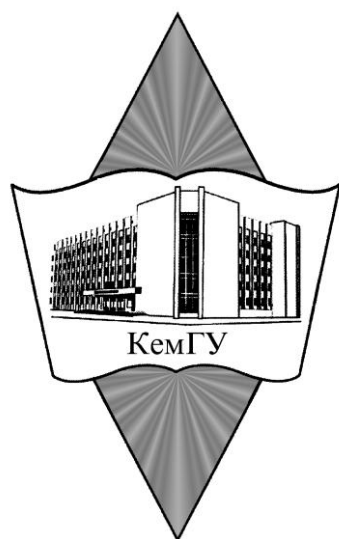


**КЕМЕРОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

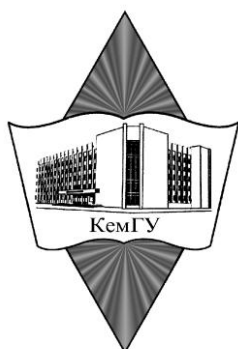


Выпуск 3 (35)

**OF KEMEROVO
STATE UNIVERSITY**

Issue 3 (35)

**КЕМЕРОВО
2008**



**ВЕСТНИК
КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

№ 3 (35) 2008. Издаётся с 1999 г.

**Журнал теоретических
и прикладных исследований
Выходит 1 раз в квартал**

СОДЕРЖАНИЕ

Редакционная коллегия:

Невзоров Б. П., д-р пед. наук, профессор,
академик МАН ВШ (главный редактор);
Рябова М. И., канд. хим. наук, ст. науч. сотр.
(ответственный секретарь).

Члены редколлегии:

А. А. Араева, д-р филол. наук, профессор;
К. Е. Афанасьев, д-р физ.-мат. наук, профессор;
В. В. Бобров, д-р ист. наук, профессор;
В. А. Волчек, канд. ист. наук, доцент;
Н. Н. Данилов, д-р физ.-мат. наук, профессор;
В. В. Желтов, д-р филос. наук, профессор;
Э. М. Казин, д-р биол. наук, профессор;
Н. Э. Касаткина, д-р пед. наук, профессор;
Б. П. Невзоров, д-р пед. наук, профессор;
Е. А. Пименов, д-р филол. наук, профессор;
И. П. Поварич, д-р экон. наук, профессор;
А. С. Поплавной, д-р физ.-мат. наук, профессор;
М. И. Рябова, канд. хим. наук, доцент;
Б. А. Сечкарёв, д-р хим. наук, профессор;
В. П. Щенников, д-р филос. наук, профессор;
Н. А. Юркевич, канд. юрид. наук, доцент;
М. С. Яницкий, д-р психол. наук, профессор.

Ответственные за выпуск:

Б. П. Невзоров, д-р пед. наук, профессор,
первый проректор КемГУ;
М. И. Рябова, канд. хим. наук, зав. отделом
аспирантуры и докторантуры КемГУ.

Редактор выпуска – **З. А. Кунашева**.
Компьютерная верстка – **В. А. Шерина**.

ИСТОРИЯ

Тараканов А. В. Терроризм и СМИ: проблемы взаимодействия 5

МАТЕМАТИКА

Малышенко О. В. Вариационный метод решения одной задачи об управлении температурой 9

Прокопенко Е. В. Канонические модели плоских В-сплайновых кривых 13

Смоленцев Н. К. Левоинвариантные псевдокелеровы структуры на нильпотентной группе Ли типа M1 19

ПЕДАГОГИКА

Кызыласов Ю. И. Принцип локализации в методике и практике преподавания физики в школе 23

ПСИХОЛОГИЯ

Казельская Е. В. Проблема «значимых других» в системе незарегистрированных брачных отношений 27

Комбарова Т. В. Формирование экологического сознания у подростков на уроках биологии в 6 – 9 классах 31

Кузина В. М. Имидж психолога как фактор эффективности его взаимодействия с субъектами образовательного учреждения 37

Кузина В. М., Михайлова В. П. Проблемы деятельности психологической службы в психолого-педагогической литературе 40

Овчинникова Г. В., Корытченкова Н. И., Кувшинова Т. И. Особенности развития восприятия у детей дошкольного возраста с нарушением зрения 48

Порхачева Л. В., Джус К. Я. Основные направления развития личности в период ранней взрослости 51

Симбирцева Н. В. Современные теоретические представления об эмоциональном интеллекте 54

Смагина С. С. Проблема онтогенетического развития значений в экспериментальном решении Л. С. Выготского 57

Трофимова М. В. Влияние семейной ситуации развития на формирование преступного поведения 61

ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ

Печёрина О. В. Педагогическая практика в профессиональной подготовке будущих специалистов по физической культуре и спорту 66

**Журнал теоретических
и прикладных исследований**

Печатается по решению научно-методического и редакционно-издательского советов ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет». Выходит 1 раз в квартал.

Ни одна из частей журнала либо издание в целом не могут быть перепечатаны без письменного разрешения авторов или издателя.

Адрес редакции: 650043, ул. Красная 6, к. 213, редакция журнала «Вестник Кемеровского государственного университета».

Телефон: (3842)58-13-01,
факс (3842)58-38-85,
E-mail: nevzorov@kemsu.ru

Журнал зарегистрирован в Сибирском окружном межрегиональном территориальном управлении Министерства РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.

Регистрационный номер ПИ 12-2098

Со второго полугодия 2004 г. на «Вестник КемГУ» открыта подписка. Подписной индекс 51944.

ISBN 978-5-8353-0884-2.

© ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», 2008.

Подписано к печати _____

Формат А 4.

Печать офсетная.

Бумага Sveto Copy.

Усл. печ. л. – 13,75.

Уч.- изд. л. – 12,45.

Тираж 500 экз.

Заказ № _____

Отпечатано в ООО «ИНТ».

650003, Кемерово,

пр. Химиков, 43^а.

ФИЛОЛОГИЯ

Керимов Р. Д. Метафоризация социальной реальности ФРГ и ЕС в речах Й. Рау **70**

Писаненко А. В. Социокультурные и фонологические особенности английского диалекта и акцента джорди **80**

Шапилова Н. И. Типы лингвистических знаний как основа формирования языкового мышления специалиста-филолога **83**

ФИЛОСОФИЯ

Казаков Е. Ф. Двойственность человека **87**

Красиков В. И. Фашизм и сионизм как идеологические формы оправдания насилия **94**

ЭКОНОМИКА

Афонасова А. И. Состояние и перспективы развития туристского комплекса Горной Шории **103**

Авторы выпуска **109**

Правила оформления статей в «Вестник КемГУ» **110**

И С Т О Р И Я

УДК 323.28:070

ТЕРРОРИЗМ И СМИ: ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

А. В. Тараканов

Терроризм сегодня является, пожалуй, самой обсуждаемой темой. Половина эфирного времени таких крупных мировых вещательных корпораций, как BBC и CNN посвящено именно борьбе с международным терроризмом. Интернет, газеты, журналы и книжные прилавки пестрят новостями, аналитическими обзорами, комментариями и книгами о терроризме. Сообщения о террористических акциях, будь то захват самолета или подрыв какого-либо объекта, всегда вызывали у большой части населения Земли информационный голод, который теперь без особого труда могут удовлетворить медийные структуры. Таким образом, почти каждый человек сегодня имеет представление о терроризме хотя бы на бытовом уровне. В то же время, все чаще и чаще возрастающий интерес к данной проблеме играет на руку самим террористам.

Террористическая деятельность по самой своей природе направлена на то, чтобы произвести эффект на широкие общественные слои, к которым у террористов нет прямого доступа, повлиять на политические инстанции через «общественное мнение», погружаемое в состояние шока. В некотором смысле террористы, осуществляя свои деяния, покупают себе такой кровавой ценой «эфирное время». Смысл теракта состоит именно в том, чтобы быть немедленно и широко протранслированным. Так, когда после террористической акции 23 октября 2002 года поделщика Мовсара Бараева спросили, почему для захвата заложников был выбран именно театр на Дубровке, он ответил: «Центр города, все нас увидят». По логике террористического мышления, теракт – это безотказный метод донесения информации о политических позициях с максимально широким успехом. Немалую роль в этом процессе играют современные средства массовой информации, зачастую помогающие террористам добиться максимального эффекта достижения своих целей, так как на сегодняшний день наблюдается неутешительная тенденция: освещая произошедшие теракты, СМИ зачастую переходят грань между информированием населения о ситуации в мире и террористической пропагандой. Таким образом, они превращаются в средство осуществления информационного терроризма. Разумеется, в большинстве случаев это делается неосознанно, но факт остается фактом, и в последние годы вопросы о роли СМИ в международном терроризме стоят особенно остро.

В большинстве случаев опубликованные в СМИ материалы – это взгляды авторов на проблему, не имеющие под собой никакой доказательной базы. В то же время именно эти статьи воспринимаются на-

селением как наиболее достоверные и не подвергающиеся сомнению источники. В частности, это происходит потому, что большинство журналистов стремятся показать террористическую акцию наиболее ярко, красочно, то есть именно так, как хочет воспринимать ее широкая публика. Так, после взрыва зданий Торгового центра в Нью-Йорке 11 сентября 2001 года, весь мир, посредством СМИ, увидел беззащитность Америки и в целом западной цивилизации перед лицом терроризма. Многочисленные сюжеты и статьи показывали, что все богатство Америки, все ее высокие технологии и спецслужбы ничего не могут сделать перед решимостью нескольких человек умереть за свою идею, разрушив американский миф о собственной неуязвимости. И несмотря на то, что после этого события на территории США не было проведено ни одной крупной террористической акции, далеко не все американцы чувствуют себя в безопасности. А ведь этого и добились террористы 11 сентября 2001 года, и цель их была достигнута именно благодаря СМИ.

Террористическая акция, произошедшая 23 октября 2002 года, в ходе которой боевиками был захвачен Театральный центр на Дубровке в Москве, наглядно продемонстрировала россиянам, что средства массовой информации могут не только помочь борьбе с террористами, но и навредить. Чего стоят только прямые трансляции передвижения отряда спецназа, которые террористы могли наблюдать, не выходя из захваченного ими здания. А после заявления одного из журналистов о том, что он обладает абсолютно достоверными сведениями, которые передал ему один из заложников по сотовому телефону, все заложники, разумеется, были обысканы, а телефоны у них конфискованы.

Современные СМИ в силу своей специфики не ограничиваются лишь описанием событий, но обычно сами определяют, что нужно и что не нужно выносить на суд общественности. Выбор тем и требований осуществляется не столько в зависимости от пристрастий и интересов владельцев и руководителей СМИ, сколько от других факторов. В частности, одним из приоритетных пунктов при выборе темы публикации является важность и актуальность данной темы для населения. Причем относительно терроризма она часто носит мнимый характер, что создает в обществе излишнюю нервозность, а иногда и панические настроения и подрывает веру народа в свое правительство. Так, при рассылке в США террористами писем со спорами сибирской язвы, сразу было понятно, что эпидемии в стране не будет, и риск получить смертельное от-

равление минимален. Но не без помощи СМИ террористам удалось внушить населению, что абсолютно любой человек может, получив по почте «обыкновенный» конверт, погибнуть, что позволило им добиться своей основной цели. Далее. Как правило, людям нравится слушать о тех событиях, которые являются для них необычными, неординарными. Остальные происшествия достаточно быстро «приедаются», и возникает эффект привыкания. Именно поэтому практически никто не боится ездить на автомобиле, но многие боятся летать на самолете, хотя количество людей, погибающих каждый день в ДТП, в разы превышает количество погибших в результате авиакатастроф. Дело в том, что об автомобильных авариях мы слышим каждый день, и в связи с этим они воспринимаются как нечто повседневное, будничное. В свою очередь, каждая авиакатастрофа – это событие, как правило, долго и тщательно «смакующееся» СМИ, что непроизвольно является причиной возникновения у населения страха перед данным событием. То же касается и террористических акций. Поскольку современный терроризм характеризуется необычайным разнообразием форм и методов, практически каждая террористическая акция вызывает достаточно большой общественный резонанс, что, несомненно, играет на руку террористам. А вкупе с тягой СМИ к сенсациям, подавляющее большинство совершенных террористами взрывов, поджогов, захватов заложников и т. п. буквально обречено на успех, независимо от того, будут ли выполнены их требования. Ведь не секрет, что основной целью почти всех террористических акций является запугивание населения и «самореклама», а не «вывод войск» или «снятие с должности», как это объявляется террористами официально.

Как показывает практика, наибольший удельный вес в деле пропаганды терроризма имеют не печатные СМИ, а телевидение. Так, по данным зарубежных социологов, средний англичанин проводит у телевизора 12 лет из 70-летней жизни; в США средняя семья посвящает телепередачам 6,2 часа в сутки; 95 % японцев смотрят передачи телевидения ежедневно; 87,4 % французов посвящают телевидению большую часть своего свободного времени. Именно наглядность, или визуальность, телевидения привлекают очень многих, именно телевизионные сюжеты гораздо лучше запоминаются и именно им намного больше верят. Здесь необходимо учитывать такую характерную черту телевидения, как фрагментарность подачи информации. Она заключается в том, что, в силу своих аудиовизуальных возможностей, телевидение главным образом ориентировано на передачу информации, то есть имеющей зрительный образ. Поскольку же научная и другая серьезная информация обычно плохо совместима с экранным изображением, то они оставляются для печатных коммуникационных средств и радио. Такое «разделение труда» между СМИ было бы вполне допустимо и даже целесообразно, если

бы сопровождалось соответствующим перераспределением времени аудитории в пользу журналов, газет и книг. Однако общей тенденцией современного мира является растущее влияние телевидения как наиболее привлекательного средства получения информации и относительное ослабление воздействия на население печатной продукции и радиопередач. Получается, что за внешней картинкой зрителю бывает практически невозможно разглядеть какой-то глубинный смысл. И это опять же выгодно террористам, поскольку в большинстве своем в телевизионных передачах не будут разбираться глубинные причины совершения той или иной террористической акции, пути выхода из кризисной ситуации. Как правило, телевизионные СМИ ограничиваются кратким показом теракта в новостном блоке, оставляя телезрителям возможность самим домысливать остальную информацию. Поэтому в головах у населения остается только картинка, к сожалению, зачастую вызывающая чувство неотвратимости угрозы. Так, по данным фонда общественного мнения, на начало ноября 2004 года 67 % населения нашей страны испытывали «страх», «шок», «потрясение».

Необходимо обратить внимание еще на один факт. Небезызвестно, что крупнейшие мировые телевизионные каналы стараются ограничивать показ сцен насилия и трупов без достаточных на то оснований. Одна из основных концепций «визуального» вещания во время военных конфликтов и катастроф CNN, BBC World и Euro news основывается на щадеющем и сочувственном отношении к зрителям. В то же время 28 сентября 1999 года CNN International продемонстрировала пленку с записью, как чеченец целится в голову захваченного в плен российского солдата. Держит его на мушке, курок взведен, но неожиданно стреляет в другого пленного. Показывая впервые материал, CNN не отредактировала пленку, и в эфир прошел почти весь сюжет. При повторном же показе пленка была отредактирована, сцены убийства вырезали. Побуждения журналистов понятны: они получили уникальный видеоматериал и трудно было удержаться от желания показать его целиком. Однако демонстрация сцен насилия не вписывается в концепции вещания глобального телевидения. Но этот факт наглядно показывает, что даже журналисты крупнейших телевизионных компаний иногда допускают «срывы» и дают в прямой эфир информацию, противоречащую канонам журналистской этики. Чего же тогда говорить о «мелких» телекомпаниях, особенно о региональном и областном телевидении. Не вызывает сомнений, что профессионализма работников этих телекомпаний далеко не всегда достаточно для того, чтобы качественно показать имеющуюся информацию о какой-либо террористической акции, но в то же время не оказать этим помощь самим террористам в пропаганде их дела. Здесь же кроется еще одна проблема: беспристрастность журналистов. Теоретически корреспондент

ты должны давать свои сюжеты опосредованно, не вставая на ту или иную сторону. На практике, к сожалению, это получается далеко не всегда. Конфликтная ситуация в эфире часто появляется неожиданно и несет с собой элементы сенсационности, драматизма, неизвестности развязки. Достоинством глобального новостного телевидения можно назвать то, что нередко такие ситуации прослеживаются в развитии: от начала и до конца. Это позволяет привлечь к эфиру различных специалистов и экспертов, которые приглашаются в студию или становятся участниками телемостов. Но освещение террористических акций часто происходит в режиме реального времени, что очень сильно усложняет работу журналистов, заставляя их импровизировать и самостоятельно разбираться в освещаемых событиях. Это нередко приводит к непреднамеренным ошибкам и неточностям. Кроме того, перед корреспондентами, освещающими ту или иную террористическую акцию, периодически встает дилемма: быть беспристрастным наблюдателем происходящего или сочувствующим защитником жертв теракта? Чаще всего журналисты выбирают второй путь, что вполне логично. Но, с другой стороны, нередко именно такие «жалостливые» сюжеты действуют на телезрителей наиболее сильно в эмоциональном плане, нежели события, описываемые обычным, повседневым тоном. Возникает парадокс: раскрыв перед массовым зрителем свои чувства, совпадающие с чувствами самого зрителя, журналист усиливает неприязнь населения к террористам, но в то же время привлекает внимание к событию, заставляя постоянно вспоминать о нем, рассказывать друзьям, обсуждать малейшие детали. И в итоге данная террористическая акция достигает своей цели.

Нельзя забывать и о таком методе, часто используемом террористами посредством СМИ, как дезинформация. Современный человек каждый день получает огромное количество новой информации, которую самостоятельно не может усвоить. Причем подавляющему большинству новых фактов он склонен верить: где-то в силу своей ограниченности и недостатка знаний, где-то по причине доверия тому или иному изданию, где-то потому, что не могут проверить данную информацию, а где-то ему даже в голову не приходит сомневаться в правдивости данного события. Сказываются на его поведении и образы и стереотипы общественного сознания. Этим активно пользуются международные террористы, которые приглашают журналистов, дают интервью, снимают фильмы. В общем, производят огромные массивы дезинформации, призванной убедить обывателя в «агрессивности», «антидемократичности», «бесчеловечности» официальных властей. Причем часто в этих сюжетах нет ссылок на истинных «заказчиков» данной информации, то есть читатели, слушатели и зрители воспринимают их как самые обычные сюжеты и верят им точно так же. Однако постоянное оперирование соответствующими понятиями заставляет людей полагаться на предлагаемую интерпретацию со-

бытий, даже если внутренне они чувствуют, что их обманывают. Причем, когда в СМИ появляется противоречивая взаимоисключающая информация об одном и том же событии, первостепенную роль для человека начинает играть не аргументированный анализ, а энергичное, уверенное, пусть и бездоказательное, утверждение.

Но если пробиться на страницы рейтинговой газеты или журнала либо получить эфирное время на телевизионном канале в развитых государствах террористам удается крайне редко, то у них существует другой, более дешевый и не менее действенный способ донести свои взгляды до широких масс населения. Это Всемирная сеть Интернет. Для террористов Интернет имеет огромные преимущества перед другими СМИ, к которым можно отнести простоту доступа, недостаток регулирования, неограниченную потенциальную аудиторию, быстрое движение информации, анонимность связи, невысокая стоимость и др. В настоящее время свое присутствие в Интернете проявили практически все террористические организации. Их web-сайты внезапно появляются, часто меняют формат, а затем так же стремительно исчезают. Причем во многих случаях это лишь видимость исчезновения, меняется лишь адрес сайта, содержание остается прежним. При этом цели террористов могут быть самыми разнообразными. Но основной из них, несомненно, является все то же запугивание населения. Поскольку Интернет практически не подвержен цензуре, которая распространяет информацию, изображения, угрозы или сообщения, независимо от их законности или потенциального воздействия, – это идеально подходит даже небольшой группе лиц, чтобы усилить воздействие от передаваемой ей информации и преувеличить опасность угрозы, которую данные сведения несут. Часто у пользователей Интернета складывается ощущение всемогущества террористов, которое усугубляют выкладываемые ими во Всемирную сеть фотографии, видеоролики (как настоящие, так и сфальсифицированные), а также угрозы совершения новых, еще более страшных и кровавых террористических акций.

Очень важное значение имеет еще одно преимущество, которое Интернет открывает перед террористами. Это возможность широко и подробно освещать совершенные ими деяния. Разумеется, все это делается в определенном ракурсе. Так, часто террористические организации предстают перед пользователями Интернета невинными миролюбивыми обществами, вынуждаемыми правительством брать в руки оружие и отстаивать свои законные права с его помощью. Они просто не имеют выбора, подвергаясь нещадным гонениям со стороны властей и спецслужб, причем действуют террористы исключительно в интересах простых обывателей, которые, по их словам, даже не подозревают истинного положения дел. Такую картину мы часто можем видеть на web-сайтах, и, что самое печаль-

ное, многие действительно верят в подобное положение дел.

Еще одной немаловажной целью использования террористами сети Интернет является вербовка ими новых сторонников. Поскольку терроризм уже давно стал явлением мирового масштаба и многие террористические организации сегодня не ограничены пределами одной страны, с помощью Интернета делаются попытки открыть (и открываются) новые ячейки крупнейших организаций либо налаживание связей между уже существующими полуавтономными ячейками. Кроме того, именно через Интернет шла вербовка наемников, принимающих участие в боевых действиях в Чечне, в Ираке и в других «горячих точках».

Не следует забывать и про наличие в Интернете большого количества литературы террористического характера. Причем это не только информация о террористических организациях, но и книги о создании взрывных устройств и химического оружия (например «Руководство террориста» и «Поваренная книга анархиста»), изготовлении различных ядов («Руководство моджахеда по ядам»), организации подпольных террористических организаций («Энциклопедия джихада»), методах планирования убийств и избегании слежки («Руководство по саботажу») и др.

Накладывает свой отпечаток и тот факт, что в настоящее время до сих пор нет общепринятого определения термина «терроризм». В связи с этим различные СМИ могут назвать человека, ведущего вооруженную борьбу за создание самостоятельного национального государства, террористом, борцом за свободу, сепаратистом, партизаном, боевиком. И совершенно очевидно, что этим они будут формировать положительный либо отрицательный образ этого человека и отношение к нему зрителя. А самостоятельно разобраться в том, какой термин необходимо употреблять в данном случае и является ли то или иное событие террористической акцией, журналистам далеко не всегда под силу. А страдает в результате этой неразберихи опять же общее дело борьбы с терроризмом. Причем очень часто в отношении террористических акций применяется так называемая «политика двойных стандартов», когда вполне осознанно схожие события оцениваются по-разному в зависимости от того, кто их совершил. Так, в качестве примера можно взять оценку западной прессой террористических акций, происходящих на территории Чечни и на территории Палестины. Еще один пример. В 1999 г. в США было зарегистрировано около 50 исламских общественных организаций, осуществлявших сбор добровольных пожертвований и взносов для оказания «гуманитарной» помощи Чечне. В их числе «Кавказско-американская торгово-промышленная палата», а также «Исламская банковская группа в Чечне». А в начале 2000 г. «Верховный исламский совет Америки» принял беспрецедентное решение об оказании срочной финансовой помощи Чечне: каждый аме-

риканский мусульманин обязан был сдать на эти цели не менее 100 долларов. Таким образом, чеченские террористы могли рассчитывать на получение нескольких сотен миллионов долларов. Подчинение интересам своей стратегии давно стало важным звеном внешнеполитической доктрины Вашингтона. Известно даже, что в ряде случаев исламские организации задумывались и создавались как важный элемент реализации внешнеполитических устремлений США (например поддержка Усамы бен-Ладена и его «Аль-Каиды» в годы афганской войны, создание по американскому проекту движения «Талибан» и т. д.). Само собой разумеется, эти действия освещались в СМИ соответствующим образом.

В то же время, говоря о том, каким образом должны вести себя СМИ, чтобы не оказывать осознанную либо неосознанную помощь террористам, необходимо учитывать, что СМИ не могут игнорировать значительные происшествия или экстремальные ситуации, поэтому в момент совершения теракта они становятся заложниками своей внутренней структуры. Жесткое ограничение информации о событии, о котором более всего хотят знать граждане информационного общества, противоречит самой природе и смыслу современных СМИ. Это создает серьезную проблему. Теракты будут совершаться до тех пор, пока их освещают основные СМИ. Последние, в свою очередь, будут продолжать показывать теракты и рассказывать о них, пока они остаются в фокусе внимания информационного общества.

Учитывая медиакратический смысл осуществления теракта, СМИ не могут быть посторонними и отстраненными наблюдателями дуэли террористической системы и контртеррористической структуры. Будучи по определению на стороне большинства, общества, СМИ должны позиционироваться однозначно на стороне контртеррористического фронта. В то же время это и не означает выполнения служебных функций у спецслужб или иных организаций, профессионально занятых профилактикой терроризма и борьбой с ним, т.к. в информационном обществе роль и функции СМИ слишком серьезны, чтобы быть простым транслятором той или иной позиции. Только в случае сознательной вовлеченности СМИ смогут сочетать свое естественное стремление к удовлетворению интереса общества относительно основных событий и социальную ответственность перед этим же обществом за его безопасность и защиту от насилия и актов террора. Иными словами, СМИ должны постоянно помнить о своих педагогических задачах. Зрители не только пассивно поглощают информацию, они формируются на ее основании. В этом аспекте СМИ в новой ситуации должны уделять особое внимание психологическому, идейному и геополитическому просвещению людей. В свободном демократическом обществе речь, естественно, не идет о навязывании какой-то одной точки зрения.

