

# НОВЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

6-7(15-16)  
2012

Научный журнал

Издается с апреля 2011 года

## СЕРИЯ «Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук»

**Учредитель:**

**Главный редактор А. В. Бурков**

ООО «Коллоквиум»

Полное или частичное воспроизведение материалов, содержащихся в настоящем издании, допускается только с письменного разрешения редакции.

**Адрес редакции:**

424002, Россия,  
Республика Марий Эл,  
г. Йошкар-Ола,  
ул. Первомайская, 136 «А».  
тел. 8 (8362) 65-44-01.  
e-mail: [ijoint@gmail.com](mailto:ijoint@gmail.com).  
<http://www.universityjournal.ru>.

Редактор: Е. А. Мурзина  
Дизайн обложки: Студия PROекТ  
Перевод на английский язык  
Е. А. Мурзина

Бумага офсетная.  
Распространяется бесплатно.  
Тираж 220 экз.  
Дата выхода: 30.09.2012.

ООО «Коллоквиум»  
424002, Россия,  
Республика Марий Эл,  
г. Йошкар-Ола,  
ул. Первомайская, 136 «А».

Отпечатано с готового оригинал-макета в  
ООО «Типография «Вертикаль»  
424036, Россия, Республика Марий Эл,  
г. Йошкар-Ола, ул. Мира, 21.

**Редакционная коллегия:**

- А. В. Бурков**, д-р экон. наук, доцент (Йошкар-Ола).  
(главный редактор)  
**А. В. Затонский**, д-р техн. наук, доцент (Березники).  
**Л. В. Лукиенко**, д-р техн. наук, доцент (Новомосковск).  
**Н. М. Митюков**, д-р техн. наук, доцент (Ижевск).  
**Н. М. Насыбуллина**, д-р фарм. наук, профессор (Казань).  
**Л. И. Фалюшина**, д-р педаг. наук, доцент (Ульяновск).  
**О. Н. Кондратьева**, канд. фил. наук, доцент (Кемерово).  
**Т. А. Магсумов**, канд. истор. наук, профессор РАЕ  
(Набережные Челны).  
**О. В. Белоус**, канд. психол. наук, доцент (Армавир).  
**В. В. Вышкварцев**, канд. юрид. наук, доцент (Москва).  
**И. Д. Котляров**, канд. экон. наук, доцент (Санкт-Петербург).  
**Н. Е. Назарова**, канд. техн. наук, доцент (Нижний Новгород).  
**К. И. Курпаяниди**, канд. экон. наук, доцент (Узбекистан).  
**Г. А. Мамедова**, канд. химич. наук, старший научный  
сотрудник (Азербайджан).  
**Е. А. Мурзина**, канд. экон. наук, доцент (Йошкар-Ола).  
**Т. В. Ялялиева**, канд. экон. наук, доцент (Йошкар-Ола).

© ООО «Коллоквиум», 2012

<b>СОДЕРЖАНИЕ</b>	<b>CONTENTS</b>
<b>НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ</b>	<b>NEW APPROACHES IN EDUCATION</b>
<b>В. Б. Фаизова</b>	<b>V. B. Faizova</b>
Дополнительное образование – как условие повышения уровня профессионализма молодых управленцев.	3 Additional education - as a condition for raising professionalism of young managers.
<b>И. В. Маряшина</b>	<b>I. V. Maryashina</b>
Проблема критериев и контрольно-оценочных процедур в системе образования (историко-педагогический анализ).	7 Problem of criteria and control-estimated procedures in educational system (historical and pedagogical analysis).
<b>ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ</b>	<b>PROBLEMS OF PHILOSOPHY</b>
<b>Е. А. Макарова</b>	<b>E. A. Makarova</b>
Феномен личности в структуре бытия человека.	23 Personality phenomenon in structure of human being.
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	<b>PSYCHOLOGICAL SCIENCE</b>
<b>А. С. Карбалевич</b>	<b>A. S. Karbalevich</b>
Социально-психологические детерминанты формирования нормоидентичности личности.	29 Social and Psychological Determinants of Norma-Identity Formation of the Personality.
<b>ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	<b>PHILOLOGY ISSUES</b>
<b>З. Э. Бабаева</b>	<b>Z. E. Babayeva</b>
Фантастические элементы в повести В. Ф. Одоевского «Саламандра».	35 Fantastic elements in the story «Salamander» by V. F. Odoyevsky
<b>Я. И. Безус</b>	<b>Ya. I. Bezus</b>
Теоретические подходы к исследованию портрета нации.	40 Theoretical Approaches to Research of Nation Portrait.
<b>СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ</b>	<b>PAGES OF HISTORY</b>
<b>Чжао Шифэн</b>	<b>Zhao Shifen</b>
Воспитание русского языка в нынешнем Китае: развитие и проблема.	46 Russian Education in Present-day China: Development and Problem.
<b>ИНТЕРЕСНЫЕ ИЗДАНИЯ</b>	<b>SPECIAL INTEREST PUBLICATIONS</b>
<b>О. Н. Кондратьева</b>	<b>O. N. Kondratyeva</b>
Политическая лингвистика в Болгарии.	49 Political linguistics in Bulgaria.
<i>Информация для авторов</i>	<i>Information for the authors</i>
	53

---

## НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 371.398

*В. Б. Фаизова*

### **ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА МОЛОДЫХ УПРАВЛЕНЦЕВ**

*Дополнительное образование рассматривается в контексте социального института, способного помочь повысить уровень профессиональной компетентности молодых экономистов – менеджеров.*

***Ключевые слова:** профессиональная компетенция экономистов, образовательный критерий профессиональной подготовленности в области управления.*

В связи со стремлением российского общества к информационной модели развития можно предположить, что произойдет усиление роли образования. Причем это коснется не столько основного образования, сколько «нового» ответвления – дополнительного образования (ДО). В широком понимании ДО следует рассматривать как социальный институт. Оно, в силу своей гибкости, способно адекватно реагировать на изменения в обществе и наиболее полно удовлетворять потребности в интеллектуальном, культурном, нравственном развитии, самореализации личности, а также потребности отдельных предприятий, организаций и общества в целом в высококвалифицированной рабочей силе, в накоплении и использовании научно-технического, менеджерского и культурного потенциала. Ровно как и к другим отраслям, всё вышесказанное относится и к сфере экономики и управления, точнее речь идёт о требованиях к качеству работы экономистов-менеджеров и их удовлетворённости своей подготовкой (их профессиональной компетентности).

---

© Фаизова В. Б., 2012.

Сфера экономики и управления может быть исследована с политической, социальной, правовой, психологической и других точек зрения. С педагогических позиций, профессиональное образование в этой сфере можно отнести к гуманитарному знанию. Поэтому для решения проблем подготовки экономистов-менеджеров, в частности, в области формирования профессиональной компетенции экономистов-менеджеров, может быть, наравне с педагогикой применены достижения смежных с ней наук – информатики, психологии и социологии.

В России идёт поиск наилучшей системы экономики и управления. Как следствие, необходимо качественно новое решение вопроса о политических, социальных, профессиональных и личностных качествах экономистов-менеджеров. По образовательному критерию в сфере экономики для занятия высокой должности на определенных предприятиях, претендент должен иметь высшее профессиональное образование плюс дополнительную подготовку по требующейся специализации.

Современное состояние проблемы управления показывает, что большинство руководителей, сформировавшихся в прежних условиях, иногда и тормозят развитие своей отрасли. Одновременно «молодые» управленцы еще не соответствуют требованиям, предъявляемым к профессиональным и личностным качествам менеджеров. Аналогичная ситуация наблюдается и в государственной службе.

Наблюдения за менеджерами показывают, что по-прежнему, некоторые из них работают по принципу стереотипности. С одной стороны, это объясняется отсутствием психологической устойчивости, умения работать в кризисных и экстремальных ситуациях. С другой стороны – барьерами некомпетентности, возникающими в результате недостаточного стремления значительного большинства управленцев повышать уровень своего профессионализма, неумения принимать оптимальные решения в ситуации выбора, ориентации на стандартные решения проблем, проявлении неуверенности в деловом общении. Поэтому вопрос о необходимости повышения своей квалификации, специализации, освоении нового содержания профессионального образования является актуальным для экономиста-менеджера. Тем привлекательнее для получения второго образования система дополнительного образования, которая более мобильна по сравнению с «первым» образованием, оперативна, вариативна.

А так как наряду с образовательным критерием, требованиями к стажу и опыту работы, пригодность для занятия той или иной должности определяется по уровню профессиональной подготовленности, то с учетом специфики РФ, приоритетной становится подготовка экономистов-менеджеров, обеспечивающая получение профессионального (второго) образования в области повышения профессиональной компетентности менеджеров (то есть, дополнительного образования).

Профессиональная деятельность экономиста-менеджера требует от него диагностических, аналитических и прогностических умений в отношении опыта своей работы и деятельности других. Поэтому он должен обладать научным методом мышления, умением диагностировать процессы и явления в своей профессиональной деятельности. В этом заключается его исследовательская функция.

Профессиональная компетентность является системообразующим элементом подготовки специалиста, в том числе, в области экономики и управления.

Во-первых, экономист-менеджер должен осознавать, что он должен сделать постоянным регулярное повышение квалификации и профессиональное совершенствование (знание новейших компьютерных программ в области учёта и экономики в целом).

Во-вторых, экономисту-менеджеру необходимо развивать способность к повышению эффективности профессиональной деятельности путём изменения своего поведения.

В-третьих, углубление профессиональной компетентности может осуществляться на протяжении достаточно длительного промежутка времени. Следовательно, содержание процесса формирования профессиональной компетентности специалиста должно включать систему профессионально и личностно значимых понятий, теоретические основы технологического проектирования предстоящей деятельности, интегрированные учебные курсы, личностно-ориентированные ситуации.

В условиях дополнительного образования наиболее привлекателен вариант поэтапного освоения профессиональных образовательных программ в области управления.

В рамках дополнительного образования предлагается использовать следующую модель формирования профессиональной компетентности экономистов-менеджеров, включающую пять этапов:

1. Анализ модели деятельности экономистов-менеджеров,
2. Разработка модели педагогического аспекта подготовки специалиста в области гуманитарного педагогического знания,
3. Определение требований к специалисту (квалифицированных характеристик и должностных обязанностей),
4. Выбор и разработка модели содержания педагогического блока профессионального образования с учетом профилей специализации менеджеров,
5. Экспертиза и оформление документации для внедрения в систему дополнительного образования.

Применяемые в системе дополнительного образования гибкие формы и методы обучения позволяют повысить оперативность самого процесса подготовки и качество квалификации (профессиональной компетентности) экономиста-менеджера.

Система дополнительного образования позволяет сформировать спектр образовательных услуг в сфере подготовки экономиста-менеджера, а именно:

- специализация, углубление знаний в отдельных сферах управленческой деятельности,
- адаптация к новым условиям профессиональной деятельности (в том числе при назначении на новую должность),
- удовлетворение индивидуальных потребностей экономистов-менеджеров в области образовательных услуг.

Таким образом, создание и реализация вариативных целевых программ дополнительного образования имеют большие возможности для регулирования процессов обучения управленческих кадров в сфере экономики, формирования профессиональной компетентности специалистов, обеспечения высокого уровня их подготовки.

Статья поступила в редакцию 16.09.2012.

---

*ФАИЗОВА Виктория Борисовна* – преподаватель экономических дисциплин, Сызранский политехнический колледж.

УДК 371.3

*И. В. Маряшина***ПРОБЛЕМА КРИТЕРИЕВ И КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ ПРОЦЕДУР  
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ (ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)**

*В статье представлен историко-педагогический анализ контрольно-оценочной процедуры в системе образования у разных народов от древнего мира до наших дней. В процессе модернизации отечественного образования не приходится говорить о формировании какой-то одной наиболее эффективной модели контроля и оценки, все существующие разработки имеют как бесспорные достоинства, так и очевидные недостатки. Скорее всего, следует идти по пути разумного сочетания выигрышных элементов различных концепций, усиливая их положительные моменты и сводя на «нет» негативные.*

***Ключевые слова:** педагогический контроль, оценка знаний, диагностика, рейтинг, виды контроля, шкала оценок.*

Процесс образования как феномен культуры возник одновременно с появлением человеческого общества. Передача от поколения к поколению не только генотипа, но и приобретенных знаний об окружающем мире значительно увеличивали шансы на выживание. При этом готовность молодежи к жизни проверялась на своего рода «экзаменах», получивших в исторической литературе название инициации. Помимо разнообразных физических качеств, имевших в тех условиях первоочередное значение, контролировались и основные интеллектуальные способности. Молодым людям необходимо было пройти установленную обычаям программу испытаний, чтобы стать полноправными членами племени.

Особое значение придавалось сохранению сакральных знаний общества, и подготовка жрецов, знахарей и прочих «специалистов» велась целенаправленно. Чтобы избежать случайного искажения соплеменниками религии и мифологии, куда интегрировались все интеллектуальные достижения, эти знания объявлялись тайными, доступными лишь избранным, и передавались от учителя к ученику конфиденциально. О принципах отбора учеников, о бытовавшей тогда системе обучения нам остается лишь догадываться, поскольку даже современные народности, находящиеся на начальной стадии развития, это от исследователей тщательно скрывают.

Одна из первых систем школьного образования – древнейшая цивилизация Месопотамия – имеет и богатую традицию школьного обучения. Месопотамская школа, носившая название «э-дуба», «дом табличек», являлась составной частью храма и занима-

лась обучением писцов – людей, занимавших должности администраторов храмового или царского хозяйства. «Главным критерием обучения были хорошее знание клинописи, умение составлять различные типы документов, как на шумерском языке, так и на аккадском» [1, с. 82]. Практиковалась похожая на современную классно-урочная система, ученики получали основные знания на уроках и выполняли домашние задания.

Из-за большого объема учебного материала (около восьмисот многозначных алфавитных символов, сложная система счета, двуязычие) учителя - «уммий» проводили регулярную проверку знания своих подопечных, что подтверждается рядом сохранившихся источников. Текст под названием «Школьные дни», представляющий из себя описание распорядка дня ученика, упоминает об отданных на проверку учителю глиняных табличках с выполненными упражнениями. «Другим, достаточно распространенным методом обучения письму была контрольная работа, в ходе которой ученик получал для копирования текст, в котором учитель умышленно делал ошибки в написании отдельных слов; в задачу ученика входило найти и исправить их» [1, с. 76] – здесь заметны черты современного популярного способа контроля – тестирования [2].

При переходе от одного этапа обучения к другому ученик подвергался экзаменам, о которых нам известно из нескольких источников, названными издателями «Экзаменационными текстами А, В, С, D». В этих текстах содержатся многочисленные и подробные требования, предъявляемые к знаниям ученика. Как таковой формализованной системы отметок не было, учителя давали понять учащимся об их «рейтинге» относительно друг друга. Соревновательность, борьба за признание – характерная черта месопотамского школьного образования, и учителя всячески провоцировали и поощряли стремление учеников превзойти товарищей по учебе. Впрочем, как явствует из источников, часто эта соревновательность выходила из-под контроля и выливалась во взаимные оскорбления и драки. Целью обучения было получение почетного звания «писец», гарантировавшего высокое социальное положение и достаток, и, вероятно, нерадивые ученики вряд ли могли рассчитывать на него.

Как видим, одна из первых систем школьного образования уже имела много общего с современной нам и даже включала методы контроля и оценки, считающиеся сегодня инновационными. Очевидно, что педагогическая мысль Месопотамии осознавала необходимость постоянного контроля за деятельностью ученика, а также словесную оценку его успехов и физическое воздействие (поскольку практиковались телесные наказания) в случае неудач как важные факторы повышения активности и прилежности в учении.

