



*ВЕСТНИК
Новосибирского
государственного
педагогического
университета*

3

2011

ВЕСТНИК
*Новосибирского
государственного
педагогического
университета*



Редакционная коллегия:

**ЭЛЕКТРОННЫЙ
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**
www.vestnik.nspu.ru

Пушкарёва Елена Александровна д.филос. н., профессор
главный редактор

Майер Борис Олегович д.филос. н., профессор
заместитель главного редактора

Агавелян Рубен Оганесович д.психол. н., профессор,
ответственный секретарь

Журнал выходит
4 раза в год

**В состав редколлегии также входят
ответственные редакторы журнала по разделам:**

Учредитель
ФГБОУ ВПО
Новосибирский
государственный
педагогический
университет

**Редакционно-издательский
отдел:**

г. Новосибирск
ул. Виллюйская, д. 28
тел. (383) 244-02-43
E-mail: vestnik.nspu@mail.ru

Номер подписан к выпуску
28.09.2011

**Педагогические и
психологические науки** Абаскалова Н.П.,
д.пед. н., проф.

**Философские и
гуманитарные науки** Зверев В. А.
д.ист. н., проф.

**Биологические, химические,
медицинские науки** Просенко А. Е.
д.хим. н., проф.

**Физико-математические и
технические науки** Трофимов В. М.
д.физ-мат. н., проф.

**Социально-экономические
науки** Ряписов Н. А.
д.экон. н., проф.

Филологические науки Трипольская Т. И.
д.филолог. н., проф.

**Культурология и
искусствоведение** Исакова Н. В.
д.филос. н., проф.

Редакционный совет

формируется по принципу максимального представительства предлагаемых разделов из числа ведущих ученых ФБГОУ ВПО НГПУ штатных сотрудников и совместителей.

Айзман Роман Иделевич	доктор биологических наук, профессор
Барахтенова Людмила Алексеевна	доктор биологических наук, профессор
Герасёв Алексей Дмитриевич	доктор биологических наук, профессор
Дмитриева Наталья Витальевна	доктор психологических наук, профессор
Жафяров Акрам Жафярович	доктор физико-математических наук, профессор, член.-корр. РАО
Зверев Владимир Александрович	доктор исторических наук, профессор
Лепин Петр Вольдемарович	доктор педагогических наук, профессор
Овчинников Юрий Эдуардович	доктор физико-математических наук, профессор
Перфильева Наталья Петровна.	доктор филологических наук, профессор
Печерская Татьяна Ивановна	доктор филологических наук, профессор
Просенко Александр Евгеньевич	доктор химических наук, профессор
Ряписов Николай Александрович	доктор экономических наук, профессор
Сахаров Андрей Валентинович	доктор биологических наук, профессор
Трипольская Татьяна Ивановна	доктор филологических наук, профессор
Трофимов Виктор Маратович	доктор физико-математических наук, профессор
Турченко Владимир Николаевич	доктор философских наук, профессор
Умбраско Константин Борисович	доктор исторических наук, профессор

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Компетентностный подход в современном образовании

Т. Г. Богачева

К вопросу о коммуникативной социальной компетентности С. 6-12

О.А. Сень

Компетентностные подходы к обучению: сравнительный анализ С. 13-20

Киба О.В.

Преподавание курса «обществознание» в гимназических классах: компетентностный подход С. 21-41

КУЛЬТУРОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Культурологическое исследование в истории и современности

И.В. Прокопьева

Нарративный источник как явление культуры С. 43-53

Е. Е. Тихомирова, О. И. Колечкова

Этические концепты культуры как основа воспитания С. 54-61

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Литературоведение

Е.А. Федунова

Наполеон в раннем творчестве Пушкина С. 63-72

Лингвистические аспекты формирования профессиональных компетенций

Т.П. Соломенникова

Социально-психологические и лингвистические аспекты функционирования профессиональной медицинской лексики С. 74-81

Е.В. Игнатович

К вопросу о профессиональной и иноязычной коммуникативной компетентности в авиации С. 82-87

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Компетентностный подход в современном образовании

УДК 159.9+316.6

Т. Г. Богачева

аспирант кафедры психологии личности

и специальной психологии

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье проводится анализ понятия «коммуникативная социальная компетентность». Рассмотрены структура и содержание коммуникативной и социальной компетентностей в их интегративном взаимодействии. В структуре коммуникативной социальной компетентности как в интегративном личностном образовании выделяются два аспекта: во-первых, проявление коммуникативной компетентности непосредственно в общении и коммуникативном поведении человека; во-вторых, наличие коммуникативных ценностей, потребностей субъекта в общении, т.е. личностных особенностей.

Ключевые слова: коммуникация, компетентность, личность, общение, социально-коммуникативный, психолого-педагогический.

Коммуникативная социальная компетентность – понятие редкое в психолого-педагогической литературе, новое как в научной отечественной, так и зарубежной литературе. Социальный интеллект, социальная компетентность, компетентность в общении, коммуникативная компетентность – отсутствие единого понимания понятий коммуникативной и социальной компетентности, то есть «понятийный полиморфизм», в исследовательском проблемном поле «личность и общение» приводит к тому, что в литературе появляется много формулировок данных понятий. Так, Т.В. Калугина, педагог-психолог, в своей статье «Возможности сказкотерапии в развитии коммуникативно-социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста» дает совершенно иную формулировку, но расшифровки понятия не приводит [5]. Чаще всего в зарубежной, а также отечественной литературе распространено понятие социально-коммуникативной компетентности. Тот факт, что коммуникативную и социальную компетентность зачастую приводят в одной связке, вызывает в итоге, с одной стороны, много трудностей и сомнений в понимании и формулировке понятия, с другой стороны,

это указывает на то, что данные понятия соотносятся друг с другом, сохраняя автономность.

Термин «коммуникативная компетентность» не нов в психолого-педагогической литературе. Анализ научной литературы показывает, что вопрос о сущности данного научного понятия не решен в науке однозначно, несмотря на интерес к этой проблеме в последние пятнадцать лет и исследования в этой области (С.А. Беличева, Б.З. Вульф, М.А. Галагузова, М.П. Гурьянова, И.Г. Зайнышев, И.А. Зимняя, Н.П. Клушина, Н.Д. Павленок, В.А. Слостенин, Т.В. Черникова, Н.Б. Шмелева, В.Н. Ярская-Смирнова, Н.Н. Волоскова, Д.А. Карпенко и др.).

В широком смысле под коммуникативной компетентностью понимается определенный уровень сформированности личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в профессиональной среде и в обществе [2]. В психолого-педагогической литературе даются разные определения компетентности – это совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса (Савельева Н.Н., 1995); способность к осуществлению коммуникации в разных речевых сферах, способность к активному взаимодействию с другими речевыми субъектами и т.д. [8]; социально-психологическое понятие, означающее совокупность знаний, умений и навыков общения с людьми [7]; основывающаяся на знании закономерностей, принципов и техник общения, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика, сложная, системно-организованная, актуальная, формируемая личностными качествами человека, позволяющими ему самостоятельно и ответственно осуществлять эффективные коммуникативные действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия в профессиональной деятельности [9]; владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии (Куницына В.Н., 2001).

Таким образом, исходя из разнообразия приведенных определений коммуникативной компетентности, общим для всех является следующее: в ее структуре как в интегративном личностном образовании авторы выделяют два

аспекта: во-первых, проявление коммуникативной компетентности непосредственно в общении и коммуникативном поведении человека; во-вторых, наличие коммуникативных ценностей, потребность субъекта в общении, т.е. личностных особенностей. В первом аспекте можно выделить два подуровня: непосредственно действия в акте коммуникации (умения и навыки общения) и знания о процессе и закономерностях вербального и невербального общения, о коммуникативных свойствах себя и других.

Понятие социальной компетентности наиболее часто распространено в научной психологической отечественной и зарубежной литературе. Данное понятие также рассматривалось философскими и педагогическими течениями новейшего времени. Интерес к социальной компетентности возрос еще в XIX веке, когда все направления русской философии, педагогики и психологии в той или иной степени рассматривали данную проблему. Здесь также присутствует «научный полиморфизм» в определении и понимании понятия. Следует отметить, что понимание социальной компетентности заметно отличается в зарубежной и отечественной литературе. За рубежом научное сообщество склонно сводить социальную компетентность к производному от социального интеллекта, отечественные ученые рассматривают данное понятие несколько шире.

Анализируя отечественную психолого-педагогическую литературу, можно отметить, что авторы приводят следующие дефиниции социальной компетентности: интегративное личностное образование, включающее знания об устройстве общества, функционировании социальных институтов, социальных структурах, социальных процессах, протекающих в обществе; знание обычаев, традиций, законов в различных сферах общественной жизни; также знания и представления человека о себе как социальном субъекте, знание ролевых требований и ожиданий; умения, навыки (ролевого поведения и эффективного социального взаимодействия, владение средствами вербальной и невербальной коммуникации, механизмами взаимопонимания в процессе общения) и способности, формирующиеся в процессе социализации и позволяющие человеку адекватно адаптироваться в социальной среде и эффективно взаимодействовать с социальным окружением (Самсонова Т.И., 2008); интегративное личностное образование, объединяющее когнитивно-поведенческую образующую, включающую знания об обществе, самом себе в обществе и навыки социального поведения, обеспечивающие успех в социально значимой деятельности, и мотивационно-личностную образующую, закрепленную в мотивах и ценностях самореализации личности в обществе и

личностных свойствах, обеспечивающих самореализацию [4]; целостное интегративное качество, позволяющее человеку быть эффективным в его жизнедеятельности, состоящее из трех компонентов: когнитивного – владение социальными знаниями и социальными навыками, поведенческого – умение решать профессиональные задачи с учетом личностного и социального опыта, готовность к совместной деятельности и мотивационного – стремление к удовлетворению социальных потребностей личностного роста, самосовершенствованию и самоактуализации одновременно с потребностью в результативности деятельности [3]; целостное личностное образование, включающее знания, умения, навыки и способности, формирующиеся в процессе социализации и позволяющие человеку быстро и адекватно адаптироваться в обществе и эффективно взаимодействовать с социальным окружением (Маслова И.А., 2006).

Сущностный анализ понятий коммуникативной и социальной компетентности показывает, что существует определенная органичная связность данных понятий, хотя сам факт наличия обеих компетентностей подтверждает момент их различия. Основание, по которому авторы разграничивают понятия, определить достаточно трудно. Так, в понятии коммуникативной компетентности делается акцент на коммуникативный акт взаимодействия: владение вербальным и невербальным языком общения, знание коммуникационных средств передачи информации, навыки речевого и неречевого общения. В понятии социальной компетентности акцент смещается на социальный контекст ситуации: знание социальных правил, норм общения, позволяющих человеку адаптироваться в окружающей среде и эффективно взаимодействовать с социальным окружением. Сложность различия понятий можно выразить в следующем противоречии: как в любом межличностном коммуникативном акте присутствует социальный контекст, так социальный аспект легко обнаружим в любом коммуникативном акте общения.

В связи с этим, в частности, Е.Е. Богданова (2007) предлагает, вследствие органической связности интерперсонального взаимодействия с социальным контекстом его реализации, в качестве наиболее корректного варианта обозначать коммуникативную и социальную компетентность понятием «социально-коммуникативная компетентность». В сравнении с часто используемыми терминами данное понятие более точно отражает реалии бытия субъектов, опосредованных общением различных видов профессиональной деятельности, поскольку подразумевает компетентность личности не только в ситуациях непосредственного межличностного контакта, но и в вопросах

регуляции функционирования и развития социальных процессов и систем, в контексте которых и осуществляется интерперсональное общение [1].

Исходя из того, что большинство авторов считают, что любая компетентность включает эмоционально-мотивационный, когнитивный, поведенческий компоненты, можно сделать вывод: коммуникативная социальная компетентность – это относительно стабильное, интегративное личностное качество, включающее социальную и коммуникативную компетенции и позволяющее индивиду в рамках способности к самоорганизации успешно и эффективно функционировать и взаимодействовать в обществе как в индивидуальном, так и социально-профессиональном плане, учитывая ситуационную специфику. Поскольку понятия «компетентность» и «компетенция» следует различать по основанию «актуальное–потенциальное», говорить о компетентности является справедливым в случае осуществления практической реализации компетенции. Но так как цель данной статьи – отразить сущность понятия коммуникативной социальной компетентности, то целесообразнее всего это сделать, исходя из целостного (гипотетического) понимания коммуникативной социальной компетентности как таковой, содержанием которой являются пока еще не реализованные коммуникативная и социальная компетенции.

Структуру коммуникативной компетенции составляют компоненты:

- *когнитивный*: знаю что? – виды, процесс и закономерности общения, коммуникативного поведения, средства вербального и невербального общения, виды коммуникативных барьеров и как? протекает коммуникативный акт в различных ситуациях межличностного, социально-профессионального общения, модели индивидуального поведения;

- *эмоционально-мотивационный*: потребность в общении, коммуникативные ценности, мотивы к положительному общению, мотивация к развитию компетентности; личностные качества и свойства: способности интеллектуальные, направленность, установки, эмоциональная стабильность, независимость, активность, чувствительность, открытость, уверенность, рефлексивность, самооценка, способность к саморегуляции, ценностные ориентации;

- *поведенческий*: навыки, умения успешного и эффективного коммуникативного общения, применяемые вербально и невербально с учетом ситуации, в которой происходит взаимодействие.

В структуру социальной компетенции также входят компоненты:

- *когнитивный*: знаю что? и как? – знания об устройстве общества, функционировании социальных институтов, социальных структурах, социальных процессах, протекающих в обществе, знание обычаев, традиций, законов в различных сферах общественной жизни; также знания и представления человека о действительности и о себе как социальном субъекте, знание ролевых требований и ожиданий;

- *эмоционально-мотивационный*: индивидуальный комплекс черт характера, мотивы и ценности самореализации личности в обществе и личностные свойства, обеспечивающие самореализацию, способности, формирующиеся в процессе социализации, субъективная готовность к самоопределению, готовность к совместной деятельности, стремление к удовлетворению социальных потребностей личностного роста, стремление к самосовершенствованию и самоактуализации одновременно с потребностью в результативности деятельности;

- *поведенческий*: умения, навыки ролевого поведения и эффективного социального взаимодействия, владение средствами вербальной и невербальной коммуникации, механизмами взаимопонимания в процессе общения, умение анализировать жизненные ситуации в аспекте деятельности социальных институтов и учреждений, умение решать профессиональные задачи с учетом личностного и социального опыта, способствующие, с одной стороны, успешному процессу социализации, социальной адаптации и эффективному взаимодействию с окружающей средой, а также интеграции в обществе; с другой – самореализации, самосовершенствованию личности.

В настоящее время при сущностном определении любого вида компетентности говорится об интегративном, относительно стабильном личностном качестве, позволяющем человеку в рамках самоорганизующей способности самостоятельно, творчески действовать, эффективно использовать многозначные речевые возможности, стили поведения и практические действия. В этом смысле слово «компетентность» произвело фурор в области современных идей по развитию, диагностике и тренировке компетентности.

Список литературы

1. *Богданова Е.Е.* Динамика личностных ограничений социально-коммуникативной компетентности на начальном этапе профессионального становления (на примере профессии медицинской сестры): автореф. дис. ... канд. психол. Краснодар, 2007. С.28.

2. *Воронин В.В., Сысоенко А.Н.* Развитие коммуникативной компетентности управленца средствами акмеологического тренинга. М.: Lege Artis, 2004. 56 с.

3. *Жиганов Б.А.* О роли социальной компетентности в повышении эффективности управленческих кадров в сфере образования: автореф. дис. ... канд. психол. М., 2007. 22с.
4. *Калинина Н.В.* Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников: автореф. ... д-ра психол. наук. Самара, 2006. С. 42.
5. *Калугина Т.В.* Возможности сказкотерапии в развитии коммуникативно-социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста // http://pedsowet.perm.ru/_pdocs/393.doc 1.07.07.
6. *Краснокутская С.Н.* Анализ состояния проблемы социальной компетентности в отечественной и зарубежной литературе // http://abiturient.ncstu.ru/Science/articles/hs/13/24.pdf/file_download 1. 04. 09.
7. *Немов Р.С.* Психология: словарь-справочник : в 2 ч. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. Ч.1. 304 с.
8. *Покусаева Т.Н.* Метод творческих проектов как одна из технологий формирования коммуникативной компетентности // Материалы региональной научно-практической конференции. Волгоград: Изд-во Волгоградского государственного института повышения работников образования, 2004. 178 с.
9. *Расторгуева Ю.П.* Личностная обусловленность развития коммуникативной компетентности у студентов – будущих специалистов по социальной работе: автореф. дис. ... канд. психол.наук. Краснодар, 2007. 22 с.

УДК 372.016+373.3/.5+37.0

О.А. Сень*соискатель кафедры информатики**и дискретной математики**ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»*

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

В статье анализируются понятия и различные виды, классификации компетенций, как профессиональных, так и общих, необходимых для формирования у учащихся. Цель данной статьи: анализ подходов к этому вопросу отечественных педагогов и зарубежных авторов. Отмечается, что профессиональная компетентность в основном выражена в готовности и способности специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности; характеризуется совокупностью интегрированных знаний, умений и опыта, личностных качеств, позволяющих эффективно проектировать и осуществлять профессиональную деятельность.

Ключевые слова: сравнительный анализ, компетентностный подход, профессиональная сфера, познавательная деятельность.

В наше время компетентностный подход активно внедряется в образование, включая средние общеобразовательные учреждения. Везде в средствах массовой информации широко и громко произносятся заветные слова «формирование компетенций у учащихся». Поэтому и появилась необходимость осмысления вопроса самих компетенций. Целью данной статьи, считаю анализ подходов к этому вопросу отечественных педагогов и зарубежных авторов.

Конечно, можно ссылаться на общество, на его проблемы и недостатки, но пути решения я вижу в поиске возможностей для развития компетенций, и прежде всего самого педагога.

Во многих школах новое веяние и переход к компетентностному образованию определили как «те же ЗУНы, только по-другому названные». Не это ли происходит в действительности? Действуют по старым принципам и нормам, называя их другими модными словами, тогда как ученик продолжает сталкиваться с огромными и сложными задачами: вхождение в социальный мир, адаптация в этом мире, использование полученных компетенций в школе в

совокупности с умением самостоятельно получать и вырабатывать нужные компетенции.

Так что же такое компетентность? В «Толковом словаре русского языка» Ушакова под компетенцией [латин. *competentia*] (книжн.) понимают круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом.

В «Кратком словаре иностранных слов» [2] приводится следующее определение: «компетентный (лат *competens, competentis* – надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо».

Материал из Википедии — свободной энциклопедии (Интернет-ресурс):

- **Компетенция** (от лат. *competere* – соответствовать, подходить) – это личностная способность специалиста (сотрудника) решать определенный класс профессиональных задач. Также под компетенцией понимают формально описанные требования к личностным, профессиональным и т. п. качествам сотрудников компании (или к какой-то группе сотрудников).