Задача СМИ проинформировать о существовании различных версий и вариантов идеологий и иных социально-политических моделей. Тем более, что в современном мире международные процессы подчас настолько запутаны, что зритель, слушатель или читатель с трудом способны связать концы с концами из простейшего выпуска новостей. Стремительное развитие человечества требует постоянных и тщательных пояснений. В противном случае, обилие информации порождает интеллектуальный хаос, который весьма способствует распространению идей и течений, способных стать основой террористической практики. Террористы же, как правило, имеют довольно четкие и ясные убеждения в отличие от обычных людей, чьи представления крайне расплывчаты. Многих это и подкупает в радикальных кругах, в том числе религиозного толка, - невнятность общего потока информации контрастирует с ясностью экстремистских теорий. Погоня за рейтингом и развлекательностью со стороны СМИ приводит к притуплению этического начала, к культивации поверхностности и бессодержательности, к атрофии нравственности, к фрагментарности восприятия, к распространению циничного, утилитарного и эфемерного отношения к жизни. В таком медийном контексте террорист воспринимается как настоящий герой, «сверхчеловек». Именно для недопущения этого средствами массовой информации необходимо очень аккуратно подходить к излагае-

мой ими информации, касающейся террористических акций. В настоящее время все чаще высказывается мнение о введении жесточайшей цензуры, которая ограничила бы популяризацию терроризма. В качестве примера обычно приводится дореволюционная Россия, в которой количество погибших в результате террористических акций было существенно больше, нежели сейчас, но в то же время общественный резонанс от этого был не в пример меньше, что во многом было связано с чрезвычайной слабостью СМИ того времени. В связи с этим высказываются предложения о недопущении предоставления эфира террористам. В то же время, до сих пор не понятно, по какому принципу необходимо различать террориста от, предположим, бойца народно-освободительного движения. Так, например, взятое в 1995 году интервью у Шамиля Басаева в настоящее время приравнивается к «интервью с террористом», хотя в те годы оно таковым не являлось. Проблема заключается в том, что четкого определения термина «терроризм», как и дефиниции террористических акций и их отличия от уголовных преступлений, не существует. И именно созданию подобной правовой базы необходимо уделить первоочередное внимание. Но в то же время нельзя забывать и о роли прессы, которая, к сожалению, далеко не всегда играет позитивную роль.

МАТЕМАТИКА

УДК 517.988.8

ВАРИАЦИОННЫЙ МЕТОД РЕШЕНИЯ ОДНОЙ ЗАДАЧИ ОБ УПРАВЛЕНИИ ТЕМПЕРАТУРОЙ

О. В. Малышенко

Многие задачи математической физики допускают естественную вариационную постановку. Вариационный подход позволяет снять ограничения гладкости искомого решения, не вызванные физической природой изучаемого явления (рассматривается так называемое обобщенное решение).

В механике, физике, экономике часто приходится иметь дело с более общим классом задач, которые также приводятся к экстремальным, но на более узком множестве функций, чем традиционные. Для исследования такого рода экстремальных задач с ограничениями были привлечены так называемые вариационные неравенства. Также вариационные неравенства возникают в ряде разделов механики сплошных сред, в задачах со свободной границей, во многих задачах оптимального управления и т. п. [1].

Рассмотрим одну задачу об управлении температурой [2]. Пусть Ω – ограниченная область евкли-

дова пространства R^n , $n \leq 3$, которую занимает сплошная среда, с границей Γ . Обозначим за $u(x, t)$ температуру в точке $x \in \Omega$ в момент времени t .

Зададим две исходные температуры $h_1(x)$ и $h_2(x)$, где $x \in \Gamma$. Потребуем, чтобы температура $u(x, t)$ на границе как можно более точно принимала значения из интервала $(h_1(x), h_2(x))$. С этой целью установим «термостатические регуляторы», подающие через границу тепловой поток. Так как эффективность таких устройств ограничена, то тепловой поток, подаваемый через границу, будет заключен в интервале $[g_1, g_2]$, содержащем 0. Управление регуляторами будем осуществлять следующим образом:

1) если $u(x, t) \in (h_1(x), h_2(x))$, т. е. температура находится в заданном интервале и нет необходимости подавать тепловой поток, то $\frac{\partial u}{\partial n} = 0$;

2) если $u(x, t) \notin [h_1(x), h_2(x)]$, то вводим тепловой поток следующим образом:

$$-\frac{\partial u}{\partial n} = g_1, \quad \text{если } u < h_1; \quad 0 \leq -\frac{\partial u}{\partial n} \leq g_2, \quad \text{если } u = h_1, \quad (1)$$

$$g_1 \leq -\frac{\partial u}{\partial n} \leq 0, \quad \text{если } u = h_1; \quad -\frac{\partial u}{\partial n} = g_2, \quad \text{если } u > h_2.$$

Введем функцию Φ :

$$\Phi(u) = \begin{cases} g_1, & \text{если } u < h_1 \\ [g_1, 0], & \text{если } u = h_1 \\ 0, & \text{если } h_1 < u < h_2, \\ [0, g_2], & \text{если } u = h_2 \\ g_2, & \text{если } u > h_2 \end{cases} \quad (2)$$

тогда условия (1) переписутся в виде:

$$-\frac{\partial u}{\partial n} \in \Phi(u(t)) \text{ на } \Gamma \times [0, T]. \quad (3)$$

Задача D. Найти функцию:

$u(x, t), t \in [0, T], x \in \Omega$, удовлетворяющую уравнению:

$$\psi_\varepsilon(v) = \begin{cases} g_1 v - g_1 h_1, & \text{если } v \leq h_1 - d \\ -\frac{g_1 \varepsilon}{(d + \varepsilon)^2} v^2 + \left[g_1 + \frac{2(h_1 - d)g_1 \varepsilon}{(d + \varepsilon)^2} \right] v - c_1, & \text{если } h_1 - d \leq v \leq h_1 + \varepsilon \\ 0, & \text{если } h_1 + \varepsilon \leq v \leq h_2 - \varepsilon \\ \frac{g_2 \varepsilon}{(d + \varepsilon)^2} v^2 + \left[g_2 - \frac{2(h_2 + d)g_2 \varepsilon}{(d + \varepsilon)^2} \right] v - c_2, & \text{если } h_2 - \varepsilon \leq v \leq h_2 + d \\ g_2 v - g_2 h_2, & \text{если } v \geq h_2 + d, \end{cases}$$

$$\text{где } c_1 = \frac{g_1 \varepsilon}{(d + \varepsilon)^2} (h_1 - d)^2 - g_1 h_1, \quad c_2 = -\frac{g_2 \varepsilon}{(d + \varepsilon)^2} (h_2 + d)^2 + g_2 h_2, \quad \varepsilon > d.$$

Таким образом, задача D «приближается» следующей регуляризованной задачей.

Задача V_ε . Найти $u_\varepsilon(t) \in H^1(\Omega), t \in [0, T]$:

$$\left(\frac{\partial u_\varepsilon}{\partial t}, v - u_\varepsilon \right) + a(u_\varepsilon, v - u_\varepsilon) - (f, v - u_\varepsilon) + j_\varepsilon(v) - j_\varepsilon(u_\varepsilon) \geq 0, \quad \forall v \in H^1(\Omega). \quad (5)$$

$$\frac{\partial u}{\partial t} - \Delta u = f, \quad (x, t) \in \Omega \times [0, T],$$

а также граничному условию (3) и следующему начальному условию: $u(x, 0) = u_0(x), x \in \Omega$.

Задача D допускает вариационную постановку.

Задача V. Найти функцию

$$u(t) \in H^1(\Omega), t \in [0, T]:$$

$$(u_\varepsilon, v - u) + a(u, v - u) - (f, v - u) + j(v) - j(u) \geq 0, \quad \forall v \in H^1(\Omega) \quad (4)$$

$$u(0) = u_0.$$

$$\text{Здесь } a(u, v) = \int_{\Omega} \nabla u \nabla v dx, \quad (f, v) = \int_{\Omega} f v dx,$$

$$j(v) = \int_{\Gamma} \psi(v) d\Gamma, \text{ где}$$

$$\psi(v) = \begin{cases} g_1(v - h_1), & \text{если } v < h_1 \\ 0, & \text{если } h_1 < v < h_2 \\ g_2(v - h_2), & \text{если } v > h_2 \end{cases}$$

Функционал $j(v)$ является недифференцируемым, так как функция $\psi(v)$ недифференцируема в точках h_1, h_2 . Заменяем $j(v)$ на дифференцируемый функционал $j_\varepsilon(v)$, вычисляемый по формуле

$$j_\varepsilon(v) = \int_{\Gamma} \psi_\varepsilon(v) d\Gamma, \text{ где:}$$

Проведем дискретизацию по времени. Для каждого момента времени $t = nk$, где $k = \frac{T}{N}$,

$n = 0, 1, \dots, N$, эволюционному вариационному неравенству (5) поставим в соответствие следующее вариационное неравенство:

$$\left(\frac{u_\varepsilon^{n+1} - u_\varepsilon^n}{k}, v - u_\varepsilon^{n+1} \right) + \\ + \int_{\Omega} \nabla u_\varepsilon^{n+1} \nabla (v - u_\varepsilon^{n+1}) dx - (f^{n+1}, v - u_\varepsilon^{n+1}) + \\ + j_\varepsilon(v) - j_\varepsilon(u_\varepsilon^{n+1}) \geq 0, \quad (6)$$

$$\forall v \in H^1(\Omega), u_\varepsilon^{n+1} \in H^1(\Omega), u^0 = u_0.$$

Лемма. Решение вариационного неравенства (6) эквивалентно решению следующей вариационной задаче: найти $u_\varepsilon \in H^1(\Omega)$:

$$J_\varepsilon(u_\varepsilon) \leq J_\varepsilon(v) \quad \forall v \in H^1(\Omega), \text{ где}$$

$$J_\varepsilon(v) = \frac{1}{2} \int_{\Omega} |v|^2 dx - (v, u_\varepsilon^{n+1}) + \\ + \frac{k}{2} a(v, v) - k(f^{n+1}, v) + k j_\varepsilon(v). \quad (7)$$

Нетрудно видеть, что функционал (7) выпуклый, субдифференцируемый, коэрцитивный и слабо полунепрерывный снизу.

Для численного решения задачи V_ε воспользуемся известным методом Ритца [3].

В пространстве $H^1(\Omega)$ фиксируем полную ортогональную систему:

$$\varphi_{ij}(x, y) = \\ = \begin{cases} \cos i\pi x \cos j\pi y, & \cos i\pi x \sin j\pi y, \\ \sin i\pi x \sin j\pi y, & \sin i\pi x \cos j\pi y \end{cases} \\ i, j = 1, 2, \dots$$

Обозначим через E_{n^2} – конечномерное пространство, натянутое на базисные функции $\varphi_{ij}(x, y)$, $i, j = 1, 2, \dots, n$.

Так как $J_\varepsilon(v)$ дифференцируем, по Гато, на $H^1(\Omega)$, то он дифференцируем, по Гато, и на E_{n^2} , причем для произвольных векторов $v, h \in E_n$, т. е. для:

$$v = \sum_{i,j=1}^n \alpha_{ij} \varphi_{ij}, \quad h = \sum_{i,j=1}^n \beta_{ij} \varphi_{ij}, \quad \text{где } \alpha_{ij}, \beta_{ij}$$

произвольные числа, имеем:

$$\frac{d}{dt} J_\varepsilon(v + th) \Big|_{t=0} = \langle \nabla J_\varepsilon(v), h \rangle = \\ = \sum_{i,j=1}^n \beta_{ij} \left\langle \nabla J_\varepsilon \left(\sum_{r,l=1}^n \alpha_{rl} \varphi_{rl} \right), \varphi_{ij} \right\rangle.$$

Таким образом, система Ритца для отыскания точки абсолютного минимума $J_\varepsilon(v)$ на E_{n^2} имеет вид:

$$\left\langle \nabla J_\varepsilon \left(\sum_{r,l=1}^n \alpha_{rl} \varphi_{rl} \right), \varphi_{ij} \right\rangle = 0 \quad i, j = 1, 2, \dots, n \quad (8)$$

Вычислив, производную Гато:

$$\langle \nabla J_\varepsilon(v), h \rangle = \int_{\Omega} |vh| dx - (h, u_\varepsilon^n) + ka(v, h) - k(f^{n+1}, h) + k \int_{\Gamma} \psi'(v) h d\Gamma, \quad \text{где}$$

$$\psi'_\varepsilon(v) = \begin{cases} g_1, & \text{если } v \leq h_1 - d \\ -\frac{2g_1\varepsilon}{(d+\varepsilon)^2} v + \left[g_1 + \frac{2(h_1-d)g_1\varepsilon}{(d+\varepsilon)^2} \right], & \text{если } h_1 - d \leq v \leq h_1 + \varepsilon \\ 0, & \text{если } h_1 + \varepsilon \leq v \leq h_2 - \varepsilon \\ \frac{2g_2\varepsilon}{(d+\varepsilon)^2} v + \left[g_2 - \frac{2(h_2+d)g_2\varepsilon}{(d+\varepsilon)^2} \right], & \text{если } h_2 - \varepsilon \leq v \leq h_2 + d \\ g_2, & \text{если } v \geq h_2 + d \end{cases}$$

систему уравнений (8) специализируем к виду:

$$\int_{\Omega} \left| \sum_{i,j=1}^n \alpha_{ij} \varphi_{ij} \varphi_{rl} \right| dx dy - (\varphi_{lr}, u_{\varepsilon}^n) + k \int_{\Omega} \sum_{i,j=1}^n \alpha_{ij} \frac{\partial \varphi_{ij}}{\partial x} \frac{\partial \varphi_{lr}}{\partial x} dx dy +$$

$$+ k \int_{\Omega} \sum_{i,j=1}^n \alpha_{ij} \frac{\partial \varphi_{ij}}{\partial y} \frac{\partial \varphi_{lr}}{\partial y} dx dy - k(f^{n+1}, \varphi_{lr}) + k \int_{\Gamma} \psi'_{\varepsilon} \left(\sum_{i,j=1}^n \alpha_{ij} \varphi_{ij} \right) \varphi_{lr} d\Gamma = 0, \quad (9)$$

$l, r = 1, 2, \dots, n.$

Так как функционал $v \rightarrow J_{\varepsilon}(v)$ слабо полунепрерывен снизу и дифференцируем по Гато, то система Ритца (9) однозначно разрешима для любого n [3].

Для численной реализации системы Ритца (9) использовался математический пакет MatLab. В результате численного расчета получаем приближенное решение вариационного неравенства (5), а также значения температуры в области. На рисунке 1а представлена картина распределения линий уровня в начальный момент времени, а на 1б – в конечный. За время $T = 20$ температура в области изменилась: во-первых, на границе температура стала принимать значения из интервала $[h_1, h_2]$, во-вторых, внутри области стало теплее.

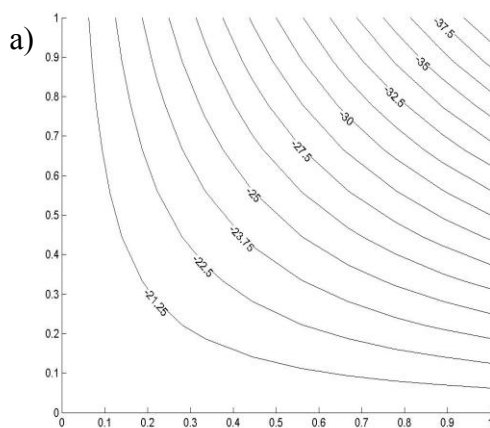
Для выполнения расчета были заданы следующие параметры:

$$h_1 = -5, h_2 = 0,3, a = 1,$$

$$b = 1, g_1 = -3, g_2 = 3,$$

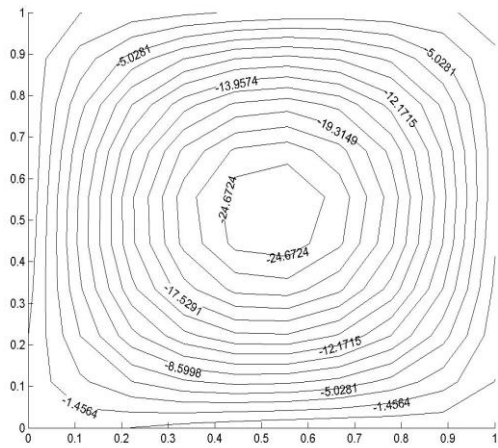
$$n = 2, f = -1, \text{eps} = 0,0001, u_0 \in [-40, 20].$$

$$d = 0,000001,$$



а) $T = 0$

б)



б) $T = 20$

Рис. 1. Распределение температуры в момент времени: а) $T = 0$, б) $T = 20$

Литература

1. Гловински, Р. Г. Численное исследование вариационных неравенств / Р. Г. Гловински, Ж. -Л. Лионс, Р. Тремольер. – М., 1979.
2. Дюво, Г. Неравенства в механике и физике / Г. Дюво, Ж.-Л. Лионс. – М., 1980.
3. Вайнберг, М. М. Вариационный метод и метод монотонных операторов / М. М. Вайнберг. – М: Наука, 1972.

УДК 514.752.43

КАНОНИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ПЛОСКИХ В-СПЛАЙНОВЫХ КРИВЫХ

Е. В. Прокопенко

В работе рассматриваются плоские кривые, заданные параметрическими уравнениями 3-й степени, называемые кубически параметризованными кривыми. Рассматривается вопрос о возможности приведения параметрических уравнений такой кривой к некоторому стандартному виду, используя классификацию кубических форм, данную Соколовым в [1].

В пространственном случае естественно кривые задавать параметрически. Это задание имеет ряд преимуществ. Поскольку объекты, которые нам приходится изучать, имеют, как правило, сложную форму, не допускающую описания при помощи простых аналитических функций, мы вынуждены определять кривые по частям. Непрерывность и гладкость кривых в местах соединения отдельных частей обеспечивается выбором параметризации по обеим сторонам сочленения. Удобно задавать кривые полиномами от некоторого количества параметров. При помощи полинома высокой степени можно описывать сложные кривые, но такие полиномы требуют большого числа коэффициентов, физический смысл которых трудно понять. Кубические уравнения оказались удачным компромиссом для многих приложений, и большинство методов проектирования и прогонки основано на использовании параметризации с помощью кубических функций.

1. Введение. В работах [5] – [7] рассматривались пространственные кривые $\Gamma = \{x(t), y(t), z(t)\}$, заданные параметрически уравнениями 3-й степени. Эти кривые названы кубически параметризованными кривыми. Перейдем к рассмотрению плоских кубически параметризованных кривых. Не умаляя общности, можно считать, что эти кривые находятся в плоскости $z(t) = 0$, т. е. их параметрические уравнения имеют вид (1), где $t \in [0, 1]$:

$$\begin{cases} x(t) = A_{111}t^3 + A_{112}t^2 + A_{122}t + A_{222} \\ y(t) = B_{111}t^3 + B_{112}t^2 + B_{122}t + B_{222} \\ z(t) = 0. \end{cases} \quad (1)$$

Такой вид имеют, например, плоские кубические сплайновые кривые, в частности, кривые Безье и В-сплайновые.

Элементарная кубическая В-сплайновая кривая определяется векторным уравнением:

$$R(t) = \frac{(1-t)^3}{6} P_0 + \frac{3t^3 - 6t^2 + 4}{6} P_1 + \frac{-3t^3 + 3t^2 + 3t + 1}{6} P_2 + \frac{t^3}{6} P_3. \quad (2)$$

Элементарная кубическая кривая Безье определяется векторным уравнением:

$$R(t) = (1-t)^3 P_0 + 3t(1-t)^2 P_1 + 3t^2(1-t) P_2 + t^3 P_3, \quad (3)$$

здесь $P = \{P_0, P_1, P_2, P_3\}$ – массив из четырех точек, порождающий сплайновую кривую, t – параметр, меняющийся в интервале $t \in [0, 1]$. В общем случае точки массива $\{P\}$ образуют четырёхугольник, который не обязательно является выпуклым.

Известно, что элементарная В-сплайновая кривая, определяемая массивом $\{P\}$, может рассматриваться как кривая Безье относительно массива $S = \{S_0, S_1, S_2, S_3\}$, причем матрицы массивов связаны соотношением:

$$\begin{aligned} P &= \begin{pmatrix} x_0 & x_1 & x_2 & x_3 \\ y_0 & y_1 & y_2 & y_3 \end{pmatrix}, \\ S &= \begin{pmatrix} x'_0 & x'_1 & x'_2 & x'_3 \\ y'_0 & y'_1 & y'_2 & y'_3 \end{pmatrix}, \\ C &= \begin{pmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 \\ 4 & 4 & 2 & 1 \\ 1 & 2 & 4 & 4 \\ 0 & 0 & 0 & 1 \end{pmatrix}. \end{aligned} \quad (4)$$

$$\begin{aligned} S &= \frac{1}{6} PC \text{ или } S_0 = \frac{1}{6} P_0 + \frac{2}{3} P_1 + \frac{1}{6} P_2, S_1 = \\ &= \frac{2}{3} P_1 + \frac{1}{3} P_2, S_2 = \frac{1}{3} P_1 + \frac{2}{3} P_2, S_3 = \frac{1}{6} P_1 + \frac{2}{3} P_2 + \frac{1}{6} P_3. \end{aligned} \quad (5)$$

В дальнейшем будем рассматривать только В-сплайновые кривые.

В данной работе изучается следующий вопрос: можно ли привести параметрические уравнения кривой (1), к некоторому стандартному виду, используя классификацию кубических форм, разработанную Соколовым [1]?

В работе [5] уже рассматривался вопрос о классификации двойничных кубических форм. Рассматриваем двойничную трилинейную форму:

$$F(u, v) = A_{111}u^3 + 3A_{112}u^2v + 3A_{122}uv^2 + A_{222}v^3. \quad (6)$$

Считая u и v однородными координатами на проективной прямой, получаем, что уравнение $F = 0$ определяет на этой прямой тройку точек.

Классификация двойничных кубических форм была предложена Соколовым [1] на основе теории пространственных матриц, см. таблицу 1.

Таблица 1

Классификация канонических форм

Канонические формы	Классы	Арифметические характеристики			Δ	Пространственные матрицы	
		r	r_a	r_b		A_{ij}	B_{ijk}
$F_1 = t^3 + 1$	Несобственные формы, разлагающиеся в произведение трех линейных форм, из которых одна вещественная, а две – мнимые сопряженные.	2	2	2	<0	$\begin{vmatrix} 0 & 1 \\ 1 & 0 \end{vmatrix}$	$\begin{vmatrix} 1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & -1 \end{vmatrix}$
$F_2 = t^2$	Разлагающиеся в произведение линейной формы и квадрата такой же формы, линейно не зависимой от первой.	2	1	1	0	$\begin{vmatrix} -2 & 0 \\ 0 & 0 \end{vmatrix}$	$\begin{vmatrix} 2 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 \end{vmatrix}$
$F_3 = t^3$	Представляющие куб линейной формы.	1	0	0	0	0	0
$F'_1 = 3t^2 - 1$	Несобственные формы, разлагающиеся в произведение трех вещественных линейных форм.	2	2	2	>0	$\begin{vmatrix} -2 & 0 \\ 0 & -2 \end{vmatrix}$	$\begin{vmatrix} 2 & 0 & 0 & -2 \\ 0 & -2 & -2 & 0 \end{vmatrix}$
$F = 0$	Тождественно равные нулю.	0	0	0	0	-	-

Существует соответствие между кубическими формами (6) и кубическими многочленами:

$$f(t) = A_{11}t^3 + 3A_{12}t^2 + 3A_{122}t + A_{222}. \quad (7)$$

Каждой форме F соответствует многочлен $f(t)$, где: $t = \frac{u}{v}$. Каждому многочлену $f(t)$ соответствует

форма: $F(t) = v^3 f(\frac{u}{v})$. При этом из рассмотрения исключается случай $v = 0$, что соответствует $t = \infty$. Однако это не влияет на общность наших рассуждений, т. к. нас интересует случай, когда параметр t пробегает единичный отрезок.

Поэтому при рассмотрении многочленов (9) будем под инвариантами Δ , r , r_a , r_b , H , Q этого многочлена подразумевать инварианты и коварианты соответствующей формы $F(u, v)$, ассоциированной с многочленом.

В работе [5] введено понятие канонической модели кубически параметризованной кривой. По аналогии с этим введем следующие определения.

2. Канонические модели. Пусть в плоскости $z(t) = 0$ задана кривая, параметрические уравнения которой имеют вид:

$$\begin{cases} x(t) = \alpha_0 t^3 + 3\alpha_1 t^2 + 3\alpha_2 t + \alpha_3, \\ y(t) = \beta_0 t^3 + 3\beta_1 t^2 + 3\beta_2 t + \beta_3. \end{cases} \quad (8)$$

Для каждого из многочленов $x(t)$, $y(t)$ можно найти его инварианты и, следовательно, определить канонический вид, к которому его можно привести.