При общем сходстве с месопотамской, египетская система школьного образования имела ряд существенных особенностей, определяющихся господствовавшей там ментальностью. Так, если в Междуречье образование носило относительно светский характер и в первую очередь обслуживало интересы экономики, то в Египте имелось разделение школ на писцовые и жреческие. Кроме того, иероглифическое письмо сложнее клинописи технически и имеет на порядок больше знаков. Наконец, большинство памятников египетской письменности носят сакральный характер, в отличие от



месопотамских, преимущественно бытовых и хозяйственных. Доминирующая черта всей древнеегипетской цивилизации, ярко проявившаяся и в школьном образовании – ориентация на загробную жизнь, буквальное подчинение повседневных поступков заветам богов, подготовка к посмертному суду Осириса.

Существовавшая в древнеегипетской школе традиция контроля и оценки в целом напоминает месопотамскую, хотя и отличается рядом черт. Поскольку образование на берегах Нила входило как часть в культ бога мудрости Тота, приобретение знаний должно было соответствовать его установлениям: «Ни один египетский писец, ни один школьник не приступит к работе, не помолившись Тоту» [3].

Среди дошедших до наших дней источников имеется хранящийся в Британском музее пятиметровый свиток, содержащий 84 задания по математике. Столь довольно многочисленный комплекс (наверняка не единственный) свидетельствует о распространенной практике текущего контроля при изучении реальных знаний. Успешное выполнение заданий было сигналом для его оценивания учителем.

Итогом обучения было испытание экзаменационного характера, носившее, вероятно, черты диспута, поскольку именуется в источниках «состязанием» [3]. Блеснувший своими знаниями ученик получал признание и вместе с ним – высокий социальный статус. Как и в Месопотамии, формализованной системы оценок в древнеегипетской школе не было, ее заменяла иерархическая лестница учеников, которую выстраивал учитель по их знаниям; таким образом, учитель всегда давал индивидуальную оценку ученику, поощряя словом за удачу и отвешивая удары палкой за промахи [2, с.11].

Изучая библейскую и талмудическую традиции в образовании, можно видеть, что обучение в древнееврейской культуре носило еще более религиозный характер, чем в Египте. В ветхозаветный период школьной системы в Израиле не существовало, обучение носило домашний характер и было тесно связано с воспитанием в духе верности Богу. Впоследствии вокруг пророков возникают группы учеников: «запечатая откровение при учениках Моих» [Ис. 8:16]; хотя школой в полном смысле этого слова назвать подобное обучение нельзя. О методах контроля знаний в Библии прямых сведений нет.

Школьная традиция Израиля берет свое начало со времен складывания Талмуда. Цель обучения – овладение чтением и письмом, знание священных текстов и умение трактовать их. Естественные науки в школах («бет-сефер», «бег-талмуд») не изучались. Обучение играло вспомогательную функцию при воспитании правоверного иудея, поэтому контроль и оценка знаний ученика в талмудической культуре – понятия моральные: «Если ты изучил много Торы, не похваляйся этим, ибо для этого ты создан» (Авот 1) [1, с.336]. Высоко ценилось умение интерпретировать текст, уверенно вести дискуссию, не отклоняясь от буквы Закона. Роль вступительных экзаменов в высшие школы («бет-мидраш») играло обсуждение свежей идеи, с которой приходил новый ученик.

Обязательным признаком ученого человека считалось знание священных текстов (в первую очередь Торы и Мишны) наизусть, поэтому проверка взрослыми отрывков, которые выучил ребенок, была одной из важнейших составляющих педагогического

контроля. Высокие требования учителя к ученикам считались оправданными, если вели к максимально точному усвоению устного канона. Вообще, физическому воздействию на учеников как лучшему методу оценки талмудическая традиция, как и всякая другая архаическая педагогика, придавала большое значение: «Кто становится сообразительным (понятливым)? Тот, кого ежедневно наказывают» (Sukkah 29a). Соответственно, положительная оценка успехов ученика – минимум наказаний. Таким образом, древнееврейская методика контроля и оценки знаний учеников имела много общего с практикой соседних цивилизаций, хотя и находилась в тесной связи с собственными религиозными установками.

Античная цивилизация вошла в историю человечества как феномен высочайшего развития и расцвета практически всех сторон жизни общества и государства. Не осталась в стороне и педагогическая мысль. Школьное дело понималось тогда важной сферой жизни полиса, ему уделялось чрезвычайно много внимания как оптимальному средству воспитания достойного гражданина. Практика древнегреческих полисов привела к формированию двух педагогических концепций – спартанской и афинской.

Спартанская модель образования была достаточно примитивной, из-за чего остальные греки попрекали спартанцев за их невежество. Цель спартанской педагогики – воспитание жестокого, хладнокровного и сильного защитника корпоративных интересов господствующего класса Спарты. Дети обучались не отвлеченным знаниям, а конкретным жизненным поступкам, и не в учебных классах, а на улице. Система контроля результатов воспитания и обучения молодежи в Спарте была по современным меркам крайне криминальной. В подростковом возрасте спартанцы демонстрировали свои навыки самостоятельности, промышляя воровством; «если мальчишка попадался, его жестоко избивали плетью за нерадивое и неловкое воровство... Наказанием попавшимся были не только побои, но и голод», – сообщает источник. Наиболее удачливый подросток мог рассчитывать на словесное поощрение со стороны воспитателей (педонов) и повышение своего статуса в группе. Юноши сдавали экзамен на зрелость, участвуя в криптиях – организованных убийствах илотов (спартанских рабов). Оценивали старшие и интеллектуальные качества своих подопечных, беседуя на патриотические темы [4].

Афинская педагогическая система была по-настоящему школьной. Детей обучали достаточно объемному и разностороннему комплексу знаний. Однако, несмотря на ряд имеющихся источников по истории афинской школы, проблемы контроля и оценки в них почти не отражены, и говорить об этом нам приходится только предположительно, опираясь на немногочисленные косвенные свидетельства. Контроль успехов обучения, скорее всего, зависел от предмета: так, среди сохранившихся учебных текстов есть сборники задач, видимо применявшиеся при текущем контроле по математике, а познания в риторике ученик демонстрировал, произнося речь. Господствующие формы оценки были по тем временам вполне стандартными – устное поощрение и телесное наказание.

Именно афинскую модель школы заимствовали римляне, используя те же приемы контроля и оценки. Практиковались рассказ выученного наизусть отрывка, свободный

пересказ басни или стихотворения. Плохо справившийся с заданием ученик подвергался порке, выражение «грустные розги» отражено даже в римской поэзии (Марциал) [1, с. 291].

Среди античных авторов, написавших свои произведения по вопросам педагогики, развернутую концепцию контроля и оценки дал только Марк Фабий Квинтилиан (ок. 35–ок. 100 гг.). Лучшим стимулом к учению этот римский педагог считал элемент состязательности, создание детям ситуации успеха, а не наказание за промахи: «надо поощрять его (ребенка) то просьбами, то похвалами, доводить его до того, чтобы он радовался, когда что-нибудь выучит, и завидовал, когда станут учить другого, если сам вздумает поленился; чтобы соперничал в успехах со своими сверстниками и часто считал себя победителем; для этого не лишние и награды, которые для этого возраста бывают заманчивы» [5]. Квинтилиан приводит пример из собственной практики, показывающий механизм контроля и оценки знаний в римской школе, удивительно похожий на современные разработки рейтинговой системы: ежемесячно, поделив учеников на разряды (из текста непонятно, по какому принципу эти разряды формировались), учителя экзаменовали их в декламации речей, причем начинал выступление первый по успеваемости, затем второй и т.д.; каждый стремился повысить свое место в разряде и, как отмечает сам автор, это придавало больше охоты к учению, чем простое наблюдение учителей и увещевания родителей. Характеризует Квинтилиан и текущий контроль знаний учащихся. По его мнению, важно оптимальное количество учеников в группе, поскольку «при большом числе учеников не достанет времени пересмотреть и исправить упражнения каждого» [5]. В своей формулировке идеального ученика ученый отмечает и принципы оценки: «я желал бы иметь такого ученика, которого бы поощрял я и ... который был бы чувствителен и к славе, и даже плакал бы, когда отстанет от товарищей. Я не опасюсь лености и нерадения со стороны того, на кого порицание и почет одинаково хорошо действуют». Довольно революционным по тем временам было и негативное восприятие физического воздействия на учеников: «я не одобряю обычая подвергать детей телесному наказанию... не было бы и нужды прибегать к этому наказанию, если бы заботливый наставник требовал от ученика строгого отчета в его занятиях» [там же]. Педагогическая концепция Квинтилиана была официально признана и активно применялась в римской школе эпохи Империи.

В целом, характер и место контроля и оценки в педагогике античности совпадает с принятыми в других древних цивилизациях. Однако только в трудах представителей античной педагогической мысли встречаются попытки теоретически осмыслить данную проблему, на основе этого избавиться от заведомо неудачных методов и усилить методы эффективные.

Изучая историю Древней Индии и Древнего Китая, необходимо отметить, что на развитие древневосточных школьных систем большое влияние оказывали принятые в тех обществах этические учения, составлявшие важнейшую часть национальных религий. Соответственно, тип и функции контроля и оценки зависели от господствующей социальной модели, места ученика, педагога и знаний в ней.

Древнеиндийская педагогика известна своей детальной проработкой взаимоотношений «ученик – учитель». Несмотря на жесткое кастовое разделение общества, образовательная модель в целом была общей, отличаясь только содержательными моментами. Отношение наставника к ученику основывалось на Ведах и определялось священным долгом человека обеспечить преемственность традиции. Поэтому процесс контроля и оценки знаний в Древней Индии имел ряд существенных особенностей.

Роль текущего контроля выполняли регулярные состязания среди учеников с целью выявления лучшего. Согласно исследованию индийского исследователя А.С. Альтекара, «новый урок давался учителем лишь после усвоения старого. Конец обучения не сопровождался экзаменом, ученик лишь читал и объяснял последний урок. Иногда... ученик предстал перед местным ученым собранием и отвечал на несколько вопросов. Но окончание обучения зависело лишь от мнения учителя...». Очевидно, что спрос наставника со знаний ученика был высок, поскольку он понимал обучение не как абстрактную социальную функцию, а как конкретную личную религиозную обязанность, от выполнения которой зависела его посмертная судьба.

Примечательно и отношение древнеиндийской педагогики к оценке успеваемости. Неудачи ученика понимались и как неудачи учителя, поэтому наказание не сводилось только к традиционному телесному наказанию. Важно было поддержать в душе ученика интерес к знаниям, и в источниках содержатся такие предписания: «непослушных учеников следует наказывать веревкой или тростниковой палкой... А, наказав, учитель пусть ободряет ученика. В противном случае учитель должен быть наказан царем» [1, с. 176].

Яркой особенностью китайской цивилизации является ее патернализм, наиболее полно воплотившийся в традиционно широком вмешательстве государства в жизнь общества. Поэтому и педагогическая практика в Древнем Китае, как правило, обслуживала государственные интересы, имея основной задачей подготовку многочисленных чиновников.

Школы в Древнем Китае представляли из себя кружок учеников, группировавшийся вокруг наставника-мудреца. Содержание и методика обучения находились в прямой зависимости от философских (религиозных) взглядов, которых придерживался учитель. Педагогические концепции даосизма, конфуцианства и буддизма довольно заметно отличаются друг от друга, хотя в вопросе контроля и оценки знаний отличия сводятся к минимуму. Объясняется это, скорее всего тем, что конечная цель образования была довольно стандартной и соответствовала государственным запросам.

О «государственном заказе» свидетельствует и популярная при династии Хань (III в. до н.э.-III в. н.э.) практика экзаменов, которые претенденту на бюрократическую должность надлежало сдать уполномоченной комиссии. Правда, знания были лишь одной из составляющих конкурса; не меньшее значение, чем высокий уровень образованности, имело социальное происхождение будущего чиновника. Впрочем, неизвестно, насколько вследствие этих экзаменов повысилось качество подготовки управленцев,

зато они стали еще одной почвой для коррупции, что и отражено в источниках [6, с. 43].

Таким образом, в педагогических идеях Древнего Востока вопросы проверки и оценки знаний находят свое оригинальное разрешение. Следует отметить сильное влияние религиозных воззрений, исходя из которых и возникли бытовавшие тогда формы контроля.

Изучая критерии и контрольно-оценочные процедуры в системе образования в XVII веке, необходимо отметить, что педагогика средневековой Европы в определенной степени явилась наследницей античной школы. Древнегреческие и древнеримские педагогические идеи, реформированные в соответствии с требованиями католического вероучения и сочинениями отцов церкви, обусловили феномен школы Средневековья. В системе проверки и оценки знаний учащихся средневековая христианская педагогика не предложила ничего нового, однако, широко использовала доступные традиционные формы и методы контроля и стимулирования учения.

Из-за малой доступности книг обучение в средние века было построено на механическом заучивании материала, которым, помимо простого знания, надлежало свободно владеть. Соответственно, текущий контроль сводился к проверке качества зубренного материала, который не всегда был даже понятен ученикам, поскольку, как правило, представлял из себя латинский текст.

С другой стороны, следует отметить, что проверка знаний учащихся была, скорее всего, нерегулярной, поскольку обучение строилось в форме вопросов учеников и ответов учителя (по этому принципу составлены наиболее известные учебники средневековья – Алкуина и Эльфрика). Лишь в высших школах (университетах) учащиеся получали новый материал на лекциях, записывая речь преподавателя. Еще одним препятствием на пути развития текущего контроля была многочисленность и разношерстность школьной аудитории: организация учебного процесса была достаточно примитивной, индивидуальный подход к обучению могли себе позволить лишь люди богатые (феодалы, аристократия и верхушка горожан).

Весьма эффективной формой контроля знаний, практиковавшейся в средневековых университетах, были диспуты. Обсуждая какой-нибудь исходный тезис (не обязательно сугубо научный), школяры демонстрировали свои познания и умение их использовать, реагировать на доводы оппонента и рассуждать в рамках дозволенного церковью. Умение защищать свою точку зрения было порой решающим фактором в завершении обучения (тем более что об учебном плане в средневековых учебных заведениях говорить можно только условно). При присуждении соискателю ученой степени бакалавра или магистра следовало пройти особую экзаменационную процедуру (детерминацию). Она включала в себя толкование сюжета, ведение диспута, чтение проповеди, пробные уроки и т.п. и нередко растягивалась на несколько дней [1, с. 176].

Особой формой экзамена было и получение лицензии на право ведения преподавательской деятельности. Выдававшие подобные лицензии местные епископские власти проверяли не только знания претендента, но и его происхождение, политическую

благонадежность, правоверность и пр. Таким же экзаменам должны были подвергаться и кандидаты на церковные должности, хотя это происходило не всегда, сильно зависело от национальных традиций и личных качеств клирика.

Своеобразное место в средневековой педагогике занимал вопрос об оценке успеваемости и ее выражении. Элементы рейтинга, практиковавшиеся в древних школах, в средние века практически сошли на «нет», роль оценки выполняло физическое воздействие, а учение стимулировалось стремлением его избежать. «Розга была постоянным спутником учителя. Владение ею было необходимым свидетельством профессиональной пригодности. Так, например, в Кембридже в XVI в. выпускник, получая степень «магистра грамматики» и таким образом – право быть школьным учителем, должен был продемонстрировать свою ловкость в порке» [там же, с. 458]. Справедливости ради надо отметить, что телесные наказания в школе тогда воспринимались нормально и не зависели от социальной принадлежности учеников. Автор учебников Эльфрик (X-XI вв.) вложил в уста своих учеников такое отношение к учительской оценке: «Мы предпочитали бы подвергаться сечению во время учения, чем оставаться невеждами. Но мы знаем, что вы будете ласково относиться к нам, и не будете сечь нас, если вы не будете вынуждены к этому» [7]. Столь строгое отношение к учащимся меняется лишь к концу средневековья под влиянием педагогов-гуманистов.

