

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Т.И. Безуглая

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики и психологии
ИСОТ БФУ им. И. Канта
tbezuglaya@inbox.ru

Методологическая основа исследования проблемы развития психологического образования в высшей педагогической школе России

Осуществлено представление научных теорий и концепций, ставших методологической основой проводимого исследования. В иерархической системе подходов были выделены следующие: гуманитарно-антропологический, как общефилософский; системно-целостный и культурологический, как общенаучные; компетентностный и биографический, как конкретно научные; личностно-деятельностный и ситуационно-контекстный, как частнонаучный (методический), что может служить основанием проводимому исследованию

Ключевые слова: профессиональная психологическая подготовка педагога; психологизация высшего профессионального образования педагога; методика преподавания психологического знания

В настоящее время на смену гуманистической парадигме в образовании пришла гуманитарная, в рамках которой и проводится наше исследование. Особенностью данной парадигмы является то, что центром ее становится человек во всей его целостности, во всем многообразии его связей и отношений с окружающим миром [15, с. 48].

Историко-педагогическое исследование обладает рядом специфических особенностей.

Во-первых - это временной фактор, характеризующий исследование с точки зрения представленности историко-педагогических явлений в определенном историческом периоде.

Во-вторых, особенностью является определенная территориальная принадлежность исследуемых объектов конкретной цивилизации, стране, региону.

В-третьих - это невозможность использования в историко-педагогическом исследовании многих эмпирических методов, а также опытно-экспериментальной работы. Это возлагает повышенную ответственность на методологические подходы, которые в большей степени соответствуют запросам истории педагогики как отрасли научного знания.

В-четвертых, особенностью историко-педагогических исследований является то, что в них используется не один, а нескольких ведущих методологических подходов, комплексное использование которых позволяет оценить и проанализировать аксиологические, сущностные и характерологические компоненты исследуемых историко-педагогических явлений [17, с. 36].

Наше исследование с одной стороны, является историко-педагогическим, так как соответствует всем перечисленным выше характеристикам.

Однако, с другой стороны, рассматривая предмет становления и развития психологического образования русского педагога, данное исследование может быть отнесено и к психолого-педагогическому виду научных исследований. Этот факт требует особого отношения к методологическому аппарату проводимого исследования.

При построении методологической основы нашего исследования мы ориентировались на концепцию четырехуровневости методологического анализа И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина [3, с. 251].

На основании этой концепции, методологическая основа рассматривается как иерархическая система подходов, где технологический уровень (методический уровень, уровень методов и техники исследования) представляет собой подход (подходы), который объединяет и дополняет положения вышестоящих уровней.

Первый уровень методологического анализа – общефилософский представлен в нашем исследовании гуманитарно-антропологическим подходом (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, В.И. Максакова, Ю.И. Салов, Ю.С. Тюнников, В.В. Чистяков и другие).

В соответствии с гуманитарно-антропологическим подходом осуществляется специальная деятельность, направленная на культивирование (выращивание) максимального выражения «человеческого в человеке» [11, с. 47].

В соответствии с этим предполагается проектирование и реализация участниками педагогического процесса жизненных и образовательных ситуаций, способствующих личностному самоопределению человека, собственным осмысленным действиям. Такая практика делает возможным становление автономии и самодетерминации человека, его саморазвития и самообразования.

По мнению В.И. Слободчикова, результатом применения гуманитарно-антропологического подхода должны стать определение и разработка новых научных средств и технологий. Образование должно представлять собой *антропопрактику*, которая будет осуществлять целенаправленное развитие базовых родовых способностей человека, то есть предельного (максимального) выражения «человеческого в человеке».

Второй уровень методологического анализа – общенаучный. В исследовании он представлен двумя подходами: системно-целостным культурологическим. Системно-целостный подход (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин), является совокупностью принципов изучения психики, сознания и поведения, как целостных и системных феноменов.

Согласно этому подходу, человек является самоорганизующейся системой индивидуально-личностных и субъектных свойств, качеств и процессов. Необходимо отметить тот факт, что свойства целого не сводимы к свойствам его частей. Целостность системы элементов приводит к появлению новых свойств и закономерностей, которые называют интегральными. По мнению В.Г. Афанасьева, «система – это целостное образование, обладающее новыми качественными характеристиками, не содержащимися в образующих его компонентах» [1, с. 97].