Определение 1: Кривую Γ' , уравнения которой имеют вид:

$$\begin{cases} x'(t) = \alpha'_0 t^3 + 3\alpha'_1 t^2 + 3\alpha'_2 t + \alpha'_3, \\ y'(t) = \beta'_0 t^3 + 3\beta'_1 t^2 + 3\beta'_2 t + \beta'_3, \end{cases} \quad (9)$$

где каждая из форм $x'(t)$, $y'(t)$ – имеет канонический вид F_i , ($i=1,2,3,1'$) соответственно назовем канонической моделью кривой Γ типа $\{i, j\}$, $i \neq j$.

Замечание 1. Каноническая модель кривой меняется с изменением направления обхода точек исходного массива.

Замечание 2. В [5] показано, что каноническая модель любой пространственной кубической параметрической кривой будет лежать в одной из 6 плоскостей. Если же кривая является плоской, то её каноническая модель будет лежать в той же самой плоскости.

Каждой модели соответствует массив, называемый каноническим. При этом, если в пространственном случае [5] канонический массив является плоским, то для плоских В-сплайновых кривых точки канонического массива образуют треугольник или даже лежат на прямой.

В соответствии с результатами Н. Соколова [1] и данного определения возможны следующие комбинации канонических видов форм $x(t)$, $y(t)$ (табл. 2).

В таблице указаны возможные канонические модели, вид канонического массива, уравнения прямых, проходящих через точки канонического массива, а также кривизна канонической модели.

Результаты анализа таблицы

Из таблицы видно, что для кривых типов (1,2), (1,1'), (2,1), (2,3), (3,2) (3,1'), (1',1), (1',3) канонический массив образует треугольник. Для типов кривых (1,3), (2,1'), (3,1), (1',2), (1,1), (2,2), (3,3), (1',1') массив лежит на прямой. Кривизна кривой принимает всего 3 значения, 2 из которых различны только по знаку: $K = \pm 6 \frac{t^2}{(9t^4 + 4t^2)^{3/2}}$, третье – 0.

Рассмотрим графики канонических моделей.

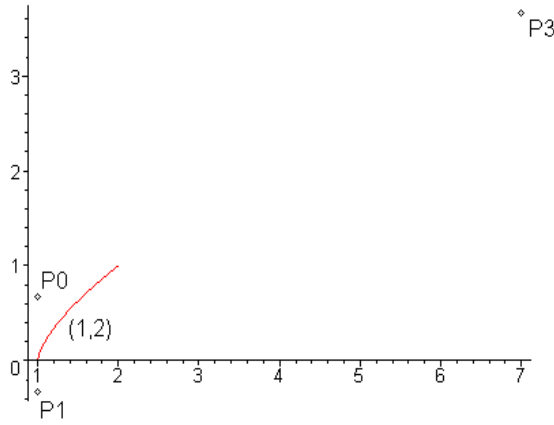


Рис. 1. Каноническая модель типа (1, 2)

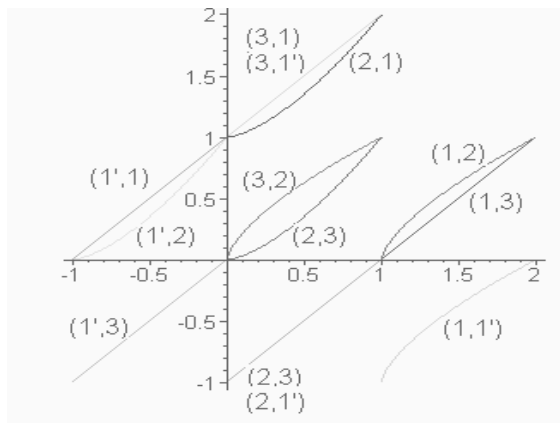


Рис. 2. Канонические модели

На рисунке 2 изображены все типы канонических моделей.

На рисунке 3 показаны канонические массивы и формы образованных ими возможных канонических моделей типа $(i, j), i \neq j$.

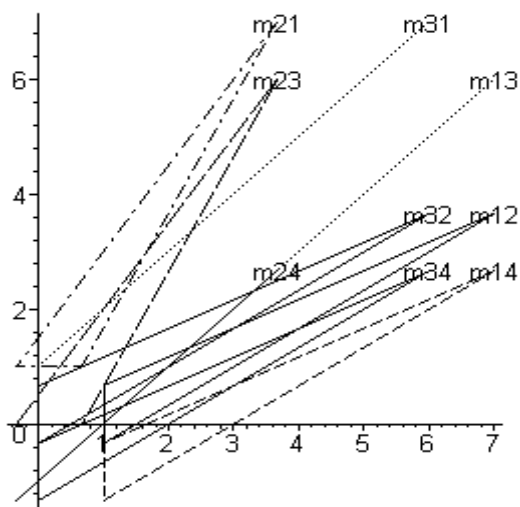


Рис. 3. Канонические массивы

Пример. Рассмотрим случай кривой типа (1,2). Массив соответствующей канонической модели является треугольником. В качестве примера возьмем

°P3

массив $\{P\}$ и соответствующую В-сплайновую кривую:

$$P = \begin{pmatrix} 19/3 & -17/3 & -23/3 & 73/3 \\ 8/3 & -4/3 & 8/3 & 44/3 \end{pmatrix} \Rightarrow \begin{cases} x(t) = 4t^3 + 5t^2 - 7t - 4 \\ y(t) = 4t^2 \end{cases} \quad (10)$$

Уравнения касательных к нашей кривой в начальной и конечной точке (соответственно) имеют вид:

$$y=0 \text{ и } y=8/15(x+2)+4 - \text{соответственно} \quad (11)$$

Для инвариантов форм $x(t), y(t)$ получаем:

$$\Delta_x = -128.7, r = 2, r_A = 2, r_B = 2 \quad (12)$$

$$\Delta_y = 0, r = 2, r_A = 1, r_B = 0$$

Следовательно, кривая относится к типу: (1,2) параметрические уравнения канонической модели имеют вид: $(F_1, F_2) = (t^3 + 1, 3t^2)$. Соответствующий канонический массив определяется по таблице 2.

Уравнения касательных к канонической модели в начальной и конечной точке имеют вид:

$$y=\infty \text{ и } y=2(x-2)+1 - \text{соответственно} \quad (13)$$

Уравнения прямых, образованные каноническим массивом, определяем по таблице 2.

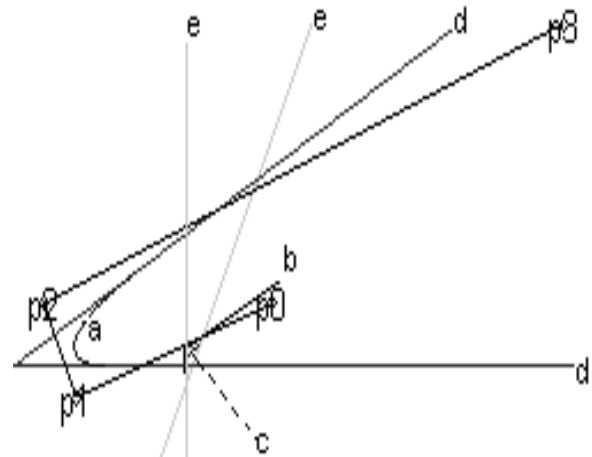


Рис. 4. Кривая, каноническая модель, касательные

На рисунке 5 изображено: порождающая ломаная – $P_0P_1P_2P_3$, a – В-сплайновая кривая, b – каноническая ломаная, c – каноническая кривая, d – касательные к кривой, e – касательные к канонической модели.

Изменим порядок обхода точек порождающего массива $\{P\}$ и исследуем тип кривой. Поменяем местами точки P_0 и P_1 в порождающем массиве и найдем канонический тип соответствующей В-сплайновой кривой. Новый массив имеет вид: $P1 = (P, P_0, P_2, P_3)$. Для этого массива каноническая модель В-сплайновой кривой имеет тип: (F_1', F_1) .

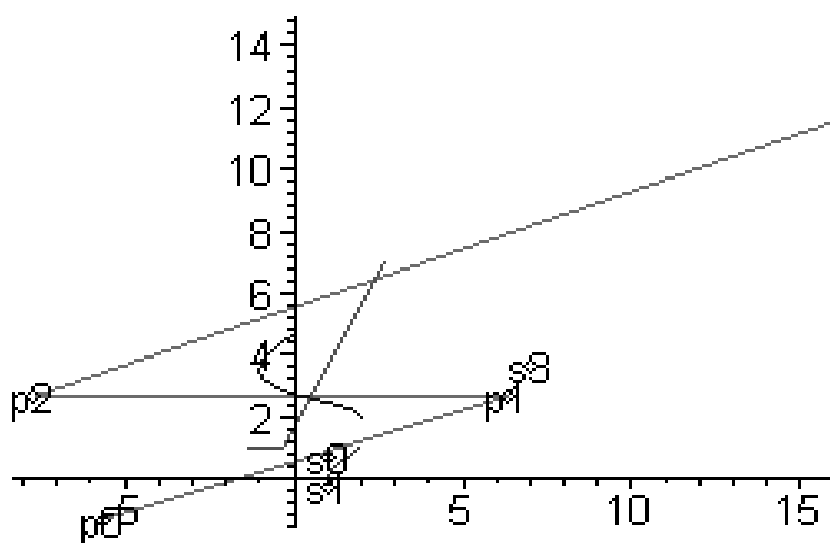


Рис. 5. Вид кривой и массивов при изменении порядка обхода точек в одной точке

Меняем местами три точки, массив имеет вид: $P2 = (P_1, P_3, P_0, P_2)$. Каноническая модель соответствующей кривой: (F_1', F_1') .

Таблица 2

Возможные канонические модели, соответствующие массивы, кривые, кривизна модели

	Модель типа, уравнение модели, канонический массив	Прямые	Вид массива	Кривизна
1	$\{F_1, F_2\} = (t^3 + 1, 3t^2) = \begin{pmatrix} 1 & 1 & 1 & 7 \\ 2/3 & -1/3 & 2/3 & 11/3 \end{pmatrix}$	$y = 2/3x - 1$ $y = 1/2x + 1/6$ $x = 1$	Треугольник	$K = -6 \frac{t^2}{(9t^4 + 4t^2)^{3/2}}$
2	$\{F_1, F_3\} = (t^3 + 1, t^3) = \begin{pmatrix} 1 & 1 & 1 & 7 \\ 0 & 0 & 0 & 6 \end{pmatrix}$	$y = x - 1$	Прямая	0
3	$\{F_1, F_1'\} = (t^3 + 1, 3t^2 - 1) = \begin{pmatrix} 1 & 1 & 1 & 7 \\ -1/3 & -4/3 & -1/3 & 8/3 \end{pmatrix}$	$y = 2/3x - 2$ $y = 1/2x - 5/6$ $x = 1$	Треугольник	$K = -6 \frac{t^2}{(9t^4 + 4t^2)^{3/2}}$
4	$\{F_2, F_1\} = (3t^2, t^3 + 1) = \begin{pmatrix} 2/3 & -1/3 & 2/3 & 11/3 \\ 1 & 1 & 1 & 7 \end{pmatrix}$	$y = 2/3x - 2$ $y = 1/2x - 5/6$ $x = 1$	Треугольник	$K = 6 \frac{t^2}{(9t^4 + 4t^2)^{3/2}}$
5	$\{F_2, F_3\} = (3t^2, t^3) = \begin{pmatrix} 2/3 & -1/3 & 2/3 & 11/3 \\ 0 & 0 & 0 & 6 \end{pmatrix}$	$y = 3/2x + 1/2$ $y = 2x - 4/3$ $y = 0$	Треугольник	$K = 6 \frac{t^2}{(9t^4 + 4t^2)^{3/2}}$
6	$\{F_2, F_1'\} = (3t^2, 3t^2 - 1) = \begin{pmatrix} 2/3 & -1/3 & 2/3 & 11/3 \\ -1/3 & -4/3 & -1/3 & 8/3 \end{pmatrix}$	$y = x - 1$	Прямая	0
7	$\{F_3, F_1\} = (t^3, t^3 + 1) = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 & 6 \\ 1 & 1 & 1 & 7 \end{pmatrix}$	$x = y - 1$	Прямая	0
8	$\{F_3, F_2\} = (t^3, 3t^2) = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 & 6 \\ 2/3 & -1/3 & 2/3 & 11/3 \end{pmatrix}$	$y = 2/3x - 1/3$ $y = 1/2x - 2/3$ $x = 0$	Треугольник	$K = 6 \frac{t^2}{(9t^4 + 4t^2)^{3/2}}$

Продолжение таблицы 2

9	$\{F_3, F_1'\} = (t^3, 3t^2 - 1) = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 & 6 \\ -1/3 & -4/3 & -1/3 & 8/3 \end{pmatrix}$	$y = 2/3x - 4/3$ $y = 1/2x + 1/3$ $x = 0$	Треугольник	$K = 6 \frac{t^2}{(9t^4 + 4t^2)^{3/2}}$
10	$\{F_1', F_1\} = (3t^2 - 1, t^3 + 1) = \begin{pmatrix} -1/3 & -4/3 & -1/3 & 8/3 \\ 1 & 1 & 1 & 7 \end{pmatrix}$	$y = 3/2x + 3$ $y = 2x + 5/3$ $y = 1$	Треугольник	$K = 6 \frac{t^2}{(9t^4 + 4t^2)^{3/2}}$
11	$\{F_1', F_2\} = (3t^2 - 1, 3t^2) = \begin{pmatrix} -1/3 & -4/3 & -1/3 & 8/3 \\ 2/3 & -1/3 & 2/3 & 11/3 \end{pmatrix}$	$y = x + 1$	Прямая	0
12	$\{F_1', F_3\} = (3t^2 - 1, t^3) = \begin{pmatrix} -1/3 & -4/3 & -1/3 & 8/3 \\ 0 & 0 & 0 & 6 \end{pmatrix}$	$y = 3/2x + 2$ $y = 2x + 2/3$ $y = 0$	Треугольник	$K = 6 \frac{t^2}{(9t^4 + 4t^2)^{3/2}}$

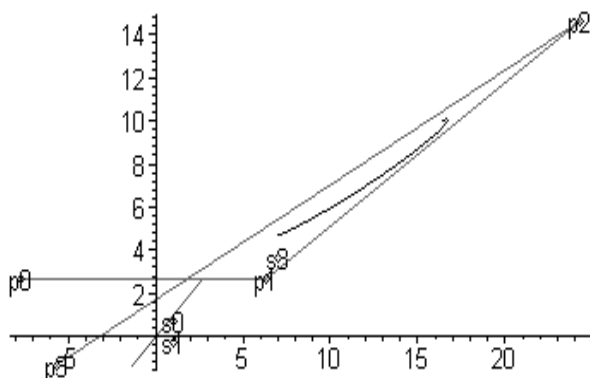


Рис. 6. Вид кривой и массивов при изменении порядка обхода точек в трёх точках

Следовательно, при изменении обхода точек канонический тип кривой изменяется.

3. Расположение исходного массива относительно канонического

Канонический массив кривой образует либо треугольник, либо отрезок кривой, которые разбивают нашу плоскость на несколько частей. Рассмотрим варианты расположения вершин исходного массива относительно полученных прямых.

Возможны следующие случаи:

а) Канонический массив образует отрезок прямой:

а.1 – все четыре точки исходного массива лежат в одной полуплоскости;

а.2 – три точки исходного массива в одной полуплоскости, одна во второй;

а.3 – две точки исходного массива в одной полуплоскости, две во второй.

б) Канонический массив образует треугольник:

б.1 – все четыре точки исходного массива лежат в одном секторе;

б.2 – три точки исходного массива в одном секторе, одна в другом;

б.3 – две точки исходного массива в одном секторе, две в других секторах;

б.4 – все точки исходного массива в разных секторах и т. д.

Рассмотрим несколько примеров массивов, для которых реализуются перечисленные случаи.

Случай а. Массив образует отрезок

Возможны следующие варианты:

Случай а.1. Все четыре точки исходного массива лежат в одной полуплоскости.

Рассматриваем порождающий массив

$P = \{P_0, P_1, P_2, P_3\}$, находим В-сплайновую кривую Γ , порожденную массивом, каноническую модель Γ' и канонический массив P_k :

$$\begin{aligned}
 P &= \begin{pmatrix} -1 & 1 & 5 & 7 \\ -8 & -1 & 4 & -1 \end{pmatrix} \Rightarrow \Gamma = \\
 &= \begin{cases} x(t) = 4/3 + 3t + t^2 - 2/3t^3 \\ y(t) = -4/3 + 6t - 1t^2 - 4/3t^3 \end{cases} \Rightarrow \Gamma' = (14) \\
 &= \begin{cases} x'(t) = F_1'(t) \\ y'(t) = F_1'(t) \end{cases} \Rightarrow S = \\
 &= \begin{pmatrix} -1/3 & -4/3 & -1/3 & 8/3 \\ -1/3 & -4/3 & -1/3 & 8/3 \end{pmatrix}.
 \end{aligned}$$

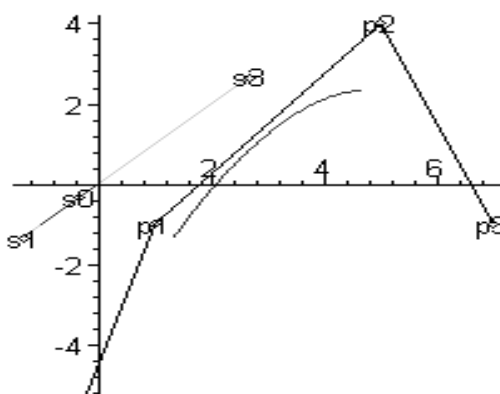


Рис. 7.

Случай а.2. Три точки исходного массива лежат в одной полуплоскости, одна в другой. Рассматриваем массивы, находим кривую, каноническую модель и массив:

$$\begin{aligned}
 P &= \begin{pmatrix} 0,5 & -2 & 6 & 5 \\ -1 & 3 & 4 & -1 \end{pmatrix} \Rightarrow \Gamma = \\
 &= \begin{cases} x(t) = -0,25 + 2,75t + 5,25t^2 - 3,25t^3 \\ y(t) = 5/2 + 5/2t - 3/2t^2 - 1/2t^3 \end{cases} \Rightarrow \Gamma' = \quad (15) \\
 &= \begin{cases} x'(t) = F_1'(t) \\ y'(t) = F_1'(t) \end{cases} \Rightarrow S = \\
 &= \begin{pmatrix} -1/3 & -4/3 & -1/3 & 8/3 \\ -1/3 & -4/3 & -1/3 & 8/3 \end{pmatrix}.
 \end{aligned}$$

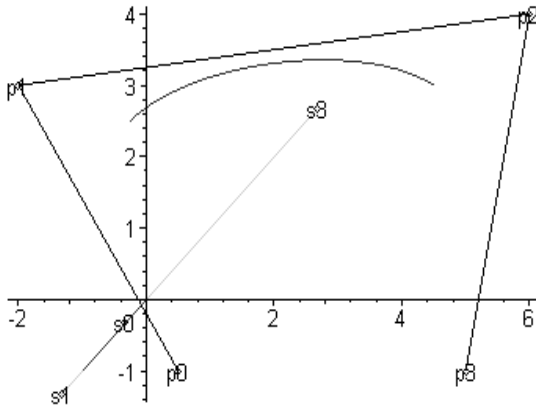


Рис. 8.

Случай а.3. Две точки исходного массива в одной полуплоскости, две во второй.

$$\begin{aligned}
 P &= \begin{pmatrix} -2 & 2 & 6 & 2 \\ 2 & 6 & 4 & -2 \end{pmatrix} \Rightarrow \Gamma = \\
 &= \begin{cases} x(t) = 2 + 4t - 4/3t^3 \\ y(t) = 5 + t - 3t^2 + 1/3t^3 \end{cases} \Rightarrow \Gamma' = \\
 &= \begin{cases} x'(t) = F_1'(t) \\ y'(t) = F_1'(t) \end{cases} \Rightarrow S = \\
 &= \begin{pmatrix} -1/3 & -4/3 & -1/3 & 8/3 \\ -1/3 & -4/3 & -1/3 & 8/3 \end{pmatrix}. \quad (16)
 \end{aligned}$$

Рассмотрев все случаи, получаем, что положение точек исходного массива относительно канонического не влияет на канонический тип кривой.

б. Массив образует треугольник

Таким же образом изучаем случай, когда у нас канонический массив образует треугольник. Графики кривых, моделей и соответствующих массивов приводить не будем в связи с их тривиальностью.

Случай б.1. Все четыре точки исходного массива лежат в одном секторе.

Рассматриваем порождающий массив, находим кривую, каноническую модель:

$$\begin{aligned}
 P &= \begin{pmatrix} 3 & 2 & 6 & 5 \\ 3 & 5 & 7 & 4 \end{pmatrix} \Rightarrow \Gamma = \\
 &= \begin{cases} x(t) = 17/6 + 3/2t + 5/2t^2 - 5/3t^3 \\ y(t) = 5 + 2t - 5/6t^3 \end{cases} \Rightarrow \Gamma' = \quad (17) \\
 &= \begin{cases} x'(t) = F_1'(t) \\ y'(t) = F_1'(t) \end{cases} \Rightarrow S = \\
 &= \begin{pmatrix} 1 & 1 & 1 & 7 \\ -1/3 & -4/3 & -1/3 & 8/3 \end{pmatrix}.
 \end{aligned}$$

Случай б.2. Три точки исходного массива в одном секторе, одна в другом:

$$\begin{aligned}
 P &= \begin{pmatrix} 4 & 1 & 4 & 3 \\ 2 & 4 & 5 & 2 \end{pmatrix} \Rightarrow \Gamma = \\
 &= \begin{cases} x(t) = 2 + 3t^2 - 5/3t^3 \\ y(t) = 23/6 + 3/2t - 1/2t^2 - 1/2t^3 \end{cases} \Rightarrow \Gamma' = \quad (18) \\
 &= \begin{cases} x'(t) = F_1'(t) \\ y'(t) = F_1'(t) \end{cases} \Rightarrow S = \\
 &= \begin{pmatrix} 1 & 1 & 1 & 7 \\ -1/3 & -4/3 & -1/3 & 8/3 \end{pmatrix}.
 \end{aligned}$$

Случай б.3. Две точки исходного массива в одном секторе, две в других секторах:

$$\begin{aligned}
 P &= \begin{pmatrix} 4 & -2 & 6 & 5 \\ 1 & 3 & 4 & -1 \end{pmatrix} \Rightarrow \Gamma = \\
 &= \begin{cases} x(t) = 1/3 + t + 7t^2 - 23/6t^3 \\ y(t) = 17/6 + 3/2t - 1/2t^2 - 5/6t^3 \end{cases} \Rightarrow \Gamma' = \quad (19) \\
 &= \begin{cases} x'(t) = F_1'(t) \\ y'(t) = F_1'(t) \end{cases} \Rightarrow S = \\
 &= \begin{pmatrix} 1 & 1 & 1 & 7 \\ -1/3 & -4/3 & -1/3 & 8/3 \end{pmatrix}.
 \end{aligned}$$

Рассмотрев все случаи, получаем, что положение точек исходного массива относительно канонического массива не влияет на канонический тип кривой.

4. О гипотезе Фокса – Пратта

В общем случае известно, что В-сплайновая кривая «подобна» массиву, однако этой информации недостаточно для определения формы кривой. Выясним, как расположение вершин ломаной, длина её звеньев влияют на форму кривой.

Пусть X-точка пересечения прямых – S_0S_1 и S_2S_3 . Определим числа α и β следующим образом: $S_0S_1 = \alpha S_0X$ и $S_2S_3 = \beta XS_3$. Фокс и Пратт утверждают [4], что если α и β удовлетворяют условиям:

$$\left(\alpha - \frac{4}{3}\right) \cdot \left(\beta - \frac{4}{3}\right) > \frac{4}{9} \quad \text{è} \quad \alpha > 1, \beta > 1, \quad (20)$$

то кривая Безье будет иметь самопересечение и будет образовывать петлю. При исследовании В-сплайновых кривых с помощью системы Maple были построены примеры кривых Безье, для которых оба условия выполняются, но петля отсутствует.

Примером, когда условие выполняется, а кривая не образует петлю, является кривая, порож-

денная массивом $\{P\}$ и соответствующим массивом Безье $\{S\}$:

$$P = \begin{pmatrix} 1 & 6.5 & 3.7 & 10 \\ 1 & 3.16 & 2.54 & 2 \end{pmatrix}, \quad (21)$$

$$S = \begin{pmatrix} 5.11 & 5.56 & 4.63 & 5.21 \\ 2.69 & 2.95 & 2.74 & 2.55 \end{pmatrix}.$$

Проверяем предположение, выдвинутое Фоксом:

$$(2.16 - \frac{4}{3}) \cdot (2.97 - \frac{4}{3}) = 1.37,$$

$$\alpha = 2.16 > 1, \beta = 2.97 > 1, \quad (22)$$

$$1.37 > \frac{4}{9} - \text{верно.}$$

Для него условия выполняются, однако петля отсутствует, т. е. кривая самопересечения не имеет.