Таким образом, педагогический контроль и оценка знаний в средние века не занимали ключевых позиций в образовательном процессе, и их методика развивалась крайне медленно и однобоко. Применительно к этой сфере западноевропейское средневековье действительно было «мрачным».

Период Нового времени можно по праву считать «золотым веком» европейской педагогики, поскольку идеи, высказанные в то время, так или иначе, лежат в основе и наших современных концепций. В значительной степени мыслители Нового времени были антагонистами средневековья и в своих предложениях основывались на критике предшествующего опыта. Рассмотреть воззрения всех педагогов этой эпохи в данной работе не представляется возможным, поэтому основное внимание будет уделено не предлагавшимся идеям, а реальной практике. Именно в период с XVI по XIX в. складываются современные системы контроля и оценки знаний.

Педагогика Нового времени придала больший вес текущей проверке знаний учащихся, причем предпочтение отдавалось не просто репродуктивному повторению заученного ранее, а осмыслению учебного материала и применению его на практике: «Пусть учитель спрашивает с ученика не только слова затверженного урока, но смысл и самую суть его, и судит о пользе, которую он принес, не по показаниям памяти своего питомца, а по его жизни» [там же, с. 81]. Поскольку изучение нового было построено на основе усвоения ранее пройденного, текущий контроль знаний стал неотъемлемой составляющей процесса обучения.

Время от времени, подводя черту под каким-либо этапом обучения, проводились экзаменационные испытания. Я.А. Коменский называет их «публичными актами» и настаивает, чтобы на них присутствовали руководители и попечители школы, придавая

тем самым дополнительный стимул к показу учениками отличных знаний [там же, с. 143]. Еще более разработанную теорию экзаменов предложил Д. Дидро, опираясь на европейскую практику эпохи Просвещения, в своем «Плане университета или школы публичного преподавания всех наук для Российского правительства». В «Плане...» содержится формулировка вступительного экзамена в высшую школу: «Его (ученика) проэкзаменуют, чтобы узнать, умеет ли он читать, хорошо, ли он пишет и знает ли орфографию, знаком ли с правилами арифметики и с основными положениями своей веры». Кроме того, четыре раза в год в каждом классе планировались публичные (в первую очередь, для родителей) экзамены с заранее известным характером заданий [там же, с. 176].

Все представители педагогической мысли Нового времени категорично отвергали телесные наказания как форму оценки успеваемости, однако, судя по тому, что тема эта сохраняет свою актуальность на всем протяжении эпохи, в повседневной школьной практике они использовались повсеместно и очень широко. Монтень резко критикует этот метод оценки учения: «Зайдите в такой коллеж во время занятий: вы не услышите ничего, кроме криков – криков школьников, подвергаемых порке, и криков учителей, ошалевших от гнева». Коменский, признавая оправданность телесного наказания как воспитательного средства, тем не менее, отрицает его значимость как средства стимулирования учебы: «Удары и побои не имеют никакого значения для возбуждения в умах любви к наукам. Несомненно, они вызывают в душе отвращение к наукам и враждебное отношение к ним». В качестве средств, вызывающих у учеников тягу к знаниям, Я. Коменский предлагает похвалу (за успехи) и общественное порицание (за недостатки). Усердие, проявленное на «публичных актах» (т.е. на экзаменах), чешский педагог оценивает «похвальными отзывами» и подарками. Аналогичные идеи высказывал и Дидро, имея в виду материальное поощрение учеников, отличившихся на строгом публичном экзамене, но ведущую роль он оставлял за соревновательностью: «ответы на задаваемые вопросы должны даваться всеми учениками класса, в том числе и наименее сведущими; это послужит превосходным средством поощрения прилежных и наказания ленивых» [7].

В целом, школьные системы большинства стран Европы в Новое время находились под пристальным контролем церкви. Педагогические идеи католицизма также значительно трансформировались со времен средневековья и в указанный период даже не были однонаправленными. Наиболее известны споры иезуитов и янсенистов, представители этих групп имели собственные педагогические концепции. Школы, находившиеся под контролем янсенистов, отличались довольно либеральным подходом к проверке и оценке знаний учеников, но в колледжах их оппонентов – иезуитов – система была диаметрально противоположной. Именно в иезуитских учебных заведениях зарождается формализованная оценка знаний.

Различия этого рода были не только идеологическими, но и национальными. Широкое признание обрела германская образовательная модель, заимствованная и некоторыми другими странами (Россией в том числе). Для этой модели характерна регуляр-

ность контроля знаний и формальная оценка (отметка). Первоначально система отметок была трехбалльной (точнее, трехразрядной – учеников в классе делили на три разряда в зависимости от их успеваемости), впоследствии, во второй половине XVIII в. И.Б. Базедов предложил двенадцатибалльную шкалу отметок. При всем удобстве отметок их недостатки отмечались уже тогда: это и далекие от сотрудничества отношения между учеником и учителем (усугубляемые телесными наказаниями), и торг вокруг отметки, и возможность ошибки в оценивании успехов ученика. Иначе выстраивались проверка и оценка знаний в английской школе: текущий контроль с большой долей самоконтроля, состязательность в активных формах учения (диспуты), гибкая рейтинговая система оценки, привязывающая показанный учеником уровень знаний не к некоему эталону, а к уровню знаний его товарищей по классу. Концепции обеих этих школьных моделей широко востребованы в мире в наши дни.

Рассуждая о русских традициях контроля и оценки знаний, необходимо отметить, что в домонгольский период уровень грамотности на Руси был значительно выше европейского, о чем свидетельствуют многочисленные берестяные грамоты. Вместе с тем школьного обучения в тот период, по-видимому, не было, дети учились дома, и контроль за их успеваемостью полностью находился в руках родителей. Школьная система начинает распространяться в XIII-XV вв. с появлением профессиональных учителей – «мастеров грамоты». Собственно, только с этого времени можно говорить о формировании русской системы контроля и оценки знаний учащихся.

Поскольку обучение было построено на освоении грамоты, чтении религиозных книг и делового письма, большое внимание уделялось заучиванию материала наизусть с его последующей проверкой. Никаких итоговых экзаменов не проводилось, завершение обучения определялось учителем. В качестве удовлетворительной оценки применялось словесное поощрение, неудовлетворительной – телесное наказание. Впрочем, даже в отношении нерадивого ученика физическое воздействие не вводилось в абсолют: многие педагогические произведения этого периода, тот же «Домострой», рекомендуют меры увещательного характера.

Петровские реформы в сфере образования, усиленные деятельностью его преемников в этом направлении, привели к закреплению в России германской модели образовательной системы. Причины обращения именно к германскому опыту были, видимо, чисто политические: опыт английской демократии в те времена для нашей страны был неприемлем. Поэтому составной частью заимствований были регулярный контроль и (несколько позднее, в XIX в.) формализованная оценка знаний. Итоговые испытания проводились публично, дабы тем самым вызвать у учащихся стремление отличиться перед близкими. Показавшие слабый результат, как правило, рисковали впоследствии быть обойденными по службе, отличников ждало поощрение и уважение старших.

Однако школьное образование активно использовалось не всеми социальными группами, многие (провинциальные дворяне, старообрядцы и др.) предпочитали домашнее обучение.



Известно, что в первой российской гимназии пастора Глюка, основанной в 1703 г. по распоряжению Петра 1, уже проводились экзаменационные испытания учеников. В гимназии при Российской академии наук, основанной по замыслу Петра и открытой уже после его смерти в 1726 г., также существовали экзамены, однако вплоть до прихода туда в 1759 г. М.В. Ломоносова (как руководителя академии, университета и гимназии) они были нерегулярными, неорганизованными и поверхностными. Ломоносов упорядочил эти испытания и придал им суровость: так, в августе 1764 г. из 13 учеников низшего класса было переведено в средний класс только трое, а из 10 учеников среднего класса был переведен в старший лишь один. Одновременно российские педагоги начинают осмысливать негативную роль телесных наказаний как средства выражения отрицательной оценки. Так, известный мыслитель И.И. Бецкий писал: «Единожды и навсегда ввести закон и строго утверждать – никогда и ни за что не бить детей» [8, с. 9].

В дальнейшем организация дидактического контроля в российских образовательных учреждениях определялась в издаваемых от имени императора «Уставах». Так, публичный характер полугодовых (зимних и летних) испытаний закреплялся в «Уставе народным училищам в Российской империи» 1786 г., однако перевод учеников из класса в класс осуществлялся по итогам третьего, уже закрытого экзамена. Много нового ввел в жизнь «Устав учебных заведений, подведомых университетам», вышедший в свет в 1804 г. Экзамены предписывалось проводить один раз в год, также впервые в России устанавливалось цифровое значение оценки знаний ученика, однако эта первая балльная шкала была весьма сложной. В 1828 г. появился «Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов», который законодательно закрепил практику награждения отличившихся учеников специальными золотыми и серебряными медалями; инициатором такой практики был куратор гимназии Московского университета И.И. Шувалов, в 60-х гг. XVIII в. придумавший поощрять хорошо учившихся дворян золотыми медалями, а разночинцев – серебряными. Еще один используемый и в наши дни компонент организации проверки знаний впервые зафиксирован в 1837 г. с принятием «Правил для испытаний в уездных училищах и гимназиях»: распределение тематики контролируемого материала по экзаменационным билетам. Это сугубо российское изобретение, в других странах такого не было. Примерно тогда же начинает формироваться современная пятибалльная шкала отметок. Первоначально существовали следующие отметки: «1» – слабые успехи, «2» – посредственные, «3» – достаточные. Имеются сведения, что в Московской губернской гимназии в 1827 г. использовалась градация от 0 до 4.

В 50-60-е гг. XIX в. при проведении экзаменов преобладают формальные моменты. Обычно экзамену подвергались средне успевающие ученики: отличники автоматически переводились в следующий класс, слабые оставались на второй год. Если до 50-х гг. преобладали устные формы экзамена, то с конца этого десятилетия более распространенными становятся письменные. С 1864 г. государство позволило небольшую либеральность в вопросе школьных экзаменов: их форму и порядок проведения разрешили определять самим учебным заведениям. Вместе с тем за качеством образования сле-

дили на государственном уровне: известен циркуляр министра Д.А. Толстого «О недопущении послабления при испытании учеников гимназий», изданный в 1866 г.

Вскоре период разрешенной свободы сменился реакцией. «Правила об испытаниях учеников в мужских гимназиях и прогимназиях ведомства министерства народного просвещения» (1873 г.) демонстрирует откровенное недоверие к ученикам и учителям: «Это недоверие звучит и дальше, где говорится о проверке экзаменационных письменных работ. Эти работы следовало «предварительно» рассматривать, исправлять и оценивать самому преподавателю, а затем они подлежали просмотру и оценке директора или инспектора совместно с преподавателем данного предмета... Окончательную отметку ставил директор (или инспектор), причем, если по данному предмету было не только письменное, но и устное испытание, то отметку следовало ставить общую. Отметки во всех случаях надлежало ставить по пятибалльной системе. При выведении общей отметки экзаменационная отметка имела преимущество перед отметкой годовой» [2].

Далеко не вся русская интеллигенция была удовлетворена ситуацией в российском народном образовании вообще, и в области педагогического контроля в частности. Так, величайший русский мыслитель и педагог Л.Н. Толстой был убежденным противником многих общепринятых положений контроля и оценки знаний; кстати, многое из того, что критиковал Толстой, благополучно существует в современной школьной практике. Так, он выделял ложные основания учебы, вытеснившие действительную суть образования: «первое и самое употребительное – ребенок учится для того, чтобы не быть наказанным; второе – ребенок учится для того, чтобы быть награжденным...». Резко высказывался Л.Н. Толстой и в отношении практики «одиночного спрашивания» (то, что сейчас называется индивидуальным опросом), видя в этом пережиток средневековой педагогики, когда учитель заставлял учащихся все учить наизусть, и мог проверить их знания лишь путем повторения пройденного «от слова до слова»: «... нет ничего вреднее для развития ребенка и такого рода одиночного спрашивания и вытекающего из него начальственного отношения учителя к ученику, и для меня нет ничего возмутительнее такого зрелища. Большой человек мучает маленького, не имея на то никакого права». Гений русской культуры считал, что «отметки, впрочем, остаются только от старого нашего порядка и сами собой начинают падать» [8, с. 11]. Действительно, популярность балльной шкалы отметок на рубеже XIX-XX веков стремительно терялась, предпринимались попытки ее отмены, однако в долгосрочной перспективе она оказалась довольно устойчивой и существует по сей день – вопреки предсказанию Л.Н. Толстого.

Другой видный педагог той эпохи – В.И. Фармаковский – выдвинул идею графических оценок, позволяющих наглядно проследить динамику успеваемости отдельного ученика. По-видимому, это одна из первых в отечественной науке концепций рейтинговой оценки [там же].

Итак, на протяжении XIX в. амбивалентная система оценки (поощрение за успехи и наказание за неудачи) заменяется шкалой баллов. С одной стороны, это привело к от-

миранию практики телесных наказаний, с другой – резко снизило ценность признания учителем заслуг ученика. Перспективы балльной системы широко обсуждались в дореволюционной русской педагогической печати, причем преобладала явно критическая точка зрения. Она возобладала незадолго до Октябрьской революции: под давлением общественности в 1916 году приказом министра просвещения графа Игнатьева экзамены в российских школах были ликвидированы.

После 1917 г. школьная система в стране подверглась кардинальному реформированию, не остался в стороне и контроль знаний. Постановлением Наркомпроса в мае 1918 г. экзамены, текущий контроль и балльная система были отменены. Взамен рекомендовались индивидуальные беседы учителя с учеником и самоконтроль. «Положение о единой трудовой школе РСФСР», утвержденное ВЦИК 16 октября того же года, подтвердило отказ от экзаменов.

В советских школах практиковался бригадный метод обучения, в соответствии с которым оценку учения получал не отдельный человек, а коллектив в целом. Многочисленные недостатки этого метода вскоре перевесили отдельные достоинства и дали о себе знать, отразившись на качестве обучения. Для поиска новых форм учета учебной работы школьников в марте 1923 г. была проведена педагогическая конференция.

В это же время в России распространяются тесты как средство изучения успеваемости учащихся, их изучением занималась Тестовая комиссия при педагогическом отделе Института методов школьной работы, созданная в 1925 г. Уже к весне 1926 г. были изданы первые тесты, составленные на основе американских. Первым советским научным трудом в этой области было сочинение С.М. Василейского «Введение в теорию и практику психологического, педологического и психотехнического тестирования» (1927 г.). Однако в середине 30-х годов эксперименты с тестами были свернуты. В вышедшем в 1936 г. Постановлении ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» тестология была признана буржуазной» и изгнана из советской школы. Тестовый контроль в СССР погубила именно их «излишняя» объективность.

Тем не менее, жизнь показала необходимость систематического контроля знаний, и с 25 августа 1932 г. постановлением ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме в начальных и средних школах» текущая проверка, экзамены и словесная оценка («очень плохо», «плохо», «посредственно», «хорошо», «очень хорошо») вернулись в школьный арсенал, встречая на первых порах непонимание советских учителей. В 1944 году наряду со словесной оценкой была введена система баллов, существующая и в наши дни. Другой документ – Постановление Совнаркома «О мероприятиях по улучшению качества обучения в школе» от 21 июня 1944 года – возродил практику награждения отлично учившихся выпускников школ золотыми и серебряными медалями.