- Компетенция – это способность применять знания, умения и практический опыт для успешной деятельности в определенной области.

- Компетенция – совокупность юридически установленных полномочий, прав и обязанностей конкретного органа или должностного лица; определяет его место в системе государственных органов (органов местного самоуправления).

- Общая компетенция – способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении задач общего рода деятельности.

- Профессиональная компетенция – способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении задач профессионального рода деятельности.

На Западе к вопросам компетенции обращались еще в 70-х годах прошлого века, тогда и сложилось ориентированное на компетенции образование (*competence-based education*) (Д. Хаймс, Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен).

В России в период 1970 – 1990-х годов разрабатываются различные классификации компетенций, признанные педагогической общественностью. Е.В. Бондаревская, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.В. Мясищев, А.Ш. Палферова, Л.А. Петровская и другие авторы используют понятия «компетентность» и «компетенция» как для описания конечного

результата обучения, так и для описания различных свойств личности (присущих ей или приобретенных в процессе образования).

П.Ф. Каптерев внес большой вклад в разработку компетентного подхода к профессиональной подготовке учителей. Он подразделял все качества личности педагога на объективные (степень знания учителем своего предмета, степень владения методологией науки и глубина его научных знаний, владение общими дидактическими и методическими принципами, способность проникать и комплексно воспринимать особенности детской психологии) и субъективные (преподавательское искусство, педагогический талант, творчество и т.п.) [4].

В 1990 году вышла книга Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», где на материале педагогической деятельности компетентность рассматривается как «свойство личности». Профессионально-педагогическая компетентность, по Н.В. Кузьминой, включает пять элементов, или видов, компетентности [5, с. 90].

1. Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины.

2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся.

3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.

4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся.

5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [5, с. 90].

Немного позже, в 1993 году, в книге «Психология труда учителя» А.К. Маркова выделяет четыре блока в структуре профессиональной компетентности учителя:

а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;

б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;

в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;

г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [7, с. 7].

Но при этом она говорит, что при оценке компетентности важно учитывать как степень приближения учителя к требованиям профессии (стандартам), так и уникальность и неповторимость каждого учителя как профессионала [7, с. 10].

В некоторых работах прослеживается применение термина «*профессиональная компетентность*». К.В.Шапошников понимает категорию «*профессиональная компетентность*» как готовность и способность специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности [11]. *Профессиональная компетентность* «в целом характеризуется совокупностью интегрированных знаний, умений и опыта, а также личностных качеств, позволяющих человеку эффективно проектировать и осуществлять профессиональную деятельность во взаимодействии с окружающим миром» [11,с.13]. К.В. Шапошников и А.Н.Дорофеев считают, что в основу показателей субъектной *профессиональной компетентности* могут быть положены характеристики актуальной и потенциальной деятельности специалиста [там же].

Если эти компетенции относились к профессиональной сфере, то для учащихся формирование компетенций – еще более сложный процесс, также многогранно представленный в современной литературе. Освоение четырех типов опыта (на основе целей общего образования) позволяет сформировать у учащихся способности осуществлять сложные культуросообразные виды действий, которые в современной педагогической литературе носят название компетентностей:

- 1) опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний;
- 2) опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу;
- 3) опыта творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях;
- 4) опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций.

Определение компетентности у учащихся широко представлено во многих работах, что затрудняет ее измерение и оценку результата обучения, на что обращают внимание и сами разработчики. Об этом же свидетельствует и приводимое А.В. Хуторским содержание основных, ключевых компетенций, в перечень которых входят ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная компетенции [10].

В работах И.А. Зимней проанализированы все подходы к компетентности, как профессиональной, так и компетентности учащихся, с точки зрения трех основных групп компетентностей:

- компетентности, *относящиеся к самому себе* как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, *относящиеся к взаимодействию* человека с другими людьми;
- компетентности, *относящиеся к деятельности* человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах, представленных в таблице 1 [1].

Таблица 1

	Годы	Субъект – личность	Субъект – субъектное взаимодействие	Деятельность
Дж. Равен	1984	39 мотивированных способностей (ценностей), или видов компетентностей, типа «уверенность в себе», «поиск и использование обратной связи», «адаптивность», «настойчивость», «использование ресурсов» и т.д. Трудно классифицируемые по этим трем основаниям, ибо преимущественно они личностные		
Н.В. Кузьмина	1990	аутопсихологические	дифференциально-психологические; социально-психологические	методические; специальные и профессиональные компетенции
А.К. Маркова	1990	профессиональные позиции, личностные особенности		профессиональные знания, профессиональные умения
	1996	личностная, индивидуальная	социальная	специальная
Г.Э. Белицкая (зарубежн. опыт)	1995	способность интегрировать знания; концептуальная; эмоционально-перцептивная		компетенция в определенных сферах деятельности
Совет Европы	1996	способность учиться; саморазвитие	социально-политическая; способность жить в многокультурном обществе; коммуникативная	работа с информацией
В.А. Кальной, С.Е. Шишов*	1998	бытовая	гражданская	профессиональная
«Стратегия модернизации»	2001	познавательная; бытовая; культурно-досуговая	гражданско-общественная	социально-трудовая
А.В. Хуторской	2002	ценностно-смысловая; общекультурная; личностная	коммуникативная	учебно-познавательная; информационная; социально-трудовая
Н.В.Кузьмина	2001	знание достоинств и недостатков собственной деятельности	дифференциально-психологическая; социально-психологическая	знание предмета; знание методов
Клаус Скала	2003	самовоспитание и саморефлексия; способность социального диагноза	ведение разговора; способность работать в команде; управление рабочими процессами; организационная	компетенция в коммуникации (работе) с новыми медийными средствами internet, E-mail и др.

Всего И.А. Зимняя выделяет 10 основных компетенций (видов). Представим их в таблице 2.

Изучая эти работы, можно убедиться, что научные и теоретические подходы к рассмотрению компетенций растут и развиваются. Однако в действительности очень плохо доходят все эти научные разработки на места, так сказать, в массы.

Таблица 2

Компетенции	1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения	– компетенции здоровьесбережения; – компетенции самосовершенствования; – компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире; – компетенции интеграции; – компетенции гражданственности
	2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы	– компетенции социального взаимодействия; – компетенции в общении
	3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека	– компетенция познавательной деятельности; – компетенции деятельности; – компетенции информационных технологий

Хочется поставить два насущных вопроса о современном образовании. Первый: «Какими все же компетенциями должен обладать учитель (педагог)?». И второй: «Какие и как в действительности могут быть сформированы и развиты компетенции у учащихся?»

Кажется, между теоретическими вопросами о компетенциях и настоящей педагогической деятельностью лежит целая пропасть.

Следует определить итоговые стандарты и оценки, практическое значение цели изучения как отдельного предмета, так и образования в целом. Обновление учебных планов и образовательных программ за последние годы во многих странах свидетельствует о значительных усилиях по изменению целей по многим предметам и определению более ясной позиции в отношении компетенций, которые должны «распространяться» среди учащихся. Данный компетентный подход, где предметы, знания рассматриваются и формируются как часть компетенции, гораздо продуктивнее, чем традиционное обучение отрывочным предметным знаниям. Однако в таком подходе есть свои недостатки, теряется очень много теоретико - научных знаний (особенно в естественнонаучных областях) [3].

При рассмотрении учеников с точки зрения разнообразия их когнитивных возможностей, интересов и потребностей можно определить два подхода: во-первых, обучение должно осуществляться в рамках «традиционной академической» средней школы; во-вторых, требуется создание условий для самообразовательной деятельности, а также расширение связи с внешкольным окружением, введение в учебные планы и образовательные программы образовательного пространства, предназначенного для реализации учениками своих возможностей и способностей.

Сейчас прилагаются усилия, чтобы перейти от центрально-учительского, дидактически-педагогического подхода к активным методам обучения, предполагающим, прежде всего, обучение учащегося и развитие его способности организовывать свой образовательный процесс и свое образовательное пространство. Это необходимо внедрять уже на начальном уровне. Но это не всегда представляется возможным по причине инертности школ. Необходимо сформировать единые требования не только к академическим знаниям, но и выделить значимые для учащихся компетентностные знания, которые могут быть культивированы и передаваемы. Хотелось бы, чтобы в этих разработках участвовали реальные учителя и педагоги. И надеюсь, что наше образование переживет сложные периоды в становлении компетентностного подхода.

Список литературы

1. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.
2. Краткий словарь иностранных слов. М., 1952 .
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.
4. *Кантерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения. М., 1982.
5. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
6. *Маркова А.К.* Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. – 1990. – № 8.
7. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. М., 1993.
8. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М., 1996.
9. *Равен Джон.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002. (англ. 1984).

10. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос», <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

11. *Шапошников К.В.* Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2006.

УДК 372.016

О. В. Киба*учитель обществознания**ФБОУ Гимназия №14 «Университетская»**г. Новосибирска*

ПРЕПОДАВАНИЕ КУРСА «ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ» В ГИМНАЗИЧЕСКИХ КЛАССАХ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

В статье анализируется содержание основного и среднего (полного) общего образования по обществознанию с позиции компетентностного подхода в образовательной практике. Отмечается, что современное обществознание представляет собой комплекс знаний, отражающих основные объекты изучения: общество и его основные сферы, человека в обществе, правовое регулирование общественных отношений, совокупность моральных и гуманистических ценностей. Подчеркивается, что важным элементом содержания курса являются формирование различных компетенций отражающих социальные навыки, умения, правовые нормы правомерного поведения, опыт познавательной и практической деятельности, опыт работы с адаптированными источниками социальной информации, решение познавательных и практических задач, опыт проектной деятельности в учебном процессе и социальной практике.

Ключевые слова: обществознание, гимназические классы, компетентностный подход в образовательной практике.

В современных условиях преподавание истории и обществознания в школе должно быть направлено не только на овладение учащимися основами знаний об историческом пути человечества, но и на развитие способностей обучающихся критически анализировать прошлое и настоящее, делать собственные выводы на основе изучения исторических источников, используя современную методологию и философию истории.

Содержание основного и среднего (полного) общего образования по обществознанию представляет собой комплекс знаний, отражающих основные объекты изучения: общество и его основные сферы, человека в обществе, правовое регулирование общественных отношений, совокупность моральных и гуманистических ценностей. Важным элементом содержания курса являются социальные навыки, умения, правовые нормы правомерного поведения, опыт познавательной и практической деятельности, опыт работы с адаптированными источниками социальной информации, решение познавательных и практических задач, отражающих типичные социальные ситуации, опыт проектной деятельности в учебном процессе и социальной практике. Курс «Обществознание» носит интегративный характер, т.к.

представляет собой совокупность наук, изучающих общество: социологии, экономики, политологии, культурологи, юридических наук, социальной психологии, а также философии.

Рабочая программа по обществознанию разработана на основе Федерального компонента государственного стандарта и Примерной программы основного общего и среднего (полного) образования по обществознанию для 6, 7, 8, 9, 10-11 классов, авторской программы основного общего образования С.И.Козленко, И.В.Козленко¹ для 6-7 классов, А.И.Кравченко² для 8-9 классов и среднего (полного) общего образования по обществознанию (базовый и профильный уровень) Л.Н.Боголюбова³.

Практическая направленность обществоведческого образования через его ориентацию на формирование базовых социальных компетентностей, находит отражение в концепции гражданского образования гимназии и реализуется через участие в общегимназических мероприятиях гражданской направленности, организацию школьного самоуправления Республики «Алый парус», создание видеороликов для кабельного телевидения, участие в конкурсах социального проектирования различного уровня, участие в олимпиадах и научно-практических конференциях различного уровня.

Изучение обществознания в основной школе (6-9) направлено на достижение следующих целей:

1. развитие личности в ответственный период социального взросления человека (11-15 лет), ее познавательных интересов, критического мышления в процессе восприятия социальной (в том числе экономической и правовой) информации и определения собственной позиции; нравственной и правовой культуры, экономического образа мышления, способности к самоопределению и самореализации;
2. воспитание общероссийской идентичности, гражданской ответственности, уважения к социальным нормам; приверженности гуманистическим и демократическим ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации;
3. освоение на уровне функциональной грамотности системы знаний, необходимых для социальной адаптации: об обществе; основных социальных ролях; позитивно оцениваемых обществом качествах личности, позволяющих успешно взаимодействовать в социальной среде; сферах человеческой деятельности; способах регулирования общественных отношений; механизмах реализации и защиты прав человека и гражданина;

¹ Программа курса для 6-7 классов «Обществознание». С.И.Козленко, И.В.Козленко. М.: «Русское слово», 2007.

² Обществознание. Программа курсов для 8-9. А.И.Кравченко М.: «Русское слово, 2008г.

³ Программа «Обществознание. 10-11 класс». Профильный уровень. Л.Н.Боголюбов, Л.Ф.Иванова, А.Ю. Лазебникова. М.: Просвещение, 2010 г. Программа «Обществознание. 10-11 класс». Базовый уровень. Л.Н.Боголюбов, Н.И.Городецкая, Л.Ф.Иванова и др. М.: Просвещение, 2010 г.

4. овладение умениями познавательной, коммуникативной, практической деятельности в основных характерных для подросткового возраста социальных ролях;
5. формирование опыта применения полученных знаний для решения типичных задач в области социальных отношений; экономической и гражданско-общественной деятельности; межличностных отношениях; отношениях между людьми различных национальностей и вероисповеданий; самостоятельной познавательной деятельности; правоотношениях; семейно-бытовых отношениях.

Изучение обществознания в 8-9 классах на углубленном уровне осуществляется и направлено на достижение следующих целей:

- развитие личности в ответственный период социального взросления человека (11-15 лет), ее познавательных интересов, критического мышления в процессе восприятия социальной (в том числе экономической и правовой) информации и определения собственной позиции; нравственной и правовой культуры, экономического образа мышления, способности к самоопределению и самореализации; в семейно-бытовой сфере (вести себя сообразно нравственным и правовым нормам, активно участвовать в жизни семьи и решении её проблем);
- воспитание общероссийской идентичности, гражданской ответственности, уважения к социальным нормам; приверженности гуманистическим и демократическим ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации;
- формирование компетенций в гражданско-общественной деятельности и межличностных отношениях (поступать в соответствии с нравственными и правовыми нормами, грамотно взаимодействовать с государством и важнейшими институтами гражданского общества); в сфере отношений в многонациональном и многоконфессиональном обществе (проявлять толерантность, конструктивно взаимодействовать с людьми различных национальностей и вероисповеданий);
- овладение умениями в сфере трудовой деятельности (соблюдать правила трудовой дисциплины, формирование представлений о предпринимательстве, менеджменте, маркетинге);
- формирование информационных компетенций в сфере массовой коммуникации (быть способным находить, критически воспринимать необходимую социальную информацию и рекламу, передаваемую по каналам СМИ).
- формирование компетенций в сфере познавательной деятельности (способности адекватно понимать общественно-научные термины в контексте; знать базовые понятия социально-гуманитарных наук; самостоятельно получать информацию из философских, научных,

публицистических, статистических, правовых и иных текстов, использовать ресурсы Интернета)⁴

Особенностью организации образовательного процесса в 1-6 классах гимназии является раздельно-параллельное обучение девочек и мальчиков.

Гендер – это сложный социокультурный конструкт: различия в ролях, поведении, ментальных и эмоциональных характеристиках между мужским и женским, творимые (конструируемые) обществом.⁵ Гендер характеризуется сочетанием четырех неразрывно взаимосвязанных подсистем :

– комплекс культурных символов, которые вызывают в членах сообщества, принадлежащих к определенной культурной традиции;

– нормативные утверждения, которые определяют спектр возможных интерпретаций смысловых значений имеющихся символов и находят свое выражение в религиозных, педагогических, научных, правовых и политических доктринах;

– социальные институты и организации, в которые входят система родства, брак, семья, домохозяйство, рынок рабочей силы, система образования и государственное устройство;

– субъективная гендерная идентичность.⁶

При организации образовательного процесса в классе мальчиков необходимо учитывать следующее:

– мальчики эффективно воспринимают информацию о действиях (все глагольные формы);

– хорошо усваивают сложные в логическом плане сюжеты рассказов , всё воспринимают аналитически;

– мало реагируют на интонацию речи и модуляцию голоса , то есть на эмоциональную его окраску;

– для них характерна высокая активность умственной работы в условиях дефицита времени;

– они быстро и легко решают новые задачи , хуже - стереотипные;

– при повторении материала активность ответов снижается;

⁴ Приказ Минобрнауки России “Об утверждении федерального компонента государственных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования” от 5 марта 2004 г. № 1089. МЕТОДИЧЕСКОЕ ПИСЬМО «О преподавании учебного предмета “Обществознание” в условиях введения федерального компонента государственного стандарта общего образования».

⁵ Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемеровы. – М. : Академический Проект, 2004. – С. 137.

⁶ Репина Л. П. Методология и проблематика гендерно-исторических исследований / Л. П. Репина // Гендерная теория и историческое знание. – Сыктывкар : СыктГУ, 2004. – С. 10.

- мальчикам для полноценного психического развития нужно больше пространства;

- мальчики обладают острее выраженной способностью к поисковому поведению;

При организации образовательного процесса в классе девочек необходимо учитывать следующее:

- девочки быстро и легко "схватывают" информацию, но плохо соотносят её с имевшейся ранее (обучение по принципу "накопления");

- эмоциональность подачи материала усиливает внимание и осмысление информации;

- нуждаются в эмоциональной оценке их деятельности;

- быстро решают однотипные задачи, хуже - новые;

- хорошо действуют по аналогии;

- нуждаются в повторении для лучшего усвоения информации;

- хорошо обучаются с опорой на наглядность учебной информации;

- как правило, задают вопрос для установления контакта со взрослым;

- предпочитают вначале наладить общение, и лишь потом действовать;

- им необходима дозированная, упорядоченная информация, размеренный темп подачи;

Эмоции и в обучении мальчиков, и в обучении девочек играют важную роль. Без их участия, если работает только интеллектуальная сфера, осмысление идет на низком уровне. Без участия эмоций нет полноценного смысла. Но идти в обучении мальчиков и девочек надо различными путями: для мальчиков - через логику к эмоциям; для девочек - от эмоций к логике.

Принципы работы с мальчиками и девочками:

для мальчиков

- высокий темп подачи материала;

- широкий спектр разнообразной, нестандартно поданной информации;

- разнообразие и постоянное обновление предлагаемых для решения задач;

- большое количество нестандартных, логических заданий;

- минимизированное количество повторений пройденного материала;

- работа на уроке в режиме поисковой активности, акцент на самостоятельность принимаемых решений;
- использование групповых форм работы с элементами соревновательности с обязательной сменой лидера;
- дозированная эмоциональность подачи материала, выход на эмоции, чувства через логику;
- подход к формулированию правил через практические действия, выявление закономерностей, осмысление на уровне теории после практической работы с материалом;
- тематика материала, соответствующая мужскому архетипу (например, расчет строительства дома на уроках математики);
- необходимость положительной, конструктивной оценки выполненной работы .