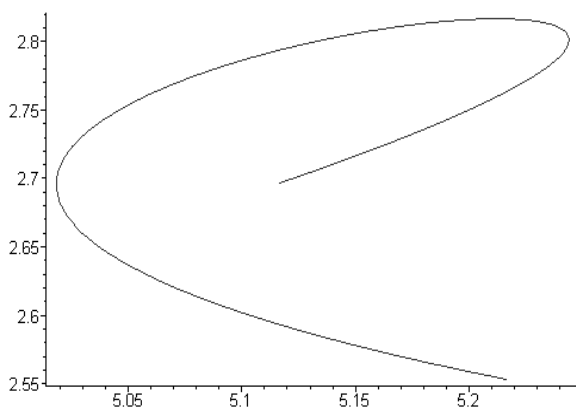


Рис. 13. Кривая без петли, удовлетворяющая условию Фокса – Пратта

Требуется дальнейшее исследование и нахождение других величин и соотношений между ними, также влияющих на форму кривой.

Аналогично можно исследовать сплайновые кривые всех остальных типов.

Разработана программа, позволяющая по заданному уравнению кривой определять её канонический тип и находить каноническую модель.

При выполнении работы использовались системы: Maple 7 и Visual FoxPro 8.0.

Литература

1. Соколов, Н. П. Пространственные матрицы и их приложения / Н. П. Соколов. – М.: ГИФМЛ, 1960.
2. Постон, Т. Теория катастроф и её приложения / Т. Постон, И. Стюарт. – М.: МИР, 1980.
3. Шикин, Е. В. Кривые и поверхности на экране компьютера / Е. В. Шикин, А. И. Плис. – М.: ДИАЛОГ-МИФИ, 1996.
4. Фокс, А. Вычислительная геометрия / А. Фокс, М. Пратт. – М.: МИР, 1982.
5. Прокопенко, Е. В. Канонические модели кубически параметризованных кривых / Е. В. Прокопенко // Электронный журнал "Исследовано в России". – 2008. – № 29. – С. 329 – 337 // <http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2008/029.pdf>.
6. Прокопенко, Е. В. Канонические модели кубически параметризованных кривых / Е. В. Прокопенко: тез. докл. Межд. конф. «Геометрия в Одессе – 2008». – 2008. – С. 120 – 121.
7. Прокопенко, Е. В. К вопросу о классификации кубических сплайновых кривых / Е. В. Прокопенко: тез. докл. Межд. конф. «Геометрия в Астрахани – 2008». – 2008.

УДК 514.76

ЛЕВОИНВАРИАНТНЫЕ ПСЕВДОКЕЛЕРОВЫ СТРУКТУРЫ НА НИЛЬПОТЕНТНОЙ ГРУППЕ ЛИ ТИПА M1

Н. К. Смоленцев

В работе [3] найдены левоинвариантные комплексные структуры на шестимерной группе Ли G_1 с алгеброй Ли типа M1 (по классификации Морозова). В работе [2] показано, что группа Ли G_1 является симплектической. В данной работе найдены левоинвариантные псевдокелеровы структуры на группе Ли G_1 и исследованы их свойства кривизны. Показано, что соответствующие метрики образуют 6 параметрическое семейство неплоских Риччи-плоских метрик. Они дают новые примеры неплоских левоинвариантных эйнштейновых псевдоримановых метрик на шестимерных нильпотентных группах Ли.

1. Группа Ли G_1 . По классификации Морозова [5] существует 22 неразложимых неизоморфных вещественных нильпотентных шестимерных алгебры Ли, обозначаемых символами M1 – M22. Рассмотрим шестимерную группу Ли G_1 , которая имеет алгебру Ли M1, определенную следующими

коммутационными соотношениями: $[E_1, E_2] = E_4$, $[E_2, E_3] = E_6$, $[E_2, E_4] = E_5$. Таким образом, алгебра Ли имеет всего три ненулевые структурные константы: $C_{12}^4 = 1$, $C_{23}^6 = 1$, $C_{24}^5 = 1$. Данная алгебра Ли имеет двумерный центр Z , образованный векторами E_5, E_6 . Общий элемент $X = x^1 E_1 + x^2 E_2 + x^3 E_3 + x^4 E_4 + x^5 E_5 + x^6 E_6$ алгебры Ли может быть представлен матрицей X порядка 6, первые две строки которой имеют вид $(0, x^2, x^1, x^5, -x^4, x^6)$, $(0, 0, 0, x^4, x^1, x^3)$, а остальные строки – нулевые. Общий элемент соответствующей группы Ли G_1 имеет вид $g = Id + X$, где Id – единичная матрица.

В работе [2] показано, что группа Ли G_1 является симплектической. Она имеет три левоинвариантные симплектические структуры, которые задаются 2-формами:

$$\omega_1 = -\theta_1 \wedge \theta_4 + \theta_2 \wedge \theta_5 + \theta_3 \wedge \theta_6,$$

$$\omega_2 = \theta_1 \wedge \theta_4 + \theta_2 \wedge \theta_5 + \theta_3 \wedge \theta_6,$$

$$\omega_3 = \theta_1 \wedge \theta_6 + \theta_2 \wedge \theta_5 + \theta_3 \wedge \theta_4,$$

где $\theta_1, \theta_2, \theta_3, \theta_4, \theta_5, \theta_6$ – 1-формы, двойственные базису $\{E_1, E_2, E_3, E_4, E_5, E_6\}$ алгебры Ли M_1 .

В работе [3] показано, что группа Ли G_1 имеет 10-и параметрическое семейство левоинвариантных комплексных структур, которые определяются следующим оператором J почти комплексной структуры на алгебре Ли M_1 :

$$J = \begin{pmatrix} \psi_{11} & -\frac{\psi_{11}^2+1}{\psi_{21}} & 0 & 0 & 0 & 0 \\ \psi_{21} & -\psi_{11} & 0 & 0 & 0 & 0 \\ J_{31} & J_{32} & \psi_{33} & -\frac{\psi_{33}^2+1}{\psi_{43}} & 0 & 0 \\ \psi_{41} & \psi_{42} & \psi_{43} & -\psi_{33} & 0 & 0 \\ \psi_{51} & J_{52} & \psi_{53} & \psi_{54} & -\psi_{33} & \psi_{43} \\ \psi_{61} & J_{62} & -\psi_{54} & J_{64} & -\frac{\psi_{33}^2+1}{\psi_{43}} & \psi_{33} \end{pmatrix}, \quad (1)$$

$$J_{62} = -\frac{((\psi_{33} + \psi_{11})\psi_{41} + \psi_{42}\psi_{21})\psi_{54}\psi_{43} + (\psi_{53}\psi_{41} - \psi_{51}\psi_{43})(\psi_{33}^2 + 1) + (\psi_{33} + \psi_{11})\psi_{61}\psi_{43}^2}{\psi_{43}^2\psi_{21}},$$

при условии, что $\psi_{43}\psi_{21} \neq 0$. Из выражения (1) сразу следует, что центр Z алгебры Ли инвариантен относительно оператора комплексной структуры J .

Напомним, что почти комплексная структура J является интегрируемой (комплексной) [1], если ее тензор Нейенхайса:

$N(X, Y) = 2([JX, JY] - [X, Y] - J[X, JY] - J[JX, Y])$ обращается в нуль. В случае левоинвариантной почти комплексной структуры J на группе Ли тензор Нейенхайса легко выражается через структурные константы алгебры Ли:

$$N_{ij}^k = 2(J_i^l J_j^m C_{lm}^k - C_{ij}^k - J_m^k J_j^l C_{il}^m - J_m^k J_i^l C_{lj}^m). \quad (2)$$

2. Комплексные структуры на группе Ли G_1 , ассоциированные с симплектическими формами. Почти комплексная структура J называется ассоциированной с симплектической формой ω , если $\omega(JX, JY) = \omega(X, Y)$ для любых элементов $X, Y \in M_1$. В этом случае 2-форма

$$g_J(X, Y) = \omega(X, JY) \quad (3)$$

является симметричной и поэтому определяет на псевдориманову метрику на группе Ли G_1 .

Если J – интегрируемая почти комплексная структура, то тройка (g_J, J, ω) определяет левоинвариантную (псевдо)келерову структуру на группе G_1 . Выделим из семейства (1) те комплексные структуры на G_1 , которые ассоциированы с симплектической структурой на M_1 . Учитывая, что $J^2 = -1$, условие ассоциированности удобно представить в форме:

$$\omega(JX, Y) + \omega(X, JY) = 0. \quad (4)$$

$$\text{где } J_{31} = \frac{(\psi_{33} - \psi_{11})\psi_{41} - \psi_{42}\psi_{21}}{\psi_{43}},$$

$$J_{32} = \frac{(\psi_{33} + \psi_{11})\psi_{42}\psi_{21} + (\psi_{11}^2 + 1)\psi_{41}}{\psi_{43}\psi_{21}},$$

$$J_{64} = -\frac{(\psi_{33}^2 + 1)\psi_{53} + 2\psi_{54}\psi_{43}\psi_{33}}{\psi_{43}^2},$$

$$J_{52} = \frac{(\psi_{11} - \psi_{33})(\psi_{53}\psi_{41} - \psi_{51}\psi_{43})}{\psi_{43}\psi_{21}} +$$

$$+ \frac{\psi_{53}\psi_{42}}{\psi_{43}} - \frac{\psi_{54}\psi_{41} + \psi_{61}\psi_{43}}{\psi_{21}},$$

Рассмотрим сначала формы:

$$\omega_1 = -\theta_1 \wedge \theta_4 + \theta_2 \wedge \theta_5 + \theta_3 \wedge \theta_6 \text{ и}$$

$$\omega_2 = \theta_1 \wedge \theta_4 + \theta_2 \wedge \theta_5 + \theta_3 \wedge \theta_6.$$

Оператор J , удовлетворяющий условию (4),

имеет блочный вид: $J = \begin{pmatrix} A & B \\ \tilde{N} & D \end{pmatrix}$, где блоки обла-

дают некоторыми свойствами симметрии. В частности, блок B имеет вид для первой и второй форм, соответственно:

$$B_1 = \begin{pmatrix} J_{14} & J_{15} & J_{16} \\ -J_{15} & J_{25} & J_{26} \\ -J_{16} & J_{26} & J_{36} \end{pmatrix}, \quad B_2 = \begin{pmatrix} J_{14} & J_{15} & J_{16} \\ J_{15} & J_{25} & J_{26} \\ J_{16} & J_{26} & J_{36} \end{pmatrix}.$$

Тогда для комплексной структуры (1) мы имеем

$$J_{34} = -\frac{\psi_{33}^2 + 1}{\psi_{43}} = -J_{16} = 0 \text{ – в случае формы } \omega_1 \text{ и}$$

$$J_{34} = -\frac{\psi_{33}^2 + 1}{\psi_{43}} = J_{16} = 0 \text{ – в случае формы } \omega_2, \text{ что}$$

невозможно. Поэтому комплексных структур на G_1 , ассоциированных с симплектическими структурами ω_1 и ω_2 , – нет.

Рассмотрим третью симплектическую форму $\omega_3 = \theta_1 \wedge \theta_6 + \theta_2 \wedge \theta_5 + \theta_3 \wedge \theta_4$. Оператор J , удовлетворяющий условию (4), имеет блочный вид:

$$J = \begin{pmatrix} A & B \\ \tilde{N} & D \end{pmatrix}, \text{ где блоки обладают некоторыми}$$

свойствами симметрии. А именно: блок A – произвольный, блоки B и C – симметричные относительно побочной диагонали, блок $D = -A^t$. Учитывая эти симметрии, получаем следующий вид комплексной структуры, ассоциированной с симплектической формой ω_3 :

$$J_\omega = \begin{pmatrix} \psi_{11} & -\psi_{43} & 0 & 0 & 0 & 0 \\ \frac{\psi_{11}^2 + 1}{\psi_{43}} & -\psi_{11} & 0 & 0 & 0 & 0 \\ \psi_{43} & \psi_{41} & -\psi_{11} & -\frac{\psi_{11}^2 + 1}{\psi_{43}} & 0 & 0 \\ -\frac{\psi_{42}\psi_{11}^2 + \psi_{42} + 2\psi_{41}\psi_{43}\psi_{11}}{\psi_{43}^2} & \psi_{41} & -\psi_{11} & -\frac{\psi_{11}^2 + 1}{\psi_{43}} & 0 & 0 \\ \psi_{41} & \psi_{42} & \psi_{43} & \psi_{11} & 0 & 0 \\ \psi_{51} & J_5^2 & \psi_{42} & -\psi_{41} & \psi_{11} & \psi_{43} \\ \psi_{61} & \psi_{51} & \psi_{41} & \frac{\psi_{42}\psi_{11}^2 + \psi_{42} + 2\psi_{41}\psi_{43}\psi_{11}}{\psi_{43}^2} & -\frac{\psi_{11}^2 + 1}{\psi_{43}} & -\psi_{11} \end{pmatrix}, \quad (5)$$

где $J_5^2 = \frac{2\psi_{11}\psi_{43}\psi_{42}\psi_{41} - 2\psi_{11}\psi_{43}^2\psi_{51} + \psi_{42}^2\psi_{11}^2 + \psi_{42}^2 + \psi_{43}^2\psi_{41}^2 - \psi_{43}^2\psi_{61}^2}{(\psi_{11}^2 + 1)\psi_{43}}$. Соответствующая псевдориманова метрика $g_J(X, Y) = \omega(X, JY)$ имеет следующую матрицу:

$$g_J = \begin{pmatrix} \psi_{61} & \psi_{51} & \psi_{41} & \frac{\psi_{42}\psi_{11}^2 + \psi_{42} + 2\psi_{41}\psi_{43}\psi_{11}}{\psi_{43}^2} & -\frac{\psi_{11}^2 + 1}{\psi_{43}} & -\psi_{11} \\ \psi_{51} & g_{22} & \psi_{42} & -\psi_{41} & \psi_{11} & \psi_{43} \\ \psi_{41} & \psi_{42} & \psi_{43} & \psi_{11} & 0 & 0 \\ \frac{\psi_{42}\psi_{11}^2 + \psi_{42} + 2\psi_{41}\psi_{43}\psi_{11}}{\psi_{43}^2} & -\psi_{41} & \psi_{11} & \frac{\psi_{11}^2 + 1}{\psi_{43}} & 0 & 0 \\ -\frac{\psi_{11}^2 + 1}{\psi_{43}} & \psi_{11} & 0 & 0 & 0 & 0 \\ -\psi_{11} & \psi_{43} & 0 & 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}, \quad (6)$$

где $g_{22} = \frac{2\psi_{11}\psi_{43}\psi_{42}\psi_{41} - 2\psi_{11}\psi_{43}^2\psi_{51} + \psi_{42}^2\psi_{11}^2 + \psi_{42}^2 + \psi_{43}^2\psi_{41}^2 - \psi_{43}^2\psi_{61}^2}{(\psi_{11}^2 + 1)\psi_{43}}$. Таким образом, мы получили 7-и параметрическое семейство псевдокелеровых метрик на группе G_1 .

Из выражения (6) сразу следует, что центр Z алгебры Ли лежит в изотропном конусе и ортогонален подпространству $\{E_3, E_4\}$. Отметим также, что на подпространстве $\{E_3, E_4\}$ метрический тензор положительно определен при любых значениях параметров.

Хорошо известно, что левоинвариантная почти комплексная структура J является биинвариантной, если $J \cdot ad_X = ad_X \cdot J$ для любого вектора X из алгебры Ли. Легко видеть, что ассоциированные комплексные структуры (6) не являются биинвариантными.

3. Кривизна псевдокелеровых метрик на G_1 .

Найдем тензоры кривизны и Риччи данной псевдоримановой метрики (6). Хорошо известно, что компоненты римановой связности Γ_{ij}^k левоинвариантной метрики на группе Ли и тензора кривизны R_{ijk}^s выражаются через структурные константы. Для выбранного ранее базиса $\{E_1, E_2, E_3, E_4, E_5, E_6\}$ алгебры Ли M_1 имеем $\nabla_{E_i} E_j = \Gamma_{ij}^k E_k$. Компоненты связности Γ_{ij}^k находим из шестичленной формулы [1], которая для левоинвариантных векторных полей

X, Y, Z на группе Ли принимает вид:
 $2g(\nabla_X Y, Z) = g([X, Y], Z) + g([Z, X], Y) + g(X, [Z, Y]).$

Используя структурные константы C_{ij}^k в базисе $\{E_i\}$ алгебры Ли получаем:

$$\Gamma_{ij}^n = \frac{1}{2} g^{kn} (C_{ij}^p g_{pk} + C_{ki}^p g_{pj} + C_{kj}^p g_{ip}). \quad (7)$$

Тензор кривизны определяется равенством $R(X, Y)Z = \nabla_X \nabla_Y Z - \nabla_Y \nabla_X Z - \nabla_{[X, Y]} Z$, где X, Y, Z – левоинвариантные векторные поля на группе Ли. В базисе $\{E_i\}$ имеем:

$$\begin{aligned} R_{ijk}^s E_s &= R(E_i, E_j) E_k = \\ &= \nabla_{E_i} \nabla_{E_j} E_k - \nabla_{E_j} \nabla_{E_i} E_k - \nabla_{[E_i, E_j]} E_k = \\ &= \Gamma_{ip}^s \Gamma_{jk}^p E_s - \Gamma_{jp}^s \Gamma_{ik}^p E_s - C_{ij}^p \Gamma_{pk}^s E_s. \\ R_{ijk}^s &= \Gamma_{ip}^s \Gamma_{jk}^p - \Gamma_{jp}^s \Gamma_{ik}^p - C_{ij}^p \Gamma_{pk}^s. \end{aligned} \quad (8)$$

Тензор Риччи определяется как свертка тензора кривизны по первому и по четвертому (верхнему) индексам: $Ric_{jk} = R_{ijk}^i$. Скалярная кривизна определяется как свертка тензора Риччи $S = g^{jk} Ric_{jk}$.

Будем рассматривать также (псевдо)риманов скалярный квадрат тензора кривизны:

$$NR = g^{ip} g^{jr} g^{ks} g_{lt} R_{ijk}^l R_{prs}^t. \quad (9)$$

Прямыми вычислениями в системе Maple по формулам (5) – (9) получаем следующие свойства.

Свойства псевдокелеровой структуры на группе Ли G_1 .

Комплексная структура J_ω вместе с симплектической структурой

$\omega_3 = \theta_1 \wedge \theta_6 + \theta_2 \wedge \theta_5 + \theta_3 \wedge \theta_4$ и квадратичной формой g_ω образуют псевдокелерову структуру сигнатуры $(-, -, +, +, +, +)$ на группе Ли G_1 . Центр Z алгебры Ли M_1 инвариантен относительно оператора комплексной структуры J_ω , он лежит в изотропном конусе и ортогонален подпространству $\{E_3, E_4\}$. На подпространстве $\{E_3, E_4\}$ метрический тензор положительно определен при любых значениях параметров. Псевдориманова норма тензора кривизны равна нулю при любых значениях параметров, $NR(g_J) = 0$. Тензор кривизны R_{ijks} имеет, с точностью до симметрий, одну ненулевую компоненту $R_{1212} = \frac{\psi_{11}^2 + 1}{\psi_{43}}$. Тензор Риччи является нулевым при любых значениях параметров, $Ric(g_J) = 0$.

Известно [4], что если левоинвариантная риманова метрика на унимодулярной разрешимой группе Ли G эйнштейнова, то эта метрика плоская. Построенные метрики показывают, что данное утверждение не верно для левоинвариантных псевдоримановых метрик на шестимерных нильпотентных группах Ли.

4. Некоторые классы псевдокелеровых метрик на G_1 .

Общая псевдокелерова метрика (6) зависит от шести параметров $\psi_{11}, \psi_{43}, \psi_{41}, \psi_{42}, \psi_{51}, \psi_{61}$, с одним условием: $\psi_{43} \neq 0$.

Рассмотрим два частных класса метрик. Пусть сначала $\psi_{41} = 0, \psi_{42} = 0, \psi_{51} = 0, \psi_{61} = 0$. Тогда получаем следующие выражения комплексной структуры и ассоциированной метрики:

$$g_J = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 & 0 & -\frac{\psi_{11}^2 + 1}{\psi_{43}} & -\psi_{11} \\ 0 & 0 & 0 & 0 & \psi_{11} & \psi_{43} \\ 0 & 0 & \psi_{43} & \psi_{11} & 0 & 0 \\ 0 & 0 & \psi_{11} & \frac{\psi_{11}^2 + 1}{\psi_{43}} & 0 & 0 \\ -\frac{\psi_{11}^2 + 1}{\psi_{43}} & \psi_{11} & 0 & 0 & 0 & 0 \\ -\psi_{11} & \psi_{43} & 0 & 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}, \quad (10)$$

$$J_\omega = \begin{pmatrix} \psi_{11} & -\psi_{43} & 0 & 0 & 0 & 0 \\ \frac{\psi_{11}^2 + 1}{\psi_{43}} & -\psi_{11} & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & -\psi_{11} & -\frac{\psi_{11}^2 + 1}{\psi_{43}} & 0 & 0 \\ 0 & 0 & \psi_{43} & \psi_{11} & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & \psi_{11} & \psi_{43} \\ 0 & 0 & 0 & 0 & -\frac{\psi_{11}^2 + 1}{\psi_{43}} & -\psi_{11} \end{pmatrix}. \quad (11)$$

Легко видеть, что метрический тензор имеет сигнатуру $(-, -, +, +, +, +)$ при $\psi_{43} > 0$ и сигнатуру $(+, +, -, -, -, -)$ при $\psi_{43} < 0$. Оператор J_ω комплексной структуры имеет следующие голоморфные площадки: $\{E_1, E_2\}$, $\{E_3, E_4\}$, $\{E_5, E_6\}$.

Другой класс псевдокелеровых метрик получается при $\psi_{11} = 0, \psi_{43} = 1$:

$$g_J = \begin{pmatrix} \psi_{61} & \psi_{51} & \psi_{41} & \psi_{42} & -1 & 0 \\ \psi_{51} & \psi_{42}^2 + \psi_{41}^2 - \psi_{61} & \psi_{42} & -\psi_{41} & 0 & 1 \\ \psi_{41} & \psi_{42} & 1 & 0 & 0 & 0 \\ \psi_{42} & -\psi_{41} & 0 & 1 & 0 & 0 \\ -1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}, \quad (12)$$

$$J_\omega = \begin{pmatrix} 0 & -1 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ -\psi_{42} & \psi_{41} & 0 & -1 & 0 & 0 \\ \psi_{41} & \psi_{42} & 1 & 0 & 0 & 0 \\ \psi_{51} & \psi_{42}^2 + \psi_{41}^2 - \psi_{61} & \psi_{42} & -\psi_{41} & 0 & 1 \\ \psi_{61} & \psi_{51} & \psi_{41} & \psi_{42} & -1 & 0 \end{pmatrix}. \quad (13)$$

Легко видеть, что метрический тензор имеет сигнатуру $(-, -, +, +, +, +)$ при любых значениях параметров $\psi_{41}, \psi_{42}, \psi_{51}, \psi_{61}$. Отметим также, что эти параметры не влияют на тензор кривизны.

Литература

1. Кобаяси, Ш. Основы дифференциальной геометрии. Т. 2. / Ш. Кобаяси, К. Намидзу. – М.: Наука, 1981. – 416 с.
2. Khakimjanov, Y. Symplectic or contact structures on Lie Groups / Y. Khakimjanov, M. Goze, A. Medina // Preprint // Эл. вариант. – Режим доступа: <http://arxiv.org/abs/math.DG/0205290>.
3. Magnin, L. Complex Structures on Indecomposable 6-dimensional Nilpotent Real Lie Algebras / L. Magnin // Preprint // Эл. вариант. – Режим доступа: <http://www.u-bourgogne.fr/monge/l.magnin>.
4. Miatello, Dotti I. Ricci curvature of left-invariant metrics on solvable unimodular Lie groups // Math. Zeit. – 1982. – V. 180. – P. 257 – 263.
5. Морозов, В. В. Классификация нильпотентных алгебр Ли шестого порядка [Текст] / В. В. Морозов // Изв. вузов. Сер. «Математика». – 1958. – № 4. – С. 161 – 174.

П Е Д А Г О Г И К А

УДК 37.016-057.85:53

ПРИНЦИП ЛОКАЛИЗАЦИИ В МЕТОДИКЕ И ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В ШКОЛЕ*Ю. И. Кызыласов*

«В сущности, почти чудо, что современные методы обучения еще совсем не удушили святую любознательность, ибо это нежное растение требует, наряду с поощрением, прежде всего свободы, – без нее оно неизбежно погибнет. Большая ошибка думать, что чувство долга и принуждение могут способствовать находить радость в том, чтобы смотреть и искать».

А. Эйнштейн

Всякая наука, будь то наука о явлениях природы или наука об общественных явлениях, имеет своей главной задачей установление соответствующих законов: либо законов природы, либо законов общества. Но метод исследования у этих наук различен. Если в естественных науках основа метода исследований – эксперимент, то в общественных или гуманитарных науках эксперимент или невозможен, или применение его чрезвычайно ограничено. Конечно, среди ученых-естественников немало таких, которые пытаются игнорировать историю науки. Они полагают, что ученым нужно заботиться о будущем науки, а не о прошлом. Нужно отметить, что даже при изучении физики в школе, очень полезно делать экскурс в историю этой науки, т. к. развитие физики всегда было обусловлено потребностями общественно-исторической практики. Основной движущей силой развития физики, в частности, является производство, и связь, существующая между ним и физикой, определяет ее развитие. Существование непосредственной связи физики с производством можно проследить вместе с учащимися в процессе изучения любой темы школьной программы [3, 4]. Разумеется, речь может идти прежде всего о примерах из местного (локального) производственного окружения [2].

