемошкиной установлено: эффективность мнемических способностей студентов-первокурсников, обнаруживших рефлексивный и быстрый/точный когнитивные стили, значительно выше, чем эффективность мнемических способностей студентов, проявивших импульсивный и медленный/неточный когнитивные стили.

Ключевые слова: мнемические способности; функциональные механизмы; операционные механизмы; когнитивный стиль.

Необходимость активного внедрения в российское образование инновационных технологий усиливает потребность переориентации современного образования с передачи информации субъекту познания на обучение его средствам и способам ее переработки. В этой связи актуальным представляется вопрос соотношения когнитивного стиля и эффективности мнемических способностей, который не был достаточно изучен в отечественной и зарубежной науке.

Под когнитивным стилем подразумеваются относительно устойчивые способы по-знавательной деятельности, познавательные стратегии, заключающиеся в своеобразных приемах получения и переработки информации, а также приемы ее воспроизведения и способы контроля [4].

Интенсивное изучение когнитивных стилей началось Г. Уиткиным, 1967; Дж. Каганом, 1966 и несколько позже В.А. Колгой, 1976; М.А. Холодной, 1990. Когнитивный стиль импульсивность/рефлексивность был выделен Дж. Каганом при изучении интеллектуальной деятельности, когда в условиях неопределенности надо было принять решение, и требовалось осуществить правильный выбор из некоторого множества альтернатив. Импульсивные люди выдвигают гипотезы без их тщательного продумывания, поэтому эти гипотезы часто оказываются неверными. Рефлексивные люди, напротив, взвешивают все аргументы, собирают больше информации о стимуле перед ответом. Они успешнее применяют приобретенные в процессе обучения стратегии деятельности в новых условиях (Дж. Каган, 1966; Р. Олт, 1973). А.И. Санников (2014) лиц с высоким уровнем рефлексивности описал как личностей, которым свойственно задумываться над происходящим, над причинами своих действий и поступков других людей и над их последствиями. Такие испытуемые пытаются планировать свою деятельность, редко бывают импульсивны и всегда рассматривают различные варианты при принятии решений. Людям с высоким уровнем рефлексивности присуща способность выделять существенные условия достижения цели, что проявляется в адекватности программ действий планам деятельности. Они способны четко и глубоко анализировать свои поступки, отличаются психологической устойчивостью, отсутствием тревожности, эмоциональной выдержанностью, хорошей адаптированностью к социальной микросреде [5].

Е. Туман (1982) установил, что при изучении точных наук рефлексивные испытуемые лучше справляются с заданиями в условиях низкого контроля в противоположность импульсивным, которые более эффективны при высоком контроле. Т.Н. Брусенцова (1984) отмечает, что стиль рефлексивность/ импульсивность проявляется только в тех случаях, когда обучение достаточно трудное [1]. Согласно М.А. Гулиной (1987) у рефлексивных испытуемых выше устойчивость и концентрация внимания, а также лучше развита зрительная и слуховая кратковременная память [3]. В целом академическая успеваемость выше именно у рефлексивных учащихся (В. Нейсле, 1972, Р. Олт, 1973).

В исследовании Н.В. Васиной, А.Е. Харитонова (2014) было установлено, что индивидуальные предприниматели склонны принимать быстрые

и точные решения в ситуациях дефицита времени при решении простых когнитивных задач, при этом гипотез выдвигается немного, не происходит подробный анализ и выдвижение альтернативных вариантов [2].

Особого внимания, в рамках нашего исследования, заслуживает теория М.А. Холодной (2004) о расщеплении полюсов когнитивных стилей. Автор, поддерживая гипотезу Г. Уиткина, переходит от традиционного понимания когнитивного стиля как биполярного измерения к пониманию его как квадриполярного измерения [6]. Когнитивный стиль импульсивность/рефлексивность расщепляется на «быстрых/точных» и «быстрых/неточных» (импульсивных). А также «медленных/неточных» и «медленных/точных» (рефлексивных). Фактический критерий «расщепления» полюсов когнитивного стиля импульсивность/рефлективность — это показатель «количество ошибок» (а именно, его интеллектуальная составляющая, имеющая отношение к сформированности механизмов непроизвольного контроля собственной активности) [6].

Материалы и методы

Для изучения соотношения особенностей проявления когнитивного стиля импульсивность/рефлексивность и уровня сформированности мнемических способностей были выбраны следующие методики: «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана (1966) и метод развертывания мнемической деятельности Л.В. Черемошкиной (2009).

Показатели импульсивности/рефлективности в тесте Дж. Кагана «Сравнение похожих рисунков» (1966): 1) латентное время первого ответа (сумма); 2) общее количество ошибок. Для оценки проявления мнемических способностей применялся метод развертывания мнемической деятельности Л.В. Черемошкиной (2009) [7]. Данный метод направлен на изучение эффективности памяти, уровня ее развития, а также качественного своеобразия мнемических приемов и способов их регуляции. (Выявлена сильная корреляционная связь между тестом «Сравнение похожих рисунков» и методом развертывания мнемической деятельности r=0,76).

В данном исследовании с помощью метода развертывания мнемической деятельности оценивались 2 показателя:

1) продуктивность запоминания с опорой на функциональные механизмы, для этого использовалась карточка № 2.

2) эффективность запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам, для этого использовалась карточка № 3.

Следовательно, в качестве показателей рассматривалось время запоминания карточек № 2, 3, скорость включения операционных механизмов в процесс запоминания. Для получения дополнительной информации применялся опрос по 30 вопросам, рекомендованным в методике диагностики мнемических способностей. Подробное описание метода приведено в работах Л.В. Черемошкиной (2009).

В исследовании приняли участие 60 студентов (20 девушек и 40 юношей) 1-х курсов Государственного гуманитарно-технологического университета г. Орехово-Зуево.

Результаты и их обсуждение

При определении импульсивности — рефлексивности в выборке 17–18-летних студентов было выявлено: 24 (40%) первокурсника проявляют рефлексивность, 15 (25%) являются медленными/неточными, 18 (30%) человек показали себя импульсивными, у 3 (5%) испытуемых обнаружен быстрый/ точный полюс когнитивного стиля.

Показатели эффективности запоминания простого и усложненного бессмысленного материала (см. табл. 1) в выделенных группах рефлек-

Таблица 1.

Средние показатели эффективности мнемических способностей студентов в рамках когнитивного стиля рефлексивность/импульсивность

Когнитивный стиль	Показатели эффективности	
	Время запоминания простого материала (с)	Время запоминания усложненного материала (с)
Рефлексивный	6	7
Медленный/неточный	14,6	30
Быстрый/точный	4,3	5,7
Импульсивный	15	19,7

сивных, быстрых/точных, медленных/неточных и импульсивных испытуемых позволяют заключить: эффективность запоминания с опорой на функциональные и операционные механизмы мнемических способностей рефлексивными и быстрыми/точными студентами значительно выше, чем медленными/неточными и импульсивными студентами. Среднее время запоминания простого бессмысленного материала (карточки № 2) в группе быстрые/точные составляет 4,3 с. Рефлексивным студентам требуется в среднем немного больше времени (6 с.). В группах медленные/неточные и импульсивные среднее время запоминания с опорой на функциональные механизмы составляет в среднем 14,6 с. и 15 с. соответственно.

Картина выглядит еще более показательно при запоминании усложненного бессмысленного материала. В группе быстрые/точные среднее время запоминания карточки № 3 составляет всего 5,7 с. Группа рефлексивных студентов справляется с заданием в среднем за 7 с. Следовательно, при запоминании усложненного бессмысленного материала рефлексивным и быстрым/точным студентам требуется всего лишь на 1 с. больше времени, чем при запоминании простого бессмысленного материала. При запоминании усложненного бессмысленного материала медленными/неточными и импульсивными студентами, среднее время запоминания с опорой на функциональные и операционные механизмы составляет 30 с. и 19,7 с. Разница между запоминанием карточек № 2 и № 3 у медленных/неточных испытуемых наиболее существенна и составляет 15,4 с.

Таблица 2.

Средние показатели скорости включения операционных механизмов в процесс запоминания студентами в рамках когнитивного стиля рефлексивность/импульсивность

Когнитивный стиль	Время включения операционных механизмов (с)
Рефлексивный	1,4
Медленный/неточный	5,5
Быстрый/точный	1,5
Импульсивный	4,7

Опрос испытуемых, проведенный после окончания эксперимента, позволяет заключить: операционные механизмы рефлексивных и быстрых/точных испытуемых включаются в процесс запоминания очень быстро (см. табл. 2). Кроме того, показатели времени включения операционных механизмов не существенно различаются в этих группах (1,4 с. у рефлексивных и 1,5 с. у быстрых/точных). Операционные механизмы импульсивных и медленных/ неточных испытуемых включаются в процесс запоминания значительно медленнее (4,7 с. и 5,5 с. соответственно). Следует отметить, что представители первой группы дают более точные ответы о времени включения операционных механизмов. Например: «Понял, что фигура сложная с первого предъявления», «Начала считать линии со второго раза». В отличие от них, импульсивные и медленные/неточные студенты не могут ответить, когда именно в запоминание включаются операционные механизмы. («Обратила внимание на эту часть фигуры примерно с 5–8 раза, точно не скажу»). Полученные нами данные наглядно демонстрируют, что высокая скорость разворачивания ментального мнемического пространства у представителей рефлексивного и быстрого/точного полюсов когнитивного стиля оказывает непосредственное влияние на эффективность запоминания простого и усложненного бессмысленного материала.

Таким образом, по результатам запоминания карточек № 2 и № 3 и с учетом средних показателей времени включения операционных механизмов в процесс запоминания, нами выделены две группы студентов. Первую представляют рефлексивные и быстрые/точные студенты, у которых значительно развиты мнемические способности (27 человек и 45%). Во вторую вошли представители импульсивного и медленного/неточного полюсов когнитивного стиля, чьи мнемические способности развиты слабее (33 человека и 55%).

Результаты опроса студентов двух выделенных нами групп позволяют зафиксировать значительные различия в преобладающих операционных механизмах, применяемых этими студентами при запоминании. В первой группе студенты применяют: схематизацию – 24 испытуемых (89%), структурирование – 19 испытуемых (70%). Испытуемые этой группы не выделяют главного и второстепенного. Они стараются найти сразу закономерность в расположении линий фигуры, при этом не применяют счет линий, крестов и треугольников. Мысленное достраивание, переворачивание ими также не применяется. Сосредоточившись на выделении принципа в расположении всех элементов рисунка, они быстро его обнаруживают и дальнейшее правильное и быстрое воспроизведение этого рисунка уже не вызывает никаких затруднений.

Студенты, составившие вторую группу, используют при запоминании:

группировку – 26 человек (79%), опорный пункт – 26 человек (79%), перекодирование – 21 человек (64%) и аналогию – 11 человек (33%). Эти испытуемые активно ориентируются в предлагаемом материале и применяют многочисленные способы его запоминания. Они выделяют главную и второстепенную часть. Затем, опираясь на главную часть, достраивают ее до законченного образа. Испытуемые стараются мысленно повернуть и достроить как главную, так и второстепенную часть для более эффективного запоминания. Студенты этой субгруппы считают линии, кресты и треугольники в предлагаемой фигуре. Все эти мнемические приемы, призванные для улучшения запоминания на самом деле замедляют скорость запоминания простого и усложненного бессмысленного материала.

Импульсивность – рефлексивность является косвенной мерой выраженности ориентировочной, контрольной и исполнительской фаз в структуре интеллектуальной активности и, следовательно, степени развернутости внутреннего ментального плана, который опосредует особенности интеллектуального исполнения, в частности запоминания. Эффективность мнемической деятельности обуславливается характером построения образа ситуации с точки зрения объема и тщательности анализа информации, которая собирается до принятия решения. Представители первой группы затрачивают больше времени не столько на оценку своих гипотез, сколько на сбор информации в процессе построения ментальной репрезентации ситуации. Критерием контроля при этом является целостная понятийно дифференцированная модель ситуации, тогда как у представителей второй группы решение принимается индуктивным путем с использованием стратегии проб и ошибок, что существенно снижает результативность мнемической деятельности.

Выводы

1. Высокая эффективность мнемических способностей в студенческой выборке выявлена у представителей рефлексивного и быстрого/точного полюсов когнитивного стиля (27 человек и 45%).

2. Мнемические способности представителей импульсивного и медленного/ неточного полюсов когнитивного стиля (33 человека и 55%) развиты существенно слабее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бруснецова Т.Н. Исследование когнитивных стилей учащихся в автоматизированной системе обучения // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 27-31.
2. Васина Н.В., Харитонов А.Е. Особенности организации когнитивного и аффективного компонентов интеллектуальной сферы индивидуальных предпринимателей // Человеческий капитал. – 2014. – № 5 (65). – С. 64-68.
3. Гулина М.А. Проявление характеристик внимания в индивидуальном стиле деятельности при различных свойствах темперамента : Автореф. дисс… канд. наук. – Л., 1987.
4. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб., 2011.
5. Санников А. И. Рефлексивность личности, принимающей решения // Психология образования. – 2014. – № 11 (10). – С. 5-7.
6. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб., 2004.
7. Черемошкина Л.В. Психология памяти. – М., 2009.

Summary

STUDY OF COGNITIVE STYLE REFLEXITY / IMPULSION AS A FACTOR OF EFFICIENCY OF THE MHEMIC CAPABILITIES OF THE TESTS OF 17-18 YEARS OLD

S.A. Dyupina

State University of Humanities and Technology

Abstract. The article shows the relationship between the results of remembering senseless material and poles of cognitive style of reflexivity / impulsivity. The aim of the study was to study the effectiveness

and qualitative uniqueness of mnemonic abilities in two groups of students. Using the technique by L.V. Cheremoshkina it was determined that the effectiveness of the mnemonic abilities of the first-year students who found reflexive and fast / accurate cognitive styles is significantly higher than the effectiveness of the mnemonic abilities of the students exhibiting impulsive and slow / inaccurate cognitive styles.

Key words: mnemonic abilities; functional mechanisms; operating mechanisms; cognitive style.

УДК 159.953

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ВЕДУЩИЙ ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПАМЯТИ

Т.Н.Осинина

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. В статье рассмотрены основные подходы к произвольному и непроизвольному запоминанию в отечественной и зарубежной психологии. В исследовании, проведенном автором, подчеркивается роль познавательной активности субъекта мнемической деятельности, как фактора эффективного запоминания, прочного сохранения и успешного воспроизведения материала.

Ключевые слова: память; познавательная активность; мнемические способности; произвольное запоминание; непроизвольное запоминание.

При определении понятия «память» часто отмечается, что она осуществляет запечатление и хранение прошлого опыта и поэтому делает возможным его повторное использование в деятельности или повторное возвращение в сферу сознания. Изучение зависимости мнемических способностей от характера деятельности человека, от особенностей его мыслительной работы, степени активности и осознанности при решении задач — одно из актуальных направлений современных психологических исследований памяти. Его развитие в отечественной психологии было связано с реализацией общего принципа деятельности.

Деятельность является условием, которое обеспечивает развитие способностей личности, поскольку в деятельности появляются возможности для разрешения и возникновения противоречий [12]. Способности личности развиваются в деятельности. Способность как психическое «орудие» реализации конкретных функций, обуславливает эффективность деятельности, жизнедеятельности и поведения человека. «… Способности — психические свойства, которые являются инструментальными («орудийными») характеристиками познавательной активности …» [9, с. 189].

В условиях внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов на всех уровнях образования, предусматривающих более широкое применение активных форм и методов обучения в целях прочного овладения основами наук, актуальность всесторонних исследований связи познавательной активности и памяти особенно велика.