для девочек:

- неспешный, размеренный темп урока, подачи нового материала;
- достаточное количество повторений для лучшего усвоения;
- дозирование объема и разнообразия новой информации;
- большое количество типовых заданий, облегчающих манипулирование полученными знаниями;
- эмоциональная окрашенность нового материала, движение от эмоций к логическому осмыслению;
- подход к формулированию правил через речевые навыки: изучение правил и обучение применению их на практике;
- использование на уроке групповых форм работы с акцентом на взаимопомощь;
- использование большого количества наглядного материала на уроке, обучение с опорой на зрительную память;
- эмоционально окрашенная оценка любой выполненной работы с обозначением перспективы .⁷

Изучение обществознания в 10-11 классах на базовом уровне осуществляется и направлено на достижение следующих целей:

- развитие личности в период ранней юности, ее духовно-нравственной, политической и правовой культуры, экономического образа мышления,

⁷ Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 3 г.Тула, <http://school3tula.ru/razdelobuch/6-2010-09-26-08-51-50.html>

- социального поведения, основанного на уважении закона и правопорядка, способности к личному самоопределению и самореализации; интереса к изучению социальных и гуманитарных дисциплин;
- воспитание общероссийской идентичности, гражданской ответственности, правового самосознания, толерантности, приверженности гуманистическим и демократическим ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации;
 - освоение системы знаний об экономической и иных видах деятельности людей, об обществе, его сферах, правовом регулировании общественных отношений, необходимых для взаимодействия с социальной средой и выполнения типичных социальных ролей человека и гражданина, для последующего изучения социально-экономических и гуманитарных дисциплин в учреждениях системы среднего и высшего профессионального образования или для самообразования;
 - овладение умениями получать и критически осмысливать социальную (в том числе экономическую и правовую) информацию, анализировать, систематизировать полученные данные; освоение способов познавательной, коммуникативной, практической деятельности, необходимых для участия в жизни гражданского общества и государства;
 - формирование опыта применения полученных знаний и умений для решения типичных задач в области социальных отношений; гражданской и общественной деятельности, межличностных отношений, отношений между людьми различных национальностей и вероисповеданий, в семейно-бытовой сфере; для соотнесения своих действий и действий других людей с нормами поведения, установленными законом; содействия правовыми способами и средствами защите правопорядка в обществе.

Изучение обществознания в 10 - 11 классах на профильном уровне осуществляется и направлено на достижение следующих целей:

Выпускник гимназии должен достичь определенного уровня компетентности:

- в сфере трудовой деятельности (быть способным самостоятельно заключать и добросовестно исполнять трудовой договор, соблюдать правила трудовой дисциплины, разумно пользоваться льготами для работников, совмещающих работу с учебой);
- в семейно-бытовой сфере (вести себя сообразно нравственным и правовым нормам, активно участвовать в жизни семьи и решении её проблем);
- в сфере гражданско-общественной деятельности и межличностных отношениях (поступать в соответствии с нравственными и правовыми

- нормами, грамотно взаимодействовать с государством и важнейшими институтами гражданского общества);
- в сфере отношений в многонациональном и многоконфессиональном обществе (проявлять толерантность, конструктивно взаимодействовать с людьми различных национальностей и вероисповеданий);
 - в сфере массовой коммуникации (быть способным находить, критически воспринимать необходимую социальную информацию и рекламу, передаваемую по каналам СМИ).
 - в сфере познавательной деятельности (способности адекватно понимать общественно-научные термины в контексте; знать базовые понятия социально-гуманитарных наук; самостоятельно получать информацию из философских, научных, публицистических, статистических, правовых и иных текстов, использовать ресурсы Интернета)⁸.

Особое место в обществоведческом образовании уделяется формированию таких новых качеств выпускника как инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность. Воспитание такой социально и профессионально активной личности требует применения совершенно новых методов, приемов и форм работы. Чтобы сформировать компетентного выпускника во всех потенциально значимых сферах профессионального образования и собственно жизнедеятельности, применяются активные методы обучения, технологии, развивающие, прежде всего, познавательную, коммуникативную и личностную активность нынешних школьников. Одним из перспективных направлений в плане решения этой задачи является осуществление компетентного подхода в обучении учащихся. Учебная деятельность, в основе которой лежит компетентный подход, приобретает исследовательский и практико-ориентированный характер, и сама становится предметом усвоения.

Таким образом, в образовательном процессе используется *авторская технология формирования ключевых компетенций учащихся на уроках обществознания*. В соответствии с теорией доктора педагогических наук А. Хуторского понятие «образовательные компетенции» рассматривает качества ученика, развиваемые в ходе реализации комплекса перечисленных элементов образовательной деятельности.⁹ Данные образовательные компетенции автор строит с учетом иерархии: ключевые, общепредметные,

⁸ Приказ Минобразования России «Об утверждении федерального компонента государственных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» от 5 марта 2004 г. № 1089. МЕТОДИЧЕСКОЕ ПИСЬМО «О преподавании учебного предмета «Обществознание» в условиях введения федерального компонента государственного стандарта общего образования»

⁹ Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.

предметные. С учетом особенностей содержательной линии курса «Обществознание» ближе всего следующая классификация ключевых компетенций: учебно-познавательные; информационные; коммуникативные; компетенции личного самосовершенствования.

Учебно-познавательные компетенции – совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности.

Информационные компетенции – умение самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовать, преобразовывать, сохранять и передавать ее при помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет).

Коммуникативные компетенции – знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе.

Компетенции личного самосовершенствования – освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональную саморегуляцию и самоподдержку. Реальным объектом здесь выступает сам ученик. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения.

Во время наблюдения образовательного процесса осуществляется систематический мониторинг уровня сформированности ключевых компетенций. Данный мониторинг строится на основе спецификации контрольно-измерительных материалов новой формы и единого государственного экзамена по обществознанию. Методика подсчета результатов диагностики учащихся по материалам ЕГЭ достаточно сложна и требует компьютерной обработки, поэтому изменена и упрощена диагностика. Мониторинг уровня сформированности ключевых компетенций осуществляется в три этапа:

1. Диагностика в форме контрольно-измерительных материалов новой формы и ЕГЭ.
 2. Анализ результатов диагностики.
 3. Работа над ошибками, допущенными учащимися на уроках и во внеурочной деятельности через систему тренировочных упражнений.
1. Основное содержание курса «Обществознание»

Курс «Обществознания» в 6-7, 8 «А» и 9 «А» классах входит в федеральный компонент учебного плана гимназии, для 8 «Б», 9 «Б» гимназических классов включен в федеральный и гимназический компонент учебного плана и обеспечивает углубленную гуманитарную подготовку в этих классах. Помимо этого система обществоведческого образования предусматривает изучение курса «Граждановедение» в 6-7 классах, что расширяет и углубляет знания учащихся основной школы по обществознанию.

УМК, обеспечивающий рабочую программу по предмету «Обществознание» в 6-7 классах:

- Сборник нормативных документов. Обществознание. М.: Дрофа, 2004.
- Примерная программа основного общего образования по обществознанию (включая экономику и право). М., 2006.
- Программа курса для 6-7 классов «Обществознание». С.И.Козленко, И.В.Козленко. М.: «Русское слово», 2007.
- Обществознание: Учебник для 6 класса. А.И.Кравченко, Е.А.Певцова. М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 10 издание, 2010.
- Обществознание: Учебник для 7 класса. А.И.Кравченко, Е.А.Певцова. М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 10 издание 2010.
- Методические рекомендации по курсу «Обществознание». М.: Просвещение, 2006.

На изучение обществознания в учебном плане гимназии в 8 «А» классе отводится 1 час в неделю (36 часов в год), в 8 «Б» - 2 часа в неделю (36 часов в год), в 9 «А» классе - 1 час в неделю (34 часа в год), в 9 «Б» - 2 часа в неделю (68 часов в год). Рабочая программа для 8 «А» и 9 «А» классов разработана в соответствии с программой курсов «Обществознание» для 8-9. А.И. Кравченко.¹⁰ Программа для 8 «Б» и 9 «Б» гимназических классов разработана на основе Программы курсов для 8-9 и 10-11 классов. А.И. Кравченко. М.: «Русское слово», 2001г., программы для 7- 8 классов «Экономика: история и современная организация хозяйственной деятельности» автора И.В.Липсица и методического пособия для учителей 8-9 класса «Введение в современные социальные проблемы» под редакцией Е.Г.Пригодича, Т.А. Иовщика, разработанного в рамках российско-американского проекта «Гражданское образование для информационного века», методического пособия для учителей «Политика и право» авторов М.И.Шилобод и др.¹¹ и является модифицированной за счет углубления тем в 8 классе «Общество и человек», «Экономическая сфера», «Социальная сфера». В 9 «Б» классе – «Политическая сфера», «Человек и его права».

¹⁰ Обществознание. Программа курсов для 8-9 и 10-11 классов. А.И. Кравченко. М.: «Русское слово», 2001г.

¹¹ Политика и право. 10-11 класс. Учебник для общеобразовательных учебных заведений. М.: Дрофа, 1997. Шилобод М.И., Петрухин А.С.

Углубление обусловлено учебным планом гимназии и реализуется:

- через философское понимание человека и окружающих, развитие представлений о формах человеческого познания мира и его восприятия (раздел «Общество и человек»);
- через развитие представлений об устройстве хозяйственной жизни человечества, истории развития экономических отношений, развитии банковской системы, форм существования наличных и безналичных денег, о предпринимательской деятельности, формах торговли (раздел «Экономическая сфера»);
- через подробное рассмотрение проблем межличностного общения, способов разрешения конфликтов (раздел «Социальная сфера»);
- через рассмотрение вопросов основ политологии и правоведения (раздел «Политическая сфера» и «Человек и право»).

Помимо этого в 8-9 классах предусмотрена проектная деятельность в течение всего учебного года после изучения каждой темы, что позволяет более эффективно осуществлять практико-ориентированный подход при организации образовательного процесса.

УМК, обеспечивающий рабочую программу по предмету «Обществознание» в 8-9 классах на базовом уровне:

- Примерная программа основного общего образования по обществознанию (включая экономику и право). М., 2006.
- Обществознание. Программа курсов для 8-9. А.И.Кравченко М.: Русское слово, 2008г.
- Обществознание. Учебник для 8 – 9 класса. А.И. Кравченко. М.: Русское слово, 2002г.
- Обществознание. Книга для учителя, 8-9 класс. Певцова Е.А. М.: Русское слово, 2000г.

УМК, обеспечивающий рабочую программу по предмету «Обществознание» в 8-9 классах на углубленном уровне:

- Примерная программа основного общего образования по обществознанию (включая экономику и право). М., 2006.
- Обществознание. Программа курсов для 8-9. А.И.Кравченко М.: Русское слово, 2008г.
- Сборник программно-методических материалов по экономике для общеобразовательных учреждений. Б.И.Мишин, Л.Н.Поташева. М.: Вита - Пресс, 2006
- Введение в современные социальные проблемы. Методическое пособие для учителя. 8-9 класс. Е.Г.Пригодич, Т.А. Иовщик. Красноярск: Издательский центр КрасГУ, 2007.
- Обществознание. Учебник для 8 – 9 класса. А.И. Кравченко. М.: Русское слово, 2002г.

- Обществознание. Книга для учителя, 8-9 класс. Певцова Е.А. М.: Русское слово, 2000г.

С 2004 система профильного образования на третьей ступени обучения в гимназии предусматривает комплекс обществоведческих предметов: обществознание, экономика, право, а также систему курсов по выбору (социология, экономика, право). С 2010 года в 10-11-х классах организация образовательного процесса осуществляется по индивидуальным учебным планам. В соответствии с выбором учащихся преподавание курса «Обществознание» осуществляется на базовом и профильном уровнях. 10 -11 класс (профильный уровень) - 3 часа в неделю, 210 часов, разделы «Экономика», «Право» изучаются отдельными курсами, исключены из рабочей программы; 10 - 11 класс (базовый уровень) – 2 часа в неделю, 140 часов (включая право и экономику);

Вместе с тем, в требованиях к уровню подготовки выпускников включены все разделы. Это связано с интегративным характером предмета и естественным сочетанием всех сфер жизни общества при их изучении.

В 11 классах рабочая программа является модифицированной. На основании письма Департамента образования Новосибирской области «Методические рекомендации по курсу «Пенсионное страхование в Российской Федерации» в курс «Обществознания» 11 классов включен раздел «Пенсионное страхование в Российской Федерации» в количестве 6 часов. Данный раздел основан на Программе учебного курса «Пенсионное страхование в Российской Федерации» для учащихся выпускных классов образовательных учреждений среднего (полного) общего образования¹². Цель программы: освоение учащимися основ обязательного пенсионного страхования; ознакомление с правами и обязанностями застрахованного лица и страхователя; формирование у учащихся активной социальной позиции, ответственности за свое будущее.

УМК, обеспечивающий рабочую программу по предмету «Обществознание» в 10-11 классах на базовом уровне:

- Примерная программа среднего (полного) общего образования по обществознанию (включая экономику и право). М., 2006.
- Программа «Обществознание. 10-11 класс». Базовый уровень. Л.Н.Боголюбов, Н.И.Городецкая, Л.Ф.Иванова и др. М.: Просвещение, 2010 г.
- Программа учебного курса «Пенсионное страхование в Российской Федерации» для учащихся выпускных классов образовательных учреждений среднего (полного) общего образования. «Методические рекомендации по курсу «Пенсионное страхование в Российской Федерации»

¹² Программа учебного курса «Пенсионное страхование в Российской Федерации» для учащихся выпускных классов образовательных учреждений среднего (полного) общего образования. «Методические рекомендации по курсу «Пенсионное страхование в Российской Федерации». Департамент образования Новосибирской области. 27.09.2007 г., № 4092/03-05

Федерации». Департамент образования Новосибирской области. 27.09.2007 г., № 4092/03-05

- Обществознание. Под ред. Л.Н. Боголюбова. В 2 ч. Ч.1. – 10 кл.; Ч.2. – 11кл. – М.: Просвещение, 2006.
- Методические рекомендации по курсу «Человек и общество». В 2 ч. Ч.1. – 10 кл.; Ч.2. – 11кл. - М.: Просвещение, 2007.
- Обществоведение. Методические рекомендации. 10-11 кл. – М.: Просвещение, 2007.

УМК, обеспечивающий рабочую программу по предмету «Обществознание» в 10-11 классах на профильном уровне:

- Примерная программа среднего (полного) общего образования по обществознанию (профильный уровень). М., 2006.
- Программа «Обществознание. 10-11 класс». Профильный уровень. Л.Н.Боголюбов, Л.Ф.Иванова, А.Ю. Лазебникова. М.: Просвещение, 2010 г.
- Программа учебного курса «Пенсионное страхование в Российской Федерации» для учащихся выпускных классов образовательных учреждений среднего (полного) общего образования. «Методические рекомендации по курсу «Пенсионное страхование в Российской Федерации». Департамент образования Новосибирской области. 27.09.2007 г., № 4092/03-05.
- Обществознание. 2 ч. Ч.1. – 10 кл.; Ч.2. – 11кл. Учебник для общеобразовательных учреждений. Профильный уровень. Л.Н. Боголюбов, Л.Ф. Иванова, А.Ю. Лазебникова. М.: Просвещение, 2010.
- Обществознание. Практикум. 10-11 класс. Профильный уровень; под ред. Л.Н. Боголюбова. - М.: Просвещение, 2008.

Учебно-методические комплексы по обществознанию для 6-11 классов выбраны в связи с полным методическим оснащением учебного процесса; авторы УМК являются участниками разработки Федеральных образовательных стандартов по обществознанию; содержание УМК позволяет организовать изучение предмета на разных уровнях сложности практико-ориентированной направленности.

Использование в педагогическом процессе активного обучения (тренинг, дискуссии, деловые, ролевые, ситуативные игры, включение учащихся в реализацию социальных проектов в школе, микрорайоне и т.д.) существенно меняет позицию участников процесса обучения, характер их учебной коммуникации. При этом именно учитель выступает организатором творческого процесса взаимодействия на уроке. Важным условием реализации целей современной обществоведческой подготовки учащихся является активное использование учителем созданных в последние годы комплексов познавательных и практических заданий. Этот комплекс учитывает содержательную и организационно - деятельностную специфику нового обществоведческого курса; опирается на учет интересов и жизненного

опыта учащихся при отборе методологических и методических оснований построения учебно-познавательной деятельности в обучении обществознанию. Пособия, включающие отобранные на основе научно-педагогических принципов фрагменты разнообразных документов, сборники задач и другие дидактические материалы, ориентированные на те единицы знаний, которые включены в стандарт, создают реальные возможности для полноценной организации активной учебно-познавательной деятельности на разных уровнях и этапах процесса обучения обществознанию.

2. Требования к уровню общеучебных умений, навыков и способов деятельности

В результате изучения курса «Обществознание» в 6 – 9 классах ученики должны

Знать/понимать:

- социальные свойства человека, его взаимодействие с другими людьми;
- сущность общества как формы совместной деятельности людей;
- характерные черты и признаки основных сфер общественной жизни;
- содержание основных сфер общественной жизни;
- многообразие форм человеческого знания;
- формы и разновидности культуры;
- разнообразие видов и сущность экономических систем;
- виды политических систем, политические формы взаимодействия;
- основное содержание и значение социальных и правовых норм, регулирующих общественные отношения.

Уметь:

- владеть ключевыми компетенциями ученика гимназии (см. пояснительную записку);
- описывать основные социальные объекты, выделяя их существенные признаки; человека как социально-деятельное существо; основные социальные роли;
- сравнивать социальные объекты, суждения об обществе и человеке, выявлять их общие черты и различия;
- объяснять взаимосвязи изученных социальных объектов;
- приводить примеры социальных отношений, ситуаций, деятельности людей в различных сферах;
- оценивать поведение людей с точки зрения социальных и правовых норм;
- решать познавательные и практические задачи в рамках изученного материала, отражающие типичные ситуации в различных ситуациях;
- осуществлять поиск информации по заданной теме из различных ее носителей;
- различать в информации факты и мнения.