Сегодня, когда ясны направления модернизации образования в России, обсуждение отдельных направлений образовательной программы выходит на качественно новый уровень:

- Чему научил подготовительный период?
- Как эффективно задействовать региональные программы?
- Как получить надежную поддержку общества?

В то же время результаты социально-психологических и медицинских экспертиз сводятся к следующему:

- школа задыхается от недофинансирования;
- школьник испытывает перегрузки, теряет интерес к учебе и здоровье, молодые родители с ужасом думают, как накопить денег на обучение ребенка;

– экономика терпит убытки от инфантильных специалистов, которые «выучились» за большие деньги;

– малообеспеченные семьи не видят перспектив для своих детей.

В добавление к этому вызывает много раздумий демографическая ситуация. До определенного времени в нашей стране десятилетиями существовало такое мнение: «Лишь бы корочки получить, а дальше хоть трава не расти». Сейчас же приходит понимание, что важны не столько корочки дипломов, сколько те знания, которые человек получает. Народившиеся фирмы и новые предприятия в условиях конкуренции начинают требовать именно специалистов, обладающих современными знаниями и умениями. Следовательно, традиционные вопросы методики преподавания физики «зачем, чему и как учить?» приобретают особое значение на современном этапе.

С одной стороны, XXI век – век принципиально новых инновационных технологий на атомно-молекулярных масштабах и коротких временных интервалах, и учить необходимо так, чтобы обучаемый мог реально осваивать не самый низкий уровень социального опыта – уровень «динамического стереотипа деятельности» (забивать гвозди, закручивать гайки и т. д.), а достигать высочайшего интеллектуально-творческого уровня. С этой точки зрения, если Россия будет развиваться по так называемому «сырьевому сценарию», то бакалаврского объема знаний будет вполне достаточно, чтобы сопровождать нефтегазовую канализацию. Подписав, к тому же, в 1999 г. «Болонскую декларацию», Россия лишила себя, по большому счету, какой-либо самостоятельности в организации собственной системы образования. Между тем, последние 15 лет весь мир с удовлетворением поглотил около миллиона лучших специалистов и ученых, подготовленных отечественной системой образования и нашими учителями.

С другой стороны, достижения физики за последние 400 лет привели к колоссальному прогрессу

су в жизни общества. Физика так разрослась и дифференцировалась, что очень трудно охватить мысленным взором картину современной физики с ее тридцатью фундаментальными проблемами, начиная с управляемого термоядерного синтеза и кончая нейтринной физикой и астрономией [1].

Если проследить за развитием методики преподавания физики, то в различной степени в разные периоды, в явной или в неявной форме, проблема использования локального материала всегда находила отражение в работах видных методистов.

Так, еще в 1913 году П. Баранов в «Методике начальной физики» одним из основных принципов преподавания физики, наряду с систематичностью, демонстрацией опытов, научностью, доступностью изложения и др., считал «пользование фактами повседневной жизни». «Никогда не следует упускать возможности обратить внимание учеников на те случаи, когда можно подметить те же явления в различных фактах повседневной жизни. Только при этом условии ученики привыкнут смотреть на физику, как на нечто жизненное» [3, с. 13]. Барановым также была частично разработана методика использования локального материала. Локальный материал «удобно использовать, когда мы приступаем к изучению какого-нибудь явления, в качестве упражнения в применении приобретенных сведений... Когда явление отчетливо выяснено и показано на соответствующих опытах, следует предложить ученикам подыскать несколько примеров общеизвестных фактов повседневной жизни, в которых, несомненно, участвует данное явление» (там же, с. 15). Характерно вместе с тем, что у Баранова даже упоминания нет об учебных экскурсиях по физике.

Н. В. Кашин в «Методике физики» (М., 1918) идет в вопросе использования локального материала значительно дальше. «Весьма важно, чтобы в курс физики были вплетены сведения из окружающей промышленности, техники и новых изобретений. Эти сведения свяжут изучение курса физики с интересами современной жизни и обнаружат цену и значение естествознания» (с. 13). Говоря о формах преподавания, Н. В. Кашин большое значение придавал экскурсиям по физике. «Усвоению, курса физики весьма способствует ознакомление учащихся на практике с различными техническими применениями физических принципов. Экскурсии для осмотра различных технических установок полезны, кроме того, и для общего развития учащихся» (там же, стр. 92).

Дальнейшее развитие, обоснование и достаточное освещение принцип локального материала получил в работах П. А. Знаменского, И. И. Соколова, Е. Н. Горячкина, А. В. Перышкина, а также в «Основах методики преподавания физики» (общие вопросы) коллектива авторов. Желая подчеркнуть важность использования локального материала, авторы «Основ» говорят о том, что в преподавании физики «...должен получить отражение краеведческий принцип». В преподавании физики краеведческим материалом являются вопросы электрификации района: внедрение электричества в производст-

во, в жизнь и быт людей, строительство местной электростанции или линии электропередачи, сведения о замене паровой тяги электровозной на местной железной дороге; механизация производства и др.» (4, с. 136).

В 1963 году известный методист С. И. Иванов высказал мысль о том, что «есть местная промышленность, местные задачи и совершенно очевидно, что школа не должна пройти мимо них. Учащиеся должны понимать... местные проблемы, местное производство, опираясь на книги, наблюдения и консультации. По-видимому, необходимо дополнить курс физики специальными вопросами, имеющими значение для местного производства, а для этого следует выделить в учебном плане и программе какой-то резерв свободного времени в распоряжение преподавателя физики» (5, с. 94).

Принцип локализации нашел свое отражение и в программах по физике. Программы ГУСа 1923 – 1929 годов говорили о необходимости изучения окружающей природы, производства, а также о приложении физических знаний к объяснению ряда явлений окружающей жизни и достижений современной техники. Недостатком программ по физике ГУСа являлось то, что физический материал искусственно привязывался к комплексной или производственной теме.

Значительно в более трудном положении были учителя при изучении других тем программы (оптика, акустика, электричество и т. д.).

С середины 30-х годов XX века в программах по физике был точно очерчен круг систематических знаний, сформированы основные методологические положения для курса физики, одним из которых являлось единство теории и практики на всем протяжении школьного курса физики. Одним из путей осуществления этого методологического положения и в настоящее время является использование локального материала в процессе обучения физике.

К локальному учебному материалу по физике и технике относятся:

1. Явления и объекты окружающей живой и неживой природы.
2. Физические явления быденной жизни и бытовая техника.
3. Производственное окружение школ.
4. Краеведческий материал физико-технического характера.

Большое познавательное и особенно воспитательное значение имеет использование в преподавании физики краеведческого политехнического материала. Содержание краеведческой работы по физике заключается в целенаправленном систематическом и определенным образом организованном изучении ведущих отраслей производства, техники и природы региона с точки зрения физики и использовании накопленного материала в преподавании физики. У учителей физики школ Кемеровской области имеются самые благоприятные возможности в проведении подобной работы по физике и технике. Кузбасс стал мощным индустриальным центром на востоке страны. Несколько сот различ-

ных промышленных предприятий области производят машины, электроэнергию уголь, металл, цемент и другую разнообразную продукцию.

Главными отраслями народного хозяйства Кузбасса являются угольная промышленность, металлургия, машиностроение, энергетика, а также химическая и строительная индустрия. Кузбасс располагает высокомеханизированным сельским хозяйством и развитым транспортом. Не случаен поэтому интерес учителей и учащихся школ области к изучению именно этих отраслей народного хозяйства [5].

Отбор и дозировку локального учебного материала следует осуществлять в соответствии с основными задачами, стоящими перед школой, достижениями педагогической науки и практики преподавания физики. Анализ методической литературы и изучение опыта работы школ позволяют выделить целый ряд основных критериев отбора и дозировки локального учебного материала:

- 1) отбираемый местный материал должен быть подчинен основным учебно-воспитательным задачам и целям преподавания физики;
- 2) он должен быть научным, логически обоснованным и стройным;
- 3) соответствовать учебной программе по физике;
- 4) являться типичным для многих явлений, процессов, производств;
- 5) отражать основные принципы устройства и действия рассматриваемых установок;
- 6) знакомить с физическими основами новейшей техники;
- 7) соответствовать общему уровню развития детей, их возрасту и интересам, не создавать перегрузки учащихся;
- 8) развивать интерес учащихся к современной физике, технике и окружающей природе;
- 9) знакомить учащихся с созидательным трудом людей, с новаторами производства, рационализаторами и изобретателями и т. д.

Как видно из приведенного перечня, критерии отбора и дозировки учебного материала локального характера вытекают из общедидактических принципов обучения и обусловлены ими, поэтому нет необходимости их обосновывать.

Решающее значение имеет систематизация учебного материала локального характера. Местный жизненный материал весьма бесформенен, взаимосвязан и запутан, поэтому необходимы тщательная обработка и систематизация материала. Чаще всего локальный материал систематизируют по следующей схеме:

- а) изучаемая тема или вопрос программы;
- б) локальный объект (предприятие, цех, природный объект и т. д.);
- в) фактический (иллюстративный, цифровой и пр.) материал локального характера.

Наиболее характерными и распространенными организационными формами накопления локального учебного материала являются экскурсии, система

учебных заданий, изучение материалов выставок, музеев и т. д. Рассмотрим их несколько подробнее.

1. Экскурсия в природу, на местные промышленные и сельскохозяйственные предприятия, а также краеведческие экскурсии и экспедиции по родному краю. Педагогический эффект проводимых экскурсий зависит от уровня и степени их организации и подготовки самого учителя. Общие вопросы методики проведения производственных и краеведческих экскурсий разработаны достаточно полно.

2. Изучение материалов политехнических и краеведческих музеев, технических выставок, Домов техники, производственно-технических кабинетов предприятий и т. д.

3. Система заданий учащимся по изучению и накоплению фактического материала физико-технического характера из обыденной жизни и окружающей природы. Такие задания могут также носить комплексный характер, т. е. содержать элементы физических, биологических, географических и др. исследований. Например, общеизвестная физическая задача о длине моста (трубы, рельса и пр.) зимой и летом должна быть уточнена относительно местных условий. Для этого учащимся из наблюдений необходимо знать максимальную или среднюю температуры января и июля месяца для данного населенного пункта или района. Опыт показывает, что даже у учащихся старших классов встречаются затруднения с выполнением некоторых заданий по бытовой технике, поэтому считать такие задания малозначащими и легкими нельзя. В течение учебного года в каждом классе учащиеся должны получать одно, два задания по наблюдениям в природе и по бытовой технике. Как показывает опыт школ г. Кемерово, большой интерес у учащихся 7 – 8 классов вызывают домашние сочинения по физике на темы: «Что я знаю об атмосфере», «Физика в домашнем быту», «Техника в нашей квартире», «Физика на озере и реке», «Электричество в быту» и др. Работа над сочинениями заставляет учащихся по-новому осмыслить программный материал, развивает их наблюдательность, расширяет кругозор. В качестве своеобразного домашнего задания на лето учащимся 6 – 7 классов желательно давать указания по наблюдениям физических явлений и процессов в природе. Опыт проведения после летних каникул домашних и классных сочинений на темы: «Физика в походе», «Физика в поле и в лесу» и т. д. показывает, что без предварительных заданий по наблюдениям учащиеся не могут справиться с такими сочинениями, особенно если они проводятся в классе.

4. Изучение местных литературных источников, а также материалов телевизионных и радиопередач позволяет учителю и учащимся быть в курсе основных производственных и научно-технических новинок в индустрии родного края.

5. Создание производственно-технических отделов школьных краеведческих музеев.

Таковы некоторые организационные формы и способы накопления учителями физики и учащи-

мися учебного материала локального характера по физике и технике.

Использование локального учебного материала возможно и целесообразно на различных этапах усвоения системы знаний и почти во всех видах работы учителя и учащихся на уроках физики. К сожалению, в последние годы телевидение России выступает скорее врагом педагогов, чем надежным соратником и помощником: с поразительной настойчивостью оно обучает молодежь разнообразным методам мошенничества, жестокости и убийств. Как известно, процесс формирования физических знаний учащихся состоит из нескольких этапов[6, 7]:

- а) первичное ознакомление с физическим явлением, процессом, законом;
- б) анализ процессов, явлений, выделение существенного, осмысливание научного материала;
- в) показ применения физических законов и явлений в природе и технике;
- г) закрепление полученных физических знаний (понятий, законов и пр.);
- д) выработка умений и навыков в процессе применения физических знаний на практике.

Какой бы этап в процессе формирования физических знаний мы ни взяли – всюду рациональное использование локального учебного материала делает знания и представления учащихся более конкретными и жизненными. Остановимся более подробно на способах и приемах использования принципа локализации в различных видах учебной и внеучебной работы учителя физики.

1. Учитель начинает объяснение нового материала с местного примера или факта.

2. Учитель в ходе объяснения материала приводит для иллюстрации местные примеры наряду с другими общепринятыми или общеизвестными примерами или фактами.

3. Учитель подробно рассматривает локальный материал. Так, например, проводятся уроки и уроки-конференции, посвященные успехам и перспективам электрификации страны. На таких уроках учащиеся выступают с рефератами по энергетике Кузбасса, используя для этого материалы, полученные в краеведческом музее, в областной библиотеке, в управлении «Кузбассэнерго».

4. Учитель не сам иллюстрирует программный материал местными фактами, а привлекает для этой цели учащихся. Для этого удобны материалы окружающей природы, обыденной жизни и бытовой техники, подготовленные учащимися по заданиям учителя. Особенно широко в этом плане должен использоваться материал производственных экскурсий на местные промышленные, транспортные, сельскохозяйственные предприятия.

5. Учитель использует локальный материал при закреплении полученных знаний. Осуществляется это обычно при решении качественных и расчетных физических задач, составленных на местном материале. В ряде школ области учителями и учащимися составлены сборники задач на местном и краеведческом материале. Помимо иллюстрации конкретных тем и вопросов программы, такие задачи знакомят

учащихся с различными машинами и установками и их техническими характеристиками. Например, при решении задач, связанных с работой угольного комбината, шахтного электровоза, башенного строительного крана, зерноочистительной машины и т. п., учителю следует остановиться кратко на устройстве и принципе работы этих машин, показать их фотографии, рисунки или схемы. Решение физических задач локального содержания не является, конечно, самоцелью, но использовать такие задачи иногда просто необходимо, особенно на уроках применения знаний и повторения.

В учебном пособии, изданном в далеком 1993 г., авторы представили более 200 подобных задач, практически по всем темам школьного курса. Напомним некоторые из них:

- на блюминге КМК восьмиметровый раскаленный стальной брус в течение 10 сек трижды проходит между валками. Определите среднюю скорость прокатки;
- рассчитать мощность водоотливной установки для шахты «Коксовая-1», если глубина горизонта 360 м, а приток воды 800 м³/час. КПД установки 60 %;
- упрочнение арматурной стали на Кемеровском ЗЖБК достигается ее удлинением на специальных растяжных станках. Определить удлинение прута диаметром 10 мм при усилении 7,5 кН;
- крупнейшая электростанция Кузбасса Томь-Усинская ГРЭС имеет мощность 1300 МВт. Считая электрический КПД станции 35 %, определить суточный расход условного топлива (7000 ккал/кг).

С момента публикаций подобных задач очень многое изменилось: многие промышленные предприятия прекратили свое существование, сменилось оборудование и его технические характеристики, появились новые формы собственности, развивается мелкий и средний бизнес. Актуальной стала проблема создания нового сборника задач с использованием регионального материала.

Помимо решения физических задач, в процессе закрепления знаний используются также экскурсии на местные производства и в природу, выполнение учебных заданий по различным наблюдениям, изготовление и демонстрация эки-дио-видеофильмов с применением локального материала и т. д.

6. Учитель использует локальный материал в процессе практического применения знания учащихся. Эта форма применения местного материала широко использовалась в 60-х годах в школах с производственным обучением: учащиеся проводили лабораторные занятия в ЦЗЛ, в лабораториях КИП и автоматики, в опытных цехах и участках и т. д. Эта форма совершенствования политехнических умений и навыков учащихся очень ценна и сейчас и, при наличии возможностей, ряд школ организует практикумы в заводских и научных лабораториях местных предприятий и учебных заведениях [8]. Неслучайно, что данные школы обеспечивают высокий уровень знаний и практических умений своих выпускников.

7. Локальный физико-технический материал в последние годы находит все более широкое применение также во внеклассной работе по физике и технике: физических вечерах, диспутах, научно-технических конференциях, олимпиадах и т. д.

Следует подчеркнуть, что последовательное осуществление локализации учебного материала в преподавании физики оказывает положительное влияние на общеобразовательную и политехническую подготовку учащихся, является одним из конкретных путей их профессиональной ориентации.

Литература

1. Гинзбург, В. Л. О науке, о себе и о других / В. Л. Гинзбург. – М.: Физматгиз, 2003.
2. Горнов, А. М. Достижение необходимого уровня знаний. Дидактический региональный материал по физике для основных школ / А. М. Горнов, Ю. И. Кызыласов, В. В. Татаринов // Департамент образования Администрации КО. – Кемерово: ОблИУУ, 1997. – 66 с.
3. Горнов, А. М. Преподавание физики в основной школе: учеб. пособие / А. М. Горнов, Ю. И. Кызыласов, В. А. Пологрудов. – Кемерово: ОблИУУ, 1994. – 63 с.
4. Горнов, А. М. Преподавание физики в старших классах: учеб. пособие / А. М. Горнов, Ю. И. Кызыласов, В. А. Пологрудов. – Кемерово: ОблИУУ, 1994. – 69 с.
5. Горнов, А. М. Региональный аспект преподавания физики в школах Кузбасса: учеб. пособие / А. М. Горнов, Ю. И. Кызыласов, В. А. Пологрудов. – Кемерово: ОблИУУ, 1993. – 100 с.
6. Кызыласов, Ю. И. На пути совершенствования преподавания физики в Кузбассе. Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования: информационно-аналитический сборник / Ю. И. Кызыласов, В. А. Пологрудов. – Кемерово: КРИПКиПРО, 2003. – С. 12 – 16.
7. Кызыласов, Ю. И. Некоторые региональные и нравственные аспекты преподавания физики в школах Кузбасса. / Ю. И. Кызыласов // Вестник КемГУ № 3 (27). – Кемерово: ЮНИТИ. – 2006. – С. 44 – 50.
8. Кызыласов, Ю. И. О наглядности на довузовском этапе физического образования / Ю. И. Кызыласов, И. Н. Удалова // Научно-методический журнал «Учитель Кузбасса». – № 2(3). – Кемерово, 2006. – С. 78 – 81.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.472.4

ПРОБЛЕМА «ЗНАЧИМЫХ ДРУГИХ» В СИСТЕМЕ НЕЗАРЕГИСТРИРОВАННЫХ БРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Е. В. Казельская

Проблемы отношений со «значимыми другими» давно находятся в поле внимания психологов. Однако наиболее актуальным и интересным аспектом обозначенного вопроса, с нашей точки зрения, является его изучение в системе семейных взаимоотношений, поскольку именно в семье наиболее полно удовлетворяется потребность человека быть значимым для других. Следовательно, изучение психологически значимых, эмоциональных отношений играет важную роль в понимании процессов формирования и развития внутрисемейных и, в частности, супружеских отношений.

В своем воображении человек пытается представить, как его воспринимают другие люди и в соответствии с этим строит взаимодействие с ними. Люди, которые участвуют в представленном выше процессе, формируя актуальное поведение личности в различных жизненных ситуациях, выполняют самые главные роли в жизни каждого человека и могут быть охарактеризованы как «значимые другие». По А. А. Кронику, «значимость – это свойство людей, вещей, идей, всего существующего в мире...приближать нас к истинному жизненному предназначению или отдалять от него» [7, с. 29 –

30]. Образование «значимости» происходит при наличии целевой (для того, чтобы) и причинной (потому, что) характерообразующих связей, т. е. связей, в которых проявление (или формирование) определенного свойства характера одного человека зависит от проявления какого-либо свойства характера другого человека [7, с. 92].

Теоретический анализ литературы по данному вопросу показал также, что «Я» и «Другой» неотделимы друг от друга: человеческий поступок, как собственный, так и чужой, оценивается с позиции множества значимых других, и действие осознано по меркам и эталонам ценного и должного.

К. Ясперс подчеркивал «близость обладающих самобытием людей как лучшее, что может быть нам даровано сегодня». «Эти люди служат друг другу гарантией того, что бытие есть» [12]. «В процессе общения человек осознает свою индивидуальность»,... ощущая себя необходимой частью действительного мира и видя себя в других... «Родные и близкие люди, с которыми человека связывает общая судьба, прочно входят в его внутренний мир...» [3, с. 20].

Из вышесказанного следует, что для формирования круга значимых других надо ощутить себя необходимой частью действительного мира и увидеть себя в других людях, а сам круг значимых других, таким образом, образуется родными и друзьями, число которых приблизительно одинаково (52 и 48 %). Однако часть круга значимого общения, образованная родственниками, существенно более устойчива, отношения здесь бесконечные и незаменимые [7].

Отношение к другому человеку, к людям составляет, таким образом, основную ткань человеческой жизни, её сердцевину. «Сердце» человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям; то, чего оно стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какие отношения к людям, к другому человеку он способен устанавливать [9, с. 262 – 263]. При этом критериями нормального развития личности являются: отношение к другому человеку как к самооценности, ...способность к самоотдаче и любви как способу реализации этого отношения [2, с. 50].

Отношение с самыми близкими отличается психологической близостью, взаимной авторитетностью партнеров, положительной эмоциональной окрашенностью. Оно обладает наибольшим потенциалом значимости, осознаваемости, длительности своего существования, приносит наибольшее удовлетворение партнерам по общению. В отношениях с самыми близкими людьми наиболее полно удовлетворяется потребность человека быть значимым для других.

Из вышесказанного следует, что единицей анализа значимых отношений, так называемым психологическим измерителем значимостей, выступает чувство как устойчивое отношение одного человека к другому, а рассмотрение фактора времени (длительность отношений) в качестве их базовой характеристики позволяет понять закономерности процесса их развития.

По А. А. Кронику, «рост – расцвет – увядание» типичны для отношений с не самыми близкими людьми. Отношения с «самыми» складываются иначе – в них нет увядания. Однако это реально лишь тогда, когда семейное «Мы» оказывается сильнее личных «Я». Чем значимее другой человек, тем отношение к нему имеет больше шансов на долгожительство.

В самом начале, на стадии формирования брачной пары, путь к взаимопониманию и согласию лежит через диалог ещё независимых: партнеры внимательно присматриваются и прислушиваются друг к другу, восприимчивы к незнакомому стилю общения. В этом процессе человек постепенно формирует незнакомое ранее чувство Мы. Построение нового мира Мы решается вдвоем с помощью формирования нового общего языка, что требует, как правило, от партнеров взаимных уступок.

Получается, что психологические отношения в браке объективны по форме своего проявления, но субъективны по своей сущности. В связи с этим А. Г. Харчев писал: «Психологическая сторона бра-

ка является следствием того, что человек обладает способностью понимать, оценивать и эмоционально переживать как явления окружающего мира, так и свои собственные потребности. Она включает в себя как мысли и чувства супругов по отношению друг к другу, так и объективное выражение этих мыслей и чувств в поступках и действиях» [10, с. 35].

Как видим, эволюция супружества подчинена закономерностям развития эмоциональных отношений, в частности, отношений любви и симпатии. Взаимоотношения могут быть стабильными только тогда, когда участники общения имеют активное желание справляться с возникающими трудностями. Сохранение отношений должно восприниматься субъектом как одно из условий достижения значимых для него целей.

Таким образом, развитие и долговременная стабилизация значимых отношений предполагают их постоянную перестройку не только с учетом личностных особенностей членов пары и их активных целенаправленных усилий, но и с учетом изменения внешних условий, поскольку, закономерности изменения семьи сопоставлены переменам, которые происходят в обществе в целом. Это обусловлено тем, что, обладая устойчивостью и даже некоторой ригидностью, семья как институтированная общность, складывающаяся на основе брака [10, с. 27], тем не менее очень чутко реагирует на социально-экономические и политические процессы, происходящие в обществе.

Кризис современной семьи, все чаще отмечаемый многими исследователями, сигнализирует прежде всего о растущем скепсисе к институту брака. Как следствие, в обществе отмечается тенденция возникновения альтернативных форм брачно-семейных отношений, наибольшее распространение среди которых сегодня получили незарегистрированные сожительства или так называемые «гражданские браки», которые определяются как отношения при совместном проживании двух людей, фактическое супружество, не оформленное в установленном законом порядке.