Как отмечает Н.И. Чуприкова, реализация принципа деятельности применительно к исследованиям памяти шла в отечественной психологии по двум основным направлениям. Первое связано с определением места памяти в структуре деятельности. В этом направлении было проведено различие между произвольным и непроизвольным запоминанием. Произвольное запоминание является прямой целью деятельности, при которой непосредственным источником мнемической направленности является сознательное намерение запомнить. Непроизвольное запоминание выступает как следствие, продукт разнообразных деятельностей, направленных на достижение других, не мнемических целей. Наиболее продуктивно запоминается материал, который непосредственно входит в содержание цели деятельности. Запоминание материала, связанного с условиями достижения цели, протекает менее эффективно. Второе направление связано с анализом строения познавательной активности, ведущей к запоминанию, характера умственных действий и приемов, лежащих в основе произвольного и непроизвольного запоминания. Чем глубже анализ материала, чем разнообразнее способы и приемы обработки, тем продуктивнее непроизвольное и произвольное запоминание [5].

Произвольное запоминание является инструментальным, знаковым, обслуживающим интересы предстоящей деятельности человека. Л.С. Выготский, подчеркивая реконструктивный характер высшей формы человеческой памяти, рассматривает реконструкцию как результат использования различных систем знаков. Работа А.Н. Леонтьева продолжила анализ в этом направлении показав, что высшая форма запоминания представляет собой инструментальное использование определённых связей, которые

должны вернуть человека в последующем к исходному материалу [2].

Исследования произвольного запоминания как процесса осмысленной избирательной деятельности индивида были развернуты в работах А.А. Смирнова и представляют важную веху на пути социально-генетического анализа памяти человека [7]. В них был осуществлен анализ и дана классификация эффективных способов реализации мнемической задачи при произвольном запоминании: смысловая группировка, выделение опорных пунктов, составление плана и др. Именно эти работы положили начало изучению мнемического действия как высшей формы развития памяти, тесно связанной с направленностью сознательно действующей личности. А.А. Смирнов отмечал, что всем этим приемам и их сознательному использованию человек должен учиться и чем совершеннее эти приемы, тем эффективнее произвольное запоминание.

В последние десятилетия приемы запоминания стали предметом изучения и в зарубежной психологии. Это связано с информационным анализом процесса запоминания, вызвавшим интерес к пропускной способности каналов связи у человека и к формам перекодирования информации в памяти. В работах Миллера (1956), Аллана (1961), Боусфилда (1961), Коэна (1963), Олерон (1966) рассматриваются определённые приемы перекодирования, подчеркивается их роль в повышении прочности памяти, апродуктивность памяти связывается с особенностями познавательной деятельности при решении поставленных перед человеком задач.

В работах Л. Постмана (1964) развивалось представление, что главное условие эффективного запоминания — это вызываемые материалом внутренние специфические дифференцированные реакции на его элементы. Постман выделял такие реакции как называние раздражителей, их категоризация, установление ассоциаций. Чем больше таких реакций вызывает материал, тем эффективнее запоминание, как произвольное, так и непроизвольное. По его мнению, намерение запомнить важно лишь постольку, поскольку оно активизирует внутренние реакции, необходимые для запоминания. Эти реакции — умственные навыки, которые вызываются автоматически особенностями материала, либо возникают при совместном действии материала и инструкции на запоминание. Чем больше таких навыков, тем эффективнее произвольное и непроизвольное запоминание [14].

Эффективность произвольного запоминания выше непроизвольного в тех случаях, если инструкция на запоминание стимулирует субъекта на обработку материала, которая эффективнее обработки, инициированной постановкой практических или познавательных задач. В западной психологии задачи, которые применяются для изучения непроизвольного запоминания, получили название ориентирующих. Оценивая влияние ориентирующих задач, Л. Постман подчеркивает, что для непроизвольного запоминания благоприятны задачи, требующие глубокого осмысливания материала, а неблагоприятны те, в которых решение принимается на основе его поверхностных признаков [14].

Данные представления Постмана послужили основой для теории «уровней обработки» Ф. Крэйка, Р. Локхарта (1972).Но на место внутренних реакций (по Постману) эти авторы поставили процессы кодирования информации и ее обработки на разных уровнях [13]. Авторы отмечают, что эффективность запоминания находится в прямой зависимости от уровня обработки материала, который определяется либо требованием ориентирующей задачи, либо необходимостью произвольного запоминания. Положения теории Ф. Крэйка, Р. Локхарта были доказаны и в отечественной психологии (например, эффективность непроизвольного запоминания фраз при поиске орфографических или смысловых ошибок, роль классификации как внутреннего условия прочности запоминания, исследованные в работах А.А. Смирнова и его сотрудников).

Возвращаясь к теориям отечественной психологии следует отметить, что в исследованиях школы А.А. Смирнова доказано: рост продуктивности произвольной памяти, быстроты и прочности запоминания неразрывно связан с расширением арсенала приемов опосредованного запоминания, с более высоким уровнем овладения ими, с активной смысловой перестройкой запоминаемого материала [7]. В работах В.Я. Ляудис выявлена зависимость объема кратковременной памяти от сформированности способов действия с запоминаемым материалом [3].

Связь познавательной активности и памяти изучалась в работах В.П. Зинченко, Б.М. Величковского, Н.И. Чуприковой. В них был сделан вывод о возможности увеличения объема полного воспроизведения при повышении уровня мотивированности субъекта. Н.И. Чуприкова отмечает: «На психологическом и психофизиологическом уровнях организации активность субъекта в отношении воспринимаемой информации мо-

жет быть раскрыта как его познавательная активность, как степень осуществляемого им сенсорно-перцептивного и семантического анализа. Чем более глубокому, всестороннему и исчерпывающему анализу подвергается воспринимаемая информация, тем при прочих равных условиях лучше ее сохранение и воспроизведение» [5, с. 200].

Сравнительные исследования непроизвольного и произвольного запоминания, развернутые в работах А.А. Смирнова и П.И. Зинченко, меняют представление о непроизвольной памяти [1, 7]. Непроизвольное запоминание рассматривается как продукт целенаправленной деятельности и начальная форма развития памяти; оно не является запечатлением воздействующего предмета, оно есть результат действий человека с этим предметом. Избирательность непроизвольного запоминания определяется целью действия, которая задает отбор необходимых признаков и связей в материале. Достижение цели создает подкрепление, обеспечивает воспроизведение того, что служило предметом действия. Именно поэтому признаки материала не обуславливают характер избирательности непроизвольной памяти. Будут ли они запоминаться — зависит от того, составят ли они предмет действий человека. Кроме того, была открыта возможность управления непроизвольной памятью. Материал, составляющий содержание цели действия, запоминается более продуктивно, чем материал, связанный с условиями действия, способом. Управляя ходом деятельности в материале, можно добиться направленного изменения непроизвольного мнемического эффекта. Непроизвольное запоминание представляет такую ступень функционирования, на которой избирательность памяти определяется самим ходом деятельности, а не активным использованием включенных в нее средств. Именно эта ступень предшествует формированию опосредствованной произвольной памяти. Рассмотренные выше положения относительно сравнения непроизвольного и произвольного запоминания были обобщены в работе В.Я. Ляудис [3].

В нашем исследовании, целью которого является изучение объективных и собственно-психологических закономерностей воспроизведения, участники эксперимента запоминают невербальный бессмысленный материал и учебные тексты [10]. Невербальный бессмысленный материал представлен карточками, на которых изображены фигуры из прямых пересекающихся линий. Данные карточки – экспериментальный материал мето-дики диагностики мнемических способностей Л.В. Черемошкиной [8]. Также мы предлагаем для запоминания тексты из учебников по биологии (Пасечник В.В. Биология. Бактерии, грибы, растения. 6 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. – 8-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2005) и по истории (Данилов А.А. История России. С древнейших времен до конца 16 века. 6 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / А.А. Данилов, Л.Г. Косулина – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2014).

Лонгитюдный эксперимент продолжается более 9 лет и включает несколько серий. В инструкциях испытуемые получают ориентировку на полноту, точность и прочность запоминания как карточек с фигурами из прямых пересекающихся линий, так и учебного текста. Следует отметить, что характер запоминания невербального бессмысленного материала испытуемыми в разном возрасте имеет свою специфику. Если в возрасте 12–13 лет испытуемые чаще используют операционные механизмы (или способы обработки) перцептивного уровня, то в более старшем возрасте (15–16 лет, 18–19 лет) прослеживается тенденция к использованию операционных механизмов образного и мыслительного уровней. Кроме того, регулирующие действия при запоминании также имеют возрастную специфику: если в подростковом возрасте наблюдается общая готовность к запоминанию, внимательность, затем внимание сосредоточенное, появляется стойкое желание настроиться на работу, а к юношескому возрасту внешний контроль к процессу запоминания уже сменяется внутренним, появляются действия планирования.

Результаты воспроизведения учебного текста свидетельствуют о том, что доминирующие способы обработки текста, наличие контролирующих действий выступает ведущим фактором эффективности запоминания [11]. Особенности реконструкции учебного текста обусловлены уровнем обработки запоминаемого и наличием регуляции. Перцеп-тивная обработка материала, отсутствие плана и контроля при запоминании приводят к возникновению таких способов реконструкции учебного текста как обобщение, объединение смысловых единиц текста, замены слов, искажения, пропуски, смещения, перемещения. При образной обработке запоминаемого и появлении тенденции к развитию регулирующих механизмов испытуемые конкретизируют учебный текст, привносят в него новое содержание, но искажения текста еще присутствуют. При высоком уровне познавательной активности, когда доминирует мыслительная обработка и внутренний контроль за процессом запоминания испытуемые более

успешно (полнее и точнее) воспроизводят (как непосредственно, так и отсрочено) учебный текст, детализируя, дополняя, не искажая его, делая умозаключения и выводы [4].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что познавательная активность субъекта выступает одним из ведущих факторов эффективности запоминания и воспроизведения и отражает действие собственно-психологических закономерностей функционирования памяти и мнемических способностей. Рассмотренные исследования и результаты нашего эксперимента еще раз свидетельствуют о связи проблемы управления памятью с использованием способов обработки запоминаемого материала, с активной деятельностью человека в процессе запоминания. Они бесспорно подчеркивают, что продуктивность запоминания детерминирована деятельностью, осуществляемой в процессе запоминания, а также особенностями материала и уровнем развития памяти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. – М.: Прогресс, 1961.
2. Леонтьев А.Н. Развитие памяти. – М.: Изд-во Госучпедгиз, 1931.
3. Ляудис В.Я. Память в процессе развития. – 2-е изд., пересмотр. – М.: МПСИ, 2011. – 288 с.
4. Осинина Т.Н. Воспроизведение учебного материала школьниками с различным уровнем развития мнемических способностей : Автореферат дис. ... канд. психол. наук. – М., 2011. – 26 с.
5. Познавательная активность и память / под ред. Н.И. Чуприковой; Учреждение РАО «Психологический институт». – 2-е изд., испр. и доп. – М.: МПСИ, 2010.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946.
7. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. – М.: Просвещение, 1966.
8. Черемошкина Л.В. Психология памяти – М., 2009.
9. Черемошкина Л.В. Способности в структуре интеллекта (статья) // Психология интеллекта и творчества: Традиции и инновации: Материалы. конференции, по-священной памяти Я.А.Пономарева и В.Н.Дружинина, ИП РАН, 7-8 окт. 2010. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – С. 188-198.
10. Черемошкина Л.В., Осинина Т.Н. Закономерности воспроизведения учебного текста на материале лонгитюдного исследования // Психология обучения. – 2016. – № 12. – С. 12-25.
11. Черемошкина Л.В., Осинина Т.Н. Память: закономерности воспроизведения учебного материала : Монография. – М.: Прометей, 2012. – 208 с.
12. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В. Мнемические способности: Развитие и диагностика. – М.: Педагогика, 1990.
13. Craik F.I.M. levels of Processing: a framework for memory research / F.I.M. Craik, R.S. Lockhart // J. of Verbal Learning and Verbal Behavior. – 1972. – Vol.11.
14. PostmanL. Short-term memory and incidental learning // categories of human learning. – London, 1964.

Summary

COGNITIVE ACTIVITY AS A LEADING FACTOR OF MEMORY EFFECTIVENESS

T.N. Osinina

State University of Humanities and Technology

Abstract. The article considers the main approaches to arbitrary and involuntary memorization in domestic and foreign psychology. In the study conducted by the author, the role of the cognitive activity of the subject of mnemonic activity as a factor of effective memorization, lasting preservation and successful reproduction of the materialis emphasized.

Key words: memory; cognitive activity; mnemonic abilities; voluntary memorization; involuntary memorization.

УДК 159.9

О ПЯТИЧЛЕННОЙ ОППОЗИЦИИ «МЫШЛЕНИЕ – ЯЗЫК – ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ – РЕЧЬ – ОБЩЕНИЕ»

А.В. Пузырев[1], А.Д. Гимаева[2], А.И. Балыкин[3], Т.В. Балыкина-Милушкина[3]

[1]Государственный гуманитарно-технологический университет

[2]Ульяновский государственный университет

[3]Академия развития способностей «Гармония»

Аннотация. В статье обосновывается пентахотомия «мышление – язык – психофизиология – речь – общение», предложенная первым из авторов, её психологическая и физиологическая реальность. Психофизиологическая реальность исходной модели подтверждается с помощью аппаратно-программного методического комплекса «ИПЭР®-1К», позволяющего с помощью регистрации кожно-гальванической реакции у испытуемого фиксировать (и затем трансформировать в позитивное) психотравматическое воздействие тех или иных слов и стоящих за ними образов.

Ключевые слова: методологический кризис; психология; лингвистика; мышление; язык; психофизиология; речь; общение; кожно-гальваническая реакция; «ИПЭР®-1К».

Для многих теоретиков психологии и лингвистики несомненно, что есть все основания говорить о методологическом кризисе названных наук на рубеже XX–XXI веков, см. квалифицированные аналитические обзоры [9; 11].

В настоящей статье предпринимается попытка выработать единые психологические и лингвистические основания в решении извечной проблемы для обеих наук — «Язык и мышление».

В качестве методологической основы нами используется субстратная методология А.А. Гагаева, или, что одно и то же, универсальная схема научного исследования, или один из вариантов метода восхождения от абстрактного к конкретному [2, с. 182-183; 3, с. 32-34; 4, с. 76-77].

В предельно обобщённом виде используемая схема выглядит для лингвистов и лингвопсихологов следующим образом [16, с. 502]:

Горизонтальные строки в этой таблице обозначают ступени сущности языка (в онтологическом плане – «бытие – сущность – необходимость – явление – действительность»). Вертикальные столбцы связаны с обозначением пяти целевых подсистем в познании предмета (в логическом плане – «всеобщее – общее – конкретно-абстрактное – особенное – единичное»). Арабскими цифрами в приведённой таблице обозначена последовательность шагов исследовательской рефлексии при целостно-системном рассмотрении выбранного для познания предмета.

Дадим рабочие определения основным понятиям.

Психолингвистика — раздел лингвистики, исследующий язык с помощью методов психологии (в частности, с помощью психологических экспериментов). **Лингвопсихология** — раздел

	Генетический аспект	Логический аспект	Динамический аспект	Функциональный аспект	Идиостилевой аспект
Мышление	1	5	4	3	2
Язык	6	7	8	9	10
Психофизиология	15	14	13	12	11
Речь	19	16	17	18	20
Общение	24	21	23	22	25

психологии, изучающий психические процессы и явления лингвистическими методами, через призму обыденного языка [6, с. 45].

В наиболее систематизированном виде психологическая терминология представлена в работах А.Ф. Корниенко, определениями которого в качестве рабочих мы и пользуемся.

Мышление. Под мышлением понимается: 1) познавательный психический процесс, обеспечивающий отражение в психике субъекта связей и отношений, существующих между объектами и явлениями действительности; 2) процесс образования связей между образами, имеющимися в психике субъекта [7, с. 289, 297-298].