Постановление ЦК КПСС и СМ СССР от 10 ноября 1966 г. № 874 «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» окончательно закрепило принципы традиционной советской (ныне – российской) системы педагогического контроля.

Начиная с 70-х гг. в советской, а затем и в российской педагогической науке усилилась критика традиционной системы оценки, и начались поиски новых, более эффективных ее форм. Несмотря на многочисленные интересные и перспективные предложения отечественных педагогов (Ш.А. Амонашвили, И.Я. Лернер, В.М. Полонский и др.) [9, 10], популяризацию зарубежного опыта, балльная шкала отметок демонстрирует свою живучесть вплоть до сегодняшнего дня.

Описать краткую характеристику современной зарубежной практики контроля и оценки – занятие сложное, настолько многообразной и порой противоречивой она является. Предоставление гражданам альтернативы во всем – один из краеугольных камней европейской демократии и свободы, поэтому даже внутри одной страны могут существовать несколько разных образовательных моделей со своими подходами к проверке знаний учащихся и их оценке. Тем не менее, отметим четыре основных блока, объединяющих идеи дидактического контроля.

Первый блок, сформировавшийся на основе германской модели XVIII-XIX вв., сочетает в себе регулярную текущую проверку, периодические экзаменационные испытания и формализованную шкалу оценки. Основные недостатки этой системы – отсутствие момента состязательности среди учеников и высокая доля субъективизма учителя в оценивании успехов школьников. Наилучшие результаты эта практика показывает при обучении предметам, требующим умения оперировать ранее полученными знаниями, т.е. естественным и техническим. Господствует данная модель главным образом в постсоциалистических странах.

Второй блок, противоположный первому, распространен в англоязычном мире. Приоритет, как правило, отдается не текущему, а итоговому контролю, проводимому публично и в открытой форме. Шкала отметок либо многобалльная (20-100), либо отсутствует, уступая место рейтингу учащихся в группе относительно друг друга. Широко применяются тесты как объективное средство отражения знаний человека на данный момент. Ключевой элемент этой системы – постоянная конкуренция среди учеников, резко повышающая стимул к учению. Наиболее эффективна данная модель при обучении гуманитарным предметам, требующим разносторонних личностных качеств (знание материала, умение вести дискуссию и быстро ориентироваться, навык оценки окружающих и т.п.).

Третий блок, объединяющий достоинства и недостатки двух первых, имеет глубокий текущий контроль и относительно небольшую шкалу отметок (10-20), позволяющую, тем не менее, выстраивать индивидуальный рейтинг. Эта практика действует в континентальных странах Западной Европы и их бывших колониях, и базируется на национальном историко-педагогическом опыте.

Наконец, четвертый блок представляет из себя практику традиционных обществ, главным образом восточных, направленных на обучение религиозным знаниям. Здесь присутствуют как внимательный текущий, так и итоговый контроль, в основном репродуктивного характера, а в качестве оценки используется словесное поощрение и телесное наказание.

Таким образом, основные господствующие на сегодняшний день подходы к проверке и оценке знаний учащихся являются, с одной стороны, исторически сложившимися, а с другой – идеологически обоснованными, отражая принятую в данном обществе схему взаимоотношений между гражданами и государством.

Итак, рассмотрев историю развития систем контроля и оценки знаний, можно сделать следующие выводы. Практика древних и средневековых школ заложила основы современных принципов контроля, текущего и итогового, как в виде простой проверки заученных знаний, так и в форме их практического применения (речь, диспут). Тогда же складывается и ориентированная на построение «рейтинга» система оценки, правда, в качестве главных стимулирующих учение средств практиковались отвергнутые сегодня телесные наказания. Революционным периодом в истории педагогического контроля стало Новое время, представители которого пересмотрели традиционную практику и обосновали необходимые изменения. Из относительно однозначного опыта прошлого в наши дни выросло несколько разнонаправленных концепций, усиливая то образовательное и воспитательное значение контроля и оценки знаний учащихся, которое наиболее востребовано в данном обществе. На сегодняшний день не приходится говорить о формировании какой-то одной наиболее эффективной модели контроля и оценки, все существующие разработки имеют как бесспорные достоинства, так и очевидные недостатки. Скорее всего, следует идти по пути разумного сочетания выигрышных элементов различных концепций, усиливая их положительные моменты и сводя на нет негативные стороны.

#### *Библиографический список*

1. От глиняной таблички – к университету. / Под ред. Т.Н. Матулис. – М.: изд-во УДН, 1998. – С. 531.
2. Кириллов, В.К. Традиционная и модульно-рейтинговая системы мониторинга качественных показателей знаний и умений обучающихся: отечественный и зарубежный опыт / В.К. Кириллов, И.В. Дубровина, О.И. Донина, И.Г. Голышев. Монография. Москва – Ульяновск – Чебоксары, 2005. – С. 86.
3. Рак, И. Легенды и мифы древнего Египта. – Спб.: Университетская книга, 1997. – С. 30.
4. Плутарх. Сравнительные жизнеописания. Ликург, XVII.
5. Квинтилиан. О воспитании оратора. Кн.1, гл. 1.
6. Аванесов, В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / В.С. Аванесов. – М.: Изд-во МИСиС, 1989. – С. 168.
7. Хомерики, О.Г. Внутришкольный контроль: каким он должен быть / О.Г. Хомерики // Педагогика. – 1998. – № 8. – С. 45-50.
8. Ксензова, Г.Ю. Оценочная деятельность учителя / Г.Ю. Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 121 с.
9. Лернер, И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1978. – 47 с.

10. *Лернер, И.Я.* Дидактические основы методов обучения /И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185с.

Статья поступила в редакцию 15.08.2012.

---

*МАРЯШИНА Ирина Васильевна* – учитель физики МБОУ ЗСОШ № 4 Заинского муниципального района Республики Татарстан.

---

## ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

УДК 111.7

*Е. А. Макарова*

### ФЕНОМЕН ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА

*В статье раскрываются стороны бытия человека как личности и его сущностные качества, исходя из рассмотрения личности в целостной структуре бытия человека.*

***Ключевые слова:** стороны бытия человека как целостности, культура, личность, сущностные качества.*

Личность есть как идеал человека, гармонизирующий его отношение с миром и задающий направленность его развития. Философская мысль подходит к раскрытию феномена личности с различных позиций, в зависимости от того, какая сторона бытия человека ставится во главу угла. Так ряд исследователей акцентирует внимание на социологическом аспекте. Бытие человека представлено совокупностью общественных отношений, а социальное общество (в его традиционном варианте, как либеральное и глобальное, находящееся в становлении) как самостоятельный феномен, так и резонирующий с природой (Д. Мид, Кули, Т. Парсонс, Э.В. Ильенков, И.С.Кон, Ю.Г.Волков, Ю.М. Розин и др.) задает направленность развития человека на формирования его личности, посредством выработки общественно значимых функций, ролей и т.д. Личность, рассматриваемая с позиции общественного бытия человека, предстает как социальный индивид, носитель общественных отношений.

С психологических позиций бытие человека рассматривается как бытие его индивидуального внутреннего мира с акцентом на его природной (родовой, индивидуальной), либо социальной составляющей. Человек как субъект социального бытия: общественной практики, общения, предметной деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Ананьев, Асмолов, В.А. Петровский), субъект собственной жизни в об-

шестве и своего жизненного пути (Б.Г. Ананьев, И.С. Кон), времени жизни человека и его переживания (Абдульханова) выступает субъектом формирования собственной личности. В процессе развития человека формируются его индивидуальные отношения к миру (В.Н. Мясищев), социально обусловленные индивидуальные качества и свойства, потребности, мотивы, цели, убеждения, установки (Божович, А.Г. Асмолов, А.В. Петровский и др.), происходит складывание субъективного жизненного опыта (Е.А. Реан, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов). Это и составляет сущность человека как личности. Ряд исследователей связывает личность с природной стороной бытия человека как индивидуальности (З. Фрейд, К.Г. Юнг, К. Роджерс, Э. Эриксон, А. Маслоу, Э. Фромм и др.). При этом речь идет о психологических потребностях и стремлениях человека, присущих ему от рождения. Под личностью исследователи понимают человека как индивида, ставшего самостью и успешно реализующего свои природные потребности, желания.

Рассмотрение бытия личности сквозь призму отдельных сторон бытия человека позволяют понять сущность рассматриваемого феномена лишь частично. Раскрытие сущности личности во всей ее полноте возможно только при рассмотрении человека как целостности, в которой стороны бытия взаимосвязаны и взаимодействуют и при определении места личности в целостной структуре бытия человека. Анализ философской мысли позволяет на данном этапе выделить наличие феномена и дать обобщенное определение личности: личность есть способ существования человека в мире, выражающий его сущность и определяющий качество отношения человека с миром.

Бытие человека рассматривается исследователями в единстве всех его сторон в их развитии, а именно [1, с. 164-165]:

1) *физическое развитие* как закономерное, направленное, качественное изменение тела человека.

2) *психическое развитие* как закономерное, направленное, качественное изменение его психики;

3) *социально-культурное развитие* как закономерное, направленное, качественное изменение его индивидуального социокультурного опыта, в процессе которого происходит возникновение личностного опыта человека и его дальнейшее закономерное, направленное, качественное изменение.

4) *развитие индивидуального духа* как энергетического центра человека.

Все стороны бытия человека в их развитии взаимосвязаны и взаимодействуют, при этом, по замечанию исследователей [1], процесс социокультурного развития человека играет в этом взаимодействии решающую роль, выступая предпосылкой развития всех природных сторон бытия человека и определяя его сущность. Возникновение человека как такового, а именно социально-культурной стороны его бытия, связывается исследователями с возникновением и воспроизводством культурно-опосредованного отношения как формы его отношения с миром [1]. В процессе осуществления человеком культурно-опосредованного отношения на основе использования культурных средств, складывается и функционирует индивидуальный опыт человека, рассматриваемый как личностный [1]. При помощи категории «личностный опыт» схватывается



не только социально-культурная определенность отношений человека, зафиксированная его сознанием в качестве мыслительных форм, но и процессы воспроизводства человеком отношений во внутренней и внешней деятельности. В процессе воспроизводства происходит обогащение содержания личностного опыта человека [1, с. 163]. С возникновением и воспроизводством личностного опыта способность мыслить становится сущностной характеристикой человека. Опыт личной жизни, по замечанию Мунье, очерчивает контур человеческого бытия как такового, и посредством личностного опыта личность формируется, познается и реализуется [2]. Возникновения и развитие опыта личной жизни исследователь связывает с работой сознания человека. Эта работа предполагает действия по размышлению над собственным призванием с использованием духовных средств и соответствующих им технологий. Деятельность размышления связана с вовлечением человека в практическое преобразование мира вокруг себя и с опытом коммуникации. Опыт личной жизни заключается в применении человеком духовных средств, а технологии их применения становятся структурами, принципами личностного бытия. Личность складывается и заявляет о себе посредством вовлечения в мышление и деятельность по преобразованию мира. Тейяр де Шарден указывает, что возникновение мысли есть возникновение личности и способности человека свободно развиваться во внутренней жизни. Личность для него – центр мысли, который всю жизнь развивается [3]. Культуросозидающая деятельность осуществляется человеком как личностью и связана со способностью человека к мышлению [4]. Сартр пишет, что только посредством работы сознания, когда человек возвышает имеющиеся культурные средства к собственной цели, он осуществляет свой фундаментальный проект как бытие личности. Посредством работы сознания происходит ничтожение случайности бытия и выбор человеком себя как личности. Возникновение и развитие личности человека как фундаментального проекта его бытия предполагает овладение человеком миром [5].

Можно утверждать, что бытие человека как личности есть результат развития социокультурной стороны. Анализ философского осмысления феномена позволил установить, что в бытии личности выявленные характеристики самого социокультурного опыта человека и его воспроизводства предстают как существующие на определенном уровне развития как устойчивые и получающие посредством воспроизводства и обогащения личностного опыта человека свое дальнейшее развитие. В связи с этим, необходимо говорить о возникновении и развитии личности человека в процессе развития социокультурной стороны его бытия.

Возникновение человека, с другой стороны, связывается исследователями с возникновением (под воздействием культурно-опосредованного отношения) его индивидуального духа и его воспроизводством [1]. Дух рассматривается как энергетический центр человека. Функцией духа является осуществление духовных актов, в процессе которых энергия человека переносится с одних культурных средств на другие, посредством чего обеспечивается захваченность человека. Акты духа составляют сущность личности [4] и связаны с высвобождением энергии и направлением ее на постижение

мира и его конструирование. В исследованиях М. Шелера, С.С. Хоружего отмечено, что энергия является сущностным качеством человека как личности. Личности свойственна энергийная динамика свободной актуализации [6]. Предельное проявление энергийной сущности человека связывают с личностью, рассматривая ее как синергийную конституцию [6, 7]. Акты духа основаны на опыте любви и энергия человека как личность есть энергия его любви. Способность любить является значимой характеристикой личности. Именно любовь как гармоничное отношение с миром характеризует личностный способ бытия человека. Вне и без любви не может быть личности. Об этом свидетельствуют размышления Тейяр де Шардена, Э. Мунье, Г. Марселя, Н. Бердяева. Тейяр де Шарден пишет, что «Моя личность, т.е. особый центр восприятий и любви, который я всю жизнь развиваю, – вот мое истинное сокровище. Вот мое единственное богатство, и только его ценность и сохранность могут меня интересовать и служить оправданием моим усилиям» [3, с. 645]. Для Г. Марселя конкретный человек существует в первую очередь как любовь к себе и другому. Любовь к себе есть видение себя как очага «возможного проявления духовного или даже божественного начала в этом мире» [8, с. 37]. Э. Мунье определяет любовь как способ личностного бытия человека, ведь для личности «в конечном итоге существовать – значит любить» [2, с. 479].

Таким образом, можно рассматривать личность и как результат развития природной стороны бытия человека, заключающейся в бытии его индивидуального духа.

Анализ позволил установить, что результатом воспроизводства социокультурной стороны бытия и бытия индивидуального духа и проявлением функционирования данных сторон стало возникновение и воспроизводство таких сущностных качеств человека, как способность к творчеству, открытость миру и свобода.

Творчество необходимо рассматривать как качество отношения человека к миру, качество воспроизводства его индивидуального опыта, которое заключается в способности человека к созданию оптимального культурно-опосредованного отношения с миром на основе освоения, конструирования и применения во внутренней и внешней деятельности культурных средств. Здесь творчество предполагает работу сознания. С другой стороны творчество предстает как способность устанавливать гармоничное отношение с миром на основе захваченности предметам и явлениями культуры. Проникать в сущность предметов и явлений, на основе интуиции, бессознательной работы (Д. Чернавский и др.). В это связи говорится о творческой энергии человека и можно утверждать, что социокультурное творчество невозможно вне осуществления человеком бытия индивидуального духа. В частности Сартр говорит о творчестве как отношении к миру как вид обладания им, когда человек максимально целостен и осуществляет свой фундаментальный проект бытия личности [5]. Э. Мунье писал, что творческий человеческий труд, направленный на преобразование себя и мира, говорит о целостности личности и позволяет ей как таковой осуществить себя. Личность, по мнению философа, обладает лишь тем, что отдает, а это возможно лишь в творчестве [2].

«Чтобы «творить по мерке любого вида» духовно рожденный человек должен иметь способность к пластичности, т.е. быть *олицетворенным* бытием слова «не», жи-

вым «любящим зеркалом», *ничем*, способным обернуться *всем*» [9]. Это означает, что способность человека как личности к творчеству предполагает высвобождение энергии любви. Такая возможность у личности есть благодаря наличию у человека такого качества, как открытость миру, заключающейся в способности к установлению связей, которые не являются для него жизненно важными и обуславливающая его свободу как природную непредопределенность человека [1]. Именно открытость человека миру как природное качество дает человеку как личности широкие возможности для самостоятельного беспрепятственного творчества.