В результате изучения обществоведения (включая экономику и право) ученик должен

ЗНАТЬ

- основные положения и понятия, отражающие природу человека, его взаимодействие с другими людьми, функционирование и развитие общества как формы совместной деятельности людей, характерные черты и признаки основных сфер жизни общества (экономической, социальной и пр.), основные принципы и институты права, правовые и моральные нормы, регулирующие общественные отношения;

УМЕТЬ

- *характеризовать (описывать)*: общество как форму жизнедеятельности людей; основные сферы общественной жизни; социальную структуру общества; социальные роли; этнические группы; межнациональные отношения; социальные конфликты; основные вызовы и угрозы XXI века; семью как малую группу; брак; неполную семью; отношения между поколениями; понятие «образ жизни»; межличностные отношения; межличностные конфликты и пути их разрешения; отклоняющееся поведение; понятия «власть», «политический режим», «демократия»; формы участия граждан в политической жизни; особенности сферы духовной культуры; понятия «мораль», «мировоззрение», «свобода совести»; роль религии и церкви в современном обществе; виды органов государства; порядок взаимоотношения государственных органов и граждан; экономику как сферу общественной жизни, ограниченность ресурсов, разделение труда, факторы, влияющие на производительность труда, рыночный механизм, рекламу, предпринимательство и его организационно-правовые формы, основные источники доходов и статьи расходов семейного бюджета, экономические меры социальной поддержки, налоги, уплачиваемые гражданами;
- *объяснять*: взаимосвязь общества и природы; сфер общественной жизни; многообразие социальных ролей в подростковом возрасте; сущность социальной ответственности; пути разрешения социальных конфликтов; причины и опасность международного терроризма; социальную значимость здорового образа жизни; опасность наркомании и алкоголизма для человека и общества; роль политики в жизни общества; принцип разделения властей; особенности развития

- демократии в современном мире; опасность политического экстремизма; возможности получения общего и профессионального образования в Российской Федерации; значение науки в жизни современного общества; роль права в жизни общества и государства; взаимосвязь права и государства; способы реализации и защиты прав и свобод гражданина; особенности реализации прав несовершеннолетних в сфере гражданских, семейных, трудовых, административных и уголовных отношений; роль обмена и торговли, происхождение денег, роль конкуренции, функции фирмы в рыночной экономике, роль государства в рыночной экономике, неравенство доходов;
- *сравнивать (различать)*: понятия «солидарность», «лояльность», «толерантность»; «социальные ценности» и «социальные нормы»; формальные и неформальные группы; органы государственной власти и местного самоуправления; выборы и референдум; политические партии и движения; большие и малые социальные группы; отношения, регулируемые правом и другими социальными нормами на примерах конкретных ситуаций; виды правоотношений, правонарушений и юридической ответственности; полномочия высших органов законодательной, исполнительной и судебной власти; сферу компетенции судов, правоохранительных органов; спрос и потребности, формы собственности, формы торговли, выгоды и трудности предпринимательской деятельности, а также работы по найму, малое предпринимательство и индивидуальную трудовую деятельность, формы заработной платы, формы сбережения граждан; основные налоги, уплачиваемые гражданами;
 - *вычислять на условных примерах*: альтернативную стоимость, производительность труда, доход от банковских вкладов, доход от ценных бумаг, затраты, выручку, прибыль, индивидуальный подоходный налог, семейный бюджет; делать расчеты с использованием обменных курсов валют.
 - использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни:
 - в процессе выполнения типичных для подростка социальных ролей;
 - для общей ориентации в актуальных общественных событиях и процессах;
 - для нравственной и правовой оценки конкретных поступков людей;

- для реализации и защиты прав человека и гражданина;
- для первичного анализа и использования социальной (в том числе экономической и правовой) информации;
- в процессе реализации и защиты прав человека и гражданина.

Требования к уровню подготовки выпускников 10-11 классов

В результате изучения обществознания на профильном уровне ученик должен

Знать/понимать

- социальные свойства человека, его место в системе общественных отношений;
 - закономерности развития общества как сложной самоорганизующейся системы;
 - основные социальные институты и процессы;
 - различные подходы к исследованию проблем человека и общества;
 - особенности различных общественных наук, основные пути и способы социального и гуманитарного познания.
- Уметь
- *характеризовать* с научных позиций основные социальные объекты (факты, явления, процессы, институты), их место и значение в жизни общества как целостной системы; проблемы человека в современном обществе;
 - *осуществлять* комплексный поиск, систематизацию и интерпретацию социальной информации по определенной теме из оригинальных неадаптированных текстов (философских, научных, правовых, политических, публицистических);
 - *анализировать и классифицировать* социальную информацию, представленную в различных знаковых системах (текст, схема, таблица, диаграмма, аудиовизуальный ряд); переводить ее из одной знаковой системы в другую;
 - *сравнивать* социальные объекты, выявляя их общие черты и различия; устанавливать соответствия между существенными чертами и признаками социальных явлений и обществоведческими терминами, понятиями; сопоставлять различные научные подходы; различать в социальной информации факты и мнения, аргументы и выводы;
 - *объяснять*: внутренние и внешние связи (причинно-следственные и функциональные) изученных социальных объектов (включая взаимодействия человека и общества, общества и природы, общества и культуры, подсистем и структурных элементов социальной системы, социальных качеств человека);

- *раскрывать на примерах* важнейшие теоретические положения и понятия социально-экономических и гуманитарных наук;
- *участвовать в дискуссиях* по актуальным социальным проблемам;
- *формулировать* на основе приобретенных социально-гуманитарных знаний собственные суждения и аргументы по определенным проблемам;
- *оценивать* различные суждения о социальных объектах с точки зрения общественных наук;
- *подготовить* аннотацию, рецензию, реферат, творческую работу, устное выступление;
- *осуществлять* индивидуальные и групповые учебные исследования по социальной проблематике;
- *применять* социально-экономические и гуманитарные знания в процессе решения познавательных и практических задач, отражающих актуальные проблемы жизни человека и общества.

Использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для:

- эффективного выполнения типичных социальных ролей; сознательного взаимодействия с социальными институтами
 - ориентировки в актуальных общественных событиях и процессах; выработки собственной гражданской позиции,
 - оценки общественных изменений с точки зрения демократических и гуманистических ценностей, лежащих в основе Конституции Российской Федерации;
 - самостоятельного поиска социальной информации, необходимой для принятия собственных решений; критического восприятия информации, получаемой в межличностном общении и в массовой коммуникации;
 - нравственной оценки социального поведения людей;
 - предвидения возможных последствий определенных социальных действий субъектов общественных отношений;
 - ориентации в социальных и гуманитарных науках, их последующего изучения в учреждениях среднего и высшего профессионального образования;
 - осуществления конструктивного взаимодействия людей с разными убеждениями, культурными ценностями и социальным положением.
-
- *В результате изучения обществознания (включая экономику и право) на базовом уровне ученик должен*
 - Знать/понимать

- биосоциальную сущность человека, основные этапы и факторы социализации личности, место и роль человека в системе общественных отношений;
- тенденции развития общества в целом как сложной динамичной системы, а также важнейших социальных институтов;
- необходимость регулирования общественных отношений, сущность социальных норм, механизмы правового регулирования;
- особенности социально-гуманитарного познания.

Уметь:

- *характеризовать* основные социальные объекты, выделяя их существенные признаки, закономерности развития;
- *анализировать* актуальную информацию о социальных объектах, выявляя их общие черты и различия; устанавливать соответствия между существенными чертами и признаками изученных социальных явлений и обществоведческими терминами и понятиями;
- *объяснять*: причинно-следственные и функциональные связи изученных социальных объектов (включая взаимодействия человека и общества, важнейших социальных институтов, общества и природной среды, общества и культуры, взаимосвязи подсистем и элементов общества);
- *раскрывать на примерах* изученные теоретические положения и понятия социально-экономических и гуманитарных наук;
- *осуществлять поиск* социальной информации, представленной в различных знаковых системах (текст, схема, таблица, диаграмма, аудиовизуальный ряд); извлекать из неадаптированных оригинальных текстов (правовых, научно-популярных, публицистических и др.) знания по заданным темам; систематизировать, анализировать и обобщать неупорядоченную социальную информацию; различать в ней факты и мнения, аргументы и выводы;
- *оценивать* действия субъектов социальной жизни, включая личности, группы, организации, с точки зрения социальных норм, экономической рациональности;
- *формулировать* на основе приобретенных обществоведческих знаний собственные суждения и аргументы по определенным проблемам;
- *подготовить* устное выступление, творческую работу по социальной проблематике;
- *применять* социально-экономические и гуманитарные знания в процессе решения познавательных задач по актуальным социальным проблемам.

Использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для:

- успешного выполнения типичных социальных ролей; сознательного взаимодействия с различными социальными институтами;
- совершенствования собственной познавательной деятельности;
- критического восприятия информации, получаемой в межличностном общении и в массовой коммуникации; осуществления самостоятельного поиска, анализа и использования собранной социальной информации.
- решения практических жизненных проблем, возникающих в социальной деятельности;
- ориентировки в актуальных общественных событиях, определения личной гражданской позиции;
- предвидения возможных последствий определенных социальных действий;
- оценки происходящих событий и поведения людей с точки зрения морали и права;
- реализации и защиты прав человека и гражданина, осознанного выполнения гражданских обязанностей;
- осуществления конструктивного взаимодействия людей с разными убеждениями, культурными ценностями и социальным положением.

Список литературы

1. Конституция РФ. Новосибирск: Сибирское Университетское издательство, 2009.
2. Гречко П.К. Введение в обществознание. Учебное пособие. М.: Просвещение, 2004.
3. Гуревич П.С. Методическое пособие по философии. 10-11 класс. М.: Олимп, 1997.
4. Захарова Е.Н. Особенности Российской цивилизации. Между западом и востоком. Учебное пособие для учащихся и учителей. М.: Аркти, 2002.
5. Кравченко А.И., Певцова Е.А. Обществознание. Учебник для 6 класса. М.: ООО «ТИД «Русское слово - РС», 2007.
6. Кравченко А.И. Обществознание. Учебник для 8-9 классов. М.: ООО «ТИД «Русское слово - РС», 2007.
7. Никитин А.Ф. Большой школьный словарь. Обществознание. Экономика. Право. М.: АСТ-Пресс Школа, 2006.
8. Никитин А.Ф. Граждановедение. 6 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Дрофа, 2007.
9. Никитин А.Ф., Суворова Н.Г., Тюляева Т.И. Право и политика. Методическое пособие. М.: Просвещение, 2000.
10. Никитин А.Ф. Обществознание. Подготовка к экзамену. М.: АСТ-Астрель, 2004.
11. Певцова Е.А. Обществознание: Книга для учителя. Методическое пособие к учебнику Кравченко А.И. Обществознание. Учебник для 8-9 классов. М.: ООО «ТИД «Русское слово - РС», 2000.
12. Пономарева Г.М., Тюляева Т.И. История цивилизаций мира. Учебное пособие. М.: АСТ-Астрель, 2003.
13. Программно-методические материалы. Обществознание. 5-9 классы. М.: Дрофа, 2001.
14. Романовская В.К. Символы Российской государственности. М.: «Русское слово», 2002.
15. Сборник нормативных документов. Обществознание. М.: Дрофа, 2004.

16. Филиппов А.В. Новейшая история России 1945-2006 гг. Книга для учителя. М.: Просвещение, 2007.
17. Черных Р.М., Кутырова О.В. Тематическое планирование курса «Обществознание. 5-9 классы». М.: «Русское слово», 2003.
18. Шилов М.И., Петрухин А.С. Политика и право. 10-11 класс. Учебник для общеобразовательных учебных заведений. М.: Дрофа, 1997.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Культурологическое исследование в истории и современности

УДК 930

И.В. Прокопьева

*аспирант кафедры всеобщей
истории, историографии и источниковедения
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет»*

НАРРАТИВНЫЙ ИСТОЧНИК КАК ЯВЛЕНИЕ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматриваются вопросы классификации нарративных источников, освещается историография, анализируются различные подходы к изучению нарративных источников, позволяющие более полно раскрыть их содержание. Нарративный источник представляет собой реальный объект для познания исторических процессов и творческой личности как явлений отечественной и зарубежной культур. Отмечается, что нарративный источник исследуется с различных позиций: с точки зрения событий и явлений, отраженных в нем, а также структуры, языковых особенностей и стилистики. В результате исследования выявлены три направления: историческое, литературоведческое и лингвистическое.

Ключевые слова: нарративные источники; личность; тип; методология исследования.

Изучение нарративных источников как результатов интеллектуальной деятельности людей разных периодов мировой истории позволяет более полно сформировать общую картину жизни того или иного времени. Нарративный источник представляет собой реальный объект для познания исторических процессов и уникальной творческой личности как явлений отечественной и зарубежной культур. Это происходит посредством описания в источнике идей, эмоций, поведения и деятельности личности, а также событий, побудивших авторов к созданию нарративных источников, и делает востребованным изучение нарративных источников в работе исследователей различных областей знаний.

К основному корпусу понятий, описывающих данный вид источников, можно отнести «нарратив», «нарративную субстанцию», «повествование», «рассказ», «сказание», «памятник». Эти понятия исследователи используют в работах в области исторической науки, философии истории,

литературоведения, лингвистики, а также на стыке истории и филологии, литературоведения и истории, литературоведения и лингвистики и других наук.

Исследователи определяли нарративные источники по-разному. Историк первой половины XIX в. Н.А. Полевой называл нарративные источники «историческими повествованиями», отмечая их связь с историческими романами. К источникам такого типа исследователь относил свои «опыты русских былей», определяя их как «историю в лицах и быт народа в живых картинах» [13, с. 294]. Н.А. Полевой выделял следующие группы источников, относящихся к нарративным: летописи и памятники палеографические. Летописи, или временники, по мнению Н.А. Полевого, это «современные разным событиям записки или заметки людей о том, что они сами видели и слышали». Памятники палеографические исследователь определял как сочинения, сохранившиеся от древних времен, «прямо или косвенно объясняющие историю, веру, законы, права, обычаи, поверья народов, частные исторические записки, заметки и повествования» [12, с. 39].

Другой историк XIX в., М.П. Погодин, выделял произведения духовной, церковной и светской словесности. Летописи, сказания, церковные уставы, поучительные слова, рассуждения, жития, послания, описания странствий, притчи, молитвы, письма, похвалы, автобиографии, былины, песни, пословицы, поговорки, а также «Слово о полку Игореве», «Слово Даниила Заточника» и др. [11, с. 313].

Н.Г. Устрялов, исследователь середины XIX в., называл в качестве нарративных «источники древней русской истории» и «источники новой русской истории». Из них он выделял такие источники: «сказания современников» (отечественные и иноземные) и «памятники словесности до XIII века». К отечественным сказаниям он относил «летописи безыменные» и «записки особ известных»; к иноземным – предания иноземцев, писавших о нашем отечестве, и записки очевидцев. К «памятникам словесности» он относил сочинения писателей духовных, летописи (если рассматривать их в литературном смысле), послания святителей, переводы с греческого и латинского языков и др. [18, с. 32–36].

Выдающийся русский историк С.М. Соловьев выделял как нарративные «литературные памятники»: летописи, древнерусские поучения, сказания, жития, хронографы, письма и др. [15, I, с. 135, 145; VIII, с. 254]. К

источникам такого типа можно также отнести названные историком «предания, записанные в летописи» [15, I, с. 150].

Источниковед XIX в. К.Н. Бестужев-Рюмин не использовал термин «нарративный», но в его классификации содержатся источники такого типа – это летописи, хронографы, отдельные сказания, жития святых, записки (memoirs), воспоминания, сказания иностранцев, частная переписка, письма [2, с. 8, 29, 24–25, 28–29, 37–40, 48–49, 79]. К сказаниям историк относил записки, депеши и письма [2, с. 79]. Под летописью исследователь понимал «погодное описание событий», то «более подробное, то ограничивающее одним кратким обозначением того, что случилось, с точным, в большей части случаев, указанием времени (т.е. месяца и числа)» [2, с. 18]. В летописях К.Н. Бестужев-Рюмин отмечал наличие сказаний и повестей [2, с. 24]. Одним из главных источников сведений историк определял письменные рассказы путешественников [2, с. 60]. В литературных источниках автор выделял исторические (сказания, жития) и богословские (книги Святого Писания, сочинения догматические и сочинения поучительные). К поучительным сочинениям он относил проповеди и послания. Кроме того, исследователь выделял «писания» в группе богословских источников [2, с. 53–55].

В.О. Ключевский называл источники нарративного типа «литературными памятниками» – это летописи, сказания, жития [5, с. 266]. Позднее он выделил две группы источников: памятники – «остатки жизни и деятельности людей известного времени» и воспоминания, т.е. наблюдения современников. Среди источников первой группы к нарративным можно отнести «произведения мысли, словесности, чувства, воображения» [6, с. 406]. Летописи, записки, отдельные сказания о событиях или лицах, повествовательные письма, предания и др. В.О. Ключевский определил как воспоминания [6, с. 406].

Историк конца XIX–начала XX в. С.Ф. Платонов как нарративные определял источники летописного типа, в частности собственно летописи, исторические произведения (к ним он относил хронографы, или обзоры истории всемирной) и литературные произведения (к ним он относил отдельные сказания о лицах и фактах исторического и публицистического характера, памфлетические произведения, повести, временники (временник Платонов называл хроникой), мемуары, включающие записки, сказания географические или жития святых) [10, с. 71–77].

Источниковед и методолог конца XIX–начала XX в. А.С. Лаппо-Данилевский писал об «обозначающих источниках», к которым он относил «источники с фактографическим содержанием» – летописи (хроники, отчасти анналы), разного рода повести, сказания, записки, мемуары, письма [8, с. 289]. Таким образом, то, что мы называем нарративными источниками, А.С. Лаппо-Данилевский определял как «обозначающие».

Историк конца XIX–начала XX в. Е.Ф. Шмурло выделял следующие сохранившиеся памятники духовной культуры, которые можно назвать нарративными источниками: евангелия и памятники литературные [20, с. 336–338]. К нарративным источникам относятся выделенные исследователем следующие виды: поучение [21, с. 29], повесть, слово, поэтическое описание, хроника, летопись [21, с. 63–64], письмо, полемические сочинения и др. [21, с. 122].

В середине XX в. историк М.Н. Тихомиров летописи, хроники, хронографы, жития, сказания, мемуары, памфлеты, называя в целом «памятниками литературного характера» [16, с. 11], позднее слово, поучения, (в том числе церковные поучения), хождения, «жития святых» он определял как «литературные произведения» [16, с. 105–128]. К сказаниям исследователь относил повести и временники [16, с. 300–307]. Письма, наряду с актами, полагал законодательными памятниками и юридическими документами [16, с. 11]. В 1960-е гг. исследователь назвал нарративными историческими источниками летописи, хроники, исторические труды, мемуары и т.д. [16, с. 7–8]. М.Н. Тихомиров определял их как источники, отражающие какой-либо исторический факт, являющийся результатом впечатления, которое то или иное событие произвело на современников или потомков [16, с. 7–8].

В 70-е годы XX века Л.Н. Пушкарев, работая на стыке филологии и истории, предложил классификацию источников, в том числе нарративных, которые он называл повествовательными. По классификации Л.Н. Пушкарева, повествовательные (т.е. нарративные) источники делятся на исторические, личные, научные и художественные [14, с. 267]. Данная классификация остается актуальной и востребованной и в настоящее время.

К историческим источникам, по классификации Л.Н. Пушкарева, принадлежат летописи, хронографы, исторические повести [14, с. 265]. В группу повествовательных источников входят также *хроники*, поскольку

хроника – это последовательная запись событий, летопись [14, с. 351]. Личные источники исследователь делил на мемуары, дневники и письма. В личных источниках действительность передается через субъективное восприятие их авторов. Л.Н. Пушкарёв среди научных источников выделил исторические, философско-социологические труды, географические описания [14, с. 265]. Художественные источники представляют собой произведения художественной литературы – рассказы, романы, повести, лирика, драма, а также очерки и корреспонденции [14, с. 265]. Каждый источник (а следовательно и нарративный) представляет собой огромную источниковедческую ценность, являясь, по мнению исследователя, отражением и воплощением действительности [14, с. 96].