Понимание: «…В качестве результата мышления можно рассматривать не только отражение связей и отношений объектов и явлений действительности, но и появление понимания. Если теперь путем замены результата на цель перейти от процесса мышления к мыслительной деятельности, то получим, что целью мыслительной деятельности является не решение задачи, а стремление что-то понять, найти и установить определенные связи и отношения между объектами ситуации или условиями задачи. <…> Поскольку понять — значит добиться понимания, можно сказать, что понимание, рассматриваемое в контексте мыслительной деятельности, может выступать, с одной стороны, в качестве ее цели, а при достижении цели и в качестве ее результата. По отношению к процессу мышления, в характеристике которого отсутствует понятие цели, понимание выступает лишь как его возможный результат» [7, с. 277].

Под ***психикой*** А.Ф. Корниенко понимает «субъективное отражение не той действительности, в которой субъект находится "здесь и сейчас", а ее ближайшего будущего — ближайшего на тот промежуток времени Δt, который требуется для получения знаний об этом будущем (А.Ф. Корниенко, 2005)» [7, с. 249]; «"Психика", таким образом, понимается как свойство мозга, которое обеспечивает организму возможность получения знаний об особенностях объектов и явлений ближайшего будущего объективной действительности» [7, с. 256].

Под ***сознанием***, вслед за А.Н. Леонтьевым, понимается «открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен и он сам, его действия и состояния» [10, с. 166].

В связи с этим А.Ф. Корниенко пишет: «Что касается сознания как высшего уровня развития психики, то оно определяется нами как особый познавательный психический процесс, результатом которого является образование в психике субъекта образа самого себя, как носителя психики, который обычно, называется образом "Я". Совокупность образов, связанных с образом "Я", включая сам образ "Я", составляет в психике область "сознательного". Все остальные образы, не образующие связи с образом "Я", составляют содержание области "бессознательного"» [7, с. 256].

Осознание определяется «как результат процесса осознавания, который, в свою очередь, представляется как процесс образования связи образа "Я", являющегося результатом процесса сознания, с другими образами, возникающими в психике. При этом следует отметить, что осознание, будучи результатом образования связей между образами, возникающими в психике, подпадает под определение понятия "понимание". Это означает, что осознание фактически есть частный случай понимания, в котором одним из взаимосвязанных образов является образ "Я". Точно также процесс осознавания как процесс, результатом которого является осознание, представляет собой частный случай процесса мышления, протекающего в психике человека с участием образа "Я"» [7, с. 279-280].

Единственное отступление от терминосистемы А.Ф. Корниенко, которое мы можем себе позволить, касается его толкования ***мысли***. А.Ф. Корниенко пишет: «Что касается новой совокупности взаимосвязанных знаний, образуемой в результате мышления, то, как мы уже отмечали выше, для ее обозначения можно использовать понятие «мысль». Мысль, таким образом, является, во-первых, результатом мышления, и, во-вторых, особой, достаточно сложной (как минимум, трехчленной) формой знания. В отличие от понимания мысль представляет собой не столько связь между образами (знаниями), сколько новый образ и новое знание, в котором представлены взаимосвязанные образы и взаимосвязанные знания. Можно сказать, что в результате процесса мышления в психике субъекта возникают мысли, а появление мыслей означает появление понимания. С другой стороны, и появление понимания означает, что в психике субъекта имеет место появление мысли» [8, с. 8].

В суждении «мысль… является результатом мышления… и достаточно сложной… формой знания» наши сомнения вызывает только слово «форма». Совпадает ли семантически слово «форма» при таком употреблении со словом «форма» в прекрасном выражении того же автора «психика есть форма физиологии», где понятие «форма» используется скорее в значении

'способ организации'? Нам почему-то думается, что мысль — это не форма ('способ организации') знания, а скорее единица знания — в том смысле, который в это слово — «единица» — вкладывал Л.С. Выготский: «Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает *всеми основными свойствами, присущими целому*, и который является далее неразложимыми живыми частями этого единства» [5, с. 15]. ***Мысль***, по нашему убеждению, это не форма, а ***единица мышления***, поскольку обладает всеми основными свойствами, присущими целому (мышлению *вообще*).

Мысль первична по отношению к её внешнему выражению, поскольку появление интенций и образов в психике говорящего первично по отношению к их языковому оформлению. Более того, мысль может быть и не связанной со словом, т.е. может быть «внесловесной». Об этом убедительно пишет множество исследователей [17, с. 188-191]. В этом смысле словесное мышление оказывается только одним из типов мышления.

Язык. С понятием «язык» понятие «мышление» соотносится как понятия *бытие* и *сущность* предмета (в логическом плане как понятия *всеобщее* и *общее*). Если мыслит каждый человек без исключений (мышление — всеобщее свойство людей), то воплощает свои мысли он на каком-то одном из языков (язык — свойство, общее для какой-то груп-пы людей).

Иногда говорят, что язык является необходимым условием возникновения мышления, но всё обстоит наоборот: это мышление является необходимым условием возникновения языка. Язык может способствовать или не способствовать функционированию мышления, но не может быть необходимым условием возникновения мышления. Язык, можно сказать, — это чистая форма, т.е. способ организации мышления. Отношение языка и мышления изоморфно отношению формы и содержания.

Под языком понимается система языковых единиц и правил их использования, но сама эта система — всего лишь одна из форм мышления, точнее — один из способов организации мышления (сугубо идеальная сущность, которую ни потрогать, ни пощупать нельзя). В каком-то смысле — это инструмент (для человека), но язык сам по себе, язык в собственном смысле этого слова, — это идеальная сущность, изучать которую и есть прямой долг лингвистов. Дихотомия Соссюра «язык – речь» нами включается в более сложную парадигму — в пентахотомию «мышление – язык – психофизиология – речь – общение». По нашему убеждению, это абсолютно (психо) лингвистический подход, если он предполагает рассмотрение того или иного языкового феномена в целостно-системном виде.

Что касается взаимосвязи языка, слова и речи с мышлением и сознанием, то решение этой проблемы связано с рассмотрением таких понятий, как «общение», «знак», «понимание» и «объяснение», о чём убедительно (и в достаточно развёрнутой форме) пишет А.Ф. Корниенко в уже цитированной нами работе [8].

Психофизиология. Под психофизиологией обычно понимается область междисциплинарных исследований на стыке психологии и нейрофизиологии. Соответственно, психофизиология речи и мышления изучает функциональную роль разных областей мозга и их взаимосвязей в осуществлении речевых процессов.

В наших работах под психофизиологией, кроме соответствующей научной дисциплины, понимаются нервные (нейронные) механизмы психической деятельности, нейрофизиологический субстрат психики.

Наше обозначение словом психофизиология нейрофизиологического субстрата психики соответствует регулярной и продуктивной для русского языка модели — типичной форме обозначения науки и её объекта одним понятием, ср.:

– фонетика: 1) наука о звуках языка; 2) звуковой строй языка;

– семантика: 1) наука, изучающая значение различных единиц языка; 2) значение, смысл (отдельного слова, оборота речи);

– синтаксис: 1) наука о законах соединения слов и строения предложений; 2) система языковых категорий, относящихся к соединениям слов и строению предложений;

– морфология: 1) наука о частях речи, об их категориях и о формах слов; 2) система частей речи, их категорий и форм слов;

– фразеология: 1) наука об устойчивых выражениях и конструкциях; 2) совокупность устойчивых выражений и конструкций в языке и т.п.

Для нас принципиально то, что при выделении данной ступени сущности языка априори утверждается, что психофизиология выступает как необходимость материализации языка в речи, что психофизиологические процессы сопутствуют мыслительным и во многом зависят от них.

Речь. Речь — это то или иное обнаружение (выражение) языка, его внешние формы существования, это материальная реальность языка. Речь — это то, во что превращается язык, это то, в чем он материализуется. Речь — это та реаль-

ность, которая обладает материальными признаками, это то, что предстаёт, по К. Марксу, «в виде движущихся слоев воздуха».

На этой ступени сущности мы не можем говорить о смысле сказанного — мы можем говорить о наличии только лишь определённого содержания. Исследование речи, однако, не составляет задачи лингвистики: задачу любой науки составляет постижение сущности предмета, и потому в задачи лингвистики прежде всего входит постижение нена-блюдаемой сущности, а именно языка.

Речь предстаёт перед нами отнюдь не как «использование», «употребление» языка (довольно обычные определения термина «речь» в лингвистических сочинениях), но как само существование языка в пространстве и времени. Речь — это необходимое и вместе с тем случайное проявление качеств языка (диалектика необходимого и случайного — в силу ограниченности рамок изложения — здесь не рассматривается).

Общение. Под общением понимается процесс взаимодействия людей друг с другом, процесс их включения в деловую или дружескую связь. Только в общении (с кем-либо, а иногда с самим собой) речь выражает не содержание, а личностно-ориентированный смысл: содержание одного и того же текста существует столько раз, сколько раз его читали и воспринимали.

Понятия «общение» и «коммуникация» по своему содержанию не совпадают друг с другом.

Коммуникация — это тип взаимодействия между людьми, предполагающий информационный обмен. Коммуникацию следует отличать, с одной стороны, от диалога, с другой стороны, от общения [19, с. 419].

Под диалогом нами понимается разговор между двумя субъектами (количеством участников он отличается от полилога, в котором принимают участие бóльшее количество людей). Довольно часто под диалогом понимается разговор между двумя или несколькими людьми (тогда *полилог* является одной из форм диалога). Предельной (минимальной по своему объёму) формой существования, мельчайшей единицей диалога является диалогическое единство, выступающее как единство двух реплик [18, с. 247-248]. Конечно, диалогическое единство может включать и бóльшее количество реплик. Диалог и полилог — всего лишь формы общения, выделяемые на основании количества участников разговора.

Коммуникацию, строго говоря, следует отличать и от общения, хотя довольно часто эти понятия не разграничиваются. Коммуникация по своей сущности предполагает информационный обмен. Общение (знаковое – вербальное или невербальное – взаимодействие людей) не всегда предполагает информационную составляющую. *Общение*, с нашей точки зрения, является родовым понятием для *коммуникации*, которая выступает в этой паре (общение/коммуникация) в качестве всего лишь видового понятия.

Язык является важнейшим средством именно общения. В некоторых случаях общение выступает в виде ***псевдокоммуникации*** (в тех или иных случаях гипнотического внушения). Для гипноза, как известно, характерна трансовая логика, или способность переносить логические несоответствия. Например, загипнотизированному индивидууму внушают, что его друг Джо сидит слева от него на стуле, в то время как тот в реальности сидит справа от него. Загипнотизированный индивидуум будет самым реалистическим образом разговаривать со своей «галлюцинацией». Интересна деталь о количестве людей, склонных входить или не входить в псевдокоммуникацию. У примерно 30% здоровых лиц и стационарных больных отмечается высокий уровень гипнабельности, в то время как у 10–25% способность входить в состояние гипноза весьма ограниченна [15, с. 126].

При общении гипнотизёра с пациентом информационного обмена не происходит, а направление информации носит однонаправленный характер, что, строго говоря, и позволяет отделять псевдокоммуникацию от коммуникации в собственном смысле слова.

В других случаях общение выступает в виде ***квазикоммуникации*** ('будто бы коммуникации'). Вопросно-ответная форма при такой форме общения сохраняется, а вот информационного обмена не происходит. Яркой иллюстрацией квазикоммуникации для нас является диалог двух пензенских старушек, записанный нашими студентами в магазине «Дон»: «Ну, как дела»? – «Да плохо...» – «Ну и слава богу!..» Начинающая и заканчивающая диалог старушка настолько не слышит ту, о состоянии дел которой спрашивает, что допускает формулу ободрения «слава богу». Это любопытно, но вторая старушка никакого несоответствия так и не заметила. Примеров квазикоммуникации множество: «Ты куда, в баню?» – «Да нет, в баню!» – «А я думал – в баню!». Или у Пушкина: «Глухой глухого звал к суду судьи глухого» и т.п.

Речевое общение — это *действительность* языка, его актуально наличное бытие, т.е. подлинное бытие. Мёртвые языки в этом смысле — это языки, потерявшие свою действительность, свое актуально наличное бытие, это языки, переставшие быть средством общения.

Существенно то, что используемый нами метод предполагает последовательный учёт генетического, логико-структурного, динамического, функционального, идиостилевого аспектов. На каждой ступени сущности последовательное расположение этих аспектов имеет свои особенности.

Психологическая реальность принятой нами пятичленной оппозиции (мышление – язык – психофизиология – речь – общение), думается, у психологов не должна встретить особых возражений. В настоящей статье хотелось бы обратить внимание на новые аспекты психофизиологической реальности выделенных ступеней сущности языка.

Новыми аспектами психофизиологической реальности выделенных ступеней сущности языка является учёт особенностей кожно-гальванической реакции (КГР) на словесные стимулы.

Давно доказано, что кожно-гальваническая реакция очень чутко реагирует на физические и психофизиологические изменения в организме человека и ведёт себя как индикатор психологического состояния человека. Ещё В.Н. Мясищев указывал, что исследование кожно-гальванического рефлекса, развивающегося в ответ на предъявление эмоционально значимых для испытуемого стимулов, позволяет органично подойти к изучению проблемы личностной значимости событий жизни для испытуемого [12].

Повышенный интерес к КГР можно объяснить тем, что с помощью этих реакций становится возможным показать «интенсивность осознанных переживаний», «психологическую значимость» внешнего воздействия и, возможно, приоткрыть «окно в неосознаваемые процессы». Краткая история вопроса — относительно использования КГР в исследовательских целях — освещена в работах Т.В. Милушкиной-Балыкиной и А.И. Балыкина [1].

В настоящее время разработана диагностика, позволяющая определить психоэмоциональную напряженность, например, спортсмена. Она выявляет проблемные зоны по семантическим раздражителям, которые приводят к дезадаптации спортсменов в учебно-тренировочной и соревновательной деятельности. Аппаратно-программное устройство — ИПЭР-1К выводит на экран компьютера регистрируемые величины тонических состав-ляющих и амплитудные показания физических компонентов кожно-гальванических реакций спортсмена на семантические раздражители [13; 14]. Слово экспериментатора оказывается проводником в психологический и физиологический мир испытуемого, позволяющим выявить его проблемные зоны и наметить перспективы их ослабления.

В наибольшей степени названная методика использовалась в спорте высших достижений [1]. Её использование позволило выявить, например, у обследуемых российских гандболисток проблемные зоны, о которых они подчас не подозревали. В результате исследования, на основе выявленных проблемных зон психоэмоциональной напряженности в межличностных взаимоотношениях гандболисток, были определены основные направления психологической работы с командой, что позволило улучшить психологический климат в команде создать в коллективе рабочую атмосферу.

Достаточно сказать, что за период работы Т.В. Милушкиной-Балыкиной и А.И. Балыкина со сборной командой России с использованием аппаратно-программного комплекса ИПЭР-1К российские гандболистки дважды становились чемпионами мира (2005 и 2007 гг.), бронзовыми призерами чемпионата Европы (в 2006) и серебряными призерами Олимпийских игр 2008 в Пекине.

Здесь важно подчеркнуть, что, во-первых, понимание психологической и физиологической реальности пентахотомии (пятичленной оппозиции) «мышление – язык – психофизиология – речь – общение» может открыть дополнительные перспективы для психологов, психотерапевтов и других специалистов сферы «человек – человек». Во-вторых, само использование указанной пентахотомии может ослабить – в рамках разработки проблемы «Язык и мышление» — тот методологический кризис в психологии и лингвистике, о котором говорилось в начале статьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыкина-Милушкина Т.В., Балыкин А.И. Психосемантическая диагностика проблемных зон субъекта спортивной деятельности посредством регистрации амплитудно-частотных показаний кожно-гальванических реакций // Экстремальная деятельность человека. – М.: Некоммерческое партнерство содействия развитию физической культуры, спорта и туризма «Спортуниверграпп», 2011. – № 3 (22). – С. 21-25.
2. Гагаев А.А. Теория и методология субстратного подхода в материалистической диалектике. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1991. – 308 с.
3. Гагаев А.А. Теория и методология субстратного подхода в научном познании: К вопросу о понятии «субстрат» в классической, неклассической, постнеклассической науке и метафизике. – Саранск: Изд-во Мордовск. ун-та, 1994. – 48 с.