Чаще всего, свойства элемента только и проявляются во взаимосвязи с целым. Этот феномен называют контекстностью. Поэтому только в контексте целостной системы индивидуально-личностных свойств человека можно оценивать значение каждого отдельного исследуемого свойства, строить прогноз его развития.

Вторым подходом общенаучного уровня методологического анализа является культурологический. В соответствии с этим подходом историко-педагогическое исследование должно рассматривать социокультурную систему, которая обеспечивает культурную преемственность норм, ценностей, идей; развитие человеческой индивидуальности как способа подготовки личности к успешной самореализации в обществе и культуре; формирование в сознании человека объективной целостной картины мира (М. М. Бахтин, В.С. Библер и др.).

В основе гуманизации и гуманитаризации современного образования лежит *принцип культуросообразности*, дополняющий и обогащающий его научное содержание. Философское и психолого-педагогическое обоснование формирования личности в культуре исследовал С.И. Гессен и определил, что основным при этом становится признание множественности целей, которая есть у человека.

Выбор цели для человека способствует его адаптивно-приспособительному поведению и (или) определению того пути, который для личности будет путем ее бесконечного развития. Наука становится для человека не только результатом исследования, но и историей этого исследования, процессом его возникновения, его личностного созидания [5, с. 67].

В.С. Библер утверждает, что процесс становления и развития человека, его «окультуривания» представлен в виде «трёх дистанций» или этапов.

Первый этап (дистанция), исходный – это этап социологизации человека. Он представлен процессом освоения норм, образцов, становление пространства жизни.

Второй этап (дистанция) представлен процессом развития личности человека, освоения им разных способов мышления и способов деятельности, проектирования новых форм социальной жизни.

Третий этап (дистанция) представляет собой процесс складывания человеком своего образа; его вхождение в культуру через культурные контексты, освоение её знаков, символов, типов сознания; проживание человеком своей личной истории [2, с. 173].

Третий уровень методологического анализа – конкретно научный. Этот уровень в нашем исследовании также представлен двумя подходами: компетентностным и биографическим (личностным). Компетентностный подход (И.Я. Зимняя, А.К. Маркова А.В. Хуторской и другие) обуславливает общие принципы определения целей образования, отбора его содержания, организации образовательного процесса, оценки образовательных результатов.

Так, образовательная компетенция представляет собой «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности обучающегося по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности» (Хуторской А.В.). Образовательные компетенции различаются и формируются также как и содержание образования. Их классификация следующая:

- ключевые компетенции, которые формируются на общем для всех предметов содержании;
- общепредметные, которые формируются на интегративном содержании, представляющем совокупность предметов образовательной области;
- предметные, которые формируются в границах отдельных предметов [12, с. 58-64].

За основу концептуальной классификации ключевых компетенций И.А. Зимняя взяла научные положения, сформулированные в отечественной психологии.

Первым из таких положений стало утверждение Б.Г. Ананьева о том, что человек есть субъект трех составляющих - общения, познания, труда. Вторым стала мысль В.Н. Мясищева о том, что человек проявляет себя в системе отношений с собой, обществом, другими людьми, с деятельностью.

Утверждение Н.В. Кузьминой, А.А. Деркача о наличии в компетентности человека вектора акмеологического развития стало третьим положением в концепции И.А. Зимней. Четвертым положением стало утверждение А.К. Марковой о том, что профессионализм человека обязательно включает в себя определенные компетентности [6, с. 34-42].

Вторым подходом этого уровня стал биографический. *Биографический подход* (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, З.И. Равкин, Н.Ф. Басов, А.П. Беликова, М.А. Захаричева, И.К. Карапетян) является актуальным для нашего исследования.

Это обусловлено тем, что, во-первых, в отечественной историко-педагогической науке в настоящее время этот подход используется недостаточно, во-вторых, рассмотрение исторического источника, как «реализованного продукта человеческой психики» и его интерпретация, как понимание автора произведений культуры является наиболее

объективным способом историко-педагогического исследования [10, с. 2-3]. В связи с этим, мы разделяем позицию учёных, относящихся к научной школе З.И. Равкина, а именно Н.Ф. Басова, А.П. Беликовой, М.А. Захарищевой, И.К. Карапетян, которые обосновывают этот научный подход, как исследование истории личности. С точки зрения истории науки, жизнь ученого - это исторический период в развитии научного знания

Четвертый уровень методологического анализа – *частнонаучный*, (*методический, технологический*) обозначен в нашем исследовании опять же двумя подходами: личностно-деятельностными ситуационно-контекстным. Личностно-деятельностный подход обосновывает утверждение о том, что личность и индивидуальность человека формируются и проявляются в деятельности.