В свою очередь, исследователь второй половины XX–начала XXI в. в области философии истории Б.С. Илизаров считал, что «письменные документы», к которым относятся нарративные источники, являются отражением общечеловеческого опыта и памяти: «совокупность всех письменных источников есть одна из форм общественной памяти» [3, с. 18, 20].

Один из современных исследователей Д. Калугин отождествляет «нарратив» с «повествованием» и, обращаясь к изучению русских биографических нарративов, выделяет два типа таких источников: «биографии нормативные, ориентируемые на поддержание существующих норм», и биографии, герои которых – «борцы против своего времени», не следующие нормам и стремящиеся к самовоспитанию [4, с. 178–179]. Цель таких нарративов, по мнению автора, состоит в том, что «они тематизируют поведенческие модели, которые можно назвать образцовыми и ориентируясь на которые индивид рационализирует свои представления о благой жизни» [4, с. 179].

В работах современных исследователей по изучению нарративных источников можно выделить три направления: историческое, литературоведческое и лингвистическое. В рамках исторического направления мы выделили следующие подходы: культурологический, источниковедческий, логический, системный, психологический и философский. В рамках литературоведческого направления нами выявлены собственно литературоведческий и философский подходы. В рамках лингвистического направления исследователи, по нашему мнению, применяли собственно

лингвистический, семантический, психологический, философский, а также семиотический и собственно литературоведческий подходы.

Исследователи каждого направления при изучении нарративных источников используют в своих работах основные приемы соответствующих областей знания. Современная методология гуманитарного исследования, расширяя область научного поиска, использует также подходы других наук: культурологический, семантический, психологический и философский. Исследователи каждого из перечисленных направлений в некоторых работах используют научные подходы разных направлений.

Нарративный источник в исследовательских работах представителей исторического направления отражает события и явления исторического прошлого. В рамках исторического направления работали А.А. Шахматов, Л.Н. Пушкарев, Ф.Р. Анкерсмит, Б.С. Илизаров, К.Э. Штайн, Д.И. Петренко и др.

Выдающийся лингвист и литературовед второй половины XIX–начала XX вв. А.А. Шахматов обращался к историческим нарративным источникам и применял к их изучению культурологический подход, рассматривая главным образом летописи и «Повесть временных лет» как феномен культуры.

Л.Н. Пушкарев применял к изучению нарративных источников источниковедческий подход. На примере хронографа исследователь глубоко проанализировал схему внешней и внутренней критики источников. В своей работе он подробно, по главам, описал 35 списков конца XVI–XIX вв. хронографа редакции 1512 г.

Исследователь второй половины XX–начала XXI в. Ф.Р. Анкерсмит применил к нарративу логический и психологический подходы, объединяя в психологическом подходе различные варианты: лингвистический, социологический, психологический и их сочетание – социолингвистику и психолингвистику. Исследователь определял нарратив как историческое повествование. Основным понятием в исследовании Ф.Р. Анкерсмита является «нарративная субстанция». По мнению исследователя, это «тезис о прошлом», представляющий собой комплекс высказываний, выражающих факты, и являющийся содержанием нарратива. Содержание нарратива складывается из «единичных констатирующих высказываний о состоянии дел в прошлом», – отмечал Ф.Р. Анкерсмит [1, с. 14–15]. Он находил сходство нарратива с

метафорой, так как в обоих случаях выделяет «точку зрения», с которой предлагается смотреть на реальность [1, с. 14–15].

Б.С. Илизаров, работая на стыке философии истории и источниковедения, предлагал в изучении «письменных документов», следовательно и нарративных источников, философский подход, указывая на то, что все события, явления, процессы развиваются в пространстве и во времени: «историческое познание в качестве своего кардинального условия предполагает изучение фактов, явлений, событий в развитии, т.е. как бесконечно меняющегося бытия, переходящего из одного состояния в другое» [3, с. 18].

Современные филологи К.Э. Штайн и Д.И. Петренко применяли системный подход к различным типам исторического нарратива, рассматривая в нарративных источниках повседневный быт, связанный с историей общества и отражающий исторические процессы.

Исследователи литературоведческого направления в современных работах по нарратологии (теории повествования) используют собственно литературоведческий подход к изучению нарративного источника, основанный на анализе структуры и сюжетно-повествовательных высказываний (фабулы и сюжета). К исследованиям в области литературоведческого направления относятся работы А.Д. Цендиной, В. Шмида, В.И. Тюпы, О.Б. Вакуленко, В.А. Андреевой, Е.Г. Трубина, Ю.В. Шатина, Е.Н. Проскуриной [19].

А.Д. Цендина применяла к изучению нарративных источников собственно литературоведческий подход, анализируя повествовательную структуру, сюжетно-повествовательные элементы и стилистические средства монгольских летописей, делая их сравнительный анализ с китайскими хрониками.

Филолог второй половины XX–XXI в. В.И. Тюпа, обращаясь к понятию «литературный нарратив», рассматривал его как повествование. Можно говорить об использовании философского подхода при изучении источников, так как, по мнению исследователя, каждое событие «обладает протяженностью во времени» и «занимает некоторый объем в общей картине мира, ... предполагая нераздельное единство пространства и времени, в рамках которого оно феноменологически простирается (является сознанию)» [17, с. 25].

Современный филолог О.Б. Вакуленко применила собственно литературоведческий подход, сделав структурный анализ нарративной новеллы и научно-исследовательской статьи (следовательно, художественного и научного нарративного источника).

Лингвистическое направление, представители которого анализируют текст нарративного источника с позиции семантического исследования языка, при изучении нарративных источников используют собственно лингвистический, а также семиологический подходы, основанные на изучении знаковой природы феномена человеческого общения, зафиксированного в нарративном источнике. К таким исследованиям относятся работы А.С. Лаппо-Данилевского, Е.А. Поповой, А.А. Корниенко, К.А. Андреевой, М.Б. Бергельсона.

А.С. Лаппо-Данилевский предложил психологический метод интерпретации «обозначающих источников», который «состоит в интерпретации языка, т.е. словесных и письменных знаков, условно обозначающих искомое внутреннее содержание источника» [9, с. 337]. Исследователь использовал термин «метод», но в нашей статье представляется более адекватным использование термина «подход». «Метод-подход» А.С. Лаппо-Данилевского близок к семантическому, посредством которого изучается содержание нарративного источника, передаваемое языком или какой-либо его единицей (словом, грамматической формой слова, словосочетанием, предложением) [9, с. 438].

Современный исследователь в области лингвистики Е.А. Попова применяла к изучению художественных нарративных источников, названных автором «художественными повествованиями», семантический подход. Она рассматривала «нарративные универсалии»: метаязыковые глаголы, цитатные номинации, эгоцентрические элементы языка и др.

В последнее время А.А. Корниенко проводила семио-лингвистическое исследование французских новелл, т.е. художественных нарративных источников. Автор использовала при их изучении собственно литературоведческий и семантический подходы. Сравнивая тексты классической и современной новелл, исследователь приходит к выводу, что «текст современной французской новеллы <...> обладает своей собственной логико-семантической структурой, имеет свою собственную, отличную от классической тематику, свою систему персонажей, свою логику развития

событий» [7, с. 270]. А.А. Корниенко использовала также философский подход к изучению художественных текстов. Она выделила среди семантико-концептуальных категорий нарративное пространство и время действия.

К.А. Андреева применила психологический подход, изучая когнитивные аспекты языка литературного повествования и исследуя различные слои нарратива – текстовую семантику, грамматику и поэтику. Автор рассматривала «нарратив» как форму существования литературного рассказа и обращалась к художественному нарративному источнику.

Б.С. Илизаров, исследования которого рассматриваются нами в рамках исторического направления, предлагал также применять к изучению источников психологический подход. Историк выделял в источнике пространственно-временную структуру текста, которую он предлагает рассматривать с различных подходов, названных им «уровнями»: «структура... может рассматриваться на разных уровнях – знаковом, лингвистическом, семантическом и т.д.» [3, с. 20]. Следовательно, Б.С. Илизаров писал о возможности использования семиологического, собственно лингвистического и семантического подходов при изучении источников.

Обращаясь к исследованиям О.Б. Вакуленко в области литературоведческого направления, отметим, что в лингвистическом направлении она применяла собственно лингвистический подход к изучению художественных и научных источников, выявив композиционно-стилистические особенности текстов.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы. В XIX–начале XX вв. исследователи определяли и классифицировали нарративные источники по-разному. Так, Н.А. Полевой называл летописью временник, а С.Ф. Платонов временник называл хроникой, А.С. Лаппо-Данилевский к летописи относил хроники, отчасти анналы, Л.Н. Пушкарев хронику называл летописью. Наиболее полная классификация нарративных источников была представлена во второй половине XX в. Л.Н. Пушкаревым. Некоторые исследователи отмечали сходство нарративных источников с историческим романом (Н.А. Полевой, Ф. Анкерсмит), а также с метафорой (Ф. Анкерсмит).

Итак, одни исследователи рассматривали нарративный источник с точки зрения событий и явлений, отраженных в нем, другие изучали его структуру. Некоторые исследователи при изучении нарративных источников рассматривали их языковые особенности и стилистику.

В результате проведенного исследования по изучению нарративных источников нами выявлены три направления: историческое, литературоведческое и лингвистическое, в которых исследователи применяли различные подходы при изучении нарративных источников. Это позволило им и дает возможность нам глубже раскрыть содержание нарративного источника как явления культуры определенного времени. Нарративный источник имеет большое значение в культуре, так как является ценным фактографическим и информационным объектом познания для исследователей разных отраслей науки.

Список литературы

1. Анкерсмит Ф. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков; пер. с англ. / под науч. ред. Л.Б. Макеевой. М.: Идея – Пресс, 2003.
2. Бестужев-Рюмин К.Е. Русская история. М.: Вече, 2007.
3. Илизаров Б.С. О восприятии пространственно-временных структур и их отражении в источниках // Мир источниковедения: сб. / ред. кол.: А.Д. Зайцев и др.; Рос. гос. гуманитар. ун-т; Ист.-арх. ин-т. М., 1994. С.18 – 24.
4. Калугин Д. Русские биографические нарративы XIX века: от биографии частного лица к истории общества // История и повествование: сб. ст. М.: Новое литературное обозрение, 2006. С. 178 – 195.
5. Ключевский В.О. Курс лекций по источниковедению // Ключевский В.О. Русская история в пяти томах. Т.V. М.: Б.и., 2001.
6. Ключевский В.О. Специальные курсы // Ключевский В.О. Сочинения в девяти томах. Т.VII. М.: Мысль, 1989.
7. Корниенко А.А. Современная французская новелла в поисках новых форм. Пятигорск: Изд-во Пятигор. гос. лингв. ун-та, 2000.
8. Лаппо-Данилевский А.С. Методология истории. Ч. II. Методы исторического изучения. Б.и., б.г.
9. Лаппо-Данилевский А.С. Методология истории. – М.: Территория будущего, 2006.
10. Платонов С.Ф. Лекции по русской истории. М.: Высшая школа, 1993.
11. Погодин М.П. Древняя история до монгольского ига: в 2 т. М.: ТЕРРА: Книжный клуб, 1999. Т.1.

12. *Полевой Н.А.* История русского народа: ист. энциклопедия: в 3 т. М.: Вече, 1997. Т.1
13. *Полевой Н.А.* Клятва при гробе Господнем // Полевой Н.А. Избранная историческая проза. М.: Правда, 1990. С. 283 – 691.
14. *Пушкарев Л.Н.* Классификация русских письменных источников по отечественной истории. М.: Наука, 1975.
15. *Соловьев С.М.* История России с древнейших времен: в 18 т. Кн. I. Т.1–2. М.: Изд-во соц.-экон. лит., 1960; Там же. Кн. VIII. Т. 15–16. М.: Мысль, 1993.
16. *Тихомиров М.Н.* Источниковедение истории СССР с древнейших времен до конца XVIII в.: учеб. пособие. М.: Изд-во соц.-экон. лит. 1962.
17. *Тюпа В.И.* Нарратология как аналитика повествовательного дискурса: («Архиерей» А.П. Чехова). Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001.
18. *Устрялов Н.Г.* Русская история до 1855 года: в 2 ч. Петрозаводск: Корпорация «Фолиум», 1997.
19. *Цендина А.Д.* Монгольские летописи XVII–XIX веков: повествовательные традиции. М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2007; Шмид В. Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003; Вакуленко О.Б. Жанровый анализ композиций французских художественных и научных текстов. Комсомольск-на-Амуре; ГНАГТУ, 2005; Андреева В.А. Литературный нарратив: текст и дискурс. СПб.: Норма, 2006; Трубина Е.Г. Нарратология: основы, проблемы, перспективы. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002; Шатин, Ю.В. Три уровня наррации в драматическом тексте // Критика и семиотика. – 2006. – № 10. – С. 52 – 57; Проскурина Е.Н. Структура повествования в «Чевенгуре» А. Платонова // Там же. 2008. – № 12. С. 231 – 262.
20. *Шмурло Е.Ф.* Курс русской истории: в 4 т. Т.1. Возникновение и образование Русского государства / под общ. ред. В.П. Сальникова. СПб.: Алетея; Санкт-Петербургский ун-т МВД России; Академия права, экономики и безопасности жизнедеятельности; Фонд поддержки науки и образования в области правоохранительной деятельности «Университет», 2000.
21. *Шмурло Е.Ф.* Мир русской истории. IX–XX вв. М.: Вече, 2009.

УДК 17 + 37.0 + 316.7

Е. Е. Тихомирова*кандидат культурологии,**доцент кафедры теории,**истории культуры и музеологии**ФБГОУ ВПО «Новосибирский государственный**педагогический университет».***О. И. Колечкова***учитель русского языка и литературы,**курса «Основы религиозных**культур и светской этики»**ФБОУ Гимназия №14 «Университетская»,*

ЭТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ КУЛЬТУРЫ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ

В статье авторы анализируют подходы к проблеме воспитания средствами естественного языка. На основе положения о существовании культурных универсалий предполагается возможность моделирования поведения посредством языковых техник. На примере этических концептов показывается связь культурных и языковых универсалий, что имеет принципиальное значение в практике воспитания, как в средней школе, так и в вузе.

Ключевые слова: этические концепт, воспитание, культурные универсалии, языковые универсалии.

Решение проблем воспитания в переходный социальный период в поликультурной, многоконфессиональной российской действительности следует строить на базе фундаментальных исследований в области философии, этики, культурологии, в том числе и в области языка. Русский язык в современной ситуации продолжает играть роль инструмента получения основной информации о мире и изменениях в нём. Эта информация структурирована благодаря категориям (пространства, времени, целого, части, общего, единичного и т. д.), и с их помощью человеческое сознание организует своё представление о мире. Язык вообще существует ради человека. Аспект обратной связи чрезвычайно важен. Если прямая связь – это фиксация представлений о мире, то обратная связь – это трансляция с

помощью языка уже сформированных представлений, сведений о мире, передаваемых то человека к человеку, от поколения к поколению, и тогда закономерно язык выступает как средство моделирования человеческого поведения. Культура, традиции, обычаи, история – всё это заложено в языке народа, находит в нём своё отражение. В языке нужно искать и морально-нравственное начало нации, её духовные ценности. Мы являемся обладателями богатейшего языка, впитавшего в себя самое лучшее на протяжении веков, поэтому перед учителем стоит в первую очередь задача – через слово провести юного мыслителя и исследователя к постижению истины и правды жизни, указать правильный путь к гармонии между порывами его сердца и созерцанием того, что его окружает.

Содержание комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» в средней школе и религиоведческих курсов в вузах направлено на духовно-нравственное воспитание человека и представлено главным образом через теоретический материал, который может оказаться сложным для восприятия, поскольку приходится проделывать сложные интеллектуальные операции при перекодировании с языка одной культуры на язык другой, преодолевая время и пространство. В качестве вспомогательного материала возможно воспользоваться художественными произведениями (поскольку литература это история идей), способными проиллюстрировать любую конкретную жизненную ситуацию, заставляющими пофилософствовать и сделать выводы относительно добра и зла, добродетели и порока. Или собрать многожанровую композицию из произведений устного народного творчества. Без кропотливой работы со словом желаемого неизгладимого впечатления в душе человека всё же может не остаться. Поэтому к словарной работе на занятиях таких курсов следует относиться весьма серьёзно и строить её целесообразнее в системе. Каждый модуль курса содержит определения ключевых понятий, в достаточной степени раскрывающих суть излагаемого материала. Но перед тем как преподнести культурные и этические основы необходимо быть уверенным в том, что он адекватно воспринимает значения обычных, общеупотребительных слов.

Так, например, в Уроке 1 школьного модуля «Основы светской этики». «Россия – наша Родина» первая тема. Стилистически нейтральное слово родина в данной теме имеет значение широкое, отраженное в синонимическом ряде: Отчизна, страна, Отечество. Но в другом контексте мы можем подразумевать под этим словом дом, в котором родились, село,

город, семью. Слово семья также звучит в теме, употребляется в переносном значении. Здесь уместно поговорить о многозначности слова, заглянуть в авторитетный толковый словарь. Учить пользоваться толковым и другими словарями важно и нужно в любом возрасте не только на занятиях русским языком. Добывание информации из толковых словарей даёт возможность успешно пополнять знания о языке, обогащать лексикон, выводить из пассивного в активный словарный запас те понятия и слова, которые непременно будут сопровождать человека всю его жизнь. Кроме того, умение работать с родным словом через словарь – источник достоверной информации имеет и большое социальное значение. Интерес и уважение к родной речи (а для этого нужно постараться любому преподавателю, потому что он всегда работает со словом в первую очередь), рождает потребность в изучении родного языка. Воспитание любви к большому – Родине нужно начинать с воспитания любви к малому слову.

Воспитание человека с помощью языковых техник существовало уже в античности школа софистов и школа Сократа разработали новый способ воспитания человека посредством обучения публичной речи – красноречию и риторике. Уже тогда было очевидно, что для того, кто умеет пользоваться языком, открывается доступ к участию в жизни гражданского общества. С. С. Аверинцев, анализируя античную риторику как систему в её взаимосвязях с субъектами античного рационализма, подчёркивает особенную «окраску античного подхода к проблемам морали». Это «порождало формализованную теорию «казусов совести», которая призвана регулировать поведение индивида в случае конфликта между различными обязанностями и вообще нравственных затруднений, исходя из системы абстрактно формулируемых правил»[1, с. 9]. В эпоху античности язык представлялся единым. Античная языковедческая традиция занималась изучением исключительно письменных, образцовых, нормированных текстов. Любое отхождение от нормы расценивалось как порча текста. Однако со средневековья появляется возможность отклонения от нормы и простирающаяся до настоящего времени. В центр мировоззрения постепенно ставится человек как личность, сосредоточие природных (материальных) божественных (духовных начал), что приводит к противопоставлению индивидуальных представлений (концептов) реализуемых в субъективных использованиях языка (речи). Концепт формируется речью и фиксирует, начиная со средних веков, разделение прежде единого Слова на язык и речь.