4. Гагаев А.А. Философия и психология естественных, технических и гуманитарных наук: культурно-типическая и личная модель науки (логика открытия). Космо-психо-логос уникального человека. Система философии: В 3 ч. Ч. 2, 3 / А.А.Гагаев, П.А.Гагаев. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2004. – 432 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь // Л.С.Выготский. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. – М., 1982. – С. 5-361.
6. Демьянков В.З. Лингвопсихология // Вопросы лингвистики и лингводидактики на современном этапе: Материалы VII научно-практической конференции. М.: Факультет славянской и западноевропейской филологии, Московский педагогиче-ский университет, 1999. С. 45-51; см. также: URL: http://www.infolex.ru/LINPSY.html
7. Корниенко А.Ф. Психика и сознание: возникновение и развитие. – Казань: Изд-во "Печать-Сервис-XXI век", 2010. – 374 с.
8. Корниенко А.Ф. Соотношение понятий «язык», «мышление» и «сознание» в психологии и когнитивной лингвистике // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2013. – № 3.– С. 5-15.
9. Кравченко А.В. О предметной области языкознания // Язык и мысль: Современная когнитивная лингвистика. М.: Языки славянской культуры, 2015. – С. 155-172.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. Избранные психологические произведения : В 2 т. Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – С. 94-231.
11. Мазилов В.А. Методологические проблемы психологии в начале XXI века // Психологический журнал. – 2006. – № 1 (январь). – С. 23-34.
12. Мясищев В.Н. Психологическое значение электрокожной характеристики человека // Психологические исследования. Т. IX. – Л.: Государственный институт по изучению мозга им. В. М. Бехтерева, 1939. – С. 135-183.
13. Патент 107482 Российская Федерация, МКП A61M 21/00. Устройство для оценки психоэмоционального состояния человека / С.М. Качнов, А.И. Балыкин, Т.В. Балыкина-Милушкина; заявитель и патентообладатель ООО АРС "Гармония". – № 2011102973/14; заявл. 21.01.11, опубл. 28.08.11, Бюл. № 23.
14. Патент 2373965 Российская Федерация, МКП A61M 21/00, A61B 5/05. Способ гармонизации психоэмоционального состояния человека / А.И. Балыкин, Т.В. Балыкина-Милушкина, П.В. Невзоров, С.М. Качнов; заявитель и патентооб-ладатель ООО АРС "Гармония". – №2008117272/14; заявл. 05.05.08, опубл. 27.11.09, Бюл. №33.
15. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Р.Корсини, А.Ауэрбаха. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. 1096 с.:
16. Пузырёв А.В. О системном подходе в лингвистике : учебное пособие для студентов филологических специальностей. – М.: ВНИИгеосистем, 2014. 520 с. (серия «Библиотека духовной культуры», вып. 47).
17. Серебренников Б.А. Роль человеческого фактора в языке : Язык и мышление. – М.: Наука, 1988. – 242 с.
18. Современный русский язык: Учебник для студентов пед.ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». В 3-х ч. – Ч. 3. Синтаксис. Пунктуация / В.В.Бабайцева, Л.Ю.Максимов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1987. 256 с.
19. Современный философский словарь / Под общ. ред. д.ф.н. В.Е.Кемерова. – Лондон; Франкфурт-на-Майне; Париж; Люксембург; М.; Минск: Панпринт, 1998. – 1064 с.

Summary

PSYCHOLOGICAL AND PHYSIOLOGICAL REALITY OF THE GENERAL LINGUISTIC FIVE-TERMED OPPOSITION “THINKING-LANGUAGE-PSYCHOPHYSIOLOGY-SPEECH-COMMUNICATION”

A.V. Puzyrev[1], A.D. Gimaeva[2], A.I.Balykin[3], T.V. Balykina-Milushkina[3]

[1]State University of Humanities and Technology

[2]Ulyanovsk State University

[3]The Academy of Development of Human Abilities «Harmony»

Abstract. The article deals with psychological and physiological reality of the pentachotomy “*thinking-language-psychophysiology-speech-communication*”, which was of-fered by the first of the authors. As confirmation of the psychophysiological reality An Indicator of Psycho-Emotional Reactions (IPER) is used. With the help of skin-galvanic reaction the device allows to discover and reveal the human negative affirmations, convictions as well as repressed emotions, convert them into positive ones.

Key words: thinking; language; psychophysiology; speech; communication; skin-galvanic reaction; «IPER-1K®».

РАЗДЕЛ 4.
ФИЛОЛОГИЯ

УДК 81

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ СО ЗНАЧЕНИЕМ ЛИЦА В РАЗНЫХ ТИПАХ ПИСЬМЕННЫХ ПАМЯТНИКОВ ВЕЛИКОГО НОВГОРОДА XI–XV ВЕКОВ

А.В. Блохин

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. В статье рассматриваются функциональные и семантические особенности словообразования существительных со значением лица в берестяных грамотах и официально-деловых документах Великого Новгорода XI–XV веков. Основное внимание уделяется вопросу соотношения производных в разных типах письменных источников, а также вопросу продуктивности тех или иных словообразовательных моделей, использо-вавшихся при словопроизводстве существительных со значением лица.

Ключевые слова: берестяные грамоты; официально-деловые грамоты; существительные со значением лица; словообразовательный тип; продуктивность словообразовательных моделей.

Существительные со значением лица в новгородских берестяных грамотах (НБГ) и официально-деловых документах (ОДГ) Великого Новгорода XI–XIV вв. содержат комплекс единых словообразовательных формантов [1, 2]. Это единство касается как формальной, так и семантической стороны [3, 4]. Производные с суффиксами –анин (-янин), -ьник (-ник), -ьц (-ец), -ин, -иц, -ък (-к/-ок), -ын'(и), -тел'(ь), -ар'(ь), -от содержатся в обеих группах памятников. Существительные с суффиксами -ич, -ьниц (-ниц), -ун, -ост отмечены только в берестяных грамотах [6]; с другой стороны, существительные с суффиксом -ьщик (-щик), -ик, - ан, -ык отмечены только в деловых грамотах [7]. Однако незначительное количество некоторых производных, а иногда их единичность не могут служить фактом, доказывающим их тяготение к приоритетному употреблению в каком-либо типе языка. Исключение, пожалуй, составляют пять производных с суффиксом -ич, которые засвидетельствованы только в НБГ, тогда как в ОДГ существительные с данным формантом вовсе отсутствуют. Аналогично два производных с суффиксом -ик в деловых грамотах не нашли себе «собратьев» по форманту в берестяных грамотах, что объясняется скорее всего их церковно-книжной маркированностью (священникъ, мученикъ). Значительно уступают в количественном отношении производные с суффиксом –ък (-к/-ок) в официально-деловых грамотах производным с тем же суффиксом в берестяных грамотах (2:7).

Существительные с суффиксом –анин (-янин), отмеченные в обоих типах памятников примерно в равной пропорции (НБГ-22, ОДГ-18), обозначают лиц мужского пола по национальной, территориальной или социальной принадлежности. Преимущественное значение суффикса — указание на лицо мужского пола по национально-территориальной принадлежности, и лишь два производных (крестьянинъ, дворянинъ) имеют значение лица по социальной принадлежности. Подавляющее большинство слов употребляются в форме множественного числа, т.е. без элемента -ин, который, как известно, присоединялся в формах единственного числа как показатель единичности. Следовательно, можно сделать вывод, что в древний период существовал особый словообразовательный формант — суффикс -ан, имевший значение совокупного множества, т.е. собирательности, а для указания на единичного представителя такого множества использовался суффикс -ин с традиционным для него сингулятивным значением, который и прикреплялся к основе собирательного существительного. Все

производные с суффиксом –ан (-анин/-янин) обеих групп анализируемых памятников являются отыменными.

В группах производных с суффиксом –ьник (-ник) также наблюдается количественный паритет (НБГ-17, ОДГ-16), но при этом всего три слова (посадникъ, половникъ, складникъ) отмечены в обоих типах памятников.

Несмотря на то что лексическая общность производных ограничивается всего тремя примерами, словообразовательное единство последовательно прослеживается в обеих группах существительных. Это выражается:

1) в едином словообразовательном значении – «лицо, названное по отношению к тому, что обозначает мотивирующее»;

2) в единообразии производящих, которыми являются существительные, прилагательные, счетные слова и глаголы;

3) в единой функционально-семантической закрепленности производных, то есть они служат для наименования лиц по роду деятельности и применяются как термины в профессионально-деловой сфере: юридическо-правовой, торгово-ремесленной, государственно-административной.

Различие касается иногда морфемного состава отыменных производных: два существительных с суффиксом –ьник (-ник) в новгородских берестяных грамотах имеют мотивирующую основу, членимую на корень и суффикс (лисичникъ – лис-иц-а, шапочникъ – шап-ък-а), тогда как отыменные производные в деловых грамотах образованы приставочно-суффиксальным способом (на-мест-никъ) или имеют мотивирующую основу, содержащую приставку (порука – поруч-никъ, розбой – розбой-никъ) или приставку и суффикс (по-шл-ин-а – пошлин-никъ).

Однако отглагольные производные с суффиксом –ьник (-ник) едины в том плане, что их мотивирующие — это приставочные переходные глаголы совершенного вида («закладникъ, складникъ, заводникъ» в ОДГ и «пособникъ, посадникъ, сукладникъ» в НБГ).

Среди продуктивных словообразовательных моделей находится модель с суффиксом –ьц (-ец), но количество производных с этим формантом в ОДГ несколько превышает количество производных в НБГ (18:13), что не выводит производные с суффиксом –ьц (-ец) НБГ за пределы продуктивных способов, а лишь отодвигает на третью позицию, после суффиксов -анин и -ьник. В ОДГ количество производных с суффиксом –ьц (-ец) равно количеству производных с суффиксом -анин, и это здесь самые продуктивные модели. Общее производных с суффиксом –ьц (-ец) в том, что они обозначают лиц мужского пола по национально-территориальной, профессиональной, социальной и родственной принадлежности. Частное касается более широкой и представительной группы производных, обозначающих лиц по социальной принадлежности в ОДГ. Дело в том, что среди производных суффиксом –ьц (-ец) для наименования представителей социальной сферы в ОДГ термины юридическо-правовой (истець, рядець, душегубець) и товарно-денежной (купець, продавець) области, чего вовсе не наблюдается в НБГ. Очевидно, такое состояние обусловлено специфичностью тематики официально-деловых документов, включающих в свой состав определенного круга лексику. С другой стороны, в НБГ содержится производные, обозначающие лиц по роду деятельности (ловець, борець, кузнець), что составляет некую семантико-функциональную оппозицию существительным с суффиксом –ьц (-ец) в ОДГ, где зафиксированы производные, обозначающие лиц по роду деятельности только в торгово-денежной сфере (продавець, купець). Характер производящих баз для существительных с суффиксом –ьц (-ец) в НБГ и ОДГ тождествен как по структурно-морфологическому, так и по семантическому критерию: производные образуются в обеих группах памятников и от существительных (топонимов, суффиксальных, сложных, сложно-суффиксальных), и от глаголов (непереходных, несовершенного вида), и от прилагательных (в НБГ – только от качественных, а в ОДГ и от качественных, и от глагольных – «пришлець, зашлець»). В обеих группах имеются производные, являющиеся семантическими церковнославянизмами (чернець, старець, младенець в ОДГ, чернець, творець в НБГ). Немаловажной особенностью следует считать, что в ОДГ есть производное, образованное сложением с суффиксацией (душегубець), чего не наблюдается в НБГ, — это может свидетельствовать о проникновении книжных моделей в большей степени в письменно-деловой язык, чем в язык разговорный. Определение лексического значения одного производного порою зависит от того, как складываются отношения между мотивированным и мотивирующим в другой группе памятников. Так, оказывается, что «сыновець» в ОДГ и «братець» в НБГ обладают одним словообразовательным значением, и оно отнюдь не сводится к модификационному уменьшительно-ласкательному: оба производных с суффиксом –ьц (-ец) обозначают отдаленную или опосредо-

ванную степень родства. «Сыновець» — это сын брата или сестры, т.е. племянник, а «братец», по аналогии словообразовательный, которую подтверждает контекст, — это, возможно, не родной брат, а двоюродный или троюродный. Наличие одновременно двух значений (модификационого и конкретно-личного) для словообразовательной системы и для языкового сознания носите-лей языка проблематично, поскольку приводит к смешению, неразграничению значений и непониманию высказываемой мысли.

Существительные с суффиксом -ин, составляющие равное количество в НБГ и ОДГ (5:5), обозначают в обеих группах единичного представителя мужского пола по национальной, социальной или родственной принадлежности. Сингулятивное значение суффикса -ин, присоединявшегося к основам собирательных существительных или существительных во множественном числе, указывающих на совокупное целое, не подтверждается, пожалуй, в одном производном — «детина» («слуга») в НБГ. Для его логичного включения в группу производных с суффиксом -ин пришлось бы допустить наличие в древненовгородском диалекте собирательного существительного «детья» («слуги»), что не подтверждается в памятниках. К тому же индивидуальная оформленность производного «детина» как существительного мужского рода склонения *ā (тогда как все остальные — это слова склонения *ŏ) подчеркивает единичность словообразовательного значения, противоречащего всей группе производных с суффиксом -ин, т.е. в НБГ представлено частное значение словообразовательного форманта, чего нет в ОДГ, соблюдающих традиционные реализации языковых явлений.

Иное соотношение в пользу берестяных грамот по сравнению с деловыми документами наблюдается у производных с суффиксом –ък (-ок/к) (7:2). Уместно отметить, что засвидетельствованные в ОДГ и НБГ существительные с суффиксом –ък (-ок/к) обозначают лиц мужского и женского пола по родственным или, реже, по социальным отношениям. Два слова «девъка» и «пасынокъ» оказываются общеупотребительными в обоих типах памятников — это сближает производные с суффиксом –ък (-ок/к), к тому же словообразовательное значение суффикса в лексемах тождественно.

Однако количественное преобладание производных в НБГ по сравнению с ОДГ свидетельствует о том, что словообразовательная модель посредством суффикса –ък (-ок/к) более свойственна живому разговорному языку, чем языку письменно-деловому, который, очевидно, крайне осторожно и максимально целесообразно использовал произ-водные с суффиксом –ък (-ок/к), отбирая только те из них, которые укрепились как общепринятые термины.

Ощущаемое носителями языка исконное модификационное значение суффикса –ък (-ок/к) не позволяло употреблять производные с данным формантом там, где в качестве основных принципов господствует точность, ясность и однозначность, лишенная дополнительной эмоционально-субъективной оценочности.