Это все говорит о том, что человеку присуща свобода. С одной стороны это свобода «от» как возможность переносить энергию любви от одних предметов и явлений культуры, для осуществления других [1]. С другой стороны, свобода формируется и социокультурно как свобода творчества, свобода выбора и оперирования культурными средствами и свободное установление отношения с миром и рассматривается как свобода «для». Личность необходимо определять как непрерывный творческий акт. Творческие акты позволяют человеку сохранять неравенство себе как частному, раздробленному существу. В творчестве человек остается свободен по отношению к частностям и захвачен самим отношением как таковым, его созиданием. Эта свобода «связана с внутренней упорядоченностью, поисками гармонии, является ключом к ней» [10, с. 68]. Говоря о свободе человека, необходимо отметить, что творчество базируется на его максимальной свободе от единичных сторон своего существования для сущностной реализации себя как целостности. Свобода рассматривается явно или неявно в философских исследованиях как свобода реализации призвания человека. «Моя свобода не излучается спонтанно; она имеет свое назначение или, лучше сказать, призвание. Этот зов свободы придает ей силы, превращая в порыв...» [2, с. 502-503]. А призвание человека заключается именно в максимальном развитии своей сущности, его реализация базируется на их устойчивом проявлении. Для Мунье «призвание человека быть личностью, ..., не имеет ни малейшего отношения к поиску персональности» [2, с. 62], принятой и понятой как объект, которым необходимо овладеть. Наоборот, призвание человека быть личностью требует от него, как считает автор, любви к себе и миру, отречение от собственности, превосходение, выбора, творческого отношения.

Уровень сформированности данных качеств может быть различным. Эти качества характеризуют способности человека мыслить (осуществлять внутреннее культурно-опосредованное отношение) и способности человека любить (направлять универсальную энергию любви на предметы и явления мира). Они являются системными для таких качеств личности как ответственность, самостоятельность, призвание, способность к одиночеству, смысл жизни, счастье, судьба, бессмертие, достоинство, цель, зрелость и др. Поскольку мы рассматриваем личность как способ существования человека, выражающий сущность человека, то мы можем утверждать, что сущностные качества человека есть сущностные качества его личности на определенном уровне их развития и воспроизводства.

Выявление места личности в структуре бытия человека как целостности позволило с онтологических позиций раскрыть стороны бытия личности, ее сущностные качества и определить взаимосвязь человека и личности на уровне сторон их бытия и сущностных качеств. Дальнейшая работа по раскрытию феномена личности связана с поиском общих предпосылок ее возникновения и развития.

*Библиографический список*

1. Худякова, Н.Л. Ценностный мир человека: возникновение и развитие / Н.Л. Худякова. – Челябинск: ООО «Тендерлайн», 2004. – 399 с.
2. Мунье, Э. Манифест персонализма / Э. Мунье. – М.: Республика, 1999. – 559 с.
3. Тейяр де Шарден Пьер Божественная Среда / Всемирная философия. 20 век / Авт.-сост. А.П. Андриевский. – Мн.: Харвест, 2004. – 832 с. – С. 630-647.
4. Шелер, М. Положение человека в космосе / Проблемы человека в западной философии: Пер. с нем. – М.: Изд-во Прогресс, 1988. – С. 31-95.
5. Сартр, Ж.П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии / Пер. с фр., предисл., примеч. В.И. Колядко. – М.: Республика, 2004. – 639 с.
6. Хоружий, С.С. Проблема Постчеловека, или трансформативная антропология глазами синергичной антропологии / С.С. Хоружий // Философские науки 2008. – № 2. – С. 30-31.
7. Аванесов, С.С. Личность как синергичная конституция / С.С. Аванесов // Философские науки. – 2008. – № 2. – С. 32-46.
8. Марсель, Г. Опыт конкретной философии / Пер. с фр. Б.П. Большакова и В.П. Визгина. – М.: Республика, 2004. – 224 с.
9. Невелев, А.Б. Персональная идентичность человека: путь к зрелости // Вестник Института психологии и педагогики: Выпуск 1. / Под общ. ред. С.А. Репина. – Челябинск: Изд-во «Урал ЛТД», 2003. – 256с. – С. 47-72.
10. Коган, Л.А. Закон сохранения Бытия / Л.А. Коган // Вопросы философии. – 2001. – №4. – С. 56-69.

Статья поступила в редакцию 17.07.2012.

*МАКАРОВА Елена Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент, Шадринский государственный педагогический институт.

---

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159.923.5

А. С. Карбалевич

### СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НОРМОИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

*В статье представлен теоретический анализ социально-психологических детерминант формирования нормоидентичности в структуре социальной идентичности личности. Предполагается, что нормоидентичность является результатом сравнения индивидом себя с прототипом «нормального человека», который, в свою очередь, формируется посредством переоценки общепринятых стандартов. Также обсуждается роль автобиографической памяти в процессе отнесения человеком себя к одной из подкатегорий: норма либо аномалия.*

**Ключевые слова:** *социальная идентичность, нормоидентичность, Я-концепция, аксиоматизация, автобиографическая память.*

Вопрос определения границ нормы развития человека является актуальным для представителей различных научных направлений, несмотря на существование множества подходов, отраженных не в одном десятке публикаций. Однако он имеет важное значение не только для ученых. Каждый человек в тот или иной момент начинает задумываться, насколько он соответствует понятию «нормальный» в координатах физического и психического. Особое значение этот вопрос приобретает в подростковом возрасте.

В этой связи Дьяков Д.Г. вводит понятие «нормоидентичность» и определяет его как отнесение человеком себя к одной из подкатегорий нормальности: нормой либо аномалией [1]. Нормоидентичность, на наш взгляд, является одной из составляющих социальной идентичности личности.

---

© Карбалевич А. С., 2012.

Чем же обусловлено стремление человека к определению собственной «нормальности»? В первую очередь, сравнение индивидом себя с прототипом «нормального человека» обусловлено его социальностью, так как норма предполагает общепринятые, а значит согласованные и одобряемые другими, стандарты. Человек «врождается» в уже существующее общество, обладающее своими нормами и правилами. Социализация предполагает два аспекта: спонтанное вращение в социальное окружение и целенаправленную адаптацию к социальным нормам. Чем «нормальнее» индивид, тем выше вероятность принятия его обществом. Чем шире спектр свойств, объединяющих человека с другими людьми, тем проще ему находить точки соприкосновения в общении с большинством из них, тем успешнее происходит процесс социализации. Подобная мысль была высказана несколько в ином контексте Дж. Кэмпбеллом. Его исследования показали, что чем большее количество категорий входит в состав идентичности человека, тем легче ему войти в ту или иную группу [2]. Схожесть общепринятых и индивидуальных стандартов способствует образованию «Мы-центрического пространства», где индивид является частью социальной системы. В ситуации, когда человек фиксирует в своем «Я» отклонение от стандартов, он выбивается из общей системы и отдален от других ее представителей. Б.Ф.Поршнева указывает на такое эмоциональное явление, как стыд, определяя его как страх осуждения со стороны других и боязнь быть изгнанным из круга своего общения, из своего «Мы» [3]. Результаты исследований С. Ashton-James подтверждают гипотезу относительно того, что подражание усиливает чувство близости между двумя незнакомыми людьми [4]. Baumeister и Muraven пишут о том, что идентичность формируется как механизм адаптации человека к социальному, культурному и историческому контексту своего существования [5].

Второй и, как нам кажется, еще более важный мотив сопоставления своих качеств с нормой – поддержание позитивной Я-концепции. Стремление «быть не хуже других» вовлекает человека в постоянный процесс социального сравнения и поиск ориентиров для выявления критериев нормы. Следует отметить, что в данном случае речь идет не о социальной мимикрии или конформизме, когда человек доказывает Другим свою схожесть с ними, тем самым обеспечивая себе условия для успешной адаптации в обществе, а о желании доказать самому себе эту схожесть. Поиск схожести с Другими протекает одновременно с поиском своей уникальности. Однако Д. Майерс пишет о том, что человеку нужно вовсе не любое отличие, а только отличие «в правильном направлении». Это стремление не просто к тому, чтобы отличаться от среднестатистической личности, а к тому, чтобы быть лучше нее [2]. Поэтому минимальная задача самосознания состоит в том, чтобы не допустить отличия «Я» от Других «в неправильном направлении». В этом заключается основной смысл нормоидентичности.

Но всегда ли объективное сходство с окружающими становится основанием для формирования высоких показателей нормоидентичности? Примеры из повседневной жизни дают нам отрицательный ответ на данный вопрос. Часто индивиды, определяемые окружающими скорее как «анормальные», в дихотомии «норма-аномалия» выбирают для себя первое.

Существуют механизмы, способные поддерживать высокий показатель нормоидентичности даже в ситуации, когда человек объективно не соответствует общепринятым меркам. Общепринятые стандарты, преломляясь сквозь призму внутренних особенностей индивида, приобретают порой уникальные оттенки. Шефер Б. и Шледер Б. вводят понятие стандартов идентичности. Это ценностные суждения, выведенные из общепризнанных принципов. Они характеризуют относящиеся к главным ценностям человека, структурирующим поведение, ситуационно специфические мерки мышления, суждения и поведения, которые определяют его «Я». В связи с тем, что стандарты идентичности обусловлены потребностью в признании, они имеют характер предписывающих. Однако речь идет не о формально-логической дедукции, а об истолковании и конкретизации абстрактных ценностных представлений, основывающимся на личном жизненном опыте человека [6]. Именно поэтому, несмотря на, казалось бы, одинаковые условия жизни и общий круг общения, два человека могут иметь совершенно различные представления о норме. О механизмах, позволяющих людям относить себя к категории «нормальный», несмотря на наличие явных различий между ними, мы поговорим далее.

Как же человек определяет свое место в системе координат «норма-аномалия»? Мы уже писали о том, что «норма» предполагает соответствие общепризнанным стандартам, так как человек социален и мерки «нормальности» он получает от Других посредством инкультурации. А, значит, и обращается за данными стандартами он к обществу, которое их продуцирует и поддерживает.

Социальное сравнение – это фундаментальный механизм, влияющий на установки, переживания и поведение человека. Люди постоянно вовлекаются в процесс социального сравнения. Несмотря на то, что речь идет о фактах, касающихся других, например, того, что другие могут, а что нет, чего они достигли, чего не достигли, вся эта информация связывается с собственным «Я». В теории Фестингера социальное сравнение является результатом желания человека познать себя, достичь стабильного «Я». Но чаще людям необходимо не просто получить достоверную информацию относительно своих качеств, а сформировать позитивный «Я-образ». Поэтому процесс социального сравнения имеет не стихийный характер, а упорядоченную систему выбора объектов для сравнения в зависимости от преобладающего мотива. Для получения объективных знаний о себе используется сравнение с похожими людьми. В целях повышения самооценки и самоутверждения, объектами для сравнения выбираются люди, невыгодно отличающиеся по каким-то показателям. Когда речь идет о мотиве самосовершенствования, человек ориентируется в сравнении на более успешных окружающих, стремясь к определению идеального стандарта [7].

Отнесение человеком себя к одной из подкатегорий: норма или аномалия, осуществляется посредством сопоставления собственных характеристик с характеристиками прототипа «нормального человека». Существует несколько моделей, объясняющих формирование прототипа. Модель *центральной тенденции* предполагает, что прототип – это некое абстрактное среднее всех экземпляров, хранящееся в памяти и от-

ражающее центральную тенденцию категории. В модели частоты признаков прототип отражает моду или наиболее часто встречающиеся признаки, свойственные некоторому набору экземпляров, соответственно, прототип усваивается через фиксацию повторяющихся элементов, присущих объекту, либо ситуации. [8].

И модель центральной тенденции и модель частоты признаков допускают формирование прототипа «нормального человека» путем выборочного сравнения с социальными объектами, наиболее выгодно представляющими определенные качества. Извлечение среднестатистического значения либо моды происходит на базе выборки, определенной самим индивидом. Наиболее важной характеристикой данной выборки будет не ее репрезентативность, а ее способность определенным образом отражать качества, значимые для формирования Я-концепции самого индивида.

Но избирательность присутствует не только при выборе объектов для социального сравнения. Василюк Ф.Е. отмечает, что согласно информационно-когнитивной парадигме анализа технологии переживания (отметим, что социальную идентичность мы рассматриваем как переживание) все когнитивные процессы носят пристрастный характер. Доминирующей является не объективность отражения, а мотивация самого субъекта [9]. Получая одну и ту же информацию из внешнего мира, мы по-разному оцениваем степень ее значимости для нас. Теория личности У. Джеймса предполагает, что общая самооценка личности включает в себя множество частных самооценок, связанных с определенными аспектами жизни человека или определенной деятельностью. Самовосприятие формируется на основании субъективной значимости этих аспектов.

И.М. Розет пишет: «Независимо от характера и результатов продуктивной деятельности при выполнении ее всегда имеет место смещение оценок: с одной стороны, обесценивание какой-то информации, использованных приемов и способов решения и т. д. (механизм анаксиоматизации), с другой стороны, повышенная оценка полученных результатов, использованных приемов и пр. (механизм гипераксиоматизации) [10].

На наш взгляд, такими же приемами пользуется человек и при формировании Я-концепции посредством варьирования данных, хранящихся в автобиографической памяти. Воспоминания о себе, не согласующиеся со стандартами идентичности, в частности, стандартами нормоидентичности, могут быть искажены посредством ингибирования либо катализации определенных фрагментов. «Я» человека (Дж. Мид обозначал его как «Ме») является непосредственным продуктом его автобиографической памяти. Martin A. Conway пишет о том, что процессы автобиографической памяти подчиняются структуре мотивов. Разные иерархические уровни этой структуры активизируются в зависимости от контекста, тем самым регулируя когниции, эмоции и поведение. В соответствии с моделью Conway M. (The Self-Memory System) есть три основных составляющих: эпизодическая память, «рабочее Я» и «долгосрочное Я». «Рабочее Я» является посредником между эпизодической памятью и «долговременным Я». Оно регулирует процесс воспроизведения автобиографических фактов с целью формирования и поддержания позитивного самовосприятия. В результате, мы можем выборочно акцентировать внимание на выгодных нам воспоминаниях и игнорировать либо исказить те,



что отражают наши слабые стороны. Иерархия мотивов в «рабочем Я» выполняет функцию регуляции и детерминации процесса кодирования информации, ее доступности и конструирования воспоминаний [11].

Neisser U.G. предположил, что любое воспоминание лежит в пределах континуума «полезность» (использование прошлого для трансформации чего-либо в настоящем) и «истинность» (использование памяти для восстановления событий прошлого). Конструирование «Я» – это не пассивный процесс. Человек постоянно находится в поисках информации, которая могла бы подтвердить его «желаемое Я». Временная теория самооценки личности Wilson A.E. и Ross M. показывает то, как человек стремясь к формированию и поддержанию позитивного «Я», использует такую стратегию, как отдаление в памяти событий и прошлых «Я», имеющих негативную окраску, и приближение позитивно оцениваемых событий и «Я» [12].

Процессы памяти организованы таким образом, чтобы поддерживать позитивную Я-концепцию человека. Высокий показатель нормоидентичности является одним из условий, обеспечивающих позитивное самовосприятие, а значит, точно так же зависит от успешности выбора стратегий переработки, хранения и воспроизведения информации о себе.