При этом, по мнению А.К. Марковой, посредством учета индивидуально-психологических особенностей, происходит развитие психики обучающегося, его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и прочего [9, с. 56-59]. А деятельность, в современном понимании – это человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение этого мира в интересах людей.

Личностно-деятельностный подход определяет изменение характера, процесса и объекта обучения. Благодаря ему изменяется схема взаимодействия преподавателя и обучающихся. Традиционная парадигма предполагает такую схему взаимодействия - «S→O», где S - преподаватель - субъект педагогического воздействия и управления, а O – обучающийся - объект такого воздействия. Обучение и педагогическое общение в условиях личностно-деятельностного подхода должно реализоваться по схеме «S1←S2», где S1 - это преподаватель, человек, вызывающий подлинный интерес к предмету и к себе как к партнеру общения, а S2 - обучающийся, общение с которым рассматривается как сотрудничество в решении учебных задач. [7, с. 244-252].

Вторым подходом *частнонаучного* уровня в нашем исследовании является ситуационно-контекстный. Ситуационно-контекстный подход (И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Ильязова М.Д и другие) возник из теории контекстного обучения и получил дальнейшее развитие, в частности в диссертации М.Д. Ильязовой на тему «Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход».

Ситуационно-контекстный подход, посредством проектирования и реализации системы учебных профессионально ориентированных ситуаций, которые отражают сущность и содержание, элементы и компоненты профессиональной деятельности специалиста, обеспечивают формирование профессиональной компетентности.

Такая учебная профессионально ориентированная ситуация, по мнению М.Д. Ильязовой в диссертации именуется единицей совместной деятельности преподавателя и студента, с одной стороны как система конструируемых педагогом (*субъект обучения*) условий, создающих активность обучающегося (*субъект учения*) в социальном и предметном контексте будущей профессиональной деятельности [8, с. 26].

Проектирование профессионально ориентированных ситуаций должно опираться на систему педагогических принципов: «принцип единства обучения и воспитания; принцип последовательного моделирования в учебной деятельности предметного и социального контекста будущей профессиональной деятельности; принцип психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность; принцип ведущей роли совместной продуктивной деятельности преподавателя и студентов, диалогического типа общения; принцип актуализации ценностных аспектов содержания образования; принцип профессионального позиционирования; принцип формирования профессионального самосознания студента» [8, с. 33-34].

Описанные нами научные подходы будут служить основанием объективного изучения процессов развития психологического образования в высшей педагогической

школе России в период с конца XIX до начала XXI веков, что является предметом проводимого нами исследования.

Литература

1. Афанасьев В.Г. Проблема целостности в философии и биологии. М., 1964. - 307 с.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М.: Издательство политической литературы, 1991. – 273 с.
3. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. - 356 с.
4. Борытко Н.М. Методология психолого-педагогических исследований: Учебник для магистрантов и студ. пед. вузов. Изд. 2. Волгоград: ВГИПК РО, 2006. – 284 с.
5. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. – 467 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня, 2003. № 5.
7. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): Коллективная монография. В 2 книгах. Книга 1/ Под ред. И.А. Зимней. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 410 с.
8. Ильязова М.Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход. Автореферат диссерт. на соискание уч. степ.доктора пед. наук. М., 2011. – 36 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. –186 с.
10. Очерки истории отечественной педагогики и образования / Под ред. М.А. Захаричева. Глазов, 2008. – 321 с.
11. Слободчиков В.И. Типологический анализ научно-технологических подходов в современном образовании // Известия ВГПУ: Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Волгоград). Том 48.№ 4, 2010. – 196 с.
12. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование, 2003. №2.
13. Aspects of Education: Selected Papers from the Dartington Conference / Edited by Mark Brahan. Chichester, 1982. - 37 pp.
14. Ellis A.K., Fouts J.T. Research on educational innovations. - Princeton Junction, 1993.
15. Johnson D.W., Johnson R.T. Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization. - Englewood Cliffs (N.3.), 1980.
16. Kelly G. A theory of personality: The psychology of personal constructs. New York: Norton, 2001.
17. Paul R.W. Critical thinking: Fundamental to education in a free society // Educational Leadership, 2009.