Напрочь отсутствуют в ОДГ производные с суффиксом -ич, тогда как в НБГ их засвидетельствовано четыре. Если принять во внимание, что суффикс -ич возник как самостоятельно выделившийся словообразовательный формант на базе притяжательных прилагательных [5], то письменно-деловой язык во избежание морфолого-грамматической омонимии, понятно, не стремился к активному употреблению таких производных. Возможно, этим объясняется преобладание в письменно-деловом языке Великого Новгорода существительных с надежным, «проверенным» суффиксом –ьц (-ец), которые восполняли те свободные позиции, что могли бы занять существительные с суффиксом -ич, очевидно считавшиеся диалектно ограниченным явлением. Наддиалектный характер, по нашему предположению, имеют и те малопродуктивные или даже единичные словообразовательные модели, которые засвидетельствованы исключительно в деловых грамотах. К таковым относятся производные с суффиксами –ьщик (-щик) (2), -ик (2), -ан (1), -ык (1). С другой стороны, аналогично: отмеченные только в берестяных грамотах производные с суффиксами –ьниц (-ниц) (1), -ун (1), -ост (1), предположительно могут быть расценены как диалектно ограниченные и узкофункциональные элементы, не свойственные письменно-деловому языку. На наш взгляд, такое предположение ошибочно и однобоко. Во-первых, производные единичны и не могут в количественном отношении служить доказательством. Во-вторых, семантика слов такова, что они обозначают, по сути, термины социально-правовых отношений (исполовница, староста) и вполне могли бы быть употреблены в деловых грамотах, кроме, пожалуй, «ведунъ», которое, возможно, является именем собственным. В-третьих, деловые грамоты внутреннего регулирования Великого Новгорода и некоторая часть берестяных грамот (расписки, списки должников, перечни имущества и д.т.) настолько близки между собой, что можно даже говорить о существовании

особого подтипа письменно-делового языка, который можно назвать утилитарно-деловым. Этот утилитарно-деловой подтип в противовес официально-государственному обслуживал те сферы деловой жизни, которые не требовали фактической сохранности на долгое время. Утилитарно-деловое письмо было лишено социальных ограничений, так как им могли пользоваться люди всех социальных слоев, тогда как пергаменные официально-деловые грамоты (признак особой значимости и важности) предназначались для людей высших сословий древнерусского общества. Срок хранения, адресат — адресант, масштабность описываемых явлений и фактическая ценность — те критерии, которые разграничивали два подтипа (утилитарно-деловой и официально-государственный) письменно-делового языка. Безусловно, что утилитарно-деловой подтип был близок живому разговорному, но не являлся точной его фиксацией, поскольку требовал некоторой упорядоченности языковых элементов; официально-государственный подтип содержал больше книжно-письменных элементов, но основу его составляла государственно-дипломатическая организация речи, выработанная многовековой общественно-речевой, в том числе межгосударственной практикой. Включение или невключение в состав официально-государственного делового языка тех или иных словообразовательных элементов зависело от степени распространенности и освоенности форманта, его продуктивности, а также потенциальной межпереводимости слова с данным формантом.

Поэтому не случайно, что в НБГ и ОДГ содержится почти равное количественное соотношение производных как с высокопродуктивными, так и со среднепродуктивными и малопродуктивными суффиксами. Расхождения в употреблении в большинстве случаев обусловлены использованием в том или ином подтипе письменно-делового языка, а не семантико-функциональной маркированностью словообразовательного форманта.

Все это говорит о том, что словообразование имен существительных со значением лица в НБГ и ОДГ больше общего, чем частного. Общее — это единство национально-территориального языка и единство письменно-делового общения, а частное касается социально-функциональной дифференциации письменно-деловой речи, ее многожанровости и разнотипности [8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Блохин А.В. Общее и частное в словообразовании имен существительных с собирательным и отвлеченным значением в новгородских литературных памятниках XI–XIV веков // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия: Филология. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – Т. 1. – № 1. – С. 21-24.
2. Блохин А.В. Продуктивные словообразовательные модели суффиксальных существительных с отвлеченным и собирательным значениями в деловых грамотах Ве-ликого Новгорода XII–XIV веков // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2016. – Т. 22. – № 1. – С. 130-134.
3. Блохин А.В. Словообразование конкретных существительных с продуктивными суффиксами в новгородских берестяных грамотах XI–XIV веков // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. – 2016. – № 3 (41). – DOI: 10.17223/19986645/41. – С. 5-13.
4. Блохин А.В. Среднепродуктивные суффиксы существительных с конкретно-предметным значением в новгородских берестяных грамотах XI–XIV веков // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия: Педагогика. Психология. Философия. Филология. – 2016. – № 1. – С. 81-85.
5. Ерофеева И.В. Именное словообразование в языке русских летописей : автореф. дисс. на соиск. уч. ст. доктора филологических наук. – Казань: «Казанский (Приволжский) федеральный университет», 2010. – 50 с.
6. Грамоты Великого Новгорода и Пскова. – М.–Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1949. – 408 с.
7. Зализняк А.А. Древненовгородский диалект. – М.: Школа «Языки русской культу-ры», 1995. – 720 с.
8. Николаев Г.А. Русское историческое словообразование. – Казань: Изд. КУ. –1987. – 207 с.

Summary

FUNCTIONAL-SEMANTIC FEATURES OF THE NOUNS MEANING PERSON IN DIFFERENT TYPES OF WRITTEN MONUMENTS OF VELIKY NOVGOROD IN THE XI–XV CENTURIES

A.V. Blokhin

State University of Humanities and Technology

Abstract. The article considers the functional and semantic peculiarities of word for-mation of nouns meaning person in birch bark and to the official documents of Veliky Novgorod in the XI–XV centuries. The focus is on the question of the relationship derived in the different types of written sources as well as the question of the productivity of certain derivational patterns used in the word formation of nouns meaning person.

Key words: birch bark; official letters; nouns-meaning person; word-formation type; productivity of word-formation models.

УДК 81

РЕЧЕВАЯ СТРАТЕГИЯ ДИСКРЕДИТАЦИИ И ПРОБЛЕМА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Е.Н. Бондаренко

Академия Государственной противопожарной службы МЧС России

Аннотация. В статье рассматривается соотношение понятий речевая стратегия дискредитации и языковая личность. Автор актуализирует внимание на необходимости включения системы речевых актов в анализ особенностей языковой личности. При этом акцент делается на связи языковой личности и реализующейся ей стратегией речевой дискредитации.

Ключевые слова: языковая личность; речевая стратегия дискредитации; речевая агрессия.

Во всём, что говорит или делает человек, обнаруживается немощь или здоровье его ума. Поэтому люди, обладающие даром рассуждения, определяют состояние ума каждого человека по его внешним движениям и словам.

Митрополит Иерофей (Влахос)

Современная лингвистика сталкивается с необходимостью исследования соотношений интенций языковой личности с её речевым поведением. Это связано с проблемой реализации человеком говорящим своих коммуникативно-деятельностных потребностей, отражающих «главенствующую роль» мотивационного уровня «в организации языковой личности» [6, с. 211]. Данный ярус в иерархической структуре linguistic personality представляется наиболее сложным не только в силу того, что включает в себя установки человека и аксиологические аспекты его бытия, но и связывается с «переменными» свойства-ми выражения речевой индивидуальности в «пограничных» состояниях, строящихся на «аффектах и эмоциях» [6, с. 211]. Следовательно, одним из способов понимания речевого поведения личности будет интент-анализ, осуществляющийся в рамках теории речевых актов [14, с. 198].

Между тем проблема речевых актов тесно связана с вопросом о речевых стратегиях. Само понятие «стратегия» было заимствовано из военной науки [16] для анализа современной политической коммуникации. В данной сфере использование термина было продиктовано спецификой функционально-речевой среды. Эффективность политического дискурса базируется на соответствии «требованиям, которые напоминают правила, действующие на поле боя» [16]. Таким образом, в основе коммуникации лежит необходимость победы «в конкурентной борьбе за власть» иногда путём применения различных «провокационно-манипулятивных средств речевого воздействия» [12, с. 12-13]. Агональный характер современного политического дискурса «реализуется прежде всего в стратегии дискредитации <…>» [11, с. 84], которая имеет своей целью «понижение авторитета противников» [7, с. 166].

Однако в любой сфере коммуникации «за языковым выражением всегда стоят какие-либо интересы, цели, чья-то точка зрения» [5], что подразумевает наличие определённого воздействующего эффекта на реципиента [3, с. 271]. Следовательно, стратегия речевой дискредитации может реализовываться «не только в области политической риторики, но и в «условиях повседневного диалогического общения» [13, с. 452]. И здесь её целью также будет «понижение» статуса какого-либо лица, при этом адресант предпримет ряд действий (речевых актов). В то же самое время отдельные речевые акты дискредитации могут иметь подобный результат, однако не содержат в себе подобное коммуникативное намерение [9], являются спонтанными и неумышленными.

Подобное разграничение дискредитирующего речевого акта и дискредитирующей речевой стратегии отражает не просто статус речевого поступка, но и особенности языковой личности: большое значение приобретает категория произвольности, связанная с умением контролировать своё речевое поведение. Данное свойство будет ярко проявляться в речевой ситуации конфликта, когда говорящие «прибегают к языковой «агрессии» различной силы инвективности» [8, с. 31], где также маркируется уровень их образованности, воспитанности, способ эмоционального реа-

гирования. Более того, в рамках институционального дискурса применение тех или иных дискредитирующих речевых актов и дискредитирующей речевой стратегии будет соотноситься с выбором языковых средств под влиянием профессионального общения.

Сегодня речевая агрессия проявляется не только в устной речи всех страт населения России, в текстах СМИ, художественной литературе, различных видах современного искусства (хэппининг, флешмоб, перфоманс), но даже в деловых бумагах, официальной электронной переписке.

Термин «речевая агрессия» является относительно новым для русской филологии. Это связано с тем, что проблемы конфликтного поведения изучались в рамках социологии и психологии. Однако с появлением эмотивной лингвистики (лингвистики эмоций) потребность в рассмотрении речевых характеристик «эмоциональности, эмпатии, эмоционального заражения» [15], куда входит и категория грубости, резко возросла.

Первоначально проблема речевой агрессии связывалась с иллокутивными актами оскорбления, где учитывалась не только речевая ситуация (место, время, участники, коммуникативные намерения, отношения между собеседниками), но и негативность информации, её отношение к конкретному лицу, направленность на него, а также отрицательные эмоциональные реакции адресата [17]. Постепенно данный аспект в понимании термина изменился, так как указанный феномен, хоть и связывается синвективным сегментом языка, но функционально не соответствует ему. Если иллокуция оскорбления всегда имеет целью выразить негативное отношение к объекту, унизить, подавить его, то речевая агрессия — это не просто единица коммуникации, где «в качестве агрессивного рассматривается речевой акт, замещающий агрессивное физическое действие» [2], а ещё и форма сублимации физической агрессии, социально приемлемый способ выплеска негативных эмоций [4]. Следовательно, путём дискредитации какого-либо лица или явления может осуществляться катарсисная функция речевой агрессии, способствующая психологической разрядке [4].

Такое понимание феномена способствует его рассмотрению в рамках профессиональных субкультур, чья деятельность непосредственно связывается с опасностью. Отсюда исключительное значение речевая агрессия приобретает в сфере пожарной охраны.

С одной стороны, данная страта относится к категории госслужащих, чья профессиональная речь отличается «общественно-коммуникативной значимостью», обусловленной «функциями госслужбы: это язык, на котором говорит власть» [10, с. 15]. С другой стороны, деятельность госслужащих в пожарной охране больше связана с рисками, а потому даже их профессиональная речь обладает ярко выраженной профессиональной окрашенностью. В то же время в речевой ситуации, не отличающейся нависшей угрозой, их речь весьма замкнута и унифицирована: адресанты используют короткие предложения с набором нейтрально-окрашенных языковых единиц, выражающих эмоциональную холодность.

Так, при обращении к гражданскому лицу служащий пожарной охраны не только не использует наименование реципиента по имени и отчеству, но и игнорирует какие-либо этикетные формулировки: «Добрый вечер! Я ежедневно нахожусь в кабинете 616. Коллеги мне не сообщали о ваших звонках», «Пришлите мне логин на портале eLibrary того человека, который будет ответственен за добавление сборника и его статей», «Впредь необходимо каждый раз обращаться <…> Кроме Вас, сотрудники также периодически добавляют информацию в РИНЦ» (из переписки в социальной сети, архив автора); «Добрый день! / Тезисы доклада получены. / Сообщаю, что в этом году будет взиматься организационный взнос за редакционную подготовку», «Добрый день! / 1. Тезисы доклада сняты с рассмотрения. / 2. Организационный взнос за редакционную подготовку взимается в соответствии с Приказом <…>» (из переписки по электронной почте, архив автора).

Характерно, что деловые переписки подобного рода гражданских лиц со служащими пожарной охраны, как правило, не содержат в себе этикетной формулы прощания со стороны последних, а в некоторых случаях даже представляют собой речевую тактику молчания (ответ просто не следует). На одном из демотиваторов данная речевая ситуация переосмысливается в комическом ключе: «В ПЕТЕРБУРГСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ МЧС ПОСТРОЯТ НОВЫЙ КОРПУС, ГДЕ БУДУТ ПРЕПОДАВАТЬ ОСНОВЫ ПРАВОСЛАВ-НОЙ КУЛЬТУРЫ/ — МЧС, ПОМОГИ!/ — БОГ В ПОМОЩЬ». И хотя ответ в данном случае следует, его основная идея сводится к содержанию афоризма: «Спасение утопающих – дело рук самих утопающих».

Однако следование речевым стереотипам отказа наблюдается лишь в сфере делового общения. Отсюда строгий контроль за своим речевым поведением служащие пожарной охраны осу-

ществляют в ситуациях, связанных с формализованным общением, в то время как в неофициальной обстановке и «пороговой» ситуации опасности их речь становится весьма произвольной, спонтанной, причём отличает её ярко выраженный сниженный характер.

Словесная грубость проявляется на всех уровнях коммуникативного взаимодействия учебных заведений государственных служащих пожарной охраны. Формы её выражения могут быть как инвективными («косячник/косяпор» — человек, уклоняющийся, увиливающий от поручений, от своих обязанностей; «понтогонщик» — человек, принимающий внушительный вид, выдающий себя за осведомлённого, опытного, действующий с апломбом, гонором; «крыса» — человек, чьи поступки оцениваются как гадкие, ничтож-ные; «Куда курсанта не целуй — везде х…» — говорится в ситуации пренебрежения личным составом своими обязанностями, проявлении неблагодарности), так и исключительно вежливыми («У меня кошка ощенилась» — говорится в ситуации невыполнения задания для самоподготовки с целью подчеркнуть иллюзорную значимость «уважительных» причин; «Вы очень замечательный курсант и хорошо работали в течение всего семестра, приложили много усилий, старались» — говорится пересдающему зачёт курсанту, который систематически не посещал занятия).

При этом обращает на себя внимание одна особенность: все формы выражения речевой агрессии, как правило, содержат в себе элементы языковой игры. Например, слова «пулиглот» (тот, кто хорошо учится, но не наделён большим умом, талантом), «Дермодёмовна» (скверный, низменный, ничтожный человек, заслуживающий, однако, снисходительного отношения), высказывания «дырявое войско» (название девушек-курсантов), «казах в золотых трусах/казах на тормозах» (название слушателей специального факультета из Казахстана, которые отличаются наличием гонора и апломба), «жили-были, жрали-пили: всё нормально» (описание жизни в общежитии).

Наличие иронии в указанных примерах, снисходительная оценка явлений действительности, комизм в их интерпретации свидетельствуют о том, что речевая агрессия выступает достаточно часто как приемлемое вербальное действие, служащее эмоциональной разрядке, следовательно, способствующее успешной реализации целей общения.

В то же время выражение эмоции грубости и реализация речевой стратегии дискредитации посредством языковой агрессии выступает как некий профессиональный речевой «дресс-код». Несмотря на социально-осуждаемый характер использования инвективной лексики и неэтичность применения различных вербальных и невербальных средств для дискредитации собеседника, такая форма речевого взаимодействия выступает как обязательное в некоторых случаях условие успешной коммуникации.

Например, в книге В.П. Астапова «В зоне огня» о речевом поведении пожарных говорится, что «жаргонные словечки, крепкие выражения» являются обязательным содержанием их речи [1, с. 5]. Более того, речевым характеристикам руководителя тушения пожара (РТП) предъявляется ряд требований: «За годы практики у каждого руководителя тушения пожара (РТП) или руководителя ликвидации чрезвычайной ситуации (РЛЧС) вырабатывается свой кодекс поведения. Здесь и <…> терминология, и движения, и голос, и выражение лица <…> Кто-то сказал о женщинах: они всегда правы, даже если совсемне правы. Примерно так должен вести себя РТП, чтобы все были уверены, что он всегда прав <…> если руководитель <…> не имел «поставленного» голоса <…> такой РТП предавался негласному презрению» [1, с. 13-14].