Д.Г. Дьяков указывает на влияние механизмов анаксиоматизации и гипераксиоматизации при формировании конструкта «норма» психологами в их учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. Как правило, существует определенный спектр моделей нормальности в рамках каждой научной теории личности, что создает ситуацию вариативности. В сознании психолога формируется модель точек значимости нормальности личности посредством гипераксиоматизации определенных позиций. Таким образом, на уровне отдельно взятого специалиста прослеживается избирательность в определении признаков «нормальности-анормальности» в рамках одной теории личности [1].

С нашей точки зрения, механизмы анаксиоматизации и гипераксиоматизации участвуют и в формировании нормоидентичности собственного «Я» человека, которую мы вслед за Д.Г. Дьяковым определяем как «идентификацию человеком себя с одной из подкатегорий нормальности: нормой либо аномалией». По аналогии с психологом, избирательно выделяющим релевантные индикаторы нормы-патологии в конкретной научной теории посредством механизмов анаксиоматизации и гипераксиоматизации, каждый человек формирует собственные стандарты нормоидентичности, являющиеся вытяжкой из общепризнанных, используя те же механизмы.

Таким образом, для поддержания позитивной «Я-концепции» необходимы поиск и интеграция когний, соответствующих удовлетворительным событиям, успехам, благодаря чему создается базовый конструкт, в котором хотя бы один элемент по своей смысловой насыщенности должен быть доминирующим, в случае невозможности реализации этого элемента то, что ранее было менее значимым, наделяется бóльшим смыслом. Память играет важную роль в формировании «Я», так как обеспечивает человека большим количеством соответствующей информации. Прошлое эфемерно, поэто-

му сложно привести факты, опровергающие правдивость индивидуальных версий истории жизни. Люди могут видоизменять свое прошлое «Я» и искажать события, менять точку зрения или способ воспоминания некоторых эпизодов. Эти действия помогают им использовать всё богатство биографической памяти как для отыскания истины, так и, в большей степени, для формирования желаемого «Я».

*Библиографический список*

1. Дьяков, Д. Г. К проблеме построения психологом нарратива «нормальность личности» в ходе профессионально-психологического образования / Д. Г. Дьяков, А. С. Мартысевич // Журнал практического психолога. – 2010. – № 5. – С. 43-58.
2. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – 7-е издание, перераб. и доп. – С-Петербург: Питер, 2007. – 794 с.
3. Поршнев, Б.Ф. Социальная психология и история: монография / Б.Ф. Поршнев. – Москва: Наука, 1979. – 232 с.
4. Ashton-James, C.E. Mimicry and Me: The Impact of Mimicry on Self-Construal / Ashton-James, C.E., Baaren, R.B. van, Chartrand, T.L., Decety, J. & Karremans, J.C.T.M. // Social Cognition, 2007. – 25(4). – P.518-535.
5. Baumeister, R. F. Identity, self-concept, and self-esteem: The self lost and found/ Baumeister, R. F. // Handbook of personality psychology/R Hogan & J. Johnson. – San Diego, CA: Academic Press, 1997. – P. 681-710.
6. Скарабис, М. Социально-психологическая модель восприятия чужого: идентичность, знание, амбивалентность / М. Скарабис, Б. Шефер, Б. Шледер // Психология. – 2004. – № 1. – С. 24-51.
7. Corcoran K. Social Comparison: Motives, Standards, and Mechanisms / Corcoran K., Crusius J., Mussweiler T. // Theories in social psychology, D.Chadee. – Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2011. – P. 119-139.
8. Полев, Д.М. Сравнительный анализ понятий эталон, прототип и стереотип в контексте проблемы восприятия человека человеком Опубликовано: теоретическая, экспериментальная и практическая психология: сборник научных трудов под ред. Н. А. Батурина. – Челябинск: ЮУрГУ, 2004. – Т. 4 – С. 48-59.
9. Василюк, Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
10. Розет, И.М. Психология фантазии: экспериментально-теоретическое исследование внутренних закономерностей продуктивной умственной деятельности / И. М. Розет, 2-е изд., испр. и доп. Минск: Университетское, 1991. – 437 с.
11. Conway, M. The Self and Autobiographical Memory: Correspondence and Coherence/ Conway M., J.A. Singer, A.Tagini // Social Cognition, 2004. – № 5. – P.491-529.
12. Wilson, A.E. The identity function of autobiographical memory: Time is on our side / Wilson A.E., Ross M. // Memory, 2003. – № 1(2). – P. 137-149.

Статья поступила в редакцию 30.07.2012.

*КАРБАЛЕВИЧ Анна Сергеевна* – преподаватель-стажер, Белорусский государственный педагогический университет им. М.Танка (Республика Беларусь).

---

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

УДК 82-344

**З. Э. Бабаева****ФАНТАСТИЧЕСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ПОВЕСТИ  
В. Ф. ОДОЕВСКОГО «САЛАМАНДРА»**

*В статье на материале повести В.Ф. Одоевского «Саламандра» рассматривается фантастическая интерпретация сюжета. Выделяются и анализируются философские символы и мотивы, которые присутствуют в произведении наравне с фантастическими образами. Делается вывод о том, каким образом фантастика помогает автору в реализации основной идеи произведения.*

**Ключевые слова:** фантастика, интерпретация, символ, философский камень, алхимия, карма.

Как отмечалось нами ранее, представляется интересной возможность двойного истолкования сюжета произведения: с точки зрения исторической и философско-фантастической. Теперь остановимся подробнее на анализе второй главы повести под названием «Эльса».

Обратимся к анализу заглавия повести. По мнению К.В. Лазаревой, «заглавия, называющие персонажей сказочно-мифологического, фольклорного типа» следует относить к типу персонажных. Этот тип очень распространен среди романтиков. «Заглавная конструкция может содержать не только прямое указание на фантастичность (загадочность, необычность) места, персонажа, времени, ситуации, предмета (объекта), но и включать в себя слова, способные превращаться в символ в силу своей многозначности, обнаруживаемой, в частности, в контексте сюжета (при этом различные значения соотносятся как с реальным, так и с фантастическим планом)» [1, с. 55]. Саламандра в произведении олицетворяет девушку Эльсу, имеющую способности превращаться в яще-

рицу и жить в огне. В прямом смысле героиня приобретает все физические данные земноводного. Но автор превращает саламандру в символ, что уже само по себе означает нечто более важное, чем то, что лежит на поверхности, и имеющее неоднозначное толкование. В словаре символов находим следующее определение образа саламандры: «В алхимической практике – распространенный **символ** очищающего свойства огня и серы. Саламандра также была христианским прототипом безупречного верующего, сопротивляющегося огню искушения, иногда олицетворяла целомудрие. В геральдике обозначает храбрость, символизируя покровительство доброму и уничтожение плохого» [2, с. 320]. Огненная Саламандра представляет собой двуединый образ, объясняемый, с одной стороны, верой в чудеса и возможность соотнести его в сознании Якко с Эльсой, с другой стороны, старинной легендой, преданием. Героиня крепко связана с традициями своего народа, живущего инстинктом и интуицией. Как пишет В.Э. Вацуро, «близость к природным началам делает ее носительницей тайного знания, лежавшего в основе учения древних алхимиков» [3, с. 247]. В самом деле, о необычных способностях Эльсы мы узнаем из уст пастора, который предупреждает Якко: «Вы везете Эльсу в чужую сторону; знайте, что она подвержена чему-то похожему на падучую болезнь... Простой народ считает ее колдуньей» [4]. Колдовство героини сосредоточено в ее двойнике – саламандре, которая наделяет свою сестрицу способностью ясно видеть будущие события.

М.А. Турьян отмечает: «В „Саламандре“ прослеживаются два разнородных „мистических“ ряда: Эльса, носительница органичной для нее „иррациональной“ мистики, и превратившегося в старого графа Якко, мистика „рационального“» [5, с. 196]. Здесь возникает извечное противопоставление добра и зла: добрая, простая Эльса, наделенная природными силами своеобразным мистицизмом творит добро и вокруг себя, помогает Якко, несмотря на его предательство, готова жертвовать собой ради спасения и счастья любимого. Героиня испытывает физическую боль каждый раз, когда превращается в саламандру и помогает в получении философского камня: «*Трудное дело<sup>1</sup>*, Якко, *очень трудное... Только из любви к людям* мы приступаем к ним [тайнствам]; знаешь ли, мы всем существом своим должны проникнуть в корень металлов; из собственных наших грудей мы должны точить живительную влагу... *Нелегко нам это*, Якко: для этого *мы должны бороться* со всеми стихийными духами, которые в образе зверей и разных животных ведут с нами войну жестокою...» [4]. В глазах окружающих городских людей Эльса выглядит дикой чухонкой, странной, порой даже сумасшедшей девушкой. Она не получила европейского образования, не знакома с правилами светского общества, чужда алчности и тщеславию. Ей дана высшая, божественная сила и способность творить добро, она – дочь природы, свободная, непостижимая, находящаяся в гармонии с самой собой.

Якко, несмотря на то, что родился и вырос там же, где и Эльса, забывает о своих корнях, согласившись уехать на чужбину. Он и не подозревает, что из целостного, не испорченного цивилизацией мира попадает в мир дисгармоничный, суетный. Финн

<sup>1</sup> Здесь и далее курсив в цитатах мой – З.Б.

становится «орудием русского просвещения»: получает образование, входит в светские салоны, знакомится с известными людьми города. Казалось бы, рациональный Якко должен измениться в лучшую сторону, его развитый разум теперь способен научить Эльсу многому, но именно на данном этапе происходит внутреннее разрушение героя. Его видимое благородство оказывается неискренним, общение с Эльсой становится постыдным. Желание вырваться из лона природы, оторваться от своих корней, отказ от естественных проявлений души превращает героя в дикаря, сумасшедшего алхимика, готового ради денег даже на убийство. В бешеном беспамятстве прибегает он к героине, одержимый страшной мыслью: «Именем старого деда, Эльса, говори, как мне избавиться от старика?» [4]. Якко настолько сильно мечтает об этом, что его воля, а также способности Эльсы помогают ему в осуществлении замысла: герой лишается собственного человеческого облика, обезличивается и превращается в старого графа.

В.Я. Сахаров пишет: «таков итог этой жизни, которая не нашла опоры в своей эпохе и была вынуждена опираться лишь на себя, что неизбежно привело к известной формуле "все дозволено"» [6]. Как в «Космораме», так и здесь, иррационализм Софьи (Эльсы) оказывается намного выше рационализма Владимира (Якко). «Народные верования и предания, средневековая алхимия и астрология для Одоевского не суеверия и не шарлатанство, но осколки "древней правды" об органичном бытии. Это довольно распространенное в романтическую эпоху представление, тесно связанное с шеллингианской философией [чувство единения с природой], могло оборачиваться как мистическим иррационализмом, так и своеобразным рационализмом – мечтой о научном постижении того, что жило в древности и сохранилось ныне у детей, безумцев или не испорченных цивилизацией простолюдинов» [7, с. 9]. Эльсу не прельщают деньги, она не стремится к славе, так как уже наделена даром. Проникновение в опасные и непостижимые обычно человеку тайны не становится для нее губительным, не разрушает ее, как это происходит с Якко. Его наказывают свыше: чем еще, как не наказанием, можно назвать страстное, одержимое желание несметного количества денег, которое искореняет все человеческое и заставляет жить в вечном страхе за свое богатство. «Жизнь его превратилась в *бесконечное терзание*: он сделался стражем своего сокровища! *С сожалением* вспоминал он о том времени, когда, одушевленный надеждою, проводил ночи без сна перед атанаром; он не спал и теперь, но теперь потому, что прислушивался, нет ли шума, не скребется ли вор под землю, не проснулся ли старик, не проникли ли в его тайны. *Грустный, полубольной*, бродил он в течение дня; *ничто не утешало* его...» [4]. К цели-то Якко приходит, но результат не радует его, он начинает бояться собственных золотых слитков.

Еще одним важным символом в произведении является философский камень. Обратившись к словарю, находим следующее определение термина: «философский камень – ключ к духовному просветлению. В физических опытах алхимиков философским камнем называли мистическое вещество, которое, если оно будет найдено, может быть использовано для завершения Великого Деяния – превращения основных металлов в золото. Основанная на этих представлениях символика сделала философский ка-

мень синонимом эликсира жизни» [2, с. 392]. В алхимических трактатах прообразом философского камня часто выступает дракон Уроборос, пожирающий свой хвост. Другим символом эликсира является ребис – гермафродит, появляющийся в результате соединения «короля» (философской серы) и «королевы» (философской ртути) в алхимический брак. Последнее может быть спроецировано на образы главных героев. Эльса – королева, обладающая тайным знанием, Якко – король в глазах любимой. С ним она хочет быть, мысленно представляя себе их совместную жизнь. За свою помощь она просит у него лишь одного: продать все, что есть, уехать на родную Иматру, поселиться в избушке и забыть о целом свете. Но, получив философский камень, Якко тут же забывает о своей клятве быть с Эльсой... Нарушение клятвы и проникновение в тайны мистического знания не может остаться безнаказанным: граф, то есть Якко, погибает, охваченный огнем. То, из чего все зарождалось, поглотило героя. Саламандра, которая могла стать спасением для героя, становится его гибелью: пламя обвивается вокруг него и уничтожает все на своем пути.

Многозначительным указанием на философскую направленность в повести является неоднократно используемый автором в своих произведениях **мотив кармы**. В начале второй части, в предисловии к непосредственному повествованию о саламандре, Одобский от лица дяди героя рассказывает мистическую историю комнаты в доме, который возник на месте пепелища. В этой комнате по ночам слышны стоны. Рассуждая о ее болезненной атмосфере, дядюшка говорит о весьма интересных и важных вещах: «А ты думаешь, что та сила, которая в тысячу крат сильнее телесного дыхания и материальной делимости, сила преступной мысли, преступного чувства, преступного слова и дела не производит вокруг себя болезненной, тлетворной атмосферы?... Верь, молодой человек, что вокруг каждой мысли, каждого чувства, каждого слова и дела образуется очарованный круг, которому невольно подчиняются попавшие в него менее мощные мысли, чувства и дела... Есть места, к которым как бы привязано все прошедшее, на которых таинственными буквами начертаны для людей, отдаленных от нас столетиями, их мысли, их воля...» [4].

Преступные мысли Якко о богатстве и славе, неискренние чувства к Эльсе, постоянная ложь быть только с ней, злобные и антигуманные желания избавиться от ненужных ему людей (сначала жены, потом графа, наконец, самой Эльсы), отказ от всего человеческого, превращение символа высшего знания (философского камня) в орудие наживы и власти – все это предопределяет страшный и мучительный конец героя. Смерть его, как пишет В.Я. Сахаров, становится «символом “недолжного” существования» [6]. Судьбу свою Якко сам себе смастерил. Очернив свой разум и сердце постыдными желаниями, он приговорил себя на подобное завершение жизни. Как и пушкинский герой Германн, Якко решает, что ради золота можно и предать, и убить. Они оба убивают: один – графиню, другой – графа. Оба предают любовь, возносят свои чувства на алтарь богатства. Впоследствии Германн и Якко, получив лишь временное наслаждение от получения денег, сходят с ума и умирают.

Фантастика, использование философских символов в контексте повести помогает Одоевскому реализовать замысел – рассказать о поучительной судьбе молодых людей, выросших в эту эпоху, поразмыслить о судьбе науки и перемен в жизни российского общества, о духовных идеалах и трансформации ценностей у людей, о вседозволенности, бездушности и механистичности жизни.