References

1. Afanas'ev V.G. Problema tselostnosti v filosofii i biologii [Integrity problem in philosophy and biology]. Moscow, 1964. – 307 s.
2. Bibler V.S. Ot naukoucheniya – k logike kul'tury. Dva filosofskikh vvedeniya v dvadtsat' pervyy vek. [From naukoucheniya - the logic of culture. Two philosophical introduction to the twenty first century]. Moscow: Izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1991. - 273 s.
3. Blauberger I.V., Yudin E.G. Stanovlenie i sushchnost' sistemnogo podkhoda. [Formation and the essence of the systems approach]. Moscow: Nauka, 1973. – 356s.
4. Borytko N.M. Metodologiya psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy: Uchebnik dlya magistrantov i stud. ped. vuzov. Izd. 2. [Methodology of psychological and educational research: A textbook for undergraduates and stud. ped. universities. Ed. 2]. Volgograd VGIPK RO, 2006. – 284 s.
5. Gessen S.I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu. Uchebnoe posobie dlya vuzov [Basics of pedagogy. Introduction to applied philosophy. Textbook for universities]. Moscow: Shkola-Press, 1995. – 467 s.
6. Zimnyaya I.A. Klyucheveye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tatov obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. [Key competencies - a new paradigm of education outcomes // Higher education today], 2003. № 5.

7. Zimnyaya I.A. Lichnostno-deyatel'nostnyy podkhod kak osnova organizatsii obrazovatel'noy protsessy // Obshchaya strategiya vospitaniya v obrazovatel'noy sisteme Rossii (k postanovke problemy): Kollektivnaya monografiya. V 2 knigakh. Kniga 1 / Pod red. I.A. Zimney. [Personality-active approach as a basis for the organization of the educational process // The overall strategy of education in the educational system of Russia (to the problem): The collective monograph. In two books. Book 1 / Ed. I.A. Zimnaja]. Moscow: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2001. – 410 s.
8. Il'yazova M.D. Formirovanie invariantov professional'noy kompetentnosti studenta: situatsionno-kontekstnyy podkhod. Avtoreferat dissert. na soiskanie uch. step. doktora ped. nauk. [Formation of invariants of professional competence of the student: situational-contextual approach. Auto-abstract's Dissertation. uch on competition. step. doctor ped. Sciences]. Moscow, 2011. – 36 s.
9. Markova A.K. Psikhologiya professionalizma. [Psychology professionalism]. Moscow: Mezhdunarodnyy gumanitarnyy fond «Znanie», 1996. – 186 s.
10. Ocherki istorii otechestvennoy pedagogiki i obrazovaniya / Pod red. M.A. Zakharishcheva. [Essays on the history of national pedagogy and education / ed. MA Zaharischeva]. Glazov, 2008. - 321 s.
11. Slobodchikov V.I. Tipologicheskii analiz nauchno-tehnologicheskikh podkhodov v sovremennom obrazovanii // Izvestiya VGPU: Volgogradskiy gosudarstvennyy sotsial'no-pedagogicheskii universitet (Volgograd). Tom 48. № 4. [Typological analysis of the scientific and technological approaches in modern education // News SGMP: Volgograd State Pedagogical University social (Volgograd). Tom 48. № 4], 2010. – 196 s.
12. Khutorskoy A. Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya // Narodnoe obrazovanie. (Hutorskoy A. Key competences as a component of a student-centered education // Education), 2003. №2.
13. Aspects of Education: Selected Papers from the Dartington Conference / Edited by Mark Brahan. Chichester, 1982. - 37 pp.
14. Ellis A.K., Fouts J.T. Research on educational innovations. - Princeton Junction, 1993.
15. Johnson D.W., Johnson R.T. Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization. - Englewood Cliffs (N.3.), 1980.
16. Kelly G. A theory of personality: The psychology of personal constructs. New York: Norton, 2001.
17. Paul R.W. Critical thinking: Fundamental to education in a free society // Educational Leadership, 2009.