С осуждением говорит автор об одном из встреченных им когда-то РТП: «Он не мог «загнуть» простого матюка или одёрнуть пьяного обывателя, дающего совет, куда подать ствол и как надо «на самом деле» действовать» [1, с. 16].

Само по себе использование сниженной лексики выступает как фактор, помогающий установить доброжелательные отношения между сослуживцами: «Валера, у тебя есть медаль «За отвагу на пожаре»? <…> Так, *на хрена* тебе ещё вторая?» (курсив мой) [1, с. 26]. А реализация в речи стратегии дискредитации даже выступает эффективной формой самопрезентации, способствующей приобретению высокого статуса и авторитета среди коллег. Вот как автор описывает ситуацию конфликта между пожарными и чиновниками: «Молча выдержав словесную атаку, я произнёс: / – Так, кончаем базарить! <…> / Вы представляете, каково было услышать такое первому секретарю райкома партии и председателю райисполкома – хозяевам района! Но мне было начхать на подобные авторитеты, так как за плечами был опыт *«отправки» по известному адресу* и не таких начальников <…> всегда сходило с рук» (курсив мой) [1, с. 62-63].

Данный отрывок отражает модель успешной коммуникации, определяющуюся выражением речевой агрессии и дискредитацией собеседника,

который выступает в коммуникативной роли подчинённого независимо от своего социального статуса. Иерархические отношения между говорящими устанавливаются посредством умения употреблять инвективы как лексический маркер своего господствующего положения в ситуации, а также как весомый аргумент в споре. Разрешение конфликта становится возможным благодаря эмоциональной низкой оценке «противника». При этом высказывания подобного рода имеют в своей основе аффективную природу, то есть в качестве интенции выступает побуждение людей к какому-либо действию, а не их оскорбление.

Однако приведённое положение касается лишь «пороговой» речевой ситуации и общения, в котором на первое место выходит катарсическая функция. Иными словами, это касается лишь тех случаев, где реализуется речевая тактика побуждения к действию в экстремальных условиях или речевая тактика эмоциональной разрядки, где под речевой тактикой побуждения к действию в экстремальных условиях подразумевается модель речевого поведения, направленная на стимулирование реципиента к совершению какого-либо поступка в опасной ситуации, под речевой тактикой эмоциональной разрядки — модель речевого поведения, определяющаяся желанием адресанта расслабиться, внести в беседу неофициальную нотку.

Таким образом, особенности реализации речевой стратегии дискредитации отражают аксиологическую и статусную направленность языковой личности, склонность к уничижительным интенциям, а соотношение речевой стратегии дискредитации с дискредитирующим речевым актом отражает её способность контролировать выбор языковых единиц.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астапов В.П. В зоне огня / В.П. Астапов. – Минск: Право и экономика, 2011. – 462 с.
2. Басовская Е.Н. Творцы чёрно-белой реальности: о вербальной агрессии в средствах массовой информации / Е.Н. Басовская // Критика и семиотика. – 2004. –Вып. 7. – С. 257.
3. Бондаренко Е.Н. Анализ речевой стратегии дискредитации в лингвистической экспертизе (на примере Интернет-комментария) / Е.Н. Бондаренко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – №10. – Ч. I. – С. 27-29.
4. Жельвис В.И. Инвективы в парадигме средств фатического общения / В.И. Жельвис // Жанры речи, 1997. – С. 137-144
5. Иссерс О.С. Паша-«Мерседес», или речевая стратегия дискредитации [Электрон-ный ресурс]/ О.С. Иссерс // Вестник Омского университета. – 1997. – № 2. – URL: http://www.omsu.omskreg.ru/vestnik/articles/y1997-i2/a051/article.html (дата обращения: 4.07.2014).
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст]/ Ю.Н. Караулов. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. – 264 с.
7. Карякин А.В. Стратегия дискредитации как способ реализации речевой агрессии / А.В. Карякин // Вестник Волгоградского государственного университета. – Сер. 2. Языкознание. – 2009. – № 2. – С. 163-167.
8. Козюк М.Н. Языковые особенности медиативных технологий / М.Н. Козюк // Языковые проблемы права (законодательства) и правовые проблемы языка: Сборник материалов Всероссийского круглого стола с международным участием / под ред. Е.Н. Бондаренко. – М. Академия ГПС МЧС России, 2017. – С. 30-33.
9. Осколкова Н.В. Дискредитация: речевая стратегия vs речевой акт [Электронный ресурс]/ Н.В. Осколкова // Плюрализм картин мира и способы их описания. – URL: https://refdb.ru/look/2400091-p12.html (дата обращения: 11.10.2017).
10. Панова М.Н. Языковая личность государственного служащего: опыт лингвометодического исследования / М.Н. Панова. – М.: Издательство РУДН, 2004. – 323 с.
11. Паршина О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политиче-ской элиты России : дисс. …д. филол. н./ О.Н. Паршина. – Саратов, 2005. – 325 с.
12. Руженцева Н.Б. Дискредитирующие тактики и приёмы в российском политическом дискурсе / Н.Б. Руженцева. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2004. – 294 с.
13. Сиворакша М.А. Дискредитация как разновидность конфликтного общения / М.А. Сиворакша // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. № 44. С. 452-457
14. Скулимовская Д.А. О роли языковой личности в речевом акте: языковая личность предупреждающего / Д.А. Скулимовская // Известия Алтайского государственного университета. – 2014. – С. 197-201.
15. Сребрянская Н.А. Эмотивная лингвистика – перспективное направление лингвистических исследований (В.И. Шаховский «Категория эмоций в лексико-семантической системе языка», Изд. 2, испр. и доп. – Москва, URSS,

2008. – 208с.) / Н.А. Сребрянская // Вестник ВГУ, Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 2. – С. 283.

16. Хабекирова З.С. Стратегия дискредитации и приёмы её реализации в политическом дискурсе демократической оппозиции [Электронный ресурс]/ З.С. Хабекирова // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 2: Филология и искусствоведение. – 2011. – № 2. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-diskreditatsii-i-priemy-ee-realizatsii-v-politicheskom-diskurse-demokraticheskoy-oppozitsii (дата обращения: 4.07.2014)
17. Щербинина Ю.В. Русский язык. Речевая агрессия и пути её преодоления / Ю.В. Щербинина. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 224 с.

Summary

COMMUUNICATIVE STRATEGY OF DISCREDIT AND THE PROBLEM OFLINGUISTIC PERSONALITY

E.N. Bondarenko

Academy of State Fire Service of MES of Russia

Abstract. The article considers the relationship between the concepts of communicative strategy of discreditand linguistic personality. The author writes about the need to incorporate system of communicative acts in the analysis of features of linguistic personality. The author points out the relationship between linguistic personality and the realization in communicative strategy of discredit.

Key words: linguistic personality; communicative strategy of discredit; communicative aggression.

УДК 80

СВОЕОБРАЗИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК ФОРМЫ КОММУНИКАЦИИ

А.А. Рюкина

Академия Государственной противопожарной службы МЧС России

Аннотация. В статье рассмотрен художественный текст как единица коммуникативного акта. Дана сравнительная характеристика структурно-смысловых особенностей художественных и нехудожественных текстов. С позиций коммуникативной лингвистики проанализированы категории автора и читателя.

Ключевые слова: художественный текст; коммуникация; автор; читатель.

В настоящее время текст продолжает оставаться одним из объектов не только гуманитарного, но и научного познания в целом, т.к. любое общение происходит на текстовой основе. Так, по мнению Ю.Н. Караулова, «ассоциативно-вербальная сеть дает основания утверждать, что языковая личность, даже в диалоге, оперирует не словами, не предложениями или фразами, но всегда фрагментами текста <…> Восприятие и понимание тоже осуществляются скорее потекстово, чем пословно или пофразно» [4, с. 9]. Хотя уже в данном утверждении прослеживается оппозиция понятий «текста» как статического объекта лингвистического исследования и «диалога» как динамично развивающегося речевого факта действительности.

Как отмечает Н. С. Болотнова, «выдвижение текста в качестве главного объектане только филологии, но и гуманитарного знания в целом обусловлено вниманием к личности человека, к концепции антропоцентризма» [2, с. 14]. По мнению М.М. Бахтина, в рамках учения об антропоцентризме процесс диалогизации может быть представлен как особая форма взаимодействия: «Научиться говорить — значит научиться строить высказывания» [1, с. 56]. И в этом отношении идея диалога как формы общения находит свое продолжение в теории дискурса, который рассматривается как «коммуникация плюс текст» [6, с. 143].

Именно в области коммуникативной культуры общества в конце XX века осуществлен переход от монологического типа речевой культуры к диалогическому. Акцент был перенесен на активное сотворчество адресата, его ответную деятельность. М.В. Яковлев в монографии «Апокалиптическое направление в русской поэзии XX века» (2015), анализируя природу воздействия символа на человека, отмечает синергийную природу духовного познания: «Преодолев самость, ограниченность малого разума, посвященный обретает свое высшее «Я», в котором индивидуальное сознание благодатно соединяется с Божественным» [7, с. 60]. Это касается не только сакральных текстов, но и самого принципа общения как «приобщения».

В связи с этим особую актуальность приобрели вопросы изучения воздействия текста на адресата и взаимодействия участников процесса общения. Поскольку общение (воздействие и взаимодействие) происходит на текстовой основе, именно текст продолжает рассматриваться как основная форма коммуникации.

Анализ принятых в науке моделей коммуникации позволяет говорить о повторении в каждой из них трех постоянных структурных элементов акта общения: информации, адресанта и адресата. Тогда, с точки зрения коммуникативной лингвистики, художественный и нехудожественный текст можно рассматривать как содержание коммуникации сквозь призму позиций автора и читателя.

Однако рассмотрение текста в данном качестве не является традиционным применительно к художественному тексту. Здесь на первый план выходит обращение к тексту как к единице культуры. Это связано с тем, что, если одна из основных функций нехудожественного текста заключается в передаче информации, то основная задача художественного текста связана с созданием образа. Поэтому, в отличие от нехудожественного текста, специфика художественного текста проявляется в том, что его декодирование сопровождается не только анализом составляющих текст композиционных элементов, но и сам художественный текст как факт культуры должен получить отдельную интерпретацию, которая не выводима из предшествующих ей частных. Выявление структуры художественного текста не приводит к полноцен-

ному объяснению его смысла, в отличие от нехудожественного текста, о чем свидетельствуют данные таблицы 1.

Уникальность художественного текста не вызывает сомнений. Это свойство обеспечивается размытостью его смыслов, благодаря чему становится возможным бесконечное число его истолкований. При этом наличие «культурной памяти» литературного произведения позволяет читателю вступать в «диалог культур» и эпох.

И в первую очередь это становится возможным благодаря введению категории «автора». Именно «авторская функция, характеризующая художественное высказывание, во-первых, наделяет текст повышенным культурным статусом и, во-вторых, вводит ограничивающую рамку интерпретации, то есть упорядочивает многообразие его возможных смыслов» [6, с. 153]. Таким образом, художественный текст становится более удобным для восприятия как факт культуры, но менее интересным для транслирования в рамках коммуникативного акта.

И только в постмодернистском понимании текста, для которого характерны такие особенности, как произвольность связи между знаком и значением, т.е. заново творимая истина, отсутствие ценностных ориентиров, «смерть автора», неразличение «своего» и «чужого» слова, тотальная цитатность, «категория авторства предстает как исторически изменчивая и дискурсивная» [6, с. 153]. Это связано с расширением возможности выстраивания свободных ассоциаций и, как следствие, бесконечного числа интерпретаций в соответствии с требованиями той или иной ситуации общения. Происходит диалог между автором и читателем не только на культурном уровне, но и на коммуникативном.

Художественный текст можно рассматривать не только как единицу культуры, но и как форму коммуникации и в случае его использования в качестве прецедентного текста. Двунаправленность процесса коммуникации, связанного с воздействием передаваемой информации, здесь находит свое выражение. Так, даже в научном обиходе грамотно подобранные цитата или эпиграф используются не только как доказательство собственных мыслей, но и как приглашение к диалогу по теме исследования. Для оригинального же текста наличие данного диалога является своеобразным способом проверки качества текста, степени его культурной ценности.

Своеобразие художественного текста заключается и в характере передаваемой информации, которая является эстетической по своей природе и направлена на вызывание определенного эмоционального состояния. То есть здесь мы можем выделить функцию воздействия как одну из определяющих и в случае с художественным текстом, выполнение которой обеспечивает процесс взаимодействия субъектов в ходе акта коммуникации. В этом отношении интересна типология художественных текстов по эмоционально-смысловой доминанте, предложенная В.П. Беляниным. Так, например, в соответствии с данной классификацией, в зависимости от создаваемой в художественном тексте модели мира, а также формируемых концептуальных установок читателя повесть «Бедная Лиза» Н.М. Карамзина можно отнести к «красивым» текстам, а романы Ф.М. Достоевского — к «темным».

В целом можно говорить о разных уровнях восприятия художественного произведения. Так, согласно О.И. Никифоровой, можно выделить следующие:

Таблица 1.

Структурно-смысловые особенности	
художественного текста	**нехудожественного текста**
1) отражение индивидуально-авторского типа мышления; 2) выражение идейно-художественного содержания произведения (связь формы и содержания); 3) соотнесенность языковых средств с образным строем текста; 4) основная задача – расположение языковых единиц с точки зрения их соответствия авторскому замыслу и индивидуальной манере письма автора (с функционально-эстетической точки зрения).	1) отражение обобщенно-абстрагированного или конкретного типа мышления; 2) выражение содержательного плана текста; 3) связь языковых средств с понятиями, конкретно-чувственными представлениями; 4) основная задача – расположение языковых единиц в качестве средств более полного выражения основной коммуникативной задачи текста.

– низкий уровень (уровень «наивного реализма»), который характеризуется отождествлением событий, происходящих в художественном произведении, с самой действительностью;
– средний уровень – уровень понимания художественной литературы как выдумки, не связанной с реальной жизнью;
– высокий, или эстетический, уровень предполагает отношение к литературе как к образному, обобщенному изображению действительности.

Интересно, что самими писателями и поэтами предпринимались попытки анализа читательской аудитории в тесной связи с контекстом высказывания, что отвечает требованиям синтетической модели коммуникации Р. Якобсона.

Так, например, О.Э. Мандельштам в статье «О собеседнике» (1913) благодаря обращению к категории читателя различает понятия «литератор» и «поэт». По его мнению, «литератор всегда обращается к конкретному слушателю, живому представителю эпохи» [5, с. 10]. При этом отмечает, что «поэт связан только с провиденциальным собеседником» [там же]. Он говорит о значимости для поэта обращения «к более или менее далекому, неизвестному адресату, в сущности которого поэт не может сомневаться, не усумнившись в себе» [5, с. 12].

Н.С. Гумилев в статье «Читатель» (1923) определяет такие типы читателей, как наивный, сноб и экзальтированный, а также читатель-друг. «Наивный ищет в поэзии приятных воспоминаний <…>. Он хочет находить в стихах привычные ему образы и мысли, упоминания о вещах, которые ему нравятся. О своих впечатлениях он говорит мало и обыкновенно ничем не мотивирует своих мнений. <…> Сноб считает себя просвещенным читателем: он любит говорить об искусстве поэта. Обыкновенно он знает о существовании какого-нибудь технического приема и следит за ним при чтении стихотворения. <…> Экзальтированный любит поэзию и ненавидит поэтику. <…> Он говорит о духе, цвете и вкусе стихотворения, о его чудесной силе или, наоборот, дряблости, о холодности или теплоте поэта» [3, с. 238]. На уровне коммуникативного акта данные типы адресатов демонстрируют процесс критического слушания. Интересно, что наиболее предпочтителен для автора собеседник, реализующий акт коммуникации, в основе которого лежит эмпатическое слушание: «Этот читатель думает только о том, о чем ему говорит поэт, становится как бы написавшим данное стихотворение, напоминает его интонациями, движениями. Он переживает творческий миг во всей его сложности и остроте, он прекрасно знает, как связаны техникой все достижения поэта и как лишь его совершенства являются знаком, что поэт отмечен милостью Божьей. Для него стихотворение дорого во всей его материальной прелести <…>» [там же, с. 239]. Однако в целом читатель всегда находится на уровне рефлексивного чтения, что связано с интерпретационной деятельностью адресата при работе с художественным текстом.