На Западе уже появился ряд работ, посвященных данному явлению социальной жизни общества, в том числе причинам его возникновения, а также отношению социума к подобным союзам. Однако в отечественной психологической науке этот важный феномен, в частности, такой аспект данной проблемы, как особенности эмоциональных взаимоотношений супругов, проживающих в таком браке, остается пока недостаточно изученным. Это и определило выбор цели нашего исследования: изучение особенностей эмоциональных взаимоотношений супругов с незарегистрированными брачными отношениями.

Как показал проведенный выше теоретический анализ литературы, в значимых отношениях выделяют три ипостаси: эмоцию, имеющую своим предметом другого человека, аттитуд на другого человека и эмоциональный компонент межличностного восприятия [4, с. 78]. Поэтому особый науч-

ный интерес, в соответствии с поставленной целью исследования, для нас представляло изучение содержания и знака эмоциональных отношений супругов с незарегистрированными брачными отношениями по сравнению с теми же параметрами, характерными для супругов, состоящих в официально зарегистрированном браке.

Исследование проводилось на базе Муниципального учреждения здравоохранения «Центр планирования семьи и репродукции» г. Прокопьевска Кемеровской области. Исследовательскую базу составили 80 человек в возрасте 18 – 32 лет, проживающих в г. Прокопьевске Кемеровской области: 40 мужчин и женщин, состоящих в незарегистрированном браке (экспериментальная группа), и 40 мужчин и женщин, проживающих в официально зарегистрированном браке (контрольная группа).

Исследование содержания и знака эмоциональных отношений супругов, включающее в себя определение системы отношений, представлений о семейной и супружеской жизни, их субъективных мнений и предпочтений относительно различных уровней её организации (партнер, семья и т. д.) осуществлялось с помощью методики «Незаконченные предложения». Ответы испытуемых на предложенные вопросы группировались по смыслу в отдельные блоки, а затем подсчитывалось их процентное соотношение.

Результаты исследования показали, что супруги, состоящие в законном браке, более положительно оценивают друг друга по сравнению с супругами с незарегистрированными брачными отношениями. Отличия касаются также и самих оцениваемых характеристик.

Так, женщины, состоящие в законном браке, более доброжелательны в оценке своих супругов, при этом они называют своего «законного» партнера «самым лучшим» (50 % против 20 %). Женщины, состоящие в гражданском браке, чаще выделяют характерологические особенности партнера – внимательный, заботливый, добрый, надежный (55 % против 40 %), либо оценивают его как «обычного, ничем особо не отличающегося от других» (15 % против 0), а также «слабохарактерного» (10 % против 5 %).

Для мужчин, узаконивших свои отношения с партнершей, более важны внешние данные супруги (20 % против 5 %), характерологические особенности – добрая, терпеливая, верная, честная (25 % против 20 %), а также пребывание супруги в хорошем настроении (35 % против 15 %). Для мужчин, состоящих в гражданском браке, более значимо умение вести домашнее хозяйство (10 % против 0) и умение готовить (40 % против 20 %), а также творческие способности партнерши (25 % против 5 %).

Женщины, живущие так называемым гражданским браком, значимо больше уверены в том, что мужчины «изменяют» (50 % против 19 %). Также они считают, что мужчинам не свойственны собственнические и эгоистические наклонности (0 против 38,1 %) и они меньше производят негативное впечатление на женщину вообще (15 % против 23,8 %).

Следовательно, женщины, состоящие в гражданском браке, более благосклонно и терпимо относятся к большинству мужчин по сравнению со своим партнером, в то время как женщины, состоящие в официально зарегистрированном браке, более доброжелательны в оценке собственного партнера по сравнению с оценкой мужчин в целом; у мужчин обеих групп наблюдается противоположная тенденция: своя партнерша ценится значимо выше большинства других женщин.

При анализе интересен и тот факт, что представители экспериментальной группы значительно чаще отмечают, что представители противоположного пола «не достойны их внимания» либо «не устраивают» (20 % против 14,3 % у женщин и 20 % против 0 у мужчин). Возможно, поэтому исследуемые супруги не спешат регистрировать свои отношения, как бы находясь в состоянии «поиска» более подходящего партнера.

Для супругов, живущих в гражданском браке, значимо меньше необходимо, чтобы партнер «находился рядом с ними или детьми и уделял им внимание» (50 % против 98,2 % у женщин и 20 % против 40 % у мужчин), они более терпимы к тому, что муж «задерживается и поздно приходит домой» (5 % против 35 %). При этом только они, в отличие от женщин контрольной группы, отметили необходимость «свободы действий» в браке, которую должен предоставлять супруг. В свою очередь, женщины законного брака уверены, что партнер им полностью доверяет.

Для супругов экспериментальной группы более значимо, чтобы партнер не имел вредных привычек (50 % у женщин и 20 % у мужчин), в то время как супруги, узаконившие свои отношения, вообще не отметили такого критерия.

Из вышесказанного следует, что «гражданские» супруги более терпимо и спокойно относятся к негативным (с точки зрения «законных» супругов) проявлениям поведения партнера (его частое отсутствие вне дома, задержки с работы, возможные измены), поскольку они сами требуют от своей второй половины большей «свободы действий»; для «законных» супругов значимо важнее, чтобы партнер постоянно находился рядом, уделял как можно больше внимания своей второй половине и детям.

О том, что взаимоотношения супругов с незарегистрированными брачными отношениями больше строятся на принципе равенства полов, может говорить отсутствие таких ответов женщин этой группы на вопрос «Мне очень не нравится, когда мой муж...» как «перебивает меня, спорит со мной», в то время как 15 % женщин, узаконивших отношения с партнером, отметили это. Последнее свидетельствует о том, что женщины контрольной группы больше стремятся к доминированию в семье. Об этом говорят и ответы мужчин той же группы, 80 % из которых отметили, что им не нравится, когда жена «кричит, ругается, ворчит», претендуя тем самым на главенствующую роль в семье и лишая партнера лидерской позиции.

Для того чтобы исследуемые супруги были полностью счастливы, необходимы следующие основные условия: дети, материальное благополучие и хорошая работа. Причем пары, не узаконившие свои отношения, значимо меньше убеждены в том, что важны именно они: детей не достает 20 % женщин и 32 % мужчин против соответствующих показателей представителей контрольной группы в 35 % и 50 %. Полного материального благосостояния не достает 15 % женщин и 27,5 % мужчин экспериментальной группы и соответственно 40 % и 31,8 % супругов другой группы. Хорошей работы не хватает 15 % женщин и 12,5 % мужчин первой группы. Женщины второй группы вообще не отметили данного критерия, а из мужчин – лишь 9,1 %. Кроме того, супруги с незарегистрированными брачными отношениями отмечают необходимым для полного счастья наличие собственного жилья.

Такой критерий, как свобода отношений, выделили только женщины и мужчины контрольной группы (25 % и 20,8 % соответственно), что еще раз подтверждает наше предположение, относительно которого отношения супругов, состоящих в гражданском браке, строятся на принципе свободы и независимости.

При анализе ответов исследуемых супругов по оценке супружеской жизни выявлены следующие различия. Так, супруги с незарегистрированными брачными отношениями значимо чаще оценивают свою супружескую жизнь как «несладкую, скучную, нелегкую, неясную, как тяжелый труд» (40 % женщин и 25 % мужчин экспериментальной группы и против 10 % мужчин другой группы). Наряду с этим они более склонны оценивать её как обычную, особо ничем не отличающуюся (25 % женщин и 30 % мужчин против 10 % женщин контрольной группы).

Супруги с зарегистрированными брачными отношениями значимо чаще в сравнении с контрольной группой называют свою супружескую жизнь «раем, сладким сном, сказкой, источником радости, полной чашей» (55 % женщин и 40 % мужчин одной группы против 15 % женщин и 25 % мужчин, состоящих в гражданском браке). Наряду с этим испытуемые контрольной группы, в отличие от представителей экспериментальной, склонны подчеркивать уникальность и интересность супружеской жизни (15 % женщин и 30 % мужчин, состоящих в законном браке, против 10 % женщин и 5 % мужчин основной группы).

Схожая тенденция наблюдается и при сравнении исследуемыми супругами своей семьи с остальными. Так, большинство испытуемых, состоящих в гражданском браке, оценивают свою семью как «обыкновенную, ничем не отличающуюся» (40 % мужчин и 50 % женщин против тех же показателей другой группы – по 5 %), менее «счастливую, благополучную и гармоничную» (25 % женщин и 0 % мужчин против показателей другой группы соответственно – 35 % и 15 %), менее «крепкую, дружную, сплоченную» (по 20 % представителей обоего пола пар, живущих гражданским браком, и 35 % и 45 %

женщин и мужчин контрольной группы). Супруги с зарегистрированными брачными отношениями значимо чаще в сравнении с испытуемыми контрольной группы склонны оценивать свою супружескую жизнь как «самую лучшую, идеальную, безупречную» (25 % женщин и 35 % мужчин против тех же показателей другой группы в 10 % и 30 %).

При анализе ответов исследуемых супругов на вопрос, касающийся их будущего, также были выявлены значимые различия. Так, супруги с незарегистрированными брачными отношениями в значимо меньшей степени оценивают свое будущее как «светлое, радужное» (31,8 % и 20 % женщин и мужчин соответственно против 40,9 % тех же показателей контрольной группы). Относительно стабильным и перспективным оценивают свое будущее испытуемые обеих исследуемых групп: по 22,7 % женщин и 25 % мужчин первой группы против 36,4 % мужчин второй группы. 18,2 % женщин, состоящих в гражданском браке, отмечают, что будущее «реальное, достижимое», в то время как их партнеры видят будущее «далеким и не особо легким» (30 %), но счастливым (25 %). Интересен для анализа и тот факт, что только женщинам данной группы будущее кажется «серым и непонятным» (13,6 %).

Таким образом, основными принципами построения взаимоотношений супругов с незарегистрированными брачными отношениями являются свобода, независимость и стремление к равенству полов (в противовес доверию и заботе о партнере в официально зарегистрированном браке). Как следствие, такие супруги имеют больше вредных привычек (курение, алкоголь) в силу того, что вторая половина не имеет как таковых прав на какие-либо особые претензии к партнеру. Возможно, поэтому представителям рассматриваемой группы не хватает стабильности, искренности и взаимопонимания в отношениях с партнером. Взаимоотношения же супругов с зарегистрированными отношениями строятся на основе доверия и заботы о партнере. Наряду с этим в таких семьях отмечается тенденция к доминированию женской половины супружеских пар.

Состояние гражданского брака для многих испытуемых женщин означает состояние «поиска» более подходящего мужчины, в то время как женщины, состоящие в официальном браке, видят перспективу отношений со своим «законным» мужем, поэтому супруги с незарегистрированными брачными отношениями выделяют в большей степени сложности и трудности супружеской жизни (также как и при оценке собственной семьи с остальными) и в меньшей степени – её достоинства. Супруги с зарегистрированными отношениями, наоборот, дали больше характеристик, подчеркивающих достоинства супружеской жизни.

Гражданский брак в целом рассматривается как временное явление, связанное либо с отсутствием желаемого партнера, либо со страхом вступающих в такого рода отношения осложнять собственную жизнь лишними проблемами. Эти особенности обу-

словлены неформальностью, нестабильностью отношений, меньшей удовлетворенностью друг другом, неуверенностью в партнере и собственных чувствах к нему.

Из всего вышесказанного следует, что выдвинутая в работе гипотеза о наличии особенностей в эмоциональных взаимоотношениях супругов с незарегистрированными брачными отношениями по сравнению с супругами, состоящими в официальном браке, нашла свое подтверждение.

В целом выполненная работа расширяет теоретические представления о специфичности такой альтернативной формы брака, как незарегистрированное сожительство, и позволяет оценить степень разработанности и актуальности проблемы «значимых других» в системе незарегистрированных брачных отношений на современном этапе развития общества.

Литература

1. Алешина, Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений [Текст] / Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская. – М.: МГУ, 1987.
2. Братусь, Б. С. Аномалии личности [Текст] / Б. С. Братусь. – М., 1988.
3. Брудный, А. А. Психологическая герменевтика: учеб. пособие [Текст] / А. А. Брудный. – М., 1998.
4. Гозман, Л. Я. Психология эмоциональных отношений [Текст] / Л. Я. Гозман. – М., 1987.
5. Гозман, Л. Я. Социально-психологические исследования семьи: проблемы и перспективы [Текст] / Л. Я. Гозман, Ю. Е. Алешина // Психологический журнал. – 1991. – № 4.
6. Зидер, Р. Социальная история семьи в Западной и Центральной Европе (конец XVIII – XX вв.) [Текст] / Р. Зидер. – М., 1997.
7. Кроник, А. А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я: психология значимых отношений [Текст] / А. А. Кроник, Е. А. Кроник. – М., 1989.
8. Кроник, А. А. Психология человеческих отношений [Текст] / А. А. Кроник, Е. А. Кроник. – Дубна, 1998.
9. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М., 1957.
10. Харчев, А. Г. Исследования семьи: на пороге нового этапа [Текст] / А. Г. Харчев // Социс. – 1986. – № 3.
11. Шнейдер, Л. Б. Основы семейной психологии: учеб. пособие [Текст] / Л. Б. Шнейдер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЕК, 2003. – 928 с.
12. Ясперс, К. Смысл и назначение истории [Текст] / К. Ясперс. – М., 1994.

УДК 159.9:37.015.3

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В 6-9 КЛАССАХ

Т. В. Комбарова

Нарастающее вмешательство человека в природные процессы обусловило реальную угрозу существованию окружающей нас среды. Со страниц многих журналов, книг не сходят слова: «экологический кризис», «экологические проблемы», «экологическая политика» и т. д.

Для решения экологической проблемы использование только достижений научно-технического прогресса явно недостаточно. В настоящее время экологический кризис не может быть преодолён с помощью традиционных способов: безотходное производство, переработка мусора, очистка сточных вод, поскольку уже нарушен глобальный экологический баланс. Однако точка зрения «остановиться и разгрузить природу» признаётся в корне неверной, нереалистичной. Природа должна служить человеку, и она способна ему служить, если охрана ее и рациональное использование станут делом экономики, нравственности, этики и политики каждого государства. Задачи неотложной важности стоят в этой связи перед наукой. Кроме того, экологическая грамотность и ответственность за судьбу природы каждым человеком – еще одна важная предпосылка для «заключения мира с природой». Хотя значение охраны природы как неперемennого условия выживания человечества сейчас осознается нашим обще-

ством, однако оно мало готово к последовательной и безусловной реализации природоохранных мер, причем не только из-за недостатка средств, но и вследствие предельно низкого уровня развития экологического сознания.

Таким образом, на сегодняшний день человечество имеет ряд проблем, таких как экологические проблемы, социально – средовые проблемы, психолого-практические проблемы и, наконец образовательные проблемы, которые заключаются в формировании психологических основ экологического сознания у детей и взрослых.

В совокупности эти проблемы обуславливают актуальность эколого-психологических исследований, поэтому большой интерес представляет изучение экологического сознания человека, его отношение к окружающей среде, мотивов проэкологического поведения.

Исследование, результаты которого представлены на страницах данной работы, посвящено изучению экологического сознания в подростковом возрасте, поскольку именно этот возраст неоднозначен и характеризуется многочисленными изменениями как в физиологическом, так и в психологическом плане. В этот период начинается развитие аффективно-потребностной сферы, формируется

структура мотивационной сферы, происходит развитие самосознания, как перенесенной внутрь формы самопознания, развитие творческого воображения; оформляются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования. Это пора достижений, становления «Я», обретение новой социальной позиции. Кроме того, как отмечает Лихачев, этот возраст является наиболее сенситивен к экологическому воспитанию.

Поэтому предпринятая попытка исследования экологического сознания подростков является значимой и актуальной.

Сегодня наукой рассматривается, по крайней мере, два стратегических варианта решения экологических проблем:

- 1) технологический реформизм, не затрагивающий по существу социальные институты;
- 2) «глубокие социальные изменения», под которыми ...разумеют «смену системы ценностей», трансформацию мировоззрения, перестройку сознания, «революцию в умах» [1, с. 45].

Во втором варианте проблема разрешения экологического кризиса рассматривается как проблема психолого-педагогическая.

Новая картина мира, вызванная появлением глобальных проблем, приводит к необходимости нового образования. Это новое образование по праву можно назвать экологическим.

Экологическое образование должно осуществляться с раннего детства. В системе обучения оно должно носить характер непрерывного и целенаправленного процесса.

Экологическое образование предполагает обучение бережному отношению человека к окружающему миру и вместе с тем совершенствованию внутреннего мира самого человека. Такое понимание цели образования в обучении заботе об окружающей среде требует изменения его содержания, форм и методов обучения.

Традиционно в педагогической практике процесс экологического образования школьников связывается в первую очередь с их экологическим, а чаще просто биологическим просвещением и порой вовсе отождествляется с последним. Однако реальность свидетельствует, что экологическое образование оказывается малоэффективным, когда оно базируется только на сообщении школьникам соответствующих знаний, советов, инструкций и т. п.

Д. Н.Кавтарадзе считает, что главное в экологическом образовании – формирование соответствующего мировоззрения, экологического сознания: «Опыт убеждает, что лозунги, лекции и даже самые хорошие книги и фильмы недостаточны для формирования активного экологического сознания. Они необходимы, но одного этого мало. Нельзя пойти в библиотеку, начитать умных учебников и сказать: «Теперь с экологическим сознанием у меня все в порядке»...Сознание формируется в процессе деятельности» [7].

Однако практические исследования показывают, что развитие экологического сознания только на

основе формального экологического образования оказывается малоэффективным [6].

И. Д. Зверев (1997) указывает, что «добросовестные учащиеся усваивают знания, готовы воспринимать рассказы об экологических бедствиях, но зачастую не проявляют интереса к тому, чтобы самим разобраться в причинах их возникновения; выбор решения проблемы не связывают с личными практическими действиями. По некоторым данным анкетных опросов в отдельных московских вузах 80 % от общего числа опрошенных отвечают, что они не активны в делах по защите природы, хотя и осознают причины безнравственного отношения к ней» [7, с. 35].

Б. Т. Лихачев (1993, 1995) считает, что необходимо развивать такое научное направление, которое можно обозначить как «экологическая психология и педагогика». «Экологическая психология, психология взаимодействия человека и природы, по аналогии с социальной, профессиональной, космической – призвана изучать становление и развитие в людях направленности психических состояний, обеспечивающих осознание и ощущение себя частью природы; процесс формирования в них установки и мотивации на взаимопользующее, взаимодовольствующее взаимодействие. Экологическая психология является естественно-научной основой для экологической педагогики, разрабатывающей систему образования и воспитания, способствующую развитию экологического сознания» [4].

Проблема «разработки психологических оснований формирования экологического сознания и поведения» остро ставится также редакционной коллегией журнала «Мир психологии» (№ 2 за 1995 и № 1 за 1997 гг. и др.). В редакционной статье «Научная проблема: человек и среда обитания», в частности, отмечается, что кардинальные решения в сфере психолого-педагогической деятельности по формированию экологического сознания «лежат в принципиальном изменении характера отношений человека к природе, и поэтому особое значение приобретает поиск механизмов и средств преобразования мотивационно-потребностной сферы личности, соответствующих установок и целей в ее преобразовательной деятельности, в практическом взаимодействии с природной сферой, выработке готовности к определенному пониманию ее и поведению» [4]. Однако в настоящее время становится актуальной и другая проблема. Технологии научного изучения природы, извлечения той или иной пользы из различных природных объектов, получения из них каких-либо продуктов, а также, в какой-то степени, их охраны и содержания в искусственных условиях достаточно систематично прививаются школьникам в курсе всех естественнонаучных дисциплин, начиная с природоведения [4, с. 234].

Это же подтверждают и другие авторы. Так, Захлебный, 1986, пишет, учебные программы по биологии, географии, экологии, призванные, в общем-то, воспитывать «ответственное отношение к природе», проникнуты идеей полезности для человека:

«Вредные и полезные жуки», «Значение леса в народном хозяйстве», «Полезные ископаемые» и т. п.

Арсенал приемов познавательной, практической и прагматической деятельности, связанной с миром природы, значительно превосходит соответствующий арсенал эстетической деятельности, что во многом и предопределяет выбор школьников: они предпочитают заниматься тем, что для них более знакомо, понятно и доступно.

Таким образом, основная задача экологического образования может быть определена в конечном итоге как задача развития соответствующего субъективного отношения к природе.

Феноменология восприятия природных существ в качестве субъектов подробно рассмотрена С. Д. Дерябо (1993, 1995). Им, в частности, отмечается, что в самом общем виде под субъектом понимается «активное, деятельностное и действенное начало».

Субъективное отношение к природным объектам может проявляться с различной силой. Одной из важнейших характеристик субъективного отношения является параметр интенсивности, как показатель того, в какой степени запечатлены те или иные потребности личности и в каких сферах, и в какой степени проявляется данное отношение.

Исследование заключалось в определении соответствия программы по биологии уровню развития перцептивно-аффективного компонента субъектив-

ного отношения к природе у подростков и внедрение психолого-педагогических приемов и методов в практику обучения биологии МОУ «Гимназия № 21» с целью формирования субъективного отношения к природе у подростков.

Экспериментальное исследование уровней развития перцептивно-аффективного компонента в структуре интенсивности субъективного отношения к природе в подростковом возрасте проводилось на базе МОУ «Гимназия № 21» г. Кемерово. В нем приняли участие 420 школьников в возрасте 10 – 15 лет.

Рассматривались младший, средний и старший подростковый возрасты, представленные группами учащихся, по 140 человек в каждой.

Далее определялось соответствие программ по биологии уровню развития перцептивно-аффективного компонента субъективного отношения к природе у подростков с использованием психолого-педагогических приемов и методов.

Для этого была выбрана группа учащихся из каждой возрастной категории (младший, средний и старший) подростковый возраст в количестве 420 человек.

В обучении биологии этих учащихся были использованы программы и учебники, рекомендованные Министерством образования РФ.

<i>Класс</i>	<i>Автор учебника</i>	<i>Название учебника</i>	<i>Автор программы</i>
6	Сонин Н. И.	Биология. Живой организм.	Сонин Н. И.
7	Захаров В. Б., Сонин Н. И.	Биология. Многообразие живых организмов.	Захаров В. Б., Сонин Н. И.
8	Сонин Н. И., Сапин М. Р.	Биология. Человек.	Сонин Н. И.
9	Мамонтов С. Г., Захаров В. Б., Сонин Н. И.	Биология. Общие закономерности.	Захаров В. Б.

В развитии субъективного отношения к природе большую роль играют экологические сведения (факты), которые могут быть условно классифицированы по степени их влияния на развитие субъективного отношения к природному объекту и по содержанию:

1. Наиболее значима информация, связанная с социальным поведением живых организмов: взаимодействие между особями, коммуникация, организация сообщества, репродуктивное поведение и т. п. Эта информация может быть обозначена как экологические сведения надорганизменного уровня.

2. Большую роль в формировании установки «похож на меня» играет информация об индивидуальном поведении: питание, поиск убежища, удержание жилища, избегание хищников, сон, поддержка чистоты тела, игра, использование орудий и т. д. Этот уровень экологических сведений может быть назван организменным.

3. Значительно меньшее влияние оказывает информация внутриорганизменного уровня: о морфологических, анатомических и физиологических особенностях природного объекта.

4. Наименее эмоционально «сухо» воспринимается информация о молекулярном строении веществ, протекающих в них химических реакциях, строении клеток и тканей и т. д. Этот уровень экологических сведений можно обозначить как молекулярно – клеточный [4, с. 273].

Следует отметить, что в содержании школьного биологического образования доля экологических сведений надорганизменного и организменного уровней как раз относительно невелика.

Рассматривая группу учащихся младшего подросткового возраста 11 – 12 лет (6 класс) следует отметить, что невыраженность перцептивно-аффективного компонента в отношении к природе в этом возрасте объясняется тем, что этот компонент требует определенного уровня сформированности как познавательной, так и эмоциональной сфер личности, который достигается значительно позже.

В этом возрасте эмоциональная сфера не доминирует. Младший подростковый возраст подходит для педагогической организации непосредственных контактов ребенка с различными природными объектами.

Это возраст, когда определяется направление дальнейшего развития отношения к природе, – либо в объектно-прагматическом, либо в субъектно-этическом направлении. Очень важно актуализировать у младших подростков процессы эмпатии и идентификации по отношению к природным существам. Наиболее значимы в этом возрасте те экологические сведения, которые несут значение «похож на меня», «как я» и т. д.

Анализируя программу по биологии за 6 класс можно констатировать, что информация некоторых разделов, например: «Химический состав клетки», «Строение животной и растительной клетки», «Деление клетки», «Скелет – опора организма» и др. воспринимается менее эмоционально, чем информация таких разделов, как «Растения и животные как целостные организмы», «Организм и среда», «Природные сообщества».

Можно предположить, что информацию о химическом составе клетки, строении животной и растительной клеток, делении клеток, младший подросток воспринимает абстрактно, как бы со стороны, как условную схему. В то время как информацию раздела «Организм и среда», в котором речь ведется о сходстве живых организмов с человеком, причем и в поведенческом в т. ч., младшим подростком воспринимается как понятные действия, которые в бытовом сознании считаются собственно «человеческими».