Л.Л. Карам
кандидат педагогических наук
доцент кафедры психологии
и социальной работы

Результаты исследования профессиональной идентичности будущих социальных работников

Излагается проблема формирования профессиональной идентичности будущих специалистов по социальной работе на примере студентов специальности социальная работа БФУ им. И.Канта. Обозначены взаимосвязь профессиональной идентичности и ценностной сферы личности, а также проблемы, затрудняющие их формирование

Ключевые слова: профессиональная идентичность; базовые ценности профессии; конгруэнтность ценностных систем

Институт социальной работы в России находится в процессе становления, что усложняет формирование профессиональной идентичности специалиста, а также его самореализации в профессии.

Это комплексная проблема, которая касается специалиста на всех этапах его профессионального пути: начиная с процесса обучения, и заканчивая непосредственно его профессиональной деятельностью.

Неоспоримая значимость данной проблемы обуславливает наш интерес к вопросу становления профессиональной идентичности будущих специалистов по социальной работе в процессе обучения в ВУЗе, а также интерес к вопросу конгруэнтности базовых ценностей профессии и ценностей личности, как важной части профессиональной идентичности, без согласованности которых невозможно сформировать профессиональную идентичность.

Исследование профессиональной идентичности с помощью методик «Личный профессиональный план» Е.А. Климова (модификации Л.Б. Шнейдер) и «Ценностные ориентации» (Рокич М.) студентов 1-5 курсов специальности/направления социальная работа Балтийского Федерального Университета им. И.Канта показало наличие у них профессиональной идентичности на уровне модальности «хочу» - т.е. стремление к познанию своей профессии, и модальности «знаю» - т.е. теоретическое познание основ профессии.

Слабо выражена идентичность в модальности «могу» - т.е. отсутствие готовности применять себя в профессиональной практике, а также отсутствие представления о том, как реализовать себя в профессии.

Данная проблема, на наш взгляд, во многом обусловлена «академической» ориентацией учебных планов. В процессе обучения мы опираемся на западный опыт профессиональной подготовки социальных работников, который построен на практически ориентированном обучении, который еще не полностью адаптирован в отечественной академической традиции.

Еще один важный аспект - оценка будущими специалистами требований, которые «предъявляет» к человеку профессия социального работника. Большинство студентов выделяют нравственные и специальные качества, общепсихологические особенности. Далее по значимости студенты выделяют организационные качества. Специальные знания как требование к специалисту появляются у будущих специалистов с 3 курса у небольшого количества студентов, и повышается к 5 курсу, но незначительно.

Что по нашему мнению является показателем несформированности представлений о компетенциях, которыми должен обладать специалист по социальной работе.

Следующая выявленная проблема - неконгруэнтность базовых ценностей профессии и ценностей личности студентов. Базовыми ценностями профессии являются - счастье других, честность и самоконтроль, терпимость и чуткость. А ключевыми ценностями у студентов - материальное благополучие и здоровье.

По нашему мнению, это следствие маргинализированности нашего общества, в частности (и особенно) студентов.

Эффективными способами формирования идентичности в модальности «могу», т.е. представления себя в практике профессии, и готовности к самореализации в ней, по нашему мнению, могут быть: интерактивные методы обучения, интеграция практики и теории, участие студентов в органах студенческого самоуправления.

Интерактивные методы это не просто передача знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту, а специально организованная групповая работа, благодаря которой студенты осваивают изучаемую дисциплину во взаимодействии с преподавателем и друг с другом, а также приобретают профессиональные умения и навыки, принимая личное участие в изучаемой деятельности.

Преподаватель в данной модели обучения принимает роли модератора, фасилитатора, тьютора и супервизора. Благодаря такой позиции преподавателя обеспечивается «субъект - субъектный» подход в обучении.

Особо эффективными интерактивными методами, в контексте формирования идентичности в модальности «могу», на наш взгляд, являются следующие методы: кейс-метод, который строится на анализе и решении конкретных профессиональных ситуаций; тренинг – «тренировка» профессиональных навыков в решении социальных проблем, возникающих в профессиональной практике; деловая игра - моделирование не только ситуаций, но и социальных систем либо их составных частей.