Таким образом, создание информации и ее интерпретация в процессе коммуникации позволяют судить о творческом характере высказывания, частным случаем которого мы можем рассматривать художественный текст. Являясь фактом эстетической деятельности, но кодированный посредством знаковой системы языка, художественный текст в рамках коммуникативных моделей может быть рассмотрен и как объект, и как субъект коммуникативных отношений. В первом случае он представляет собой культурный феномен, активизирующий интерпретационную деятельность читателя. Во втором случае художественный текст выступает как форма коммуникации, стимулирующая творческую активность собеседника. Результатом подобных коммуникативных актов всегда становится возникновение эстетического переживания коммуниканта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; сост. С.Г. Бочаров, примеч. С.С. Аверинцев и С.Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие / Н.С. Болотнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 520 с.
3. Гумилев Н.С. Читатель / Н.С. Гумилев. Полное собрание сочинений. В 10 т. – Т. 7: Статьи о литературе и искусстве. Обзоры. Рецензии. – М.: Воскресенье, 2006. – С. 235–240.
4. Караулов Ю.Н. Основные характеристики языковой способности // Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики : Тез. докл. и сообщ. науч. конф. – Екатеринбург, 1995. – С. 8-9.
5. Мандельштам О.Э. О собеседнике / О.Э. Мандельштам. Полн. собр. соч. и писем: В 3 т. – Т. 2. Проза. – М.: Прогресс-Плеяда, 2010. – С. 5-13.

6. Основы теории коммуникации : учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.Д. Венедиктовой, Д.Б. Гудкова. – М.: Юрайт, 2017. – 193 с.
7. Яковлев М.В. Апокалиптическое направление в русской поэзии XX века: монография. – Орехово-Зуево: РИО Московского государственного областного гуманитарного института, 2015. – 312 с.

Summary

ORIGINALITY OF THE ART TEXT AS A FORM OF COMMUNICATION

A.A. Ryukina

Academy of State Fire Service of MES of Russia

Abstract. In the article the art text unit of the communicative act is considered. The comparative characteristics of structural and semantic features of art text and non-art text is given. The categories of the author and the reader are analysed from positions of communicative linguistics.

Key words: art text; communication; author; reader.

УДК 821.161.1-1.09

ДУХОВНЫЙ СМЫСЛ ВОЙНЫ И СВОЕОБРАЗИЕ ИСТОРИЗМА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Д. АНДРЕЕВА

М.В. Яковлев

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. В статье рассматривается эстетическая и религиозно-философская специфика историзма в произведениях Д. Андреева. В центре работы осмысление мистериального образа войны в творчестве поэта.

Ключевые слова: метаистория; апокалипсис; символизм; мистическое видение; мистерия.

Война как историческое событие в мировой культуре мифологизируется изначально. Древние авторы понимали, что в столкновении враждующих человеческих сообществ также участвуют и незримые духовные силы, взаимодействующие с людьми. Традиционное мифологическое сознание мыслило категориями вечности и понимало границы между миром видимым и невидимым весьма условно. В той или иной степени такой символизм истории или *метаисторизм* свойственен большинству художественных произведений, затрагивающих исторические темы.

Целью данной раздела исследования является осмысление своеобразия историзма в стихотворной книге Д. Андреева «Русские боги» 1955 года, построенной в традициях мифологического эпоса. Частные задачи предполагают анализ отдельных аспектов историзма в конкретных произведениях, складывающихся в единый «поэтический ансамбль», претендующий на метаисторическое *откровение* в художественной форме.

Уже в древнегреческой литературе в войны человеческие активно вмешиваются боги. Древний воин сражается с различными сверхъестественными существами, и сами существа вступают в поединки друг с другом, используя человека. Оставляем в стороне многочисленные нехристианские эпосы во главе со знаменитой индийской Махабхаратой, где осью событий является именно война. По жанровой природе эта книга близка именно к апокалипсису, но в объеме, превосходящем и библейский «Апокалипсис Иоанна Богослова», и «Илиаду» и «Одиссею» Гомера вместе взятые. Для Д. Андреева, увлекавшегося индийской культурой и даже считавшего себя ее генетическим носителем, Махабхарата, очевидно, была одним из образцов композиции и поэтики книги «Русские боги», что является целью отдельного исследования. Обратимся к традиционным общеевропейским источникам мифологизма войны.

Мистерия войны последовательно изображается в Библии. Обычно война осознается как наказание, которое Бог посылает за грехи. А избранным Творец, наоборот, помогает одержать победу. Достаточно вспомнить знаменитый эпизод, в котором Иисус Навин «остановил» солнце и луну, чтобы противник не смог уклониться от битвы при Гаваоне (Нав. 10: 12). В псалмах Давида тема войны является одним из лейтмотивов. Внешняя война с врагами для него была неотделима от войны за веру и Суда Божьего: «Бог – судия праведный, и Бог — всякий день строго взыскивающий, / Если кто не обращается. Он изощряет Свой меч напрягает лук Свой и направляет его; / Приготовляет для него сосуды смерти, стрелы свои делает палящими» (Пс. 7: 12-14). Эта грозная символика характерна именно для ветхозаветной воинственной апокалиптики.

Однако она трансформировалась и в новозаветное откровение о Спасителе, делая Его образ *двойственным*. С одной стороны, Он — прощающий, исцеляющий, милующий, призывающий прощать врагов и подставлять вторую щеку бьющему по первой (Мф. 5: 39). А с другой стороны, Он — грозный Судия (Мф. 24: 30). Эта духовная антиномия особенно остро выявляется именно в мистериальном видении войны. Характерно, что в исторической культуре слово *апокалипсис* связано именно с этим Духовным Ужасом, почему православное богослужение почти не касается апокалиптики. Этот апокалиптический Ужас противоречит Благой Вести о Спасителе, закрепленной в Евангелии и литургической поэзии Церкви, в ежедневно совершающейся мистерии Евхаристии как мирной Жертвы.

В Евангелии и Апокалипсисе война раскрывается двойственно. Во-первых, слухи о войнах

являются одним из предвестий Страшного Суда. В Евангелии от Матфея Иисус Христос говорит: «Также услышите о войнах и военных слухах. Смотрите не ужасайтесь; ибо надлежит всему этому быть. Но это еще не конец» (Мф. 24: 6).

Во-вторых, войны воспринимаются как действие Сил, освобожденных Творцом и осуществляющих возмездие, карающих за грехи. Таковы Ангелы Апокалипсиса (Откр. 8: 6; 16: 1). Также среди четырех Всадников Апокалипсиса, символизирующих различные эсхатологические бедствия, всадник на рыжем (или красном) коне означает Войну (Откр. 6: 1-8). Он появляется вторым по счету после Чумы, Всадника на белом коне. За Войной следуют Голод и Смерть — Всадники на черном и бледном конях. Также тайновидец говорит о неком «конном войске» (Откр. 9: 16), которое умерщвляет третью часть людей. Фантастическое описание этих коней позволило о. Сергию Булгакову в его толковании на Апокалипсис предположить, что визионер передает языком своего времени непонятные для него видения Первой мировой войны, и эти кони, имеющие «броню огненную, гиацинтовую и серную», с головами, похожими на «львов», из рта которых выходил «огонь, дым и сера» — это адаптация видения танков, газовых атак и другой военной техники, о существовании которой, конечно, людям первого тысячелетия новой эры было неизвестно [5, с. 72].

В-третьих, в Библии говорится о мистической войне между демоническими силами во главе с сатаной, с одной стороны, и ангелами во главе с архистратигом (главным полководцем), архангелом Михаилом, с другой (Откр. 12: 7-9). Наконец, Сам Христос в Апокалипсисе предстает как Воин, верхом на белом коне (Откр. 19: 11-16), а его Слово сравнивается с обоюдоострым мечом (Откр. 1: 16), как это было в символике псалмов.

В русской воинской традиции особую роль в мифологии войны играет образ Богоматери. Для славянской христианской веры Она символизирует и образ Матери-Земли, и Душу России, и Матерь-Церковь, и таинственную национальную Святыню — все то, что объединяется мистической интуицией Родины.

В молитвенном плане Богоматерь именуется «язвой бесов», а знаменитый Акафист Божией Матери обращается к Ней как «Возбранной Воеводе…» [Православный Молитвослов и Псалтирь]. Иконы Богородицы обычно сопровождали войска в походах и служили мощным объединяющим Символом. Можно назвать молебен перед Смоленской иконой Богородицы накануне Бородинского сражения, которое к тому же хронологически (7 и соответственно 8 сентября по старому стилю) совпало с празднованием Рождества Пресвятой Богородицы и древним праздником Иконы Софии, Премудрости Божией.

Казалось бы, это времена легендарные. Однако события Великой Отечественной войны также связаны с различными мистическими преданиями об участии небесных сил в сражении с врагом. Да и сама война, несмотря на великий подвиг советского народа, по библейской традиции может пониматься как возмездие народу-богоотступнику. Именно так воспринимали нашествие иноплеменников древнерусские летописцы, среди которых был и автор «Повести о разорении Рязани Батыем» [9, с. 61]. Предсказания о кровавых событиях будущего принадлежат также и преподобному Серафиму Саровскому [8, с. 95].

В книге о русской эсхатологии «Русь перед Вторым Пришествием», оставленной С. Фоминым, есть повествование об особом повелении Богоматери через Митрополита гор Ливанских Илию, которое связано с Ее Казанской иконой и которое, якобы, было сообщено советскому правительству и даже лично Сталину. Согласно этому преданию, Царица Небесная запретила сдавать Ленинград, Москву и Сталинград. Вокруг осажденных городов был совершен облет с иконой. В армии введена прежняя царская форма с погонами. Есть свидетельства, что Георгий Жуков на протяжении войны возил с собой икону Казанской Божией Матери (более подробно об участии Богоматери в событиях Великой Отечественной войны рассказывается в соответствующем разделе книги С. Фомина) [8, с. 318-330].

Итак, существует определенная традиция мифологизации войны. В поэтическом пространстве Д. Андреева, воплощенном в книге «Русские боги», лиро-эпический образ Великой Отечественной войны развивается в художественных деталях лирических стихотворений 5 главы «Из маленькой комнаты», в которых соединяются исторические картины и мистическая символика: «Враг за врагом...» (1937), «Вижу, как строится. Слышу, как рушится...» (1937), «Наитье зоркое привыкло...» (1950), «Размах» (1950), «Шквал» (1942–1952), «Беженцы» (1942–1952) и других. Однако с особой силой это сделано в поэме «Ленинградский апокалипсис» 1943–1953 года, созданной в традициях средневекового *жанра видений.*

Названные лирические тексты и в особенности поэма позволяют говорить о новом, необыч-

ном восприятии и художественном воплощении образа Великой Отечественной войны *как мистерии*. Оригинальность такой неомифологической образности определяется введением апокалиптических и вообще мистических образов и символов в осмысление и художественное изображение конкретных исторических событий. В русском литературном контексте данный эсхатологически-апокалиптический подход к современности был заявлен в итоговой по времени книге Вл. Соловьева 1900 года «Три разговора о войне, прогрессе и конце всемирной истории, со включением краткой повести об Антихристе». Художественная образность такого типа особенно активно начинает возникать в период Первой мировой войны.

Одним из родоначальников подобного наджанрового историко-мистериального образования в русской поэзии XX века был А. Блок, назвавший свою книгу «Стихи о России» 1915 года «военными» стихами. Историко-апокалиптический аспект его творчества мы рассматривали в статье «Мифология возмездия в поэзии А. Блока» [10]. Для неомифологии трактата «Роза Мира» Д. Андреева цикл «На поле Куликовом», составлявший смысловое ядро книги 1915 года, понимался как неомифологическое откровение Соборной Души России, Души как Личности [1, с. 566].

В православном сознании Такой Небесной Покровительницей Святой Руси была Богородица. В 3 части цикла поэт помещает знаковое для русской воинской мифологии откровение мира иного. Перед сражением за русскую Душу и русскую Землю герой произведения переживает мистическое видение Заступницы Усердной: «И с туманом над Непрядвой спящей, / Прямо на меня / Ты сошла, в одежде свет струящей, / Не спугнув коня. <…> И когда, наутро, тучей черной / Двинулась орда, / Был в щите Твой лик нерукотворный / Светел навсегда» [4, с.171-172].

Типологически близким предшественником Д. Андреева является и М. Волошин. В книге «Неопалимая Купина» 1923 года Первая мировая и Гражданская войны изображаются как мистериальные события, в которых человеческая социальная история пересекается с вмешательством в социальный план иноприродных, метаисторических сил. Таковы у поэта циклы «Война», «Личины», «Усобица».

Первая мировая война воспринималась Волошиным как начало апокалиптической катастрофы. Однако трагический оптимизм религиозного восприятия истории позволял видеть парадоксально присутствующий положительно-созидательный, преображающий аспект во всеобщем разрушении устойчивого мира. В стихотворениях 1915 года «Пролог» и 1927 года «Четверть века» автор в традициях поэтических видений прозревает сближение и даже «слияние» европейских народов в одно духовное целое, которое в ноуменальном плане существует уже и теперь. То же антиномическое *крушение-преодоление* границ, «преосуществление» и «переплавка» людей разных сословий совершилось в огненном «горне» русской революции.

Мифологическая природа Первой мировой и русской Гражданской войн художественно раскрывается Волошиным в главе «Война» эсхатологической поэмы «Путями Каина» (1923), где солдаты, сражающиеся друг с другом, становятся пищей демонов, воплотившихся в железные тела военной техники. Для мистических хищников геополитические и патриотические причины кровопролития значения не имеют. Поэтому война понимается поэтом как духовное событие, определившее геополитический фон всего XX века, да XXI века, нового тысячелетия. Пророческий характер получают строки, написанные в 1923 году.

Одержимые демонами, обезумевшие люди XX столетия хотят лишь одного: «Скорей построить новые машины / И вновь начать такую же войну» [7, с. 43]. Катастрофическая Вторая мировая война, Отечественная для России, опасность Третьей мировой войны, грозящей ядерным Концом Света, бесконечные региональные и религиозные войны, уносящие тысячи человеческих жизней, — это живая реальность наступившего тысячеле-тия. Волошин завершает главу «Война» тревожным, теперь уже осуществившимся пророчеством: «Но в этой бойне не уразумели, / Не научились люди – ничему» [7, с. 43]. В стихотворении «Памяти М.А. Волошина», созданном еще в довоенном 1934 году, Д. Андреев выражает преемственность духовным урокам поэта: «Своею жизнью он учил – не чтить / Преград, нагроможденных веком, / В дни мятежей – не гражданином быть, / Не воином, но человеком» [6, с. 501].

Сложные мистериальные связи открылись для Д. Андреева в событиях Второй мировой и Великой Отечественной войны. Созданная в 1949–1953-м годах поэма «Ленинградский апокалипсис» является 6-ой главой книги «Русские боги». Это большой лиро-эпический текст, состоящий из 133 восьмистиший. В ее названии содержится и жанровая характеристика. Поэтика произведения строится на соединении реалистических картин войны, шествия солдат по ладож-

ской дороге жизни, пребывании авторского героя в осаж-денном Ленинграде — и прозрений в мир иной. В «Розе Мира» Андреев поясняет, что «закономерности искусства» потребовали от него некоторого «художественного» привнесения, однако настаивает на реальности самого мистического события, самого откровения [1, с. 84]. За картинами осажденного советского города возникает, художественно воплощается видение демона великодержавия *уицраора*.