Анализ данных моей экспериментальной работы полностью согласуется с высказываниями доктора психологических наук, профессора В. А. Ясвина, который говорит: «... распространено представление, что мировоззрение учащихся наиболее эффективно формируется именно на основе информации молекулярно – клеточного и внутриорганизменного уровня, демонстрирующей общие, базовые свойства, относительно универсальные для всей живой материи».

Однако при ориентации на развитие субъектно-этического типа отношения к природе в целом и отдельным ее объектам, представляется целесообразным такую систему приоритетов пересмотреть, увеличив долю информации организменного и особенно надорганизменного уровней... Что особенно актуально для младшего подросткового возраста.

Для проектирования педагогического процесса в этом возрасте целесообразно использовать методы экологической идентификации и экологической эмпатии.

Метод экологической идентификации заключается в педагогической актуализации постановки личностью себя на место того или иного природного объекта, погружения себя в пространство, ситуацию, обстоятельства, в которых он находится. Этот метод стимулирует процесс психологического моделирования состояния природных объектов, способствует лучшему пониманию этого состояния, углубляя тем самым представления личности о данном природном объекте. Кроме того, метод экологической идентификации актуализирует соответст-

вующее поведение по отношению к природным объектам.

Использование данного метода может быть проиллюстрировано следующей педагогической ситуацией. На уроке зоологии, при изучении жизнедеятельности рыб в зимний период, школьникам предлагается сжать пальцами собственный нос и, не открывая рта, продержаться так, сколько возможно, затем отпустить один палец и открыть доступ воздуха в одну ноздрю. Собственные ощущения в этой ситуации проецируются школьниками на состояние рыб подо льдом, когда им не хватает кислорода. Освобождение одной ноздри для дыхания, сопровождающееся огромным облегчением, моделируют состояние рыб после того, как для них будут просверлены дыхательные лунки во льду.

Метод экологической эмпатии заключается в педагогической актуализации сопереживания личностью состояния природного объекта, а также сочувствия ему.

Данный метод стимулирует проекцию, т. е. перенос личностью собственных состояний на природные объекты; переживание тех же состояний, которые испытывает растение или животное, через отождествление с ним (сопереживание), а также переживание собственных эмоций и чувств по поводу состояния природных объектов (сочувствие).

На основе психологических механизмов, актуализируемых данным методом, происходит субъектификация природных объектов.

Метод экологической эмпатии предполагает использование вопросов, актуализирующих проявление эмпатии к живым существам: «Что он сейчас чувствует?», «Какое у него сейчас настроение?», «Ему хочется спать?» и т. д.

К среднему подростковому возрасту – 12 – 13 лет (7 класс), происходит своего рода кристаллизация поступочного компонента в качестве ведущего, по-прежнему, четвертое место занимает перцептивно-аффективный компонент, что говорит о дальнейшем продолжении накопления эмоционального опыта в практической деятельности и осуществления реализации эмоционального опыта через поступочный компонент.

В среднем подростковом возрасте наблюдается снижение уровня субъектного восприятия природных существ, которые зачастую осмысляются уже как объекты. Этим обусловлено особое значение педагогической организации деятельности ребенка, направленной на субъектификацию природных объектов. При этом необходимо отметить, что доминантность отношения к природе находится в этом возрасте на высоком уровне, дети охотно участвуют в различных природоохранных мероприятиях, что, безусловно, можно использовать в педагогической практике.

Однако познавательный интерес к миру природы начинает терять свое первостепенное значение, поэтому акцент на сообщение школьникам различных сведений о мире природы в этом возрасте уже не является столь эффективным.

С другой стороны, информация, полученная путем личного наблюдения, субъективно «открытая», даже если она относится к «абстрактной» сфере, может оказать более сильное влияние на развитие отношения, чем, казалось бы, более эмоционально значимые факты, но полученные от других людей или из книг. Например, проращивание семян фасоли и гороха, наблюдение за жизнедеятельностью животных и т. д.

Здесь проявляется феномен вложенного труда, «состоящий в том, что субъект в большей степени, чем другими компонентами (например, затраченным временем), дорожит вкладываемым в деятельность лично значимого отношения к ней, реализующим его возможности, в особенности творческие».

Анализируя программу по биологии за 7 класс можно констатировать, что она соответствует возрастным особенностям развития субъективного отношения к природе для данного возраста. Однако необходимо отметить, что для лучшего формирования субъектно-этического типа отношения к природным объектам необходимо подавать учебный материал, используя экологические сведения надорганизменного и организменного уровней, а также широко применять поисковые методы при работе учащихся на уроке и дома.

В этом возрасте целесообразно использовать метод экологической рефлексии, который заключается в педагогической актуализации анализа личностью своих действий и поступков, направленных на мир природы, с точки зрения их экологической целесообразности.

Данный метод, в соответствии с принципом субъектификации природных объектов, стимулирует осознание личностью того, как ее поведение могло бы «выглядеть» с точки зрения тех природных объектов, «интересы» которых оно затрагивает. Этот метод имеет важное значение в коррекции стратегий и создании мотивации совершенствования индивидуальных технологий взаимодействия с природными объектами. Например, школьник из лучших побуждений принес домой «брошенного» птенца, не зная, что птицы-родители продолжали заботиться о нем и вне гнезда. Отмечая экологическую нецелесообразность такого поступка можно подчеркнуть, что с птичьей «точки зрения» этот школьник не может восприниматься иначе как «похититель детей».

Также для этого возрастного периода может быть использован метод ритуализации экологической деятельности, который заключается в педагогической организации ритуалов и традиций, связанных с деятельностью, направленной на мир природы.

С помощью этого метода можно повысить субъективную значимость мира природы для школьников, создать мотивацию их экологической активности, регулировать стратегии их экологической деятельности, стимулировать совершенствование технологий этой деятельности. Ритуализация обуслов-

ливает выбор личностью стратегии соучастия, сотрудничества с миром природы.

Данный метод, например, позволяет мотивировать и структурировать деятельность школьников путем организации экологических клубов, отрядов, движений и т. д.

Важными условиями реализации этого метода становится наличие соответствующей символики (эмблема, флаг, девиз, награды и т. д.), иерархии (звания и привилегии), устава и т. д. Например, в нашей гимназии существует отряд «Эко», члены которого принимают активное участие не только в экологических соревнованиях, конференциях, олимпиадах, городских экологических интеллектуальных играх «Звезды естественных наук», но и вовлекают в практическую экологическую деятельность учащихся гимназии.

Старший подростковый возраст – 14 – 15 лет (8, 9 классы) – критический и наиболее педагогически сложный онтогенетический этап развития отношения к природе. В этом возрасте уже доминирует объектное представление о мире природы, а прагматизм отношения к природе достигает максимума.

В старшем подростковом возрасте уже четко выкристаллизовывается группа школьников с высокоинтенсивным отношением к миру природы (15 %), которая разительно отличается от большинства сверстников по характеристикам своего отношения к природе. В то же время значительная часть старших подростков – 38 %, имеют очень низкую интенсивность непрагматического отношения к природе.

Педагогический процесс в этом возрасте оказывается наиболее трудным. Опору целесообразно делать на перцептивно-аффективный компонент непрагматического отношения к миру природы, который у старших подростков доминирует, т. е. акцентируются эстетические свойства природных объектов, совпадение их витальных проявлений с аналогичными проявлениями человека и т. д.

Анализируя программу по биологии за 8 класс, следует отметить, что она не совсем соответствует возрастным особенностям развития субъективного отношения в данном возрасте, поскольку у подростков старшего подросткового возраста перцептивно-аффективный компонент достаточно сформирован и находится на высоком уровне. Информация учебной программы по анатомии, содержащая конкретные сведения о строении и функционировании человеческого организма – сведения внутриорганизменного уровня, воспринимается учащимися менее эмоционально, «сухо». Поэтому от педагога требуется такая подача учебной информации, которая будет давать стимул для реализации перцептивно-аффективного компонента.

Акцент при подаче учебного материала необходимо делать на практическую сторону применения полученных знаний.

Анализируя программу по биологии за 9 класс, следует отметить, что информация таких разделов, как «Приспособленность организмов к условиям внешней среды, как результат действия естествен-

ного отбора», «Взаимоотношения организма и среды» воспринимаются подростками более эмоционально, чем информация раздела «Структурная организация живых организмов». Однако в старшем подростковом возрасте, когда перцептивно-аффективный компонент уже хорошо развит и закрепляется на первом месте в структуре субъективного отношения к природе, информация учебной программы не ограничивает дальнейшее развитие перцептивно-аффективного компонента.

Несмотря на то, что с 6 по 9 класс отмечается экологизация содержания всех разделов биологии, можно констатировать, что такая экологизация воспринимается учащимися не более как полезность природных объектов и возможность их выгодного для себя использования.

Так, в пояснительной записке к программе за 9 класс отмечается, что в программе нашли отражение задачи, стоящие в настоящее время перед биологической наукой, решение которых направлено на сохранение окружающей природы и здоровья человека. Особое внимание уделено экологическому воспитанию молодежи.

Однако умения, которые учащиеся 9 класса должны приобрести после прохождения раздела «Основы экологии» заключаются в следующем: «... практические применять сведения об экологических закономерностях в промышленности и сельском хозяйстве для правильной организации лесоводства, рыбоводства и т. д., обеспечение природными ресурсами населения планеты». Безусловно, учащиеся должны знать о методах рационального природопользования, поскольку, как отмечает Лихачев, «... природа должна служить человеку, и она способна ему служить ..., кроме того, экологическая грамотность и ответственность за судьбу природы каждым человеком – еще одна важная предпосылка для «заключения мира с природой». Хотя значение охраны природы как неперемennого условия выживания человечества может быть и осознано учащимися, однако, они мало готовы к последовательной и безусловной реализации природоохранных мер, причем не только из-за недостатка средств, но и вследствие не сформировавшейся еще модальности субъективного отношения, свойственного взрослым.

У части старших подростков взаимодействие с природой является возможностью выхода компенсаторной агрессивности, обусловленной трудностями социализации в этом возрасте, поэтому педагогический процесс в старшем подростковом возрасте носит в основном «нейтрализующий характер».

При проектировании педагогического процесса в старшем подростковом возрасте возможно использовать метод художественной репрезентации природных объектов, который заключается в актуализации художественных компонентов мислеобразов мира природы средствами искусства. Согласно данному методу, особое значение в процессе развития отношения к природе придается роли литературных произведений, изобразительного искусства, музыки. Например, отношение школьников к лес-

ному биоценозу, безусловно, будет формироваться более эффективно, если, наряду с ботанической, зоологической, географической и другой научной информацией, педагогом будут использоваться и средства искусства. Это и стихи, и сказки, и соответствующие отрывки из классических литературных произведений, и творчество писателей- натуралистов, и лесные пейзажи художников, представляющих разные направления живописи, и деревянное зодчество, и музыкальные пьесы и т. д. Такой комплекс образов леса, отражающий все многообразие его восприятия человеком, позволяет наиболее эффективно формировать субъектно-этическое отношение к нему. Особенно важно, что в этом случае представление школьников о лесе не оказывается «сухим», чисто сциентистическим, а становится эмоционально окрашенным, стимулирует субъективную значимость леса для личности, способствует развитию высокоинтенсивного отношения к нему. Лес теперь уже представляется личности не только «лесным биоценозом», а уже как «Мир Леса».

Также можно использовать метод экологических ассоциаций, который заключается в педагогической актуализации ассоциативных связей между различными психическими образами в контексте поставленной перед школьниками проблемы. Примерами реализации метода ассоциаций может служить использование педагогами таких ассоциативных образов, как экологическая «пирамида», «цепи» питания, «джентльменский» вид пингвинов, «танцы» пчел», «брачный» сезон у животных. Метод ассоциаций часто используется для установления определенной аналогии между какими-либо естественными проявлениями природных объектов и соответствующими социальными проявлениями. Возникающий при этом мислеобраз способствует развитию субъективного отношения школьников к изучаемому феномену.

Объектно-прагматический характер, свойственный экологической деятельности старших подростков, может быть педагогически нейтрализован путем стимулирования у них экологического коллекционирования, не связанного с лишением жизни природных объектов (птичьи перья, шишки и др.) или их символов (марки «Флора и фауна», фотографии, коллекции компьютерных картинок и т. п.).

В такой деятельности в трансформированной (и безопасной для мира природы) форме реализуется свойственная этому возрасту потребность в добычании трофея (в первую очередь, у мальчиков).

Отмечаемый рост симпатий старших подростков, как мальчиков, так и девочек, к «благородным хищникам» – львам и тиграм, может быть использован путем выбора именно хищных животных в качестве «Модельных» природных объектов при развитии экологических представлений.

Таким образом, для достижения высокого уровня развития перцептивно-аффективного компонента интенсивности отношения к природе обеспечивается, если процесс подачи биологических знаний опирается на следующие ориентиры:

– определение эстетической ценности всего многообразия объектов и явлений в мире природы, их эстетической неповторимости и выразительности;

– актуализация действия комплекса естественных (визуальных, аудиальных, тактильных, обонятельно-вкусовых, поведенческих) и социальных (эстетического и этического характера) психологических релизеров в процессе восприятия личностью природных объектов;

– развитие способности эмоционально и деятельно откликаться на встречу с природными объектами: чувством, оценкой, ассоциацией, творческим сопоставлением, трансформацией воспринимаемого образа в воображении, творческим действием с ними или их образами (изобразительным, литературным, музыкальным и т. д.).

Литература

1. Баньковская, С. П. Инвайронментальная социология / С. П. Баньковская. – Рига, 1991.
2. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение в системе экологического образования / А. А. Вербицкий // Экологическое образование: концепции и технологии. – Волгоград, 1996.
3. Глазачев, С. Н. Постулаты экологического образования / С. Н. Глазачев // Экологическое обра-

зование: концепции и технологии. – Волгоград, 1996.

4. Дерябо, С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-на-Дону, 1996.

5. Зараковский, Г. М. Комплексное исследование экологического сознания старших школьников / Г. М. Зараковский, Н. А. Полестерова // II Российская конференция по экологической психологии: тезисы. – М., 2000.

6. Захлебный, А. Н. О построении курса «Основы экологического образования» для педвузов / А. Н. Захлебный // Экологическое образование в России: теоретические аспекты. – М., 1997.

7. Зверев, И. Д. О приоритетах экологического образования / И. Д. Зверев // Экологическое образование в России: теоретические аспекты. – М., 1997.

8. Кавтарадзе, Д. Н. Экологическая учебная игра как адаптивная среда / Д. Н. Кавтарадзе // Экологическая психология: тезисы I Российской конференции. – М., 1996.

9. Калмыков, А. А. Типология отношений человека и природы / А. А. Калмыков, А. В. Калмыкова // II Российская конференция по экологической психологии: тезисы. – М., 2000.

УДК 15.01.79

ИМИДЖ ПСИХОЛОГА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В. М. Кузина

Почти два десятилетия прошло с тех пор, как в образовательные учреждения была введена психологическая служба и «новая» профессия – психолог. Сегодня уже редко встретишь дошкольное, школьное и профессиональное образовательное учреждение, где бы не было хотя бы одного психолога. За истекший период деятельности психологическая служба образовательных учреждений накопила определенный положительный опыт. Многие психологи успешно «встроились» в образование, проникли в его проблемы и стали востребованными у субъектов воспитательно-образовательного процесса.

Однако встречаются факты, когда психологу не удается даже в течение нескольких лет работы приобрести в педагогическом коллективе положительный статус, пробудить доверие к себе как специалисту в области психологии. В основе этого явления лежат разные причины, одной из которых, на наш взгляд, является недостаточное внимание самого психолога к проблеме формирования собственного имиджа. Практика показывает, что для успешного вхождения психолога в педагогический коллектив недостаточно иметь глубокую теоретическую и практическую подготовку в области разных отраслей психологической науки. Необходимо обучать психологов основам имиджологии, способам и средствам целенаправленного формирования собственного имиджа в сознании педагогов и обучаю-

щихся. Умение нравиться, располагать к себе, вызывать аттракцию является необходимым качеством специалиста, выстраивающего деловые и личностные контакты.

Имидж психолога как особый феномен, факторы его определяющие, условия и средства направленного его формирования в стенах образовательного учреждения требуют проведения специальных исследований. Большой вклад в развитие имиджологии внесли А. Н. Гаранский, Д. Джеймс, Д. Карнеги, А. В. Панасюк, Г. Г. Поченцов, В. М. Шепель и другие ученые. Исследуя разные аспекты данной проблемы, ученые создают предпосылки для глубокого проникновения в сущность самого явления «имидж» и процесса его формирования. Так, в трудах названных ученых исследуется значение пола, профессии, принадлежности к определенной социальной группе, уровня профессионализма, индивидуально-личностных особенностей в формировании впечатлений о конкретном человеке. Благодаря этим исследованиям, многие отрасли психологической науки обогатились ранее неизвестными фактами, а практика получила дополнительные возможности для более эффективного руководства взаимоотношениями людей, для оптимизации процесса их общения в сфере труда, быта, образования. Исследования в области имиджологии, проводимые

в последнее время, позволяют глубже переосмыслить сделанное в этой области в прошлом.

Понятие «имидж» имеет долгую историю. Так, в Древнем Риме оно означало посмертные восковые маски, представляющие облагороженный облик покойного и снабженные его краткой биографией.

В переводе с английского слово «имидж» означает «образ», а в переводе с французского – «изображение», «представление». В современном значении данное понятие впервые было употреблено З. Фрейдом, который в тридцатые годы XX столетия издавал журнал под соответствующим названием («Имидж»). С сороковых годов прошлого столетия данный термин стал широко использоваться рекламистами и специалистами по связям с общественностью.

В психологической литературе понятие «имидж» определяется как целенаправленно сформированный образ какого-либо лица, явления или предмета, выделяющий определенные его ценностные характеристики и призванный оказывать эмоционально-психологическое воздействие с какой-либо определенной целью. Понятие «имидж» определяется сегодня и как самопрезентация, как конструирование человеком своего образа для других. Он представляет собой внешний образ человека, его портрет, черты которого передают его внутренний мир. Так, Э. Сэмпсон подчеркивает, что «личный имидж является картинкой человека, которая регламентирует то, что есть внутри его. По мнению данного ученого, имидж есть сочетание внешних и внутренних факторов». П. Берд также характеризует имидж как картинку человека, которую он представляет другим. Эта картинка, по его мнению, включает в себя то, как человек выглядит, говорит, одевается, действует, а также его умения, осанку, позу и язык тела, аксессуары. Имидж является всегда единицей символического мира, так как представляет собой знаковые характеристики. Как видим, данное понятие носит комплексный характер, а это значит, что отдельные проявления имиджа должны составлять согласованное целое и не противоречить друг другу.

Таким образом, имидж представляет собой достаточно сложный феномен, в котором переплетаются совершенно разнородные факторы. Главным для его создания считается его коммуникативная составляющая, в связи с чем построение имиджа идет сразу по нескольким каналам коммуникации.

Опора на собственный имидж нужна сегодня в каждой профессии, и психолог в этом не является исключением. Значимость имиджа в любой деятельности отечественные и западные психологи видят в том, что складывающееся в нашем сознании определенное мнение о другом человеке влияет на наше к нему отношение, готовность действовать применительно к нему определенным образом.

Имидж психолога, складывающийся в сознании субъектов образовательного учреждения, определяет их готовность сотрудничать с ним, решать совместно те или иные проблемы. Понимает ли это психолог образовательного учреждения, и умеет ли он

целенаправленно формировать свой имидж, который является для него инструментом общения с окружающими? Наши исследования показывают, что многие психологи образовательных учреждений вообще не задумываются над тем, какой имидж они имеют в сознании тех, с кем работают. Только положительный имидж позволяет ему решать профессиональные задачи более успешно и более продуктивно выстраивать отношения со всеми участниками воспитательно-образовательного процесса. В работе психолога важно уметь проецировать не тех, с кем он работает, имидж компетентного специалиста, способного принимать правильные решения даже в самых сложных ситуациях, уметь показывать себя с самой лучшей стороны, уметь акцентировать такие свои характеристики, которые укрепляют к нему доверие, желание прислушиваться к его советам, рекомендациям, сотрудничать с ним.

Имидж психолога включает в себя такие составляющие, как его внешний визуальный образ (костюм, прическа, пластика, мимика), внутренний образ (голос, доминирующее эмоциональное состояние, темперамент), менталитет. Во внешности психолога находят отражение, то есть проецируются, его внутренняя культура и самоуважение. Вербальные и невербальные средства общения, реализуемые психологом с учащимися и педагогами, демонстрируемые им позы и жесты, мимика, речевые интонации – все это является важными компонентами его имиджа.

В деятельности психолога весьма важно, чтобы внешняя подача своего «Я» не расходилась с внутренними характеристиками. Подобное расхождение весьма негативно влияет на принятие психолога педагогическим и детским коллективом, к такому психологу не идут, сотрудничать с ним не желают. Таким образом, имидж, который создает о себе психолог в образовательном учреждении, – это сильное оружие, которое может работать как на психолога, так и против него. Если визуальный образ противоречит вербальному, то окружающие охотнее верят тому, что видят, чем тому, что слышат, охотнее доверяют своим глазам. В исследованиях Альберта Мерабиана было выявлено, что вербальный контакт при первой встрече составляет лишь 7 %, голос, его сила, высота – 38 %, а визуальный контакт – 55 %. Отсюда следует, что слово психолога отходит на второй план по сравнению с интонациями его голоса и невербальными проявлениями. Если голос психолога говорит об одном, а язык тела о другом, например об эмоциональном неприятии клиента, то последний поверит, скорее, визуальному образу и почувствует недоверие как к словам психолога, так и его личности в целом. Все это говорит о том, что в профессиональной деятельности психолога, как и в деятельности артиста, важно владение навыками рефлексии и саморегуляции.

В психологической литературе описаны разные типы имиджа, в том числе воспринимаемый, означающий то, как воспринимают человека другие, как к нему относятся, а также требуемый, означающий

то, что ожидают окружающие от человека. Как воспринимают психолога участники педагогического процесса, соответствует ли складывающийся имидж психолога их ожиданиям?

Бесспорно, имидж – часть профессионального успеха, поэтому он должен быть результатом сознательной работы психолога. Создавая свой имидж, стоит брать во внимание, что задается он многими факторами: возможностями человека, требованиями окружающих, сложностью решаемых задач и т. д.

Без целенаправленного формирования своего положительного имиджа в сознании участников педагогического процесса психолог не может выстроить эффективного взаимодействия с ними

Опрос, проведенный нами среди психологов образовательных учреждений г. Кемерово и Кемеровской области, позволил выявить, что почти 80 % из числа опрошенных (93 чел.) имеют об имидже узкое представление. Часто понятие «имидж» связывается в сознании психолога лишь с внешним обликом. Например, об этом говорят такие ответы: «имидж – это образ человека, это, то, как он выглядит внешне, его прическа, костюм», «имидж – это способность человека нравиться окружающим благодаря своему внешнему миру». В ответах психологов профессиональный имидж не выстраивался в ассоциативную цепочку с такими его компонентами, как компетентность, уверенность, доверие, рефлексивность, самоконтроль. Многие психологи, имея поверхностное понимание сущности имиджа, естественно, не связывают его с успехами своей профессиональной деятельности. Опрос же обучающихся (161 чел.) и преподавателей (60 чел.) разных образовательных учреждений показал следующее. Учащиеся предпочитают (с учетом частоты упоминания в ответах) видеть в психологе такие качества, как доброта, желание и способность помочь, умение слушать и слышать, общительность и тактичность. Небезразличны обучающиеся и к внешнему виду психолога. Так, в его одежде наиболее предпочтительным они считают деловой стиль с такой цветовой гаммой, как синий, зеленый, бежевый. По мнению учащихся, психолог образовательного учреждения должен иметь мелодический голос, умеренную жестикуляцию, выразительную мимику, а возраст его не должен превышать 30 лет. Ответы педагогов на те же вопросы близки к ответам учащихся. Они также с большим желанием сотрудничали бы с психологом образовательного учреждения, наделенным добротой, желанием и способностью помочь им в решении профессиональных проблем, умением слушать и слышать, тактичностью и общительностью. Причем, по содержанию ответов, тактичность психолога оказалась для педагогов более значимой, нежели для обучающихся.

Менее значим для педагога внешний вид, хотя и во внешнем виде и они отдали предпочтение деловому стилю. Привлекательным для учителей и преподавателей был бы, согласно их ответам, психолог с уверенным голосом, умеренной жестикуляцией, доброжелательной мимикой, возрастом за 30 лет.

Опрос участников педагогического процесса, направленный на выявление частоты их взаимодействия с психологом, показал, что в течение учебного года с ним достаточно регулярно взаимодействует примерно 15 % обучающихся и 28,1 % обучающихся. Показатели, как видим, невелики. В то же время высказали желание активно взаимодействовать с психологом 51,8 % опрошенных учащихся (что более, чем в 3 раза превосходит число реально взаимодействовавших) и 63,3 % опрошенных учителей и преподавателей (что в два с лишним раза превосходит число реально взаимодействовавших), однако при условии, если воспринимаемый имидж психолога, т. е. реально складывающийся, будет соответствовать требуемому (ожидаемому). Комментарии, как говорится, излишни.