Под интеграцией практики (ознакомительной, учебной, производственной) и теории мы понимаем гармоничное сочетание практической профессиональной деятельности и приобретение теоретических знаний, отработка теоретических проблем с активным участием практиков. Это дает оптимальный эффект комплиментарности теории и практики в процессе обучения, который стирает разрыв между теоретическими знаниями и практическими навыками.

Участие в студенческом самоуправлении дает студентам возможность профессионального роста, формирует и развивает исследовательскую активность, способствует самореализации студентов, дает возможность участвовать в общественно значимой деятельности.

Все эти формы и методы обучения должны составлять целостную учебную программу, формирующую компетентного молодого специалиста с непротиворечивой профессионально-личностной идентичностью.

Учитывая значимость процесса профессиональной подготовки будущего специалиста в ВУЗе в формировании профессиональной идентичности, и как следствие, компетентного специалиста по социальной работе становится особенно актуальным дальнейшие исследования в поиске инновационных форм и методов формирования личности специалиста.

Литература

1. Гарбузова Г. В. «Эмпирические критерии формирования профессиональная идентичности студентов»//Брянский государственный университет, Брянск, 2007.
2. Иванова Н. Л., Румянцева Т. В. Социальная идентичность: теория и практика/М.: СГУ, 2009.
3. Шнейдер Л.Б. «Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг»//М.: МПСИ; Воронеж: МО ДЕК, 2004.

П.Ю. Ковалишин
кандидат филологических наук
доцент кафедры иностранных языков
pavelkovalishinkaliningrad@mail.ru

К проблеме изучения языковой картины мира как составляющей профессиональной лингвокультурной компетенции специалистов филологов

Рассмотрены современные подходы к изучению языковой картины мира как категории, составляющей профессиональную лингвокультурную компетенцию специалистов филологов

Ключевые слова: языковая картина мира; профессиональная компетентность; лингвистические исследования, филология.

В настоящее время языковая картина мира отчетливо связывается с познавательной деятельностью отдельного человека и данного языкового сообщества в целом. Как отмечает Ю.Д. Апресян, «каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации (= концептуализации) мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка.

Свойственный языку способ концептуализации действительности (взгляд на мир) отчасти универсален, отчасти национально специфичен, так что носители разных языков могут видеть мир по-разному, через призму своих языков.

С другой стороны, он «наивен» в том смысле, что во многих существенных реалиях отличается от научной картины мира. При этом наивные представления отнюдь не примитивны. Во многих случаях они не менее сложны и интересны, чем научные. Таковы, например, наивные представления о внутреннем мире человека. Они отражают опыт интроспекции десятков поколений на протяжении многих тысячелетий» [1, с. 350 - 351].

Исходя из этого языковая картина мира определяется как система концептов, отражающих видение и понимание человеком действительности; особый концептуальный «раскрой», на основе которого человек эту действительность мыслит [9, с.13].

Языковую картину мира понимают также как совокупность представлений о мире, заключенных в значении разных единиц данного языка (полнозначных лексических единиц, «дискурсивных» слов, устойчивых сочетаний, синтаксических конструкций и др.), которые складываются в некую единую систему взглядов, или педписаний – по выражению А. Вежбицкой, «культурных сценариев» (таких как, например, хорошо, если другие люди знают, что человек чувствует [12, с.545;13, с. 207].

Языковая картина мира как глобальное содержательное образование в человеческом сознании и совокупное содержание языка имеет несколько особенностей.

а) Материалом для реконструкции языковой картины мира служат факты языка, под которыми понимаются лексемы, грамматические формы, словообразовательные средства, просодии, синтаксические конструкции, фраземы, правила лексикограмматической сочетаемости и т.д. Продолжает эту линию исследований реконструкция культурной картины мира и культурных концептов. Данные для выявления их содержательного объема составляют не только факты языка, но и любые тексты культуры в самом широком (семиотическом) смысле [6, с. 34; 7; 8].

Таким образом, культурная картина мира и культурные концепты связаны с языковой картиной мира и языковыми концептами, но являются более широки по объему. Культурные концепты в каких-то аспектах отличаются от языковых, хотя в других отношениях могут сходствовать с ними. Это показывают, например, различия в описании концепта совести в работах [3, с. 352 – 354; 9].