Согласно неомифологии «Розы Мира», это древнее существо было рождено в период татаро-монгольского нашествия для защиты страны от демона-агрессора. Русского демона (династию демонов) Андреев называет именем *Жругр* [1, с. 250]. Его сила проявляется особенно последовательно в период деятельности тиранических правителей. Среди них Иван Грозный, Петр I, Николай I, Сталин. Радикальная смена политической власти, по Андрееву, связана со сменой одного уицраора другим. Демон великодержавия не заинтересован в уничтожении народа, а лишь в его порабощении и страдании. Психические эманации людей являются его пищей. Их собирают особые трансфизические существа *игвы* [1, с. 238], напоминающие обликом «инопланетян». Задолго до распространения американской квазимифологии о «летающих тарелках», в поэме в прозе «Изнанка мира» (1955–1958), 7-ой главе книги «Русские боги», Д. Андреев пишет о средствах передвижения игв, в основе которых колоссальные колеса, ракета и винт [2, с. 182].

В неомифологии *Розы Мира* демону Великодержавия противостоят особые иерархии – Ангел-народоводитель, по имени *Яросвет* и Соборная Душа народа *Навна* [1, с. 795]. А также силы Синклитов — личностных духов реальных людей, по терминологии Андреева, *человекодухов*, поднявшихся на высокую ступень посмертной трансформы — *праведников*, *героев*, *гениев* и *родомыслов* [1, с. 160]. Они составляют «высшее человечество», хотя среди него огромное количество тех, кто прошел «незаметными героями на-шей жизни» [1, с. 160].

По Андрееву, Навна была пленена демоническими силами и томится в метафизическом плену уицраора [1, с. 250], что объясняет для поэта устойчивый фольклорно-мифологический мотив пленения Красавицы, Доброй Волшебницы темными существами. Данный мотив включается в софиологическое учение о Вечной Женственности как эпифаническом Символе Будущего, чему посвящена статья «Символика Женственности в поэзии Д. Андреева» [11].

Указанная неомифологическая символика позволяет определить специфику *историзма* всей книги «Русские боги». Горизонтальный социальный, геополитический и культурный процесс, традиционно именуемый *историей*, пересекается в художественном пространстве книги с *мистериальным сюжетом*. События Единой Истории развиваются на нескольких уровнях многослойной, *многомерной реальности*.

Важность художественного откровения поэта-визионера заключается в осознании читателем реальности различных *Незримых Сил*, которые они в неомифологии Розы Мира олицетворяют как «русские боги» и демоны. И действительно, для любого непредвзятого наблюдателя эти Силы — более чем реальны.

Вся история России трактуется Д. Андреевым в системе апокалиптического *мессианизма*. Поэт-вестник подчеркивает Телеологическую Цельность и Единство исторического процесса как такового. По утверждению автора трактата «Роза Мира», не метаистория является частью истории, определенным «учением», «взглядом» на историю, а наоборот — социально-политическая, геополитическая и культурологическая «горизонтальная» история есть часть Метаистории [1, с. 76]. При этом история Государства понимается поэтом-метаисториком в рамках экклезиологии: как часть истории Церкви — Церкви как Духовного Сообщества.

Автор уточняет и последовательно различает имперскую идею Третьего Рима как квазирелигиозную, замутненную демонизированными притязаниями русского исторического православия как основы Великодержавия, и проповедуемое им новое, неоапокалиптическое учение: концепцию *Розы Мира* как *интеррелигии* будущего. Роза Мира в его метаисторической концепции – это Символ хилиастического будущего [1, с. 22]. По Андрееву, мессианское призвание России состоит не в освященном православным духовенством Великодержавии, а в явлении *Религиозного Братства*, в преодолении Государства Церковью — понимаемой как Богочеловечество, как осуществленное Всеединство. Для метаисторика в великодержавном замутнении этой апокалиптической интуиции и заключалась трагедия русской государственности и неразрывно связанной с ним русской исторической церкви.

В художественном пространстве поэтической книги «Русские боги» эта метаисторическая катастрофа и соответствующий ей неомифологический сюжет развивается в поэмах «Гибель Грозного» и «Рух», которую автор определяет как

«симфонию о великом Смутном времени» [2, с. 288].

Трагедия царствования и мистической судьбы Ивана Грозного в поэме «Гибель Грозного» (Февраль 1951, Владимир) раскрывается как духовная подмена национальной метаисторической миссии. Мистериальный сюжет произведения сводится к тому, что вместо роли царя-родомысла Иван IV становится орудием Демона Великодержавия Жругра, «рожденного» для защиты от внешнего врага и демона-агрессора. В результате демон русской государственности лишается инспирации Ангела-народоводителя Яросвета. Метафизическая гибель демона-тирана приводит к освобождению сил анархии, которые в мифологии Розы Мира связаны с действием особого женского демонического существа – Велги (вспомним символику вьюги в поэме А. Блока «Двенадцать»). В поэме «Рух» (1952, Владимир) история *самозванства* раскрывается как действие деструктивных сил, направленных на разрушение и поглощение самого русского Великодержавного Царства, а вместе с ним – и народа, призванного осуществить свою метаисторическую миссию создания Интеррелигиозного Братства, христианской, богочеловеческой Вселенской Церкви. Самозванство и мистическая анархия Велги особенно отвратительно выразились в бесчинствах опричнины и различных социальных групп Смутного времени. Эта беснование прерывается осуществлением созидательной исторической миссии русскими родомыслами: патриархом Гермогеном, земским старостой Мининым и князем Пожарским [2, с. 321-323]. Начало династии Романовых понимается поэтом как возвращение на предуготованный свыше *мессианский* путь. Фамилия Романовы (как и имя *Роман*) происходит от названия города Рим. И, соответственно, Москва во главе с Романовыми есть осуществленный Третий Рим. В финале поэмы «Рух» Смутное время оценивается автором как апокалипсис: «Так Апокалипсис великой смуты духа / Дочитывает Русь, как свой начальный миф, / Небесный благовест прияв сквозь звоны руха / И адским пламенем свой образ опалив» [2, с. 325]. В примечаниях к поэме Андреев поясняет, что «рух» — это старорусское слово, обозначающее набат, тревогу, призыв к обороне в час народного бедствия [2, с. 288]. На практике для этого обычно использовался самый большой церковный колокол — Благовест, поэтому в чувствах верующих одновременно соединялись тревога и надежда на Бога и Царицу Небесную.

В особых разделах трактата «Роза Мира» русская история подробно осмысляется в единой метаисторической системе. История Государства и правления Романовых мистериально раскрывается Д. Андреевым как смена нескольких династий уицрара Жругра, как борьбы русского Демона Великодержавия с Ангелом-народоводителем. Русская революция 1917 года трактуется как воцарение Третьего Жругра [1, с. 579]. Предположим, что после распада Советского Союза эта власть снова поменялась, и метаисторические процессы вступили в новую стадию, в которой деструктивному действию Велги противодействует новое Единовластие. Хочется думать, что земная власть испытывает воздействие не только Демона Великодержавия, но и Ангела-народоводителя и во главе Государства наконец окажется новый родомысл. В наступившем третьем тысячелетии, с его новыми потрясениями и испытаниями, сложная неомифология «Розы Мира» и метаисторическая поэзия Д. Андреева обретают живую напряженность и актуальность.

Художественный эффект метаисторических, неомифологических поэм Д. Андреева заключается в выявлении и осознании эмоции откровения, в неожиданном узнавании скрытого, когда «тайное» становится «явным» (Лк. 8: 17). Новизна этой информации формирует специфику эстетического переживания. Историческое воспринимается духовно-символически и трансфизически, становится тождественным эстетическому в том смысле, что эстетика есть учение о выражении. Здесь этим «выраженным» оказывается неомифологическое знание, переживаемое как транценз, духовный выход в мир иной.

Трагизм исторических конфликтов и сюжетов создает эффект катарсиса — художественного и одновременно духовно-мистериального потрясения. Философское и религиозное осознание откровения телеологически складывается в концепцию трагического оптимизма, восходящего к апокалиптическим антиномиям Суда и Спасения — Итогового Катастрофического Теозиса человечества и космоса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев Д.Л. Роза Мира. – М.: Эксмо, 2009.– 800 с.
2. Андреев Д.Л. Собрание сочинений. В 3 т. Т. 1. Русские боги: Поэтический ансамбль / сост., вступ. ст., подгот. текстов и примеч. А.А. Андреевой; послесл. Б.Н. Романова – М.: Моск. рабочий; Фирма Алеся, 1993. – 463 с.

3. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Канонические. С параллельными местами. – Издание Московской Патриархии. – М., 1990. – 1376 с.
4. Блок А.А. Полное собрание сочинений и писем: В 20 т. Т. 3. Стихотворения. Книга третья. 1907–1916. – М.: Наука, 1997. – 992 с.
5. Булгаков С., протоиерей. Апокалипсис Иоанна. – Париж: YMCA-PRESS, 1948. – [Репринт]. М.: Православное Братство Трезвости «Отрада и Утешение», 1991. – 351 с.
6. Волошин М.А. «Жизнь – бесконечное познанье»: Стихотворения и поэмы. Проза. Воспоминания современников. Посвящения / сост., подгот. текстов, вступ.ст., краткая биохроника, комм. В.П. Купченко. – М.: Педагогика-Пресс, 1995. – 576 с.
7. Волошин М.А. Собр. соч.: В 10 т. Т.2. Стихотворения и поэмы. 1891–1931.– М.: Эллис Лак, 2004. – 768 с.
8. Русь перед Вторым Пришествием. Материалы к очерку русской эсхатологии. – Житомир: «Житомир-РИКО-ПРЕСС-Реклама», 1995. – 576 с.
9. Хрестоматия по древнерусской литературе / сост. М.Е. Федорова, Т.А. Сумникова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1986. – 216 с.
10. Яковлев М.В. Мифология возмездия в поэзии А. Блока // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия: Филология. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 2. – С. 77-82.
11. Яковлев М.В. Символика Женственности в поэзии Д. Андреева // Филologos. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина. – 2014. – № 22 (3). – С. 71-77.

Summary

SPIRITUAL SENSE OF WAR AND HISTORICAL METHOD IN D. ANDREEV'S WORKS

M.V. Yakovlev

State University of Humanities and Technology

Abstract. The article considers the aesthetic and religious-philosophical specificity of historicism in the works by D. Andreev. The comprehension of the mysterious image of war is in the centre of the poet's work.

Key words: metahistory; Apocalypse; symbolism; mystical vision; mystery.

НАШИ АВТОРЫ

Акимова Маргарита Константиновна – доктор психологических наук,профессор кафедры общих закономерностей развития психики Институт психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, Москва; E-mail: m.k.akimova@rambler.ru

Балыкин Александр Иванович – генеральный директор Академии развития способностей «Гармония», г. Москва, соискатель РГУФКСМиТ; E-mail: b2000s@yandex.ru

Балыкина-Милушкина Тамара Викторовна – сотрудник Академии развития способностей «Гармония»; г. Москва, соискатель РГУФКСМиТ; E-mail: b2000t@yandex.ru

Беляев Владимир Иванович – доктор педагогических наук, профессор кафедры дополнительного образования и сопровождения детства Академии социального управления, г. Москва.

Блохин Александр Викторович – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево; E-mail: avb6767@mail.ru

Бондаренко Елена Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и культуры речи ФГБОУ ВО «Академия ГПС МЧС России»; E-mail: naturphilosophy@yandex.ru

Галстян Ольга Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево; E-mail: o-galstyan@yandex.ru

Гимаева Алия Джалилевна – преподаватель Института международных отношений Ульяновского государственного университета, г. Ульяновск; E-mail: aliagimaeva2704@gmail.com

Дюпина Светлана Александровна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и социальной педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево; E-mail: DyupinaSvetlana@yandex.ru

Красилова Ирина Евгеньевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево; E-mail: irinakrasilova@gmail.com

Осинина Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево; E-mail: tatyanaosinina@mail.ru

Петрова Людмила Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево; E-mail: plandr50@mail.ru

Пузырев Александр Владимирович – доктор филологических наук, кандидат психологических наук, практический психолог, академик МАПН, профессор кафедры психологии и социальной педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево; E-mail: puzyrev-a-v@yandex.ru

Романова Галина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево; E-mail: galinaromanova3@rambler.ru

Рюкина Анастасия Александровна – ***к***андидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и культуры речи ФГБОУ ВО «Академия ГПС МЧС России»; E-mail: ryuanastasiya@yandex.ru

Савченко Татьяна Александровна – доктор педагогических наук, доцент Северо-Восточного государственного университета, г. Магадан; E-mail: pednovacii@yandex.ru

Яковлев Михаил Владимирович – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево; E-mail: mihaelramblerru07@rambler.ru

OUR AUTHORS

Akimova Margarita Konstantinovna – Doctor of Psychology, Professor of the Department of General Regularities of Mental Developmentin the Institute of Psychology by L.S. Vygotsky, Russian State University of Humanities, Moscow; E-mail: m.k.akimova@rambler.ru

Balykin Alexander Ivanovich – General Director of the Academy of the Development of Abilities "Harmony", Moscow, post-graduate student, RGUFKSMiT; E-mail: b2000s@yandex.ru

Balykina-Milushkina Tamara Victorovna – employee of the Academy of the Development of Abilities "Harmony", Moscow, post-graduate student, RGUFKSMiT; E-mail: b2000t@yandex.ru

Belyaev Vladimir Ivanovich – Doctor of Education, Professor of the Chair of Additional Education and Support of Childhood, Academy of Social Management, Moscow.

Blokhin Alexander Victorovich – Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Chair of the Russian language and Literature, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo; E-mail: avb6767@mail.ru

Bondarenko Elena Nikolaevna – Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Chair of the Russian Language and Speech Culture, FGBOU VO "Academy GPS MChS of Russia"; E-mail: naturphilosophy@yandex.ru

Dyupina Svetlana Alexandrovna – Ph.D. in Psychology, senior lecturer of Psychology andSocial PedagogyChair, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo. E-mail: DyupinaSvetlana@yandex.ru

Galstyan Olga Alexandrovna – Ph. D. in Psychology, Associate Professor of the Chair of Psychology and Social pedagogy, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo; E-mail: o-galstyan@yandex.ru

Gimaeva Alia Djalilevna – a lecturer of the Institute of the International Relations, Ulyanovsk State University, Ulyanovsk; E-mail: aliagimaeva2704@gmail.com

Krasilova Irina Evgenievna – Ph.D. in Education, senior lecturer of Methods of Teaching Foreign LanguagesChair, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo; E-mail: irinakrasilova@gmail.com

Osinina Tatiana Nikolaevna – Ph.D. in Psychology, Associate Professor of Pedagogy Chair, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo; E-mail: tatyanaosinina@mail.ru

Petrova Ludmila Andreevna – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor of Pedagogy Chair, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo; E-mail:plandr50@mail.ru

Puzyrev Alexander Vladimirovich – Doctor of Philology, Ph. D in Psycology, practical psycologist, Academician of MAPN, Professor of the Chair of Psycology and Social Pedagogy, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo; E-mail: puzyrev-a-v@yandex

Romanova Galina Alexandrovna – Ph. D. in Education, Associate Professor of Pedagogy Chair of State University of Humanities and Technology; E-mail: galinaromanova3@rambler.ru

Ryukina Anastasia Alexandrovna – Ph.D. in Philology, senior lecturer of the Chair of the Russian Language and Speech Culture FGBOU VO "Academy GPS MChS of Russia"; E-mail: ryuanastasiya@yandex.ru

Savchenko Tatiana Alexandrovna – Doctor of Education, Associate Professor of North – East State University, Magadan; E-mail: pednovacii@yandex.ru

Yakovlev Mikhail Vladimirovich – Ph.D. in Philology, Associate Professorof Chair of the Russian Language and Literature, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo; E-mail: michaelramblerru07@rambler.ru

ВЕСТНИК

ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

№ 3 (2017)

Подписано в печать 24.11.2017.
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 8,49.
Тираж 100 экз.

Редакционно-издательский отдел ГОУ ВО МО
«Государственный гуманитарно-технологический университет».
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д. 22.