*Библиографический список*

1. *Лазарева, К.В.* Заглавие как элемент поэтики фантастического в русской прозе 20-40-х годов XIX века / К.В. Лазарева // Гуманитарные науки, 2008. – Т. 150, кн. 6. – С. 48-57.
2. *Тресиддер, Дж.* Словарь символов / Дж. Тресиддер. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 448 с.
3. *Вацуро, В.Э.* Последняя повесть Лермонтова / В.Э. Вацуро. – Л.: Наука, 1979. – С. 223-252.
4. *Одоевский, В.Ф.* Саламандра / В.Ф. Одоевский. URL: [http://az.lib.ru/o/odoewskij\\_w\\_f/text\\_0510.shtml](http://az.lib.ru/o/odoewskij_w_f/text_0510.shtml), свободный. – Яз. рус.
5. *Турьян, М.А.* Эволюция романтических мотивов в повести В.Ф. Одоевского «Саламандра» // Русский романтизм / под ред. К.Н. Григорьян. – Л.: Наука, 1978. – С. 187-207.
6. *Сахаров, В. Я.* О жизни и творениях В.Ф. Одоевского [электронный ресурс] / В.Я. Сахаров. URL: [http://rusbook.com.ua/russian\\_classic/odoevskiy\\_vf/v\\_ya\\_saharov\\_o\\_jizni\\_i\\_tvorenyah\\_v\\_f\\_odoevskogo.10817/](http://rusbook.com.ua/russian_classic/odoevskiy_vf/v_ya_saharov_o_jizni_i_tvorenyah_v_f_odoevskogo.10817/), свободный. – Яз. рус.
7. *Одоевский, В.Ф.* Повести и рассказы / В. Ф. Одоевский. – М.: Худож. лит., 1988. – 382 с.

Статья поступила в редакцию 17.07.2012.

*БАБАЕВА Замира Эседовна* – аспирант, Астраханский государственный университет.

УДК 81

*Я. И. Безус***ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПОРТРЕТА НАЦИИ**

*В данной статье рассмотрены составляющие, а также процессы формирования портретов нации в печатных средствах массовой информации. Рассмотрен когнитивный компонент медийных текстов.*

**Ключевые слова:** *портрет нации, стереотип, концепт, межкультурная коммуникация, СМИ, когнитивная лингвистика.*

Медийный портрет нации формируется в значительной мере на основе лингвистически оформленных стереотипов. С появления первой газеты до создания системы массовых коммуникаций в глобальном масштабе устойчивые представления о добре и зле, героизме и подлости, хорошем и плохом, нашими и чужими являлись атрибутом каждого адресованного широкой аудитории сообщения и в то же время самым строительным материалом любой публикации, радиопрограммы или телепередачи.

В современном медийном пространстве стереотипы формируются на основе практики социального конструирования и репрезентации культуры и позволяют устанавливать связи между отдельными субъектами социального пространства, эффективно влиять на целевую группу и выражать гражданскую позицию в представлении культуры. Медийные стереотипы меняются во времени, отражают политические интересы и идеологию государств, национальных или международных группировок и партий, а также представления обыденного сознания, свойственные эпохе и времени. Они, конечно, отражают и настроения, взгляды, предрассудки самого журналиста. Любое сообщение, таким образом, не является нейтральным.

Формирование житейских понятий и представлений происходит на основе языкового представления авторов медийных материалов в результате стихийного обобщения опыта многих людей, который, по мнению автора культурно-исторической теории Л.С. Выготского, строится по типу комплекса. В основе создания последнего, лежат фактические связи, которые открываются человеком в непосредственном опыте и являются ситуативными и необязательными. Л.С. Выготский показал, что «в отличие от понятия, конкретный элемент входит в комплекс как реальная единица со всеми своими фактическими признаками и связями. Комплекс фактически сливается с конкретными предметами, входящими в его состав и связанными между собой. Это слияние общего и частного, комплекса и элемента... составляет самую существенную



черту комплексного мышления»<sup>1</sup>. В результате образуются «псевдопонятия», являющиеся «передернутыми» научными, что является аналогом социальных представлений С. Московичи [2, р. 45; 8, с. 12].

Формирование современного медийного портрета нации выводит нас, таким образом, на рассмотрение когнитивной составляющей медийных текстов. В сферу интересов когнитивной лингвистики входят ментальные основы понимания и продуцирования речи с точки зрения структуры языкового знания, которые представляются и участвуют в переработке информации: на первом плане находятся системное описание и объяснение механизмов восприятия и репрезентации ментальных понятий на основе речи.

Когнитивная лингвистика рассматривает репрезентацию в качестве базы ментальных процессов, которые соответствуют определенным процедурам – когнитивным вычислениям. Говорящий-слушающий рассматривается как система обработки информации, состоящей из конечного числа самостоятельных блоков и соотносящей языковую информацию с различными уровнями.

Цель когнитивной лингвистики, следовательно, – в исследовании системы ментальной репрезентации и установлении важнейших принципов ее, а не только в систематическом отражении явлений языка. Важно выяснить, какой должна быть ментальная репрезентация языкового знания и как это знание «когнитивно» перерабатывается, т.е. какова «когнитивная реальность». Адекватность и релевантность высказываний оцениваются именно под этим углом зрения [1, с. 6]. По определению В.З. Демьянкова и Е.С. Кубряковой, когнитивная лингвистика изучает язык как когнитивный механизм, играющий роль в кодировании и трансформировании информации.

Современная когнитивная лингвистика принадлежит к числу ряда наук, исследующих своими специфическими методами один общий предмет – когницию. В связи с этим сейчас можно говорить о существовании когнитивной науки, которая, по определению Е. С. Кубряковой, междисциплинарна и представляет собой общий термин [1, с. 7] для целого ряда наук – когнитивной психологии, когнитивной лингвистики, философской теории когниции, логического анализа языка, теории искусственного интеллекта, нейрофизиологии; «уже сложились такие дисциплины, как когнитивная антропология, когнитивная социология и даже когнитивное литературоведение» [1, с. 10-11].

Возникновение когнитивной лингвистики относят к 1989 г., когда в Дуйсбурге (ФРГ) на научной конференции было объявлено о создании ассоциации когнитивной лингвистики. Когнитивная лингвистика стала отдельным лингвистическим направлением. Становление современной когнитивной лингвистики связывают с трудами американских авторов Джорджа Лакоффа, Рональда Лангакера, Рэя Джакендоффа и других. Этапами становления когнитивной лингвистики в России стали

---

<sup>1</sup> Цит. по: Улыбина Е.В. Обыденное сознание в картине мира личности (Психосемантический подход): Дисс. ... д. психол. наук. Ставрополь, 1999. – С. 130.

книга «Структуры представления знания в языке» [9], а также книга Н. Н. Болдырева «Когнитивная семантика» [4].

В России разрабатывались теории значения слова на основе компонентного анализа. Семантические параметры, найденные Ю.Д. Апресяном, И.А. Мельчуком, А.К. Жолковским, положили начало составлению семантических словарей, поиски семантических первоэлементов. Эти первоэлементы лежат в сфере когнитивной деятельности человека и представляют собой фактически те же категории, которые выделены в работах зарубежных авторов-когнитологов.

Оба направления – классический американский когнитивизм и российские структурно-семантические исследования – развивались независимо друг от друга и пользовались разной терминологией, однако открытые в результате этих исследований категории во многих отношениях пересекаются.

Когнитивная лингвистика исследует ментальные процессы, происходящие при восприятии, анализе и познании действительности сознанием, а также виды и формы их ментальных репрезентаций.

Материалом лингвокогнитивного анализа является язык, а цели такого исследования в разных конкретных направлениях когнитивной лингвистики могут различаться – от углубленного исследования языка с помощью когнитивного категориально-терминологического аппарата до конкретного моделирования содержания и структуры отдельных концептов как единиц национального сознания (концептосферы). При этом когнитивная лингвистика исследует сознание на материале языка, когнитивные процессы и делает выводы о типах ментальных репрезентаций в сознании человека на основе применения к языку имеющихся в распоряжении лингвистики собственно лингвистических методов анализа с последующей когнитивной интерпретацией.

Когниция как процесс познания, отражения сознанием человека окружающей действительности и преобразования этой информации в сознании, в настоящее время в современной науке понимается расширительно, «означавший ранее просто «познавательный» или «относящийся к познанию», термин когнитивный все более приобретает значение «внутренний», «ментальный», «интериоризованный»» [9, с. 9]. «В итоге мы можем утверждать, – подчеркивает Е.С. Кубрякова, – что процессы концептуализации и категоризации мира тесно переплетены и постоянно взаимодействуют. Они разграничиваются только постольку, поскольку целью процесса концептуализации является осмысление всех ощущений, всей информации, приходящей к человеку в результате работы органов чувств, и оценки этой деятельности в терминах концептов. Ментальный лексикон человека – это концептуальная система, состоящая из разного рода концептов и концептуальных структур» [9, с. 319].

Здесь очень важно остановиться на подходе А. Вежбицкой, исходящей из наличия общей базы для всего разнообразия способов концептуализации действительности, обнаруживаемых в различных языках мира. «Возможность успешной коммуникации

между различными культурами напрямую зависит от универсальности базового множества семантических примитивов, – отмечает Анна Вежбицкая, – из которых каждый язык может создавать практически бесконечное число более или менее «идиосинкретичных» (специфичных для данной культуры) понятий (комбинируя примитивы в различных конфигурациях). Существование такого общего множества примитивов могло объяснить «психическую общность человечества», а гипотеза о том, что лексикон разных языков воплощает различные конфигурации этого (общего) набора, отвечала бы за специфичные для каждой культуры аспекта языка и мышления» [5, с. 296-297].

В соответствии с подходом А. Вежбицкой, любой сколь угодно сложный и причудливый концепт, закодированный в языке, может быть представлен в виде определенной конфигурации элементарных значений, которые являются семантически едиными, целостными и универсальными – в том смысле, что они лексически закодированы во всех языках. При этом импликация действует в обе стороны; не только любая семантически неразложимая единица должна быть универсальной, но и любая универсальная единица предполагается семантически неразложимой. Список таких семантических универсалий продолжает уточняться; но незыблемым остается общий принцип, в соответствии с которым экспликация любого лингвоспецифичного концепта состоит в переводе его на «естественный семантический метаязык», лексикон которого и составляет множество семантических элементов.

Таким образом, положение о связи семантической неразложимости и универсальности дополняется в концепции А. Вежбицкой положением, в соответствии с которым любой семантически неэлементарный концепт может быть представлен в виде определенной конфигурации элементарных смыслов.

Немаловажное практическое значение в формировании медийного портрета нации лингвистическими средствами имеют оценочные предикаты. «Концептуальный анализ оценочных предикатов (аксиологических, деонтических и психологических) направлен на экспликацию логических свойств той идеальной модели, относительно которой производится квалификация объекта; это – содержательный итог изучения прагматики их функционирования. То, что для дескриптивного предиката составляет область семантики, для оценочных слов, значение которых не является функцией их референции, относится к сфере прагматики» [3, с. 61].

Особую роль в формировании медийного портрета нации играет дискурс в публицистических текстах, который активно используется в медийной практике. Ван Дейк в этой связи указывает: «Можно считать тривиальным утверждение о том, что дискурсы не создаются и не воспринимаются в вакууме. Они являются неотъемлемой составляющей коммуникативных ситуаций. Поэтому мы полагаем, что носители языка создают и модель той конкретной ситуации, участниками которой они являются по определению. В то время как ситуационные модели можно назвать семантическими, так называемые модели являются прагматическим и социальными» [6, с. 95].

В речевой деятельности дискурс выглядит как единица, принадлежащая к

высшему уровню языка, состоящая из связанных по смыслу предложений. По своей структуре отличается от всех других единиц данного языка, из которых он строится. Дискурс обладает способностью функционировать как целое, регулярной воспроизводимостью (полной или частичной) в данном языке и переводится на другой язык как целая единица, при этом возможны не только лакуны лексического порядка, но и стилистические лакуны, т. е. отсутствие соответствующего стиля в языке перевода, что требует прибегнуть к стилистической транспозиции.

В целом, дискурс обладает структурной спецификой в данном языке как модель некоторой ситуации и, следовательно, в системе ему может соответствовать некая языковая структура, обладающая матричной системной значимостью.

Модель языковой семиотической ситуации, построенная на основе когнитивных категорий, показывает сферу приложения методов когнитивной лингвистики к изучению языка и мышления. Это одну из наиболее сложных сфер, высоких абстракций. Модель показывает, что образы предметов и ситуаций входят как в семантическое пространство языка, так и в область невербальных смыслов: они такая же часть концептосферы, как и смыслы. Денотаты и смыслы свободно перетекают друг в друга. Смыслы постепенно обретают словесное оформление и становятся денотатами, а денотаты, в свою очередь, в потоке речевого общения рожают новые смыслы.

Если означаемые лексемы конвенционально закрепляются и начинают совпадать у носителей конкретного языка, то образы предметов и ситуаций, не имеющие вербального оформления, будут у разных людей различаться. Это объясняет частое непонимание людьми друг друга.

#### *Библиографический список*

1. *Felix, S.W. Vorwort / S.W. Felix, S. Kanngiesser, G. Rickheit // Sprache und Wissen: Studien zur Kognitiven Linguistik. – Opladen, 1990.*
2. *Moscovici, S. Les représentations sociales. – Communication présentée au colloque sur les représentations sociales. Paris., 1979.*
3. *Арутюнова, Н.Д. Типы языковых значений / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1988.*
4. *Болдырев, Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии / Н.Н. Болдырев. – Тамбов: ТГУ, 2001.*
5. *Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М.: Русское слово, 1996.*
6. *Дейк, Т.А. ван Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989.*
7. *Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей редакцией Е.С. Кубряковой. – М.: МГУ, 1997.*
8. *Московичи, С. Социальная репрезентация: исторический взгляд / С. Московичи // Психологический журнал. – 1995. – Том 16. – № 1.*
9. *Структуры представления знаний в языке / Под ред. Е.С. Кубряковой. – М.: ИНИОН РАН, 1994.*

10. *Улыбина, Е.В.* Обыденное сознание в картине мира личности (психосемантический подход): Дисс. ... д. психол. наук. – Ставрополь, 1999.

Статья поступила в редакцию 15.08.2012.

---

*БЕЗУС Ян Игоревич* – аспирант, Самарский государственный архитектурно-строительный университет

---

## СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

УДК 372.881.161.1

Чжао Шифэн

### ВОСПИТАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В НЫНЕШНЕМ КИТАЕ: РАЗВИТИЕ И ПРОБЛЕМА

*В данной статье анализируется нынешнее состояние воспитания русского языка в Китае, включает полученные достижения и проявляющие проблемы в последние годы. Основывая на анализ, автор считает, что несмотря на то, что китайское воспитание русского языка достигло больших успехов, но из-за конструктивного недостатка, потенциал дальнейшего развития не будет.*

**Ключевые слова:** *воспитание русского языка, Китай, достижение, проблемы.*

В последние годы, количество студентов специальностью русского языка в Китае быстро растёт в силу государственной политики о расширении приёма большим масштабом в вуз после 1999 года. Это с одной стороны предоставляют специальных студентов для развития отношения между Китаем и Россией, но с другой стороны возникают проблемы с воспитанием и занятостью рабочих.

*Достижения воспитания русского языка в нынешнем Китае.* По данным КАП-РЯЛ (Китайская ассоциация преподавателей русского языка и литературы), до конца 2011-го года имеющие специальность русского языка университеты или институты уже достигли 106. Но эти данные десять лет назад только 71. Это значит открывающие специальность русского языка университеты в последние годы увеличиваются быстро (с более 60 до более ста). Тем временем, каждый год число принимающих студентов в университетах и институтах по специальности русского языка уже выше 3 тысяч.

Достижения воспитания русского языка в нынешнем Китае не только заключаются в увеличении количества студентов, но и показывается в разнообразии учебных средств.