Вопрос соотношения человека и человека – носителя языка стал по-новому осмысляться в современном гуманитарном знании. Возникло новое проблемное поле. Ряд деструктивных процессов привёл к тому, что язык в меньшей степени стал выполнять свою культурную, нормирующую функцию – моделирования человеческого поведения. В связи с нарастанием индивидуализации, которая, в прочем является неизбежной в развитии общества, в языке возникают центробежные тенденции. Универсальные языковые компоненты деформируются различными способами в речевых актах. Для всех языковых подсистем сквозной является семантика, она же является связующим элементом между языком и культурой. Именно семантика, смыслы, должны отражать упорядочивание языковой сферы человеческой жизнедеятельности. Оно осуществляется через ряд взаимодействий. Содержание складывается, с одной стороны, в процессе человеческой жизнедеятельности, познания мира, его дифференциации (так как человек обладает сознанием), с другой стороны, в процессе обмена информацией между различными субъектами (поскольку человек – существо общественное). Кроме того, формирование семантики, языкового содержания, смыслов, связано как с механизмом индивидуального добывания информации, так и с фильтрацией индивидуального опыта. В практике формирования коллективного опыта, последний фиксируется в языке, так как только общественное сознание может унифицировать значения, полученные из практической деятельности и общения. В производстве и обработке смыслов отражается диалектика индивидуального и общественного. В процессе обмена информацией между субъектами вырабатывается общее содержание. В результате формируются языковые модели, в которых воплощается общечеловеческое содержание и возможность использования этих моделей последующими поколениями.

Сама языковая система, видимо, была заложена априори. В ней выражается взаимоотношение человека с миром. Для выживания человеку необходимо адекватно воспринимать его. Адекватность же, в свою очередь, заключается в целостности этого восприятия, выявлении границ «от...и до...», что и составляет бинарную оппозицию. За счёт деятельности сознания происходит движение от синкретичности к дифференциации смысловой бинарности: « субъект – объект», «субъект – действие» и т. д., что и составляет стержень взаимоотношений человека и мира. Очевидно, что эти дифференциации имеют принципиальный культурный смысл, так как культура, по своей сути и есть деятельность человека по освоению мира.

Дальнейшая категоризация мира нанизывается на стержень бинарных оппозиций, развитие мыслительных категорий завершается путём поляризации [2, с. 28].

Но диалектика – противоречивость взаимодействий. Противоречивость производства смыслов связана с наиболее важными функциями языка: познавательной и коммуникативной, что выражается в оппозициях: 1) язык и концепт (как общее и индивидуальное представление о мире); 2) язык и речь (как вербальное выражение общего и индивидуального представления о мире). Установленная в научной литературе оппозиция «язык – концепт» отражает представление лингвистов, психолингвистов о том, что опыт, знания о мире фиксируются в концептах, а потом кодируются в языке. Е. С. Кубряковой установлена связь сенсорно-перцептивных процессов (осознания человеком себя как части целого, мира) с языковыми категориями, в основе которых лежит наглядный, телесный опыт, упакованный по принципу контейнера [3]. Названные выше противоречия связаны с самим языком, обстоятельствами его формирования и использования. Способ разрешения этого противоречия заключён в системности языка. Наличие семантического стержня, на котором держится вся языковая система, является нормой функционирования языка как инструмента биологического, социального и культурного выживания человека.

Многие этические концепты находятся на периферии языкового сознания даже на уровне обыденного понимания и весьма размыты. Очевидна необходимость актуализации этических концептов, что, с нашей точки зрения, возможно сделать средствами самого языка, его универсальных структур, над которыми надстраиваются универсалии культуры. При нашем подходе языковые и культурные универсалии «...предстают как одно из условий возможности взаимодействия партикулярных культур и цивилизаций, диалога между ними, достижения взаимопонимания, перевода смыслов с одного языка на другой, диффузии культурных инноваций. ...Можно сказать, что универсалии играют роль узловых точек в сети коммуникаций, реперов в коммуникативном поле. Эти нормы трансцендентальны по своей сути и носят характер запретов, имеющих регулятивный, а не конститутивный характер. Среди этих регулятивных норм – принципы толерантности, исходящие из сосуществования и коэволюции различных культурных групп и социальных сообществ, из сотрудничества суверенных культур и цивилизаций» [4, с. 971].

Конечно, говоря о курсе « Основы религиозных культур и светской этики» и в связи с этим появившимся в бакалаврских учебных планах обязательном курсе «Основы религиозных культур», мы можем и должны обращаться к образцовым текстам, вошедшим в сокровищницу мировой культуры, и весьма актуально звучащим сегодня: «Приклони ухо твое, и слушай слова мудрых, и сердце свое обрати к моему знанию..., утешительно будет, если ты будешь хранить их в сердце твоем, и они будут также в устах твоих» (Притч., 22. 17 - 18). Анализируя собственно школьную программу, с одной стороны, можно отметить движение в сторону совершенствования коммуникативных (устных, речевых) компетенций учащихся. С другой стороны, сокращение роли знаниевого компонента. Собственно такая ситуация отражает выдвигание на первый план коммуникативной функции языка и смещении когнитивной функции из ядра на периферию. Очевидно, что в процессе преобразования российского общества на первый план вышли речевые, устные навыки: формы монолога, диалога и полилога. Однако. Как отмечают не только учёные-лингвисты, но и работодатели, именно грамотно, в соответствии с нормой, говорить и писать многие молодые специалисты не в состоянии: это и коммуникативная безграмотность (на уровне речи) и собственно языковая (системная).

Концепт «границы», вероятно, является коренным для нравственного отношения к миру. Он имеет конкретный пространственный образ борозды, межи, стены и соотносится с культурной универсальной бинарной оппозицией «свой – чужой».

Работа над актуализацией и усвоением культурного концепта требует обращения, в первую очередь, к авторитетным толковым словарям. Покажем разработанную нами методику на одном из базисных для этики концептов - концепт «друг».

Освоение культурных концептов и их актуализация может строиться по следующему плану.

Выявление спонтанных словесных реакций, которые «...содержат элементы народной культуры с элементами массовой культуры и культуры классической. Отражая типовые диалоги и улицы и повседневности, их подчас агрессивно-оборонительную окраску и соответствующую тональность отношений в обществе»[7, с. 777]. Здесь необходимо в качестве подготовительной работы обратиться к Русскому ассоциативному словарю. Такая работа, одной стороны, позволит выявить элементы национального

самосознания, национальных оценок и предпочтений, с другой стороны, вектор автоматических реакций, который можно ожидать от учащихся или студентов. **Дружба:** крепкая, народов 17; любовь 6; верная, на веки 5; врозь 4; вечная, долгая, друг, навек, навсегда, наша, понимание, улыбка 2; вместе, врага, газопровод, две руки, рукопожатие, дружбой, жвачка, колбаса, Лумумбы, людей, между людьми, международная, мир, ненадолго, не служба, песня, побеждает, подруга, радость, редко, с кем-то, служба, сотрудничество, ссора, счастье, сырок, товарищество, хорошее слово, чувство, школа, Щербаченко, Freundschaft 1 [7 с. 95].

Изучение возможных этимологий, нахождение признаков, положенных в основание слова зачастую проявляют глубинные культурные смыслы, имеющие универсальное ценностное, этическое значение и в скрытом виде присутствующее в речевых реализациях, часто не осознаваемое, а иногда и отрицаемое носителями языка в обыденной жизни. Древнерусское слово **дроугъ** имеет связь с генетически близким литовским словом со значением «спутник», исторически имеет тот же корень, что и слово «другой» [8, с. 54]. То есть «друг» – это «другой я».

Знакомство со значением слова в языковых словарях, в первую очередь в словаре В. И. Даля, и академических словарях русского языка и в специальных (философских, культурологических) словарях. Аналитика словарных статей даёт возможность осмыслить место концепта в мировоззрении, отражённом в языковой картине мира. У В. И. Даля читаем: **Друг** – другой, в значении такой же, равный, другой я, другой ты; ближний, всякий человек другому [11, с. 48].

Важными для русских концептов являются культурные связи с древнегреческим и латинским языком, поскольку эти генетические связи оказываются вполне живыми. Так, в латинском языке **Друг** 1.amicus 2. близкий, сердечный familiaris, necessarius, conjunctio [1, с. 399]. **Дружба** amicitia, necessitudo (тесная связь между людьми, находящимися в деловых отношениях, родственных отношениях.); знакомство, обхождение, usus, consuetudo; тесная, искренняя дружба intima amicitia, intima. [9, с. 96]. В древнегреческом языке **φιλία** дружба, привязанность, любовь. [10, с. 1314].

Выяснение контекстуальных смыслов даёт возможность обнаружить дополнительные значения в пословичном фонде русского языка: Не пожелай другу, чего себе не желаешь. Любите друг друга, снисходите друг другу или

друг ко другу, один другого или к другому. Друг о друге, а Бог по всех. Друг обо друге, а Бог обо всех печется [11, с. 49].

Выстраивание словообразовательного гнезда, его объём показывает актуальность и широту системных связей концепта как в языке, так и в социуме: дружелюбие, дружелюбный, дружище, дружелюбный, дружок, дружественный, дружеский, дружественность, дружинник (ополченец, ратник, земский воин).

При этом очевидно следует избегать трансляции деформированных ценностей, отраженных в деформированных же пословичных речениях современного языка, пропагандируемых СМИ (например, «Не имей сто рублей, а имей сто друзей со ста рублями») и часто бытующих в детской и молодёжной среде.

В заключении хочется отметить, что такая кропотливая работа, такая словесная техника, выстроенная на основе языковых и культурных универсалий и выявленной языковой культурной универсалии, описывающей адекватное включение человека в мир, его иерархии и его системные связи, даёт возможность вступать в диалог культур, видеть в другом не «чужого, чуждого, иного», но видеть в нём «другого, друга».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверинцев С. С. Античная риторика и судьба античного рационализма // С. С. Аверинцев. Образ античности. – СПб., 2004. – с. 7 – 10.
2. Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке. / Э. Кассирер. – М.: Гардарики, 1996.
3. Кубрякова Е. С. семантика в когнитивной лингвистике (О концепте контейнера и формах его объективации в языке) / Е. С. Кубрякова // Известия АН. Серия литературы и языка. – 1999. С. 129 – 154.
4. Неретина С., Огурцов А. Пути к универсалиям – СПб.: РХГА, 2006.
5. Хоруженко К. М. Культурология. Энциклопедический словарь/ К. М. Хоруженко. – Ростов-на-Дону: Феникс. Р-н-Д. 1997.
7. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 тт. / Под ред. и с предисл. Б. А. Ларина. – 2-е изд., стер. – Т.1. – М.: Прогресс, 1986.
8. Дворецкий И.Х. Латинско – русский словарь / И. Х. Дворецкий. – М.: Русский язык, 1986.
9. Вейсман А. Д. Греческо-русский словарь/ А. Д. Вейсман. – М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1991.
10. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 тт./ В. И. Даль. – Т.1. – СПб.: ТОО «Диамант», 1996.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Литературоведение

УДК 821.161(082) + 821.0

Е.А. Федунова*аспирантка кафедры русской литературы
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет»*

НАПОЛЕОН В РАННЕМ ТВОРЧЕСТВЕ ПУШКИНА

В данной статье рассматриваются предпосылки и особенности формирования наполеоновского мифа А.С. Пушкина на материале стихотворений лицейского периода. Отмечается, что образ французского императора, созданный лицеистом Пушкиным, безусловно, несет на себе отпечаток общественных тенденций и поэтических приемов эпохи, но при этом он скрывает больше оригинальности, чем может показаться на первый взгляд.

Ключевые слова: личность; французский император; миф; поэт; стихотворение; А. С. Пушкин; Наполеон.

Влияние личности Наполеона было необыкновенно сильным как в Европе, так и в России. Если ему не удалось стать властителем мира, как он того желал, то стать властителем дум удалось в полной мере.

На протяжении XIX столетия одновременно с историками писатели и поэты постоянно обращались к личности французского императора, создавая, таким образом, в искусстве своего рода «наполеоновскую теорию», как определил данное явление П.А. Анненков. В ее рамках каждый из художников разрабатывал и представлял свое видение Наполеона-полководца, политика, человека, а следовательно, формировал свой оригинальный вариант наполеоновской легенды (наполеоновского мифа).

Л.И. Вольперт выделяет два направления, в рамках которых формировался наполеоновский миф как в зарубежной, так и в русской литературе – апологетическое и антибонапартистское. «Первая линия ведет к созданию» образа героя-спасителя, несущего перемены, свет и свободу, вторая линия представляет императора Франции в образе героя-губителя, тирана и деспота [3, 293].

Среди русских писателей XIX века, создавших собственную версию наполеоновского мифа, можно назвать Лермонтова, Достоевского, Л. Толстого. Но в начале данного списка, безусловно, следует поставить

Пушкина. Именно в контексте его творчества тема наполеонизма была впервые сформулирована и глубоко осмыслена в русской литературе.

В постижении личности французского императора русский художник проделал долгий и трудный путь, отдав должное всем направлениям. Пройдя также период творческого заимствования и подражания предшественникам, он создал в итоге свою собственную наполеоновскую концепцию.

Возможно, столь серьезный интеллектуальный труд, проделанный поэтом, является одной из причин исключительной обширности и неоднородности наполеоновского пласта в системе французского субтекста Пушкина. Данный сегмент включает в себя широкий круг разножанровых текстов и оказывается сверхнасыщен различными социо-историко-культурными характеристиками.

В литературоведении имеется сравнительно небольшое количество работ, касающихся темы «Пушкин и Наполеон». Данный вопрос в разных аспектах и масштабах рассматривался Л.И. Вольперт, И.В. Немировским, Б.Г. Реизовым, О.С. Муравьевой и другими. Стоит также отметить, что, несмотря на многоаспектность и обширность данной проблемы, исследователи сходятся во мнении, что именно в лицейский период общественное влияние на восприятие Пушкиным личности Наполеона было наиболее сильным, а следовательно, представление его о Наполеоне – вполне стандартным. Возможно, именно по этой причине многие авторы научных работ обходят вниманием лицейские произведения поэта в плане отражения в них наполеоновской тематики. Исследователи, как правило, лишь вскользь касаются проявления здесь основных тенденций, с обязательным упоминанием того, что все образы Пушкина так или иначе заимствованы поэтом у предшественников¹³.

Такой подход в изучении образа Наполеона в раннем творчестве поэта, представляется нам неполным. По нашему мнению, образ французского императора, созданный лицеистом Пушкиным, безусловно, несет на себе отпечаток общественных тенденций и поэтических приемов эпохи, но при этом он скрывает больше оригинальности, чем может показаться на первый взгляд.

¹³Немировский И. В. Генезис стихотворения Пушкина "Наполеон" (1821) // Пушкин: Исследования и материалы / РАН, Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). — СПб.: Наука, 1995. — Т. 15. — С. 176—183; Реизов Б.Г. Пушкин и Наполеон // Русская литература. — 1966. — № 4. — с. 49 – 58; Муравьева О.С. Пушкин и Наполеон: (Пушкинский вариант «наполеоновской легенды») // Пушкин: Исследования и материалы / АН СССР, Ин-т рус. лит. – Л., 1991. Т. 14. С. 5 – 32, и другие.

Но прежде чем приступить непосредственно к исследованию пушкинских произведений, необходимо рассмотреть особенности восприятия Наполеона в образованных кругах российского общества начала XIX столетия, чтобы иметь представление об общем историческом фоне, на котором начинал формироваться наполеоновский миф Пушкина.

В первой трети XIX века в России отношение к Наполеону можно разделить на два четко отграниченных периода. Первый этап охватывает первую половину 1800-х годов, то есть период консулата, до начала завоевательных войн, когда Наполеон рассматривался как тонкий, мудрый политик, проводник свободы. Н.М. Карамзин, например, чье влияние в той или иной мере Пушкин испытывал на себе в течение всей жизни, в этот период в «Вестнике Европы» посвятил Наполеону целую подборку статей, составленную французскими авторами под заголовком «История Французской революции, избранная из латинских писателей», где о Первом консуле говорилось следующим образом: «Грядущие веки без сомнения удивятся, читая в Истории или внимая повестям о делах твоих: сколько воинов рассеянных, сколько провинций, тобою покоренных!.. Но если мудрыми законами не утвердить государственного правления, то имя твое в отдаленных потомках будет скитаться и не найдет места твердого. Мнение потомков, подобно нашему, будет различно. Одни превознесут до небес дела твои; другие, может быть, пожалеют, что ты отказался от самой лучшей славы, не сделав того, чтобы бедствие отечества было приписано року, а спасение — твоей мудрости»¹⁴.

Противоположные тенденции в отношении россиян к Первому консулу начали складываться в связи с военными походами Наполеона, то есть во второй половине 1810-х годов. В этот период за Наполеоном прочно утвердился образ бича свободы, врага, завоевателя. Так, русская литература периода Отечественной войны 1812 года, изобиловала набором клишированных образов, эпитетов и сравнений относительно фигуры французского императора. Можно сказать, что определенный набор поэтических средств переходил от одного автора к другому. В частности, Карамзин в этот период создал образ Наполеона-злодея, чья миссия «людей карать и землю претворять в могилу» («Освобождение Европы и слава Александра I»). У Державина в лиро-эпическом гимне «На прогнание французов из Отечества» Наполеон предстает в виде *огромного зверя*,

¹⁴ Вестник Европы. – 1802. – № 23. – С. 100.

дракона. Жуковский видит императора Франции *страшилищем, питомцем ужасов, безвластия и брани* («Послание императору Александру»). Иными словами, в русской литературе и в российском обществе под влиянием негативного отношения к завоевательным походам Наполеона в целом и подъема патриотических чувств в период Отечественной войны 1812 года в частности сложился устойчивый образ Наполеона-тирана.

Можно сказать, что в эти годы в той или иной степени таких взглядов придерживались все наиболее прогрессивные люди России, среди которых помимо уже упомянутых нами писателей можно назвать братьев Тургеневых, М.Ф. Орлова, Вяземского. В данном случае особую важность приобретает тот факт, что именно эти мыслители находились в ближайшем окружении молодого Пушкина и оказали наибольшее влияние на его мировоззрение.

К ранним произведениям поэта, в той или иной мере отражающим тему наполеонизма, можно отнести стихотворения «Воспоминание в Царском Селе» (1814), «Наполеон на Эльбе» (1815) и «На возвращение государя императора из Парижа в 1815 году» (1815), «Принцу Оранскому» (1816), а также стихотворение «Тень Фонвизина» (1815). Последнее, на наш взгляд, стоит несколько особняком в этом ряду, поскольку изображение Наполеона в нем строится как бы от лица Державина и имеет явно иронический характер по отношению к прославленному поэту.

Несмотря на различную тематику перечисленных произведений, в контексте каждого из них Наполеон предстает в характерном для конца первого десятилетия XIX века образе тирана, бича вселенной. «Вострепещи, тиран! уж близок час паденья!» – восклицает молодой поэт в «Воспоминании в Царском Селе» [9, 72].