б) Языковая картина мира лингво- и этноспецифична, то есть отражает особый способ мировидения, присущий данному языку и отличающий его от каких-то других языков. Реально этот способ мировидения проявляет себя в особом наборе ключевых идей. При этом каждая ключевая идея должна выражаться многими языковыми средствами – морфологическими, словообразовательными, синтаксическими, лексическими и даже просодическими. И чем более широк арсенал средств ее выражения в данном языке, тем больше оснований считать рассматриваемую идею лингво- или этноспецифичной [6, с. 35]

в) Языковая картина мира воспроизводит познавательные стратегии носителей языка, исторически действовавшие при познании мира его носителями и складывающиеся как своеобразная «наивная философия» или, точнее, «наивная теория познания».

В связи с этим определяется наивная физика пространства и времени [4], обозначившиеся в языке наивные представления о человеке [5], наивные представления о причинно-следственных отношениях [11], наивная анатомия [25; 26], наивная этика [20; 24], наивные представления об иррациональном [16; 22] и т.п.

В этих условиях исследователям представилось важным разграничить по меньшей мере две разновидности картин мира: с одной стороны, «первичную», представляющую собой результат осуществляемой человеком когнитивной действительности, совокупность упорядоченных знаний о мире, и с другой – «вторичную», определяющуюся на основе закрепления этой «первичной» картины мира в естественном языке [23, с. 10]. В интерпретации Г.А. Брутяна различие между языковой и концептуальной моделями мира состоит в следующем: «Сердцевиной КММ (концептуальной модели мира) является информация, данная в понятиях, главное же в ЯММ (языковой модели мира) – это знание, закрепленное в словах и словосочетаниях конкретных разговорных языков» [12, с. 109].

Картины мира предлагается различать также по характеру представляемых содержаний. Этом случае различаются когнитивная и языковая картины мира. Как отмечают З.Д. Попова и И.А. Стернин, первая существует в виде концептов, образующих концептосферу народа, вторая – в виде языковых знаков, образующих совокупное пространство языка [23, с. 12].

Центральное место во всей этой системе занимает языковая картина мира. Хотя она и является вторичной по отношению к базовым познавательным системам человека (концептуальной картине мира), именно она наиболее значима в функциональном отношении – на это указывают специалисты, работающие в самых разных областях лингвистического знания. Ср.: «Языковая картина мира – это особое образование, постоянно участвующее в познании мира и задающее образцы интерпретации воспринимаемого».

Это – своеобразная сетка, накидываемая на наше восприятие, на его оценку, влияющее на членение опыта и виденье ситуаций и событий и т.п. через призму языка и опыта, приобретенного вместе с усвоением языка и включающего в себя не только огромный корпус единиц номинации, но в известной мере и правила их образования и функционирования. В то же время языковая картина мира – это проекция концептуальной системы нашего знания...» [21, с. 47]. На этих же позициях стоят многие другие исследователи, активно обращавшиеся к категориям языковой картины или модели мира [см.: 15; 21; 18; 19; 25; 94 и др.].

Поскольку мышление народа тесно связано с языком – оно категоризируется на его основе, означивается, фиксируется в сознании носителей языка, выражается внешне, –

изучение представлений данного народа о действительности должно осуществляться, прежде всего, на основе языка и собственно языковой картины мира. Как подчеркивают З.Д. Попова и И.А. Стернин, языковая картина мира не равна когнитивной, последняя неизмеримо шире, поскольку названо в языке далеко не все содержание концептосферы, далеко не все концепты имеют языковое выражение [23, с. 12].

Ю.Н. Караулов также отметил, что языковая модель, или картина мира, имеет до известной степени фрагментарный, не всегда завершённый характер. Концептуальная картина мира, по его словам, отличается большей устойчивостью и универсальностью, в то время как для языковой картины мира характерны пробелы «дыры», обусловленные ее фрагментарностью и неполной системностью [17, с. 273].

Таким образом, при изучении подобных масштабных содержательных образований следует учитывать вторичный характер языковой картины мира по отношению к концептуальным системам, лежащим в ее основе, и от первых переходить ко вторым, на основе первых делать выводы относительно вторых.