---

© Чжао Шифэн, 2012.

Во-первых, Интернационализация воспитания русского языка углубляется. Сейчас, во многих университетах большинство учащихся могут учиться за границей во второй год или третий год через такие каналы, как межвузовский обмен, конкурс, комиссию обучения за границей Китайского государственного фонда, личное заявление и т.д. Кроме этого, преподаватели в этих университетах тоже получают больше и больше шансов за границу на разные научные посещения, и таким образом обогащают своё знание о России.

Иностранцев преподавателей приглашают больше и чаще, чем раньше. В некоторых известных университетах часто приглашают одновременно несколько иностранных преподавателей. Как дополнение университеты тоже приглашают известных внутренних и зарубежных ученых к себе на научные доклады. Постараются повышать языковое умение и расширять сферу знания студентов.

Профессиональный уровень преподавателей повышается. В последние годы, всё больше и больше преподавателей получили учёную степень за границей, большинство из них кандидат наук, даже доктор наук, а другие получили учёную степень доктора внутри страны. Повышение учёной степени преподавателей в некоторой степени значит повышение уровня соответствующего научного исследования и углубления познания о России. В частности это уже свидетельствуется больше количеством учебников русского языка и научными работами по изучению России. Повышение профессионального уровня преподавателей эффективно улучшает учебный процесс русского языка, преподаватели уже не только преподают знание чистого русского языка, но и лингвистику, русскую литературу, русскую историю, страноведение и т.д., всё это помогает студентам глубже познать русский язык и Россию и таким образом способствует культурному обмену между Россией и Китаем.

Много используют современные технические способы. С развитием современной научной техники преподавание русского языка уже частично освобождется от традиционного манера обучения через чтение, техника мультимедиа широко используется в процессе обучения, изучать русский язык прямо через новость, фильм, популярную песню, интернет и т.д. уже стало частью процесса обучения. Сейчас почти во всех китайских университетах аудитории хорошо оборудованы мультимедийными аппаратами, это предоставляет удобные условия для их использования, в аудиториях студенты могут смотреть русские фильмы, слушать русскую песню, искать интересующие их новости, что с одной стороны усиливает учебные интересы, и с другой стороны чрезвычайно повышает уровень слуха студентов.

*Проблемы в процессе воспитания русского языка нынешнего Китая.* Несмотря на то, что китайское воспитание русского языка достигло большого прогресса в последние годы, но всё-таки существует немало проблем.

Первое, это одинаковость учебных программ всех университетов. Сейчас, почти все предметы по русскому языку и даже имя специальности в разных китайских университетах одинаковые. Во всех факультетах открыли такие предметы, как интенсивное чтение, экстенсивное чтение, грамматика, страноведение, литература, чтение газеты, аудирование, сочинение и т.д. Министерство образования страны составило единственную учебную программу, большинство студентов используют одинаковые учебники,

все носят имя факультет русского языка и русской литературы. Это приводит сначала к дефициту разнообразности специальности, так как часто к этой стремится общественное требование, которое всегда является различным, потом приводит к застою развития специальности русского языка, потому что органы и фирмы не всегда могут найти нужные им выпускники, готовящие в нынешних университетах.

Второе, это ограниченность научного исследования по русскому языку. Как выше-указанное, сейчас в Китае осуществляется одинаковость учебных программ по русскому языку, это соответственно вызывает ограниченность подходящего исследования. Сейчас в Китае почти все преподаватели русского языка главным образом изучают русскую лингвистику и литературу, мало кто обращает внимание на русскую историю, географию, экономику, политику и т.д., они считают, что такое исследование – дело ученых других факультетов. Естественно, это популярное познание среди преподавателей русского языка в Китае приводит к серьезным последствиям, одно из самых главных – узкая сфера знания студентов, после окончания университета много студентов только немного знают грамматику и русскую литературу, и трудно справляются с разными работами перевода, поэтому раздвинуть круг знаний студентов уже стало самым необходимым в процессе обучения.

Третье, это способных переводчиков по русскому языку не хватает, для воспитания русского языка это уже проблема систематическая. Кроме узкого круга знания, обучение постоянно отрывается от практики. Например, учебники медленно обновляются, часто более десяти лет не изменяющиеся, бывают устаревшие сюжеты, названия, слова и словосочетания, даже теория составления старая, отсюда объективно создают препятствие для изучения студентов и, в конце концов, в корне мешает экономический, политический и культурный обмен между Китаем и Россией.

Не хватает языковой практики в преподавании русского языка. Конечно, для студентов, учащихся в маленьких городах, таких шансов мало (хотя в последние годы шанс учиться за границу явно увеличивается), но ещё можно через другие каналы решить этот вопрос университет, например, временами пригласить разных русских ученых к себе читать лекцию или доклад.

Четвертое, несмотря на то, что русский язык как специальность в Китае быстро развивается в последние годы, но очевидно, соответствующего потенциала нет. Это не только потому, что соответствующих рабочих мест пока в Китае мало, и после окончания университета много студентов не могут найти подходящую работу, вот и причина, почему некоторые студенты пассивно относятся к своей специальности, но и потому, что выпускники факультета русского языка не соответствует требованию рынка труда, если не изменить нынешнее состояние воспитания.

Статья поступила в редакцию 14.06.2012.

---

*ЧЖАО ШИФЭН* – преподаватель факультета русского языка Фуданьского университета (КНР, Шанхай).



## ИНТЕРЕСНЫЕ ИЗДАНИЯ

УДК 81

*О. Н. Кондратьева*

### ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА В БОЛГАРИИ

*Данная статья представляет собой рецензию на монографию доктора наук, доцента Лиляны Цоневой «Българската политическа метафора» (Велико Търново: Ивис, 2012. 260 с.).*

**Ключевые слова:** *Политическая лингвистика, концептуальная метафора, политический дискурс, картина мира, Болгария.*

Исследования, посвященные описанию и анализу этнокультурных особенностей мышления и коммуникативного поведения представителей разных лингвокультур, способствуют улучшению взаимопонимания и гармонизации межкультурного общения. В последние десятилетия количество монографических и диссертационных исследований подобного рода заметно увеличилось, что убедительно свидетельствует, с одной стороны, о несомненном исследовательском интересе к проблемам национального миропонимания и их недостаточной изученности, с другой – о востребованности полученных результатов для осуществления успешной коммуникации.

Национально-культурная специфика разных видов дискурса становится центральным объектом изучения для целого ряда современных научных направлений: межкультурной коммуникации, социолингвистики, когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, прагмалингвистики, а также политической лингвистики.

Политическая лингвистика является новой, активно развивающейся гуманитарной наукой, возникшей на стыке лингвистики и политологии и учитывающей достижения социологии, этнологии, социальной психологии и других наук. Данное направление занимается «изучением использования ресурсов языка как средства борьбы за политическую власть и манипуляции общественным сознанием» [2: 3]. Возникнув в середине XX века, политическая лингвистика приобрела последователей как в мировой, так и в отечественной науке о языке.

---

© Кондратьева О. Н., 2012.

Одним из основных аспектов политической лингвистики становится исследование концептуальных метафор политического дискурса. Когнитивная лингвистика отказалась от традиционного взгляда на метафору как на «сокращенное сравнение», метафора рассматривается как основная ментальная операция, как способ познания, структурирования и объяснения мира.

Повышенный интерес политической лингвистики к метафоре не случаен. В политической коммуникации концептуальная метафора имеет особое значение – она выступает не только как способ познания действительности, но и как мощное средство воздействия на адресата, формирует определенное эмоциональное состояние и влияет на восприятие окружающего.

Функционирование концептуальной метафоры в политическом дискурсе Германии, Франции, США, России и некоторых других стран уже неоднократно становилось объектом изучения, в то время как особенности функционирования метафор в политической коммуникации Болгарии только начинают привлекать внимание лингвистов, что определяет несомненную актуальность и новизну подобных исследований. Ярким примером работ по политической лингвистике в Болгарии является монография доцента Великотырновского университета им. св. Кирилла и Мефодия, доктора наук Лиляны Цоневой «Българската политическа метафора» (2012). Целью нашей рецензии является знакомство российских лингвистов с этим оригинальным исследованием.

Хронологические рамки исследования, предпринятого Л. Цоневой, охватывают первое десятилетие XXI века. Выбор данного временного отрезка для анализа политической метафоры вполне закономерен, поскольку это важный период в истории Болгарии нового времени, ознаменовавшийся такими значимыми событиями, как вступление страны в НАТО (2004 г.) и в Европейский союз (2007 г.), крупные избирательные кампании (президентские, парламентские, местные, а также выборы депутатов в Европарламент), экономический кризис в мировой экономике, техногенные и природные катастрофы. Все эти события нашли метафорическое отражение в национальном дискурсе масс-медиа.

Материалом исследования послужили болгарские издания «Сега», «Новинар», «Труд», «24 часа», «168 часа», «Монитор», «Капитал», «Дневник», «Дума», «Политика», «Тема». Высокие тиражи, ориентация на самый широкий круг читателей, внимание к проблемам болгарского общества – все эти факторы позволяют определить названные издания как благоприятный материал, изучение которого способно дать достаточно полную картину болгарской политической метафоры.

Методология исследования Л. Цоневой сложилась под влиянием работ американских исследователей Дж. Лакоффа и М. Джонсона (в первую очередь, их классического труда «Метафоры, которыми мы живем» [1]) и трудов уральской лингвистической школы политической лингвистики, возглавляемой проф. А.П. Чудиновым [2].

Композиция монографии определяется целью работы и в полном объеме отражает логику движения научной мысли и основные этапы исследования. Книга состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка.

Первая глава монографии представляет собой изложение основных постулатов политической метафорологии. Автор стоит на позиции когнитивно-дискурсивного подхода к метафоре, поэтому вполне логично начинает изложение материала с определения термина «дискурс» и характеристики одного из базовых видов институционального дискурса – политического. Далее Л. Цонева детально описывает сущность метафоры, уделяя особое внимание двум ее взаимосвязанным ипостасям – метафоре как когнитивному механизму и метафоре как особому виду языковой игры, формулирует основные функции метафор, а также устанавливает базовые источники метафоризации в медийном дискурсе. Содержание теоретической части свидетельствует о солидной лингвистической базе ее автора, показывает глубину осознания теоретических проблем политической лингвистики.

Вторая глава монографии посвящена непосредственно исследованию болгарской политической метафоры. Лиляна Цонева за основу для классификации материала берет сферы-источники метафоризации. Автор детально описывает особенности антропоморфных, социоморфных, натурморфных и артефактных метафор, репрезентирующих политическую действительность Болгарии, определяет их универсальные и национально-специфические черты, характеризует прагматический потенциал каждого типа метафор, их особенности воздействия на адресата, роль в манипуляции общественным сознанием.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает описание метафорических моделей, обладающих ярко выраженной национальной спецификой. Например, среди кулинарных метафор выделяется группа единиц, связанных с национальными блюдами, такими, как *баница*, *пицца*, *кюфте*, *гювеч* и др., особое место среди которых занимает болгарская баница (не случайно фотография данного блюда вынесена автором на обложку монографии). При описании политической жизни Болгарии *баница* зачастую предстает как особый символ власти. Л. Цонева проводит устойчивые параллели между использованием метафоры *баницы* в болгарских средствах массовой информации и метафоры пирога – в российских. Показательно также, что сопоставление особенностей болгарской и европейской жизни предстает в дискурсе масс-медиа как сравнение *баницы* (Болгария) и *торта* (Европа).

В заключении Лиляна Цонева формулирует итоги исследования. Автор приходит к выводу, что болгарская метафорическая картина мира, отраженная в национальном дискурсе масс-медиа, – многогранное, сложное явление, включающее как славянские, балканские, так и универсальные компоненты.

Проведенное исследование дает комплексную характеристику политических метафор в болгарских масс-медиа, вносит существенный вклад в развитие идей политической лингвистики и метафорологии. Следует отметить, что автором собран и проанализирован интереснейший языковой материал, интерпретация примеров в тексте работы безупречно аргументирована. Использованные в монографии Л. Цоневой материалы не только демонстрируют особенности болгарской политической метафористики, но и могут послужить солидной базой для сопоставления с метафорами в других славянских и не-

славянских языках, что позволит установить универсальные и национальные особенности мировосприятия политической действительности у представителей разных лингвокультур.

Таким образом, монография Лиляны Цоневой представляет собой серьезное теоретическое исследование, отличающееся признаками актуальности и новизны. Результаты, представленные в работе, будут интересны отечественным и зарубежным специалистам в области политической лингвистики, лингвокультурологии, метафорологии, межкультурной коммуникации, студентам, магистрантам и аспирантам филологических факультетов, а также самому широкому кругу читателей, интересующихся проблемами национальной ментальности.

*Библиографический список*

1. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем. – М. Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
2. Чудинов, А.П. Политическая лингвистика. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 256 с.
3. Цонева, Л. Българската политическа метафора. – Велико Търново: Ивис, 2012. – 260 с.

Статья поступила в редакцию 09.09.2012.

---

*КОНДРАТЬЕВА Ольга Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент, Кемеровский государственный университет.

### Информация для авторов

Журнал «Новый университет» выходит в форме ежемесячного альманаха в сериях:

- **Экономика и право.**
- **Актуальные проблемы гуманитарных наук и общественных наук.**
- **Вопросы естественных наук.**
- **Технические науки.**

К публикации принимаются статьи студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, а также всех исследователей, которые желают опубликовать результаты своего исследования и представить их своим коллегам.

В редакцию журнала предоставляются **в отдельных файлах** по электронной почте следующие материалы:

1. Авторский оригинал статьи (на русском языке) в формате Word (версия 1997-2007).

Текст набирается шрифтом Times New Roman Cyr, кеглем 14 pt, с полуторным междустрочным интервалом. Отступы в начале абзаца – 0,7 см, абзацы четко обозначены. Поля (в см): слева и сверху – 2, справа и снизу – 1,5.

#### Структура текста:

- **Сведения об авторе/авторах:** имя, отчество, фамилия.
- **Название статьи.**
- **Аннотация** статьи (3-5 строчек).
- **Ключевые слова** по содержанию статьи (6-8 слов) размещаются после аннотации.
- **Основной текст статьи.**

Страницы **не нумеруются!**

Объем статьи – не ограничивается.

В названии файла необходимо указать фамилию, инициалы автора (первого соавтора). Например, **Иванов И. В.статья.**

Статья может содержать **любое количество иллюстративного материала**. Рисунки предоставляются в тексте статьи и обязательно в отдельном файле в формате TIFF/JPG разрешением не менее 300 dpi.

Под каждым рисунком обязательно должно быть название.

Весь иллюстративный материал выполняется оттенками **черного и серого цветов**.

**Формулы** выполняются во встроенном редакторе формул Microsoft Word.

2. Сведения об авторе (авторах) (заполняются на каждого из авторов и высылаются **в одном файле**):

- имя, отчество, фамилия (полностью),
- возраст (если статья подается в рубрику для молодых ученых «Свежий взгляд»),
- место работы (учебы), занимаемая должность,
- сфера научных интересов,
- ученая степень, ученое звание,
- адрес (с почтовым индексом), на который можно выслать авторский экземпляр журнала,
- адрес электронной почты,
- контактный телефон,
- название серии альманаха, в которую необходимо включить публикацию,
- необходимое количество экземпляров журнала.

В названии файла необходимо указать фамилию, инициалы автора (первого соавтора). Например, **Иванов И. В. сведения.**

Адрес для направления статей и сведений об авторе: [ujourn@gmail.com](mailto:ujourn@gmail.com).

**Мы ждем Ваших статей! Удачи!**

*Для заметок*