В целом образ Наполеона, созданный юным Пушкиным в этом стихотворении, не отличается особой оригинальностью. Первый консул представляется молодому поэту некой абстрактной злой силой, источником войны, разрушения.

Восстал вселенной бич – и вскоре лютой брани
Зарделась грозная заря.

<...>

Дымится кровию земля;
И селы мирные, и грады в мгле пылают,
И небо заревом оделось вокруг [9, 70].

Неприятие Пушкиным личности Наполеона выражается и усиливается также за счет неоднократных как косвенных, так и прямых противопоставлений незаконной, по мнению Пушкина, власти Наполеона истинному монарху Александру I. Согласно русскому поэту, Наполеон взошел на престол, презрев «правды глас, и веру, и закон, // В гордыне возмечтав мечом низвергнуть троны» («Воспоминание в Царском Селе») [9, 74]. В то время как Александр I, по мнению молодого поэта, – полноправный владетель трона: «Достойный внук Екатерины! <...> Тобою восхищен» («Воспоминание в Царском Селе») [9, 74].

В стихотворении «На возвращение государя императора из Парижа в 1815 году» противопоставление двух правителей становится еще более ярко выраженным:

Свершилось!.. Русской царь, достиг ты славной цели!
Вотще надменные на родину летели;
Вотще впреди знамен бесчисленных дружин
В могущей дерзости венчанный исполин
На гибель грозно шел, влек цепи за собою:
Меч огненный блеснул за дымною Москвою!
<...>
Содрогся счастья сын, и, брошенный судьбою,
Он землю русскую невзвидел под собою [9, 113].

Молодой Пушкин стремится подчеркнуть, что необыкновенно сильный и дерзкий в своих желаниях и поступках враг, несущий порабощение всему миру, был побежден именно на *русской земле, русским царем*.

Стоит заметить, что данное стихотворение в целом построено антитетически, Пушкин рисует образ бесстрашного русского царя – вождя побед, отца народа, на фоне губителя-Наполеона, олицетворяющего собой, по мнению Пушкина, беззаконие и бунт.

О, сколь величествен, бессмертный, ты явился
Когда на сильного с сынами устремился;
<...>
И ветхую главу Европа преклонила,

Царя-спасителя колена окружила
Освобожденную от рабских уз рукой,
И власть мятежная исчезла пред тобой! [9, 114].

Важно также обратить внимание на тот факт, что ни в одном из упомянутых стихотворений Пушкин не называет французского императора по имени. По отношению к завоевателю молодой поэт несколько раз употребляет субстантивированные прилагательные *сильный, грозный, гордый*, которые, на наш взгляд, указывают на признание поэтом могущества французского императора. Таким образом, победа над ним Александра I представляется еще более блистательной.

При этом стоит отметить, что данные характеристики способствуют созданию более абстрактного образа Наполеона, а использование Пушкиным клишированных формул, таких как «счастья сын», «губитель», «вселенной бич», подчеркивают тот факт, что у молодого поэта еще нет собственного, глубокого понимания личности и исторической роли французского полководца. Наполеон воспринимается юным Пушкиным не как реальная историческая фигура, а как некий отвлеченный образ врага, завоевателя.

Наряду с этим небезынтересно отметить, что в стихотворении «На возвращение государя императора из Парижа в 1815 году» у Пушкина в изображении Наполеона впервые возникает мотив огня, пламени, который впоследствии станет сквозным мотивом всей пушкинской лирики, посвященной французскому императору:

Звезда губителя потухла в вечной мгле
И пламенный венец померкнул на челе! [9, 113].

На наш взгляд, интересным представляется тот факт, что, согласно Пушкину, на челе Наполеона пламенный венец. Эта деталь приобретает особую важность, если учесть, что в интересующий нас исторический период слова венок, венец воспринимались как «метонимические синонимы слова слава» [4, 84]. То есть можно заключить, что данная подробность указывает на признание поэтом определенных достоинств и заслуг императора Франции, следовательно, несет в себе положительный оттенок. В этом случае использование Пушкиным эпитета «пламенный» можно объяснить представлением о богине Славе, образ которой ассоциировался с чем-то сияющим, ярким.

Также в ранних произведениях поэта важной и при этом исключительно пушкинской деталью, по замечанию Вольперт, является «мысль о великодушии россиян» по отношению к побежденному врагу [3, 299].

В Париже Росс! – где факел мщенья?

Поникни, Галлия, главой.

Но что я зрю? Герой с улыбкой примиренья

Грядет с оливою златой.

<...>

А он – несет врагу не гибель, но спасенье

И благотворный мир земле [9, 73].

(«Воспоминание в Царском Селе»)

Впоследствии мотив благородного отношения к поверженному врагу неоднократно будет возникать в произведениях Пушкина, посвященных императору Франции.

В рамках исследуемой тематики крайне интересным представляется еще одно произведение, созданное Пушкиным в лицейский период, – это стихотворение «Наполеон на Эльбе». На наш взгляд, данное произведение можно назвать первой попыткой молодого поэта проникнуть во внутренний мир Наполеона, постичь и объяснить его феномен. Но вместе с тем образ, созданный Пушкиным в этом стихотворении, остается однополярным. Наполеон по-прежнему рассматривается исключительно как губитель, хищник, бич, олицетворяющий собой войну и мятеж.

Наряду с этим стоит отметить, что образ французского императора в данном произведении становится несколько более конкретным. Молодой Пушкин называет изгнанника Эльбы по имени, а также вскользь касается его внешних черт:

Сидел Наполеон

<...>

И, к дальним берегам возведши взор угрюмый,

Свирепо прошептал [9, 100].

Несмотря на столь малое описание внешности, оно, по нашему мнению, является значимым, так как взгляд, глаза человека отражают его внутренний настрой, состояние души. В данном случае Пушкин использует

клишированное выражение «взор угрюмый». Словарь языка Пушкина дает следующие толкование эпитета «угрюмый»: «испытывающий тягостное настроение, мрачный» или «выражающий тягостное настроение» [11, 669]. Необходимо заметить, что в стихотворении «К ***» (Не спрашивай...), написанном Пушкиным в 1817 году, поэт также использует данное клише:

Не спрашивай, зачем унылой думой
Среди забав я часто омрачен,
Зачем на все поднимаю взор угрюмый,
Зачем не мил мне сладкой жизни сон [9, 280].

Таким образом, можно заключить, что в стихотворении «Наполеон на Эльбе» бывший император представляется молодому поэту не только как враг, носитель разрушительных идей, но как человек, находящийся в унылом, подавленном состоянии.

В данном произведении Пушкин создал также необыкновенно мрачную атмосферу, окружающую Наполеона на Эльбе, описание которой поэт дает в оссианическом духе. Художник намеренно стремится к максимальному сгущению красок, рисуя темный пейзаж с бледными тучами, туманной луной, седым, одетым мглой небосводом, дикою скалой.

В данном контексте необходимо сказать, что присутствие оссианических мотивов в этом произведении прослеживается также в изображении самого Наполеона. Пушкин создает образ одинокого, некогда блистательного воина, сожалеющего о своей прошедшей славе и строящего жестокие планы на будущее.

Прейду я к вам сквозь черные пучины
И гряну вновь погибельной грозой!
И вспыхнет брань! за галльскими орлами,
С мечом в руках победа полетит,
Кровавый ток в долинах закипит,
И троны в прах низвергну я громами
И сокрушу Европы дивный щит!... [9, 100 – 101].

В этом случае, как и в предыдущих произведениях, Наполеон представляется поэту угрозой для европейских монархий, опорой для которых, согласно Пушкину, является Россия как щит для других стран.

При этом интересно отметить, что даже в речи Наполеона Александр I представлен героем, освободителем, а сам Наполеон несчастным побежденным:

Полнощи царь молодой! – ты двигнул ополченья,
И гибель вслед пошла кровавым знаменам,
Отозвалось могущего паденье,
И мир земле, и радость небесам,
А мне – позор и заточенье! [9, 101].

Таким образом, по Пушкину, даже сам Наполеон осознает свою ничтожность в сравнении с Александром I.

В этом случае становится уместным заметить, что Пушкин специально прибегает к заведомо излишней идеализации русского императора с целью выделения на его фоне образа свирепого и в то же время жалкого врага-завоевателя. Данный факт, на наш взгляд, еще раз подчеркивает незрелость образа Наполеона в раннем творчестве Пушкина.

Необходимо также сказать, что, несмотря на всю силу, воинственность французского императора, его судьба, по Пушкину, предопределена:

<...> трепещи! погибель над тобою,
И жребий твой еще сокрыт! [9, 102].

Таким образом, можно сделать вывод, что в целом образ Наполеона в раннем творчестве Пушкина является типичным для 1810-х годов. Молодой поэт склонен рассматривать французского императора односторонне, как некий отвлеченный образ, носителя абсолютного зла, полностью лишённого каких-либо человеческих качеств и чувств.

В данном контексте особого внимания заслуживает точка зрения О.С. Муравьевой, высказанная в статье «Пушкин и Наполеон», где исследователь говорит о мнимом подражании и отсутствии художественного своеобразия в лицейских стихотворениях Пушкина о Наполеоне.

О.С. Муравьева, по нашему мнению, делает ценное наблюдение, отмечая: «Просто его (Пушкина) восприятие мира здесь временно совпало с общенациональным, а вернее, вообрало это общенациональное в себя. Не важно, что здесь он проявил так мало оригинальности, важно, куда он двинется дальше» [7, 9].

Следовательно, можно сделать вывод, что тема наполеонизма в контексте раннего творчества Пушкина должна рассматриваться не под углом заимствования поэтом тех или иных тем и мотивов, но как органическое соединение рецепции молодым поэтом личности Наполеона с общественными настроениями и литературными тенденциями данного исторического периода.

Список литературы

1. *Батюшков К.Н.* Опыты в стихах и прозе. М.: Наука, 1977.
2. Вестник Европы. – 1802. – № 23.
3. *Вольперт Л.И.* Пушкин в роли Пушкина. Творческая игра по моделям французской литературы. Пушкин и Стендаль. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998.
4. *Григорьева А.Д., Иванова Н.Н.* Поэтическая фразеология Пушкина. М: Наука, Ленинградское отделение, 1977.
5. *Иезуитова Р.В.* Поэзия русского классицизма // Русская литература. Л.: Наука, Ленинградское отделение. 1965. – № 3. – С. 53 – 74.
6. *Левин Ю.Д.* Классицизм в русской литературе: конец XVIII – первая треть XIX века. Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1980. С. 208.
7. *Муравьева О.С.* Пушкин и Наполеон: Пушкинский вариант «наполеоновской легенды» // Пушкин: исследования и материалы; АН СССР, Ин-т рус. лит. Л., 1991. Т. 14. С. 5 – 32.
8. *Немировский В.И.* Генезис стихотворения Пушкина "Наполеон" (1821) // Пушкин: исследования и материалы: РАН, Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). СПб.: Наука, 1995. Т. 15. С. 176 – 183.
9. *Пушкин А.С.* Полное собрание сочинений: в 10 т. Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1977. Т. 1.
10. *Реизов Б.Г.* Пушкин и Наполеон // Русская литература. Л.: Наука, 1966. – № 4. – С. 49 – 58.
11. Словарь языка Пушкина: в 4 т. / отв. ред. В.В. Виноградов. – 2-е изд., доп.; Российская академия наук, Ин-т рус. яз. Им. В.В. Виноградова, М.: Азбуковник, 2000. Т.3, 4.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Лингвистические аспекты формирования профессиональных компетенций

УДК 811.161.1'373

Т. П. Соломенникова

*аспирант кафедры английского языка
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет»*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ЛЕКСИКИ

В статье рассматриваются особенности функционирования профессиональной и просторечной медицинской лексики. Представлены результаты исследования функционально-стилевого перераспределения медицинской лексики. Подчеркивается, что каждый социальный институт закрепляет за собой некое символическое и предметно-практическое пространство деятельности, в котором ведущую роль играют профессионалы. Профессионалов отличают не только специализированная подготовка и квалификация, но и владение профессиональным языком. Профессионализмы являются так называемыми неофициальными заменителями, просторечными эквивалентами терминов, узаконенных, кодифицированных названий специальных понятий какой-либо науки.

Ключевые слова: профессиональный язык; медицинская лексика; термины; семантика.

Каждый социальный институт закрепляет за собой некое символическое и предметно-практическое пространство деятельности, в котором ведущую роль играют профессионалы. Профессионалов отличают не только специализированная подготовка и квалификация, но и владение профессиональным языком.

Профессиональный язык выполняет важную роль пароля идентификации по схеме «свой/чужой» в символическом пространстве дискурса. Он задает не только систему понятий, концептов и условных обозначений, необходимых для осуществления когнитивных и коммуникативных задач, необходимых для конструирования институционально заданной картины мира и способов ее интерпретации. На профессиональном языке лежит также функция реализации задач корпоративной культуры и внушения непосвященным в тайны его смыслов некоего сакрального трепета. Так, язык математиков, медиков, физиков-ядерщиков и кибернетиков для непрофессионалов представляется

очень сложным и потому весьма таинственным, недоступным для профанного разума.

Будучи доступен лишь для посвященных, избранных, профессиональный язык осуществляет функции социально-статусной иерархизации. В итоге все, кто владеет профессиональным языком, оказываются наверху институционально-статусной лестницы, а те, кто не до конца усвоил или слабо усвоил профессиональный язык, занимают место на низших ступенях статусной иерархии. Применительно к профанным пользователям профессионального языка сегодня часто используется выражение «чайники».

Следует заметить, что «чайники», несмотря на отсутствие высокого профессионализма, играют важную роль в расширении дискурсного пространства институциональных коммуникаций. Чаще всего именно благодаря их усилиям профессиональный язык популяризируется и адаптируется к реалиям жизни обычных людей, начинает активно влиять на их мышление, входить в практику повседневности.

Небезынтересно обратить внимание, в частности, и на медицинский язык.

Изучению вопросов функционирования медицинских терминов и профессионализмов в обиходной речи, путей их проникновения в общелитературный язык, стилистики, формально-семантического преобразования посвящены работы многих исследователей: В. Д. Бондалетова, С. В. Гринева, В. П. Даниленко, Б. Н. Головина, Д. С. Лотте, В. Н. Прохоровой и др. Ценность их работ заключается в том, что в них отражены особенности терминологического поля профессионального языка. Однако, несмотря на проведенные ими исследования, вопросы, касающиеся медицинских профессионализмов, являются еще недостаточно изученными и остаются актуальными и в настоящее время вследствие непрерывно увеличивающегося количества и разнообразия профессионализмов.

Например, в устной речи медиков отмечаются профессионализмы типа:

«дернуть на пищевод» – провести чреспищеводную электрокардиостимуляцию; «клиника», «остановка» – клиническая смерть; «мерцалка», «мерцуха» – мерцательная аритмия; «питовцы» – больные, находящиеся в палатах интенсивной терапии; «лучевики» – больные, проходящие лучевую терапию, «посадить на трубу» – перевести на

искусственную вентиляцию легких; «релаха», «релашка» – реланиум; «труба» – интубационная трубка и др [12].

Профессионализмы являются так называемыми неофициальными заменителями, просторечными эквивалентами терминов, узаконенных, кодифицированных названий специальных понятий какой-либо науки.

Профессионализмы, как правило, заменяют термины, словосочетания или монологические термины с большим количеством слогов. Например: «трёп» – трепетание предсердий; «подключка» – подключичная вена; «ярёма» – яремная вена; «химия» – химиотерапия; «снять» /сделать/, «записать пленку» – сделать ЭКГ; «сделать снимок» – сделать рентгеноскопическое исследование и др [12].

Разновидностью медицинской устной речи является медицинский социолект – медицинский профессиональный жаргон, сленг и медицинское просторечие.

Медицинский социолект – иерархически структурированная микросистема лексического просторечия, составляющая определенную часть языкового репертуара медицинского социума, элементы которого – слова и устойчивые словосочетания – характеризуются сниженной коннотацией и относительно эзотерической функцией и понятийно-функциональной закрепленностью за профессионально-корпоративной областью медицинского дела конкретного общества и соответствующей медицинской сферой функционирования национального языка.

В речи медиков отмечаются профессиональные жаргонизмы, мотивированные специальными терминами или созданные на основе обиходной лексики: аппарат – медицинский шприц, белка – алкогольный делирий или белая горячка; операция "колбаса" – повторные ампутации нижних конечностей по поводу их критической ишемии; тубик – туберкулез, вешалка – взвешивание больных, дыхалка – дыхание, апендюки – больные после аппендэктомии и др.

Большую группу составляют глаголы и глагольные сочетания: кровануло – открылось кровотечение, загрузиться – впасть в кому, нарушиться – быть в состоянии инсульта, откапать – увеличить дозу лекарственного препарата в капельнице, мочить, помочить, размочить (кого-то) – дать мочегонные лекарственные препараты (диуретики), кинуть зонд – прозондировать и др.

Возникновение и функционирование медицинского жаргона в профессиональном неофициальном общении врачей объясняется двумя основными причинами: 1) краткие наименования экономят время;

2) использование сниженной, иногда грубоватой лексики – это психологическая разгрузка в тяжелом труде врачей.

Например, в экстремальной ситуации врачу иногда проще сказать: "Клиент замерцал, кинул давление, ну мы его стукнули и на трубу посадили", чем выговорить: "У пациента развился пароксизм тахисистолической мерцательной аритмии, сопровождающийся нестабильностью гемодинамики, что послужило показанием для проведения электроимпульсной терапии с последующей интубацией и переводом на ИВЛ".

К особенностям медицинского социолекта относятся также активное использование пейоративной лексики с целью подбодрить и успокоить пациента и употребление личных местоимений и глаголов в форме первого лица множественного числа как указание на сотрудничество, взаимодействие врача и больного. Например, типичны в обращении к больному формулы: «откроем ротик, сейчас мы посмотрим зубик», «сестричка сделает нам укольчик», «животик у нас хороший, мягкий», «давайте послушаем сердечко» и т.п.

Существует медицинский сленг, в котором много латинизмов, а теперь – англицизмов. Поскольку в средней школе латинский совсем не преподают, а в медицинском вузе мало, латинизмы получаются корявые. То же и с англицизмами. Пример первых – "гиперденсные зоны" (чем хуже "зоны повышенной плотности"?). Пример вторых – "нейровидение" (от английского *neurovision*) [2].

Медицинский сленг представлен, например, в названиях учебных предметов медицинских институтов: «Инфекционные болезни» – инфекция, «Пропедевтика внутренних болезней» – внутренние, «Патологическая анатомия» – патан, «Педиатрия» – детство, «Биоорганическая химия» – БОХ, «Травматология» – травма, «Военная подготовка» – военка, «Кожные болезни» – кожа, «Гистология» – гиста и т.д.