Изучение языковой картины мира может оставаться в рамках традиционной системной лингвистики, а в случаях ее когнитивной интерпретации может являться первым этапом в изучении концептосферы народа как его первичной картины мира. З.Д. Попова и И.А. Стернин особо подчеркнули: языковая картина мира лишь частично отражает концептосферу и лишь фрагментарно раскрывает ее, хотя более удобного доступа к концептосфере, чем через язык, не существует [23, с. 14].

Литература

1. Апресян Ю.Д. Новый объяснительный словарь синонимов: концепция и типы информации // Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Проспект. М.: Русские словари, 1995а. С. 7 – 118.
2. Апресян Ю.Д. Избранные труды, том II. Интегральное описание языка и системная лексикография. М.: Школы «языки русской культуры», 1995б. – 767 с.
3. Апресян Ю.Д. Избранные труды, том I. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. 2-е изд. М.: Восточная литература, РАН: 1995. – VIII, 472 с.
4. Апресян Ю.Д. Интегральное описание языка и толковый словарь // Вопросы языкознания. 1986. № 2. С. 57 – 70.
5. Апресян В.Ю., Апресян Ю.Д. Метафора в лексическом представлении эмоций // Вопросы языкознания. 1993. № 3. С. 27 – 35.
6. Апресян В.Ю., Апресян Ю.Д., Е.Э. Бабаева, О.Ю. Богуславская, Б.Л. Иомдин, Т.В. Крылова, И.Б. Левонтина, А.В. Санников, Е.В. Урысон. Языковая картина мира и системная лексикография. М.: Языки славянских культур, 2006. – 912 с.
7. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: оценка, событие, факт. М.: Наука, 1988.
8. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М.: Языки русской культуры, 1999. – XV с., 896 с.
9. Арутюнова Н.Д. О стыде и совести // Логический анализ языка. Языки этики. М.: Индрик, 2000. С. 54 – 78.
10. Берестнев Г.И. Семантика русского языка в когнитивном аспекте. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2005. – 157 с.
11. Богуславская О.Ю., Левонтина И.Б. Смыслы ‘причина’ и ‘цель’ в естественном языке // Вопросы языкознания. 2004. № 2. С. 68 – 88.
12. Брутян Г.А. Язык и картина мира. // Научные труды высшей школы. Философские науки. – М., 1973, №1, с.108-109
13. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М.: Языки русской культуры, 1999. – I-XII, 780 с.
14. Зализняк Анна А. Многозначность в языке и способы ее представления. М.: Языки славянских культур, 2006. – 672 с.
15. Иванов Вяч. Вс. Чет и нечет. Асимметрия мозга и знаковых систем. М.: Советское радио, 1978. – 184 с.

16. Иомдин Б.Л. Словарная статья интуиция, инстинкт 1.2, чутье 2, нюх 2 // Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. М.: Русский язык, 2004а. С. 443 – 450.
17. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография. М.: Наука, 1976. – 355 с.
18. Колшанский Г.В. Некоторые вопросы семантики языка в гносеологическом аспекте // Принципы и методы семантических исследований М.: Наука, 1978. С. 5 – 30.
19. Кравченко А.В. Язык и восприятие. Когнитивные аспекты языковой категоризации. Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1996. – 160 с.
20. Крылова Т.В. Статусные правила в наивной этике // Слово в тексте и в словаре. Сб. ст. К 70-летию академика Ю.Д. Апресяна. / Под ред. Л.Л. Иомдина и Л.П. Крысина. М.: Языки славянских культур, 2000. С. 122 – 127.
21. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. М.: Институт языкознания РАН, Тамбов: Тамбовский госуниверситет, 1997. – 331 с.
22. Лукин В.А. Концепт истины и слово истина в русском языке (Опыт концептуального анализа рационального и иррационального в языке) // Вопросы языкознания. 1993. № 4.ю С. 63 – 86.
23. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ, Восток-Запад, 2007. – 315 с.
24. Санников А.В. Словарные статьи высмеивать, достоинство, издеваться // Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. М.: Русский язык, 2004. С. 206 – 209, 292 – 297, 427 – 430.
25. Урысон Е.В. Душа 1, сердце 2 // Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Проспект. М.: Русские словари, 1995. С. 190 – 197.
26. Урысон Е.В. Проблемы исследования языковой картины мира. Аналогия в семантике. М., 2003. - 201 с.
27. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени восприятия). М.: Гнозис, 1994. – 247 с.