Примеры медицинского сленга:

- консервы – больные, находящиеся в отделении (как правило хирургическом) на консервативном лечении;
- стукнуть – провести электроимпульсную терапию / кардиоверсию /, дефибрилляцию;
- ерёма – яремная вена;
- чехол – летальный исход;

- зачехлить, похоронить – участвовать в ведении скончавшегося больного;
- отпустить – не препятствовать активно смерти терминального безнадежного больного;
- уши – фонендоскоп;
- скоблёрка – абразия (выскабливание) матки;
- рецидивист – больной с рецидивом (повторением) болезни;
- операция "колбаса" – повторные ампутации нижних конечностей по поводу их критической ишемии;
- подклюд – подключичная вена [12;14, р. 987].

Разговорная и просторечная лексика, обозначающая медицинские реалии, составляет большой пласт в русском языке. Ей присущи сниженная экспрессивная окраска, установка на языковую экономию. Например, составные наименования сокращаются, лексикализируются: Склиф – институт им. Склифосовского, Кащенко – больница им. Кащенко, диагностика – диагностический центр, краевая, городская больница, мануалка – мануальная терапия, мануальщик – мануальный терапевт, глазной центр – Центр микрохирургии глаза им. Федорова и т.п.

Просторечная лексика представляет собой слова со стилистически сниженным, грубым, иногда вульгарным оттенком. Просторечие является разновидностью национального языка, находясь за пределами литературной нормы.

Разговорная и просторечная лексика ориентированы на неформальное общение в условиях межличностной коммуникации. С точки зрения функциональной экспрессивности выделяется разговорная медицинская лексика, лишенная экспрессивно-оценочных оттенков. Например: хворать, хвороба, медичка, врачиха, докторша, кожник, глазник, зубник, шизофреник (больной шизофренией), рентген, ревматичка, подагрик, подагричка, гриппозник, язвенник, «скорая», аптекарша, валерьянка, зеленка, прострел, бюллетень (больничный лист), оживить (реанимировать), колоть – делать инъекции (чаще внутримышечные), вливание – внутривенные инъекции, щитовидка – щитовидная железа и т. д.

В разговорной речи медицинская лексика употребляется метонимично и эллиптически. Например, говорят «у меня сердце, у нее печень, у него нервы, голова и т.п.», имея в виду заболевание названного органа: «Вы привезли с собой лекарство, а то у нас нет ничего от сердца?»

В просторечной медицинской лексике встречаются варианты общеупотребительных слов, отличающихся:

- фонетическим обликом: анпутировать (ампутировать), болесть (болезнь), ридикулит (радикулит), психиатор (психиатр), анбулатория (амбулатория); на бюллетне (бюллетене);
- морфологией: большой мозоль, стонает;
- сочетаемостью: интересоваться об болезни; умер воспалением легких.

В области семантики медицинское просторечие характеризуется:
1) размыванием семантической структуры слова: «анализы в больницу носила», т.е. то, что приготовлено для лабораторного анализа;
2) преобразованием слова в соответствии с «народной этимологией»: полуклиника вместо поликлиника и т.п. Примеры искажения медицинских терминов по второму типу встречаются в письмах читателей на сайте журнала «Здоровье»:

«Где лечат глаукому лучом Лазера?» (лазера); « «По своей воле больные могут пойти к врачу сексуалисту? (сексопатологу)»; «Я уже обращался в коженный диспансер» (кожный); «У меня опасная болезнь – бронхоэкстазы» (бронхоэктазы); «В каком кабинете записывают стенокардию?» (делают кардиограмму) и т.п [1].

Бранная лексика из наименований болезней формировалась и в прежние эпохи. Так, стали просторечными и грубыми слова зараза, холера, чума, язва, паразит, глист (о человеке). В переносном значении названия больных людей используются как инвективная лексика: больной (*на голову*), вывихнутый, дистрофик, желчный, импотент, клизма, косой, кривой, маразматик, припадочный, психопат, псих, раненый (*в голову*), рахит, слепой, склеротик, чахоточный, чумовой и др.

Наименования психических болезней автоматически попадают в разряд бранных слов, ср.: образованные в просторечии *кретин, шизик, урод, дебил, даун, бешеный, нервный, олигофрен, идиот, маньяк, параноик, неврастеник и др.*

Освоенные русским языком модные иноязычные слова дают богатую деривацию, например: шиза, шизовать, шизик, шизоид, шизоидный (от термина шизофрения) – о неестественном поведении человека; маразм (от термина «маразм» – состояние полного упадка психической и физической деятельности человека, следствие старости или хронической болезни), маразматик, маразматический, маразмировать; депрессия – депресня,

депрессняк, депрессировать; комплекс – комплексовать, без комплексов, закомплексованный, раскомплексованный и т.д.

Группа венерических заболеваний, сексуальных патологий также пополняет грубо-просторечную бранную лексику, например: спидоносец – оскорбительное высказывание в адрес любого человека; спидушный – грязный, антисанитарный, жалкий на вид.

Специальная лексика – термины и профессионализмы – существуют параллельно с общеупотребительной лексикой как межсистемные (межкультурные) синонимы, с разных мировоззренческих позиций и в разном понятийном объеме обозначают одни и те же реалии. Никакая другая область человеческой деятельности настолько не нуждается в установлении диалога между научной и наивной картинками мира, как практическая медицина с ее постоянным общением специалистов и неспециалистов по поводу лечения заболеваний. Врачи переводят информацию в доступную для пациентов версию, а полученные от них жалобы интерпретируют в соответствующих терминах.

Пример из письма в медицинскую газету:

«На днях у моего мужа случился инсульт. По «03» вызвали «скорую». Приехавший врач сразу диагноз не поставил. Но сказал: «Платите 500 рублей, сделаем хороший укол»... А ведь я имею право на бесплатные медпрепараты. Для нормального самочувствия мне необходимы «кардикет» (сердечное), соталекс (от аритмии) и Тромбо Асс (разжижающий кровь)» [4].

Здесь врач говорит на «языке» больного (хороший укол вместо «инъекция такого-то лекарства»), а больной – на «языке» врача (особенно при перечислении малоизвестных медпрепаратов).

Следует сказать, что феномен перехода специальной книжной лексики в обиходный язык в разные исторические эпохи отличается своей спецификой, включающей лингвистические и культурологические параметры.

Специфика функционирования медицинской лексики в устном общении, на наш взгляд, состоит в том, что в одном и том же тексте могут употребляться разностилевые наименования (термины и профессионализмы, общеупотребительные и просторечные слова). Это связано с особой прагматикой общения на медицинские темы, возможностью, а часто и необходимостью

переключения с одного стиля на другой в зависимости от условий коммуникации.

Функционально-стилевое перераспределение медицинской лексики в значительной степени обусловлено экстралингвистическими причинами. Часть медицинской лексики, которая составляет необходимый для общения врача и пациента словарный минимум, значительно более актуальна для рядового члена общества, чем специальная лексика других наук (например высшей математики, химии или астрономии), поэтому определенные медицинские термины относительно легко проникают в общелитературный язык.

Список литературы

1. *Абрамова Г.А.* Терминология тропической медицины. Краснодар, 1987.
2. *Артамонов Р.* Язык мой – враг мой? // Медицинская газета [Электронный ресурс]. – 2002. – № 5. URL: http://medgazeta.rusmedserv.com/2002/5/article_252.html.
3. *Бондалетов В.Д.* Социальная лингвистика. М., 1987.
4. *Гарбовский Н. К.* Профессиональная речь (функционально-стилистический аспект) // Функционирование системы языка и речи. М., 1989.
5. *Головин Б. Н., Кобрин Р. Ю.* Лингвистические основы учения о терминах. Горький, 1987.
6. *Гринев С. В.* Введение в терминоведение. М., 1993.
7. *Даниленко В. П.* Русская терминология. Опыт лингвистического описания. М., 1977.
8. *Лотте Д. С.* Вопросы заимствования и упорядочивания иноязычных терминов и терминологических элементов. М., 1982.
9. *Наер В. Л.* Уровни языковой вариативности и место функциональных стилей // Научная литература: язык, стиль, жанры. М., 1985.
10. *Прохорова В.Н.* Профессионализмы // Русский язык: энциклопедия. М., 1997.
11. *Сейгер Дж. К.* Критерии оценки функциональной эффективности терминов // Теоретические и методологические вопросы терминологии: международный симпозиум. 1981.
12. *Орлов Д.* Словарь медицинских сокращений и сленга [Электронный ресурс]. URL: <http://medslovarik.narod.ru/slang/20-t.html>.
13. *Шелов С. Д.* Терминология, профессиональная лексика и профессионализмы (к проблеме классификации специальной лексики) // Вопросы языкознания. – 1984. – Вып. 5.
14. *Coombs RH, Chopra S, Schenk DR, Yutan E.* Medical slang and its functions – Soc Sci Med. – 1993.
15. *Peterson C.* Medical slang in Rio de Janeiro, Brasil – Cad Saude Publica. – 1998.

УДК 37.0+159.9

Е. В. Игнатович

соискатель кафедры педагогики

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В АВИАЦИИ

В статье выявляются ключевые особенности применения языка в общении, выдвигается на первый план некоторые важные моменты возникновения ошибок в понимании, рассматриваются методы совершенствования межкультурного общения с применением английского языка между носителями. По мнению автора статьи, осознание существования опасностей, свойственных голосовой связи, особенно при межкультурном общении, поможет англоговорящим авиадиспетчерам и пилотам более полно оценивать трудности, с которыми сталкиваются пользователи английского языка как второго.

Ключевые слова: язык, авиационные специалисты, пилоты, диспетчеры, формирование, профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность, шкала языковой компетентности ИКАО, ошибки в авиации.

Большинство людей с легкостью применяют язык и обычно успешно, без когнитивных знаний о природе языка. Поскольку язык, главным образом на бессознательном уровне, выполняет ежедневные задачи, люди не задумываются о фактической сложности языка. Д. Макмиллан в своей статье “Ошибки в управлении воздушным движением” указывает, что непринужденность, с которой мы используем язык, чтобы общаться каждый день, и отсутствие серьезных последствий при недопонимании маскируют несовершенство человеческого языка как почти единственного средства для общения, которое необходимо в транспортной сфере. Простое однозначное использование языка фактически требует сложного взаимодействия сложных процессов, и наш, обычно успешный, ежедневный опыт использования языка противоречит его сложности. Ошибки происходят по разным причинам:

- два слова кажутся одинаковыми, но могут иметь драматические различия в произношении, так что даже среди носителей языка возникает недопонимание;

- сообщение говорящего может быть слишком опосредованным, так что его идея была понята не полностью;
- говорящий может иметь неадекватное представление о языке и быть неспособным к эффективному общению.

В ежедневной жизни отсутствие взаимного понимания происходит, но редко кончается чем-нибудь другим, чем незначительное неудобство, незначительное затруднение или потерянное время. В телефонной связи при управлении воздушным движением, однако, ставки становятся драматично выше, и ошибки связи могут привести к куда более серьезным последствиям. После несчастного случая в 1977, где отсутствие взаимного понимания было признано сопутствующим фактором, Международная организация гражданской авиации (ИКАО) издала изменения к фразеологии и процедурам, основанные на ошибках, извлеченных из анализа связи до несчастного случая. Тем не менее ошибки в понимании продолжают возникать и десятилетия спустя, о чем свидетельствуют многочисленные инциденты и множество других несчастных случаев, произошедших за последнее время [5, с.23].

Столь же несовершенный, как и естественный, человеческий язык содержит потенциал ошибки, но нет другого средства связи, которое лучше служит целям человеческого общения. В то время как механизмы передачи данных улучшаются и некоторые эксперты надеются, что они уменьшат потребность в естественном языке, есть причины, почему передача данных не устранил требования для пилотов и диспетчеров хорошо владеть языком. Во-первых, они (механизмы) еще недостаточно развиты для универсального использования во всех областях. Во-вторых, они требуют умений в чтении и технологии перевода, что не соответствует строгим требованиям надежности. Наконец, летные экипажи и диспетчеры будут всегда нуждаться в умении владеть естественным языком в случае отказа оборудования передачи данных. Альтернативные меры, чтобы обойти потребность во владении общим языком, также не соответствуют требованиям безопасности: переводчики на борту или в диспетчерской являются дополнительным звеном между двумя ключевыми агентами – диспетчером и пилотом, создавая дальнейшие сложности. В обычных ситуациях использование переводчика могло бы удовлетворить потребности, но в нестандартных ситуациях или при бедствии любая процедура, которая замедляет связь, становится неприемлемой, и, возможно, даже опасной. Итак, оставив человеческий язык как лучшее средство передачи данных для пилота и

диспетчера, требования ИКАО к языковой компетентности стремятся улучшить связь «земля – воздух» [4, с.34].

Поскольку английский язык – язык международной авиации, многим работникам этой сферы потребуется обучение английскому языку для формирования или повышения уровня профессиональной коммуникативной иноязычной компетентности. Под компетентностью мы понимаем свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной сфере труда, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному взаимопониманию и взаимодействию между пилотом и диспетчером. При этом она также включает в себя некую интегральную способность решать возникающие в различных ситуациях конкретные проблемы. Тем не менее бремя улучшения не должно ложиться исключительно на плечи неносителей языка. Носители английского языка также играют важную роль в международных усилиях по увеличению безопасности связи [2, с.36].

Государства – члены ИКАО – должны гарантировать, что их использование фразеологии будет настолько близко к стандартной фразеологии Международной организации гражданской авиации, насколько возможно. Стандартная фразеология – это и есть самый минимально необходимый уровень профессиональной коммуникативной иноязычной компетентности. Носители и другие опытные пользователи английского языка должны осознавать опасность и изучить стратегии улучшения межкультурной коммуникации, а также должны воздержаться от использования идиом, коллоквиализмов и другого жаргона в радиотелефонной коммуникации и должны отрегулировать темп речи [6, с.7].

Один из потрясающих аспектов ошибок связи – то, что она является одной из немногих областей, которые могут быть с готовностью исправлены без высокотехнического вклада. Ошибки в понимании могут произойти не только между неносителями языка, но также и между носителями того же самого языка. Отсутствие взаимного понимания между носителями языка может произойти в результате лингвистической ошибки, особенности речи (двусмысленность, омофония и т.д.) или в результате человеческой небрежности (плохое изложение, плохая работа микрофона, слишком большие

данные в одном сообщении или нетерпение). Ошибки в понимании могут также произойти между неродными пользователями языка или между носителем языка и неносителем языка в результате этих же проблем, в дополнение к другим источникам ошибки, характерным для неродного использования английского языка.

Жизненно важно, чтобы и родные, и неродные пользователи языка соблюдали фразеологию международной организации гражданской авиации, так тщательно и кропотливо развивающуюся за последние пятьдесят лет. Использование фразеологии международной организации гражданской авиации описано в «Стандарте международной организации гражданской авиации», который гласит: “международная организация гражданской авиации стандартизировала фразеологию для использования во всех ситуациях, для которых она была определена. Только когда стандартной фразеологии не хватает для обслуживания воздушного движения, должен использоваться простой язык” [3, с.12 – 1].

В то время как совершенная связь может никогда не быть достигнута, она может быть, по возможности, улучшена, если подписать соглашение использовать везде, где возможно, одну и ту же фразеологию. Для голосовой связи, чтобы обеспечить уровень, требуемый для безопасных полетов, использование единственной стандартной фразеологии международной организации гражданской авиации должно быть подчеркнуто. Это может означать необходимость формирования или совершенствования уровня профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности. Диспетчеры и пилоты должны учитывать усилия, которые требуются неанглоговорящим коллегам, чтобы приобрести языковую английскую компетентность в международной организации гражданской авиации на 4-м рабочем уровне, чтобы понять ценность фразеологии международной организации гражданской авиации и поддержания четких рабочих процедур.

Хотя никакой набор фразеологий, даже обширных, не может покрыть широту человеческой потребности в общении, даже в пределах относительно ограниченной окружающей среды коммуникаций управления воздушным движением. Во всех тех ситуациях, которые фразеология не может удовлетворить (безотлагательности, критического положения или других

необычных, но нормальных обстоятельствах), диспетчеры и пилоты будут использовать простой язык.

Есть множество особенностей радиотелефонной связи, которые делают ее труднее для пользователей английского языка как иностранного. Во-первых, многие считают, что связь на другом языке вызывает стресс. Во-вторых, при радиотелефонной связи отсутствует визуальный контакт, создавая еще больше трудностей по сравнению с общением лицом к лицу, где мы получаем информацию и через невербальные каналы, включая язык тела и выражение лица. Наконец, некоторые исследования показывают, что напряжение отрицательно сказывается на пользовании языком. Полет и управление самолетами, до некоторой степени, неотъемлемо связан со стрессом. Следовательно, полет и управление самолетом при радиотелефонной связи, с лингвистическими барьерами и лишенной визуальных ключей, несет в себе множество вызывающих напряжение факторов.

В этом случае, если участники знают о трудностях, с которыми сталкиваются пользователи английского языка как иностранного, они могут быть более аккуратными в своей речи. Родные и очень опытные носители языка могут, например, сосредоточиться на сохранении интонации нейтральной и спокойной, что вызывает трудность при интенсивном движении, но является хорошей стратегией, чтобы успокоить неносителя языка. Они могут позаботиться об однозначности своих высказываний и самостоятельно тренироваться для избегания использования жаргона или сленга, а также и идиоматических выражений. Они могут запросить подтверждения, что их сообщения были поняты, и они могут следить более тщательно за подтверждением при межкультурном общении, стараясь избегать ловушек "предположения", тема, хорошо освещенная в литературе о человеческом факторе. Дополнительно медленный темп речи делает речь более понятной, и забота о замедлении темпа речи должна исходить из здравого смысла и приводить к улучшению связи [1, с.20]. Это все включает в себя профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность.

Выполнение требований языковой компетентности международной организации гражданской авиации в действительности не может полностью

устранить всех источников недопонимания в радиотелефонных коммуникациях. Скорее, цель состоит в том, чтобы гарантировать в максимально возможной степени, что все говорящие достаточно умело пользуются языком при переговорах. В то время как ошибки связи никогда, вероятно, не будут устранены полностью, дисциплинированное использование фразеологии международной организации гражданской авиации, согласие с требованиями языковой компетентности международной организации гражданской авиации, понимание потенциальных ловушек языка и осознание трудностей, с которыми сталкиваются неносители английского языка, позволят пилотам и диспетчерам с большей готовностью узнавать ошибки связи и работать над устранением таких ошибок, а преподавателям формировать или повышать уровень профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности как пилотов, так и диспетчеров.

Список литературы

1. *Андреев С.Л.* Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С.19 – 27.
2. *Поштарева Т.В.* Формирование этнокультурной компетентности // Педагогика. – 2005. – № 3. – С.35 – 42.
3. Document 4444. Chapter 12. – ICAO, 2004.
4. Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements. Doc. 9835. – ICAO, 2004.
5. *MacMillan D.* Mistakes in Air Traffic Control // ICAO Journal. – 2004. – № 1. – С.23 – 27.
6. *Mitsutomi M., O'Brien K.* Fundamental aviation language issues addressed by new proficiency requirements // ICAO Journal. – 2004. – № 1. – С.7 – 9.