Результаты проведенного исследования подтвердили наше предположение о том, что в работе психолога образовательного учреждения имидж – это важный фактор, определяющий эффективность его взаимодействия со всеми участниками воспитательно-образовательного процесса, в связи с чем данная проблема требует более глубокого изучения в разных её аспектах. Полученные результаты говорят также о необходимости целенаправленного обучения будущих психологов основам имиджелогии. Психолог образовательного учреждения, на наш взгляд, должен хорошо разбираться в сущности данного явления, в факторах, способствующих как его формированию, так и разрушению, а также знать условия, пути и средства формирования собственного положительного имиджа, уметь реализовывать их. О формировании собственного имиджа психолог должен заботиться сам, изыскивая и разумно используя для этого разные пути и средства: выявляя, например, вместе с педагогами актуальные проблемы обучения, воспитания и развития обучающихся данного образовательного учреждения, продумывая на этой основе содержание и формы просвещенческого, консультационного, диагностического и других направлений своей профессиональной деятельности так, чтобы они отвечали потребностям и запросам участников педагогического процесса, обеспечивая достаточную информированность педагогического коллектива о деятельности психологической службы, о решаемых ею задачах и достигаемых результатах, а также совершенствуя свои рефлексивные навыки.

Литература

1. Берд, П. Продай себя. Тактика совершенствования Вашего имиджа [Текст] / П. Берд. – Минск, 1997.
2. Гуревич, П. С. Приключения имиджа. Типология телевизионного образа и парадоксы его восприятия [Текст] / П. С. Гуревич. – М.: Искусство, 1998. – 273 с.
3. Королева, Т. Вы неотразимы [Текст] / Т. Королева // Народное образование. – 1997. – № 6. – С. 123 – 124.
4. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 48 с.

5. Панасюк, А. В. А что у него в подсознании? [Текст] / А. В. Панасюк. – СПб.: Питер-Пресс, 1996. – 256 с.

6. Панасюк, А. В. Вам нужен имиджмейкер? [Текст] / А. В. Панасюк. – СПб.: Питер-Пресс, 2000. – 380 с.

7. Почепцов, Г. Г. Имиджеология [Текст] / Г. Г. Почепцов. – М.: Реф-бук, К.: Ваклер, 2004. – 576 с.

8. Спиллейн, М. Имидж женщины [Текст] / М. Спиллейн. – СПб: Питер, 2000. – 192 с.

9. Степанов, С. С. Язык внешности [Текст] / С. С. Степанов. – СПб.: Лань, 1999. – 197 с.

10. Шепель, В. М. Имиджеология: секреты личного обаяния [Текст] / В. М. Шепель. – М.: Линка-Пресс, 1997. – 168 с.

11. Sampson, E. The image factor. A guide to effective self – presentation for career enhancement [Text] / E. Sampson. – London, 1994.

УДК 15.01.79

ПРОБЛЕМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В. М. Кузина, В. П. Михайлова

В начале 90-х годов значительно возрос интерес к психологической службе и проблемам организации ее деятельности в системе образования. Признание в середине 90-х годов необходимости полезности психологической службы повысило актуальность поиска ответа на вопрос, как обеспечить эффективное ее функционирование в образовательном учреждении. В целях определения педагогических условий эффективной деятельности психологической службы в образовательном учреждении нами была поставлена задача проанализировать деятельность психологической службы в отечественной и зарубежной теории и практике.

В ходе исследования понятие «деятельность» используется нами в его философском понимании как специфически человеческого способа отношения к миру, как активности, порождаемой потребностями, управляемой и регулируемой целью. Важным является для нас утверждение преобразующего воздействия деятельности на природу и на самого субъекта (его сознание и психику), признание того, что успешность деятельности определяется отражением в сознании человека собственных свойств вещей и выбором способов достижения поставленной цели в соответствии с этими свойствами.

В отечественной психологии теория деятельности получила развитие в работах Л. С. Выготского, П. Н. Гальперина, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Д. Н. Узнадзе, Д. Б. Эльконина и др.

Наиболее значимым для нашего исследования является учение о деятельности, разработанное С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым, в котором приводится философско-психологическая схема анализа деятельности субъекта, включающая компоненты: цель, мотив, действия, этапы, средства и др. Учитывая, что в отечественной философии и психологии деятельность рассматривается как явление общественно-историческое, мы сочли необходимым для разработки поставленной проблемы обратиться к историческому анализу отечественного и зарубежного опыта и традициям деятельности психологической службы как важной теоретической предпосылки нашего исследования. Исторический анализ деятельности психологической службы про-

водился нами с позиции философского понимания того, что любая деятельность имеет цель, средства, результат и реализуется в определенных условиях.

В ходе анализа деятельности психологической службы мы использовали данные понятия в следующем их значении:

- цель – превосходящийся в сознании результат, на достижение которого направлены действия;
- средства – совокупность материальных и духовных элементов, необходимых для воздействия на объект деятельности;
- результат – продукт, в котором с определенной степенью полноты воплощена цель деятельности;
- условия – многообразие объективного мира, составляющее среду, обстановку, в которой деятельность возникает, существует и развивается. При этом мы брали во внимание, что условия могут быть как благоприятные, так и неблагоприятные.

Кроме того, мы учитывали, что в психолого-педагогической литературе выделяются следующие структурные компоненты деятельности: целевой, мотивационно-потребностный, содержательный, деятельностно-операционный, контрольно-регуляторный, оценочно-результативный и др. (Ю. К. Бабанский, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, И. Ф. Харламов, М. Г. Ярошевский и др.).

Названные выше положения, разработанные в теории деятельности субъекта, были использованы нами по отношению к психологической службе как социально-психологическому явлению с учетом того, что деятельность службы выполняется практическим психологом.

Исторический анализ деятельности психологической службы осуществлялся нами с позиции аксиологического подхода, целью которого было выявление и осмысление того, какое значение и ценность она представляла для общества в целом и в образовании в частности.

Рассматривая деятельность психологической службы с позиции ее ценностного значения, мы исходили из философского и психологического понимания ценностей. Ценности и их значение в разных сторонах жизни общества, социальных групп,

отдельной личности исследуются в работах С. Ф. Анисимова, М. В. Демина, О. Г. Дробницкого, А. А. Ивина, М. С. Кагана, А. М. Коршунова и др.

В общественных науках ценности трактуются как субъективное отражение в сознании индивида некоторых специфических свойств предметов и явлений окружающей действительности (О. Г. Дробницкий, В. П. Тугаринов и др.). В частности, В. П. Тугаринов отмечает, что отнесение того или иного объекта окружающей действительности к ценности связано с его способностью удовлетворять потребности, интересы и цели человека.

В современной философской литературе под ценностью понимают все то, что имеет для человека, социальной группы или общества определенный интерес. В ряде работ подчеркивается нормативный характер ценностей, их способность выступать в роли ориентира в предметной и социальной действительности. Ценности как специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека, представляют собой, по мнению М. Мишталъ, совместное проявление познавательных, эмоциональных и нормативных элементов сознания. Такая трактовка данного понятия позволяет нам предположить, что деятельность психологической службы образовательных учреждений может представлять собой определенную ценность для их субъектов, а также общества в целом; выступать объектом, имеющим для них положительное или отрицательное значение.

Удовлетворение психологической службой тех или иных потребностей, интересов и целей субъектов образовательного учреждения порождает к ней определенное ценностное отношение. Под ценностными отношениями мы имеем в виду складывающиеся в социальной действительности взаимосвязи субъектов, регулируемые их взаимными интересами, пользой, значимостью. Ценностное отношение к деятельности психологической службы регулируется ценностными ориентациями личности, т. е. совокупностью ее ценностей, имеющих иерархическую структуру. Ценностные ориентации дифференцируют отношение человека к объектам действительности по их значимости.

В философско-психологической литературе ценностные ориентации рассматриваются как важное структурное образование зрелой личности, в котором, по словам Б. Г. Ананьева, сходятся ее различные характеристики. В трудах ряда ученых ценностные ориентации исследуются как важный регулятор социальных взаимоотношений и деятельности личности, как форма ее направленности на цели, средства и способы осуществления деятельности (В. Г. Асеев, Ю. М. Жуков, В. С. Круглое, Д. А. Леонтьев, Ш. А. Надирашвили, В. Франкл, В. А. Ядов и др.). Такое понимание ценностных ориентаций позволяет выделить в их структуре ценности-цели (наиболее значимый конечный результат), ценности-средства (наиболее значимые способы и средства достижения цели) и ценности-качества (наиболее значимые качества личности, необходимые в до-

стижении цели деятельности, эффективном ее выполнении).

Ретроспективный анализ деятельности психологической службы в образовательных учреждениях с позиции ее ценности для субъектов воспитательно-образовательного процесса, ценностного отношения к ее цели, средствам, способам, содержанию и т. п. позволяет выявить истоки и характер проблем ее организации в образовательных учреждениях, особенности их современного состояния, а также направления их решения.

Анализ исторической и психолого-педагогической литературы показывает, что деятельность психологической службы связана с применением практической психологии (областей психологии, обслуживающих практику и направленных на оказание помощи людям, переживающим те или иные сложности). Применение практической психологии в системе образования началось задолго до создания психологической службы – на рубеже XIX – XX столетий – и было связано с развитием психотехники и педологии. Развитие педологии в начале XX века было тесно связано с применением практической психологии в целях изучения индивидуальных особенностей учащихся гимназий, коррекции их психического и личностного здоровья, нарушенияемого учебными перегрузками, обучением, построенном на зубрежке.

Первые педологи (В. П. Кашенко, А. Ф. Лазурский, А. П. Нечаев, Г. И. Россолимо, Н. Е. Румянцев, И. А. Сикорский и др.) применяли в своих исследованиях диагностические, коррекционные и другие средства практической психологии в целях решения педагогических проблем. О направленности деятельности первых педологов на решение проблем обучения, воспитания и развития ребенка свидетельствует содержание вопросов, которые обсуждались ими на психологических и педологических съездах в период с 1906 по 1916 гг.: как предупредить переутомление учащихся; как обеспечить развитие в ходе обучения их способностей; как использовать воспитательные возможности школы и семьи для физического и духовного развития детей; как создать педагогическую среду, удовлетворяющую пытливость ребенка, его интересы, потребности и т. п., требовавшие применения практической психологии.

Складывавшиеся в начале XX века направления по применению практической психологии в деятельности первых педологов свидетельствовали об их ценностных ориентациях на личность, здоровье и индивидуальность ребенка, создание для него комфортного воспитательно-образовательного процесса в образовательных учреждениях. Поиск первых педологов путей применения практической психологии в нуждах образовательных учреждений и их субъектов позволяет считать их деятельность прообразом деятельности психологической службы.

Ценностные ориентации в применении практической психологии в интересах личности ребенка, его здоровья и развития индивидуальности были

характерны для педологов вплоть до середины 20-х годов. В условиях Советской России ученые-педологи М. Н. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Б. Залкинд, А. С. Залужный, С. С. Моложавый и другие связывали всестороннее изучение ребенка, анализ закономерностей и тенденций его развития, выявления среды его обитания с повышением эффективности педагогического процесса. Деятельность созданных в это период педологических пунктов и лабораторий включала в себя сбор материалов о ребенке, детском коллективе, условиях их развития для целенаправленного их использования в обучении и воспитании.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что на педологов 20-х годов советское государство возлагало задачу разработки с помощью практической психологии научно обоснованных методов формирования, обучения и воспитания человека в условиях социалистического общества, преодоления отрыва школы от практики и труда, рационализации педагогического процесса.

Решение многих педагогических задач связывалось в этот период с применением практической психологии. Так, для изучения детей педологические пункты использовали разные методы диагностики: опросники, анкеты, тесты, наблюдение, которые разрабатывались либо отечественными психотехниками и педологами, либо заимствовались из западных стран. Применялись педологическими пунктами и разные коррекционные, консультационные техники в целях психологической поддержки ребенка, имеющего трудности психологического и личностного развития. С помощью разных средств практической психологии педологи 20-х годов исследовали особенности возрастного и индивидуального развития детей крестьян, рабочих, интеллигенции, детей разной национальности. В качестве основных видов деятельности педологических пунктов в образовательных учреждениях складывались в тот период такие, как диагностический, коррекционный, консультационный, просветительский. Назначение разных видов деятельности по применению практической психологии в образовательных учреждениях виделось ученым-педологам в преодолении неуспеваемости, в разработке учебных программ и методик преподавания, в организации воспитательной работы, в реализации индивидуального и дифференцированного подходов к разным группам детей: одаренным, талантливым, трудным, аномальным, т. е. в психологической поддержке участников педагогического процесса. Накапливался в этот период опыт по организации профориентационной работы со школьниками. Положительную роль сыграли в этом психотехнические лаборатории, которые занимались активной разработкой проблем профессиональной деятельности, профконсультирования и отбора на основе изучения психофизиологических данных человека. Положительной стороной деятельности психотехнических лабораторий являлось в тот период их взаимодействие с медиками и производственниками в разработке научной организации труда, исследование индивиду-

альных различий человека во взаимосвязи с разнообразными условиями среды, изучение человека как субъекта деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволяет заключить, что складывавшийся в 20-е годы опыт деятельности педологических пунктов и психотехнических лабораторий по применению практической психологии способствовал активному ее сближению с педагогической практикой на основе таких ценностей, как личность, индивидуальность, развитие, здоровье человека, его успешной адаптацией в социуме.

Однако ценностные ориентации педологов и психотехников на изучение и развитие яркой индивидуальности ребенка с конца 20-х годов начинают постепенно игнорироваться в связи с обострением идеологической борьбы за человека нового типа. Укреплявшиеся с конца 20-х годов тоталитарные тенденции, складывавшийся административно-командный стиль управления в обществе все более вытесняли из жизни такие ценности, как проявление инициативы, творчества, индивидуальности, что способствовало введению нивелированного процесса обучения и воспитания, единых по всей стране программ, независимо от условий среды и культуры. Так, Постановлением ЦК партии от 25.08.31 г. «О начальной и средней школе» практически была перечеркнута значимость всех исследований, проводившихся в школе в 20-е годы, связанных с поиском разнообразных форм, методов, содержания обучения и воспитания. Связано это было с тем, что тоталитарный режим нуждался не в индивидуальности, а следовательно, и не в дифференциации воспитательно-образовательного процесса, а в стандартизированной личности с унифицированным поведением, единым образом мышления. Воспитание нового человека все более сводилось к подготовке «винтиков» части единого механизма государственной машины.

В условиях антидемократических тенденций на педологов и психотехников возлагалась уже иная задача: разработка и научное обоснование с помощью практической психологии методов, форм, содержания, средств обучения и воспитания человека улучшенного издания. Анализ материалов съездов педологов конца 1927 – начала 1928 годов свидетельствует о четко сформированном в их адрес заказе «...процессе производства нового человека наравне с производством нового оборудования». В соответствии с новым заказом применение практической психологии надо было направлять на доказательство всеисильности воздействия на личность советского общества и нового типа воспитания. Деятельность педологов и психотехников, ориентированная на личность, оказалась в новых общественных условиях невостребованной. Результаты их исследований, приводившие к выводам о более низком интеллектуальном и физическом развитии рабочих и крестьян в сравнении с детьми интеллигенции, к заключениям о наличии национальных различий, стали оцениваться как антимарксистские, лженаучные, западноориентированные. Таким об-

разом, изменение ценностных ориентации общества приводит к изменению ценностного отношения к практической психологии и целям ее применения в системе образования.

В ходе дискуссии, проведенной в 1932 г. под руководством Н. К. Крупской в целях спасения педологии от уничтожения, обсуждались ошибки деятельности педологов по применению практической психологии в системе образования, выявлялись условия повышения ее эффективности. К примеру, в ходе дискуссии были вскрыты и подвергнуты критике такие ошибки в деятельности педологических пунктов и психотехнических лабораторий, как слабая связь с практикой обучения и воспитания, некритическое применение диагностического инструментария западных стран, просчеты в диагностике общих способностей детей, приводившие к неоправданному росту спецшкол, преобладание диагностической работы в ущерб консультационной и профилактической, отсутствие сотрудничества педологов и психотехников с педагогами, низкий уровень теоретической и практической подготовки педологических работников, отсутствие достаточно разработанного отечественного психодиагностического инструментария, консультационных и коррекционных технологий для работы с детьми разного возраста в условиях массовой школы.

На перечисленные ошибки указывали в своих работах П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко и др. Как видим, к наиболее значимым недостаткам в деятельности педологов и психотехников была отнесена слабая их ориентация в применении практической психологии на воспитательно-образовательный процесс как целостность, отрыв от решения злободневных педагогических задач. Знание этих недостатков очень важно для педагогов и практических психологов конца XX-начала XXI века, поскольку многие из них нашли свое повторение в деятельности психологической службы в наше время.

Важным для организации деятельности психологической службы сегодня является, на наш взгляд, осуществлявшийся в 30-х годах поиск путей совершенствования деятельности педологических пунктов в образовательных учреждениях. Проведенный в начале 30-х годов глубокий анализ и саморефлексия педологов свидетельствовали о наличии у педологических пунктов значительного потенциала. Совершенствование их деятельности по применению практической психологии в нуждах образовательного учреждения связывалось с обеспечением таких условий, как всестороннее изучение жизни школы, углубленное изучение отдельных ее сторон (Б. Ольшанский); проведение индивидуальной и массовой работы среди учителей, учащихся, родителей, администрации по повышению их психологической грамотности, формированию психологической культуры (М. Шнайдер); установление разных форм сотрудничества со школьным врачом, педагогами, групповодами и другими заинтересованными в воспитании детей лицами, использование результатов диагностического обследования де-

тей для решения актуальных педагогических задач, а именно: совместного с педагогами поиска повышения успеваемости учащихся, разработки учебных программ и методик преподавания, соответствующих возможностям детей, планирования воспитательной работы.

Необдуманное и поспешное уничтожение психотехники, а затем и педологии Постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936 г.) помешало реализации намеченных путей совершенствования педологической работы в образовании, что негативно сказалось на отечественной психологической службе в образовании, создание которой оказалось отброшенным на десятилетия. Отказ от педологии, а вместе с ней от средств практической психологии (анкет, тестов, статистических методов), привело к тому, что образовательные учреждения утратили возможность получать «обратную связь», показывающую эффективность педагогического процесса.

Анализ деятельности педологических пунктов и психотехнических лабораторий в системе образования Советской России в 20-30-е годы показал, что полезность, ценность, значимость применения в образовательных учреждениях практической психологии определялась ценностными ориентациями общества, провозглашаемой целью воспитания подрастающего поколения.

Применение практической психологии в системе образования возрождается с конца 60-х – начала 70-х годов в связи с реформированием школы (1963 г., 1972 г., 1984 г.), направленным на совершенствование содержания образования, введение в 9 – 10-х классах предметов с углубленным изучением, в 7 – 8-х классах – факультативных занятий по выбору, новых учебных программ по всем дисциплинам, начального обучения с шести лет. Потребность в практической психологии возросла также в связи с поиском путей оптимизации педагогического процесса, с разработкой теории развивающего обучения.

Все это подводило к осознанию необходимости организации обучения и воспитания на диагностической основе, а следовательно, необходимости введения в образовательные учреждения практической психологии, создания службы по ее применению в целях решения педагогических проблем. Созданию в образовательных учреждениях психологической службы в конце 80-х годов способствовали, на наш взгляд, исследования отечественных ученых-психологов и педагогов, которые стали в 60 – 80-е годы все активнее обращаться к ранее запретным проблемам: изучению индивидуальности ребенка, роли наследственности в его развитии и возникновении трудностей поведения, социальных факторов (в том числе воспитания), в социализации личности и др. Основными среди них являются исследования:

– по выявлению роли присвоения социального опыта в формировании личности (Л. И. Анциферова, Л. И. Божович, Н. Д. Левитов, Б. М. Теплов и др.);

– по изучению возрастных и индивидуальных характеристик ребенка (Н. С. Лейтес, Р. Я. Лехтман-Абрамович, М. В. Матюхина, Ю. А. Миславский, Л. С. Славина, Д. И. Фельдштейн, Л. М. Фридман, Р. Х. Шакуров и др.);

– по установлению роли деятельности в развитии высших психических функций, особенно ведущей деятельности (В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Н. А. Менчинская, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.), а также общения и межличностных отношений (А. А. Бодалев, М. И. Лисина, В. Н. Мясищев и др.);

– по развитию воспитательной функции детского коллектива и школьного самоуправления (С. Н. Белоусов, Л. П. Буюева, Б. З. Вульф, Л. Ю. Гордин, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, Г. Н. Филонов и др.);

– по выявлению закономерностей и совершенствованию содержания, форм, методов нравственного (А. С. Белкин, Н. И. Болдырев, Т. Ф. Лысенко, И. С. Марьенко, Э. И. Моносзон, Л. И. Рувинский, В. Э. Чудновский, М. И. Шилова, И. Ф. Харламов, В. А. Яковлев и др.), художественно-эстетического (Э. Б. Абдуллин, А. А. Заиков, Д. Б. Кабалаевский, Л. Кабо, Б. М. Неменский, К. П. Португалов и др.), трудового и политехнического (П. Р. Атутов, В. А. Горский, В. Е. Куцанов, М. У. Пискунов, А. Н. Томин) воспитания школьников, профессиональной их ориентации (К. И. Иванович, Н. Э. Касаткина, А. Е. Кондратенков, П. П. Костенков, А. Д. Сазонов, Н. Н. Чистяков, С. Н. Чистякова, Л. П. Шилов и др.);

– по повышению эффективности урока как основной формы обучения (Ю. К. Бабанский, С. И. Векслер, Ю. Б. Зотов, К. А. Москаленко, И. Т. Огородников, Т. Николаева, В. П. Стрезикозин и др.), реализации в учебном процессе межпредметных связей (И. Д. Зверев, В. М. Коротов, В. Н. Максимова и др.);

– по выявлению воспитательных возможностей коллективной познавательной деятельности школьников (С. В. Иванов, И. Н. Казанцев, Г. Д. Кириллова, В. В. Котов, В. А. Онищук, Х. Й. Лийметс, И. М. Чередов и др.);

– по разработке индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся (М. К. Акимова, В. Т. Козлова, Е. С. Рабунский, И. М. Чередов, И. Э. Унт, В. С. Юркевич и др.);

– по изучению путей активизации и развития познавательных возможностей учащихся; разработке активных методов обучения (В. П. Беспалько, М. А. Лазовская, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, О. А. Нильсон, П. И. Пидкасистый, В. П. Панько, И. С. Якиманская и др.); по предупреждению неуспеваемости и второгодничества (Ю. К. Бабанский, З. И. Романовская, В. А. Сухомлинский, В. С. Цетлин, В. Ф. Шаталов и др.);

– по изучению педагогического творчества учителя и роли его личности в совершенствовании воспитательно-образовательного процесса (С. И. Высоцкая, В. И. Загвязинский, Г. М. Кочетов, Ю. Т. Львова,

С. П. Манукян, В. И. Огородников, М. Ф. Ткач и др.).

Названные исследования создавали теоретическую базу для обоснования и разработки направлений, содержания, средств деятельности психологической службы с детьми разных возрастных групп по поддержке педагогического процесса. Кроме того, они подвели к осознанию важности диагностической основы целобразования в обучении и воспитании, применения практической психологии для изучения психического и личностного развития учащихся в соответствии с задачами педагогической деятельности общеобразовательного учреждения и определения ее эффективности (В. П. Беспалько, Б. С. Гершунский, В. В. Давыдов и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет заключить, что проводимые в 60 – 80 годы реформы в системе образования и психолого-педагогического исследования свидетельствовали о возрастании интереса к личности, о зарождении иных образовательных ценностей и цели, о возобновлении интереса к развитию творческого потенциала человека, что требовало новых педагогических технологий, в том числе связанных с применением практической психологии. Развитие субьектоцентрированного подхода к человеку способствовало приходу психологической службы в начале 90-х годов во все типы образовательных учреждений. В этот период активизировались исследования по проблемам ее организации в школе. Анализ научной литературы показывает, что одни ученые связывают деятельность психологической службы по развитию детей с активным воздействием на педагогическую систему, другие же эту связь отрицают.

Мы разделяем первую точку зрения, так как считаем, что психологическая служба может способствовать успешному развитию ребенка в образовательном учреждении только при условии взаимодействия ее со всеми участниками педагогического процесса, а следовательно, при активном влиянии на воспитательно-образовательную деятельность педагогов. Положение о влиянии деятельности психологической службы на деятельность педагогического коллектива, на воспитательно-образовательный процесс в целом является одной из важных теоретических предпосылок нашего исследования.

В данный период возросло внимание к изучению разных видов деятельности психологической службы: диагностической, коррекционной, консультативной и др., их содержания и средств реализации (форм, методов и т. п.) в условиях образовательного учреждения. В частности, в работах А. А. Бодалева, К. Хуревича, О. П. Елисеева, В. М. Мельникова, В. В. Столина, А. Г. Шмелева, Л. Т. Ямпольского получают развитие теоретические и методологические проблемы психодиагностической работы психологической службы.

Рядом авторов (Г. А. Бардиер, А. Л. Венгер, С. Д. Забрамная, Н. Г. Лусканова, А. М. Прихожан, С. С. Степанов, Н. К. Цукерман, Г. А. Урунтаева и

др.) разрабатывается психодиагностический инструментарий в целях изучения познавательных возможностей и личностных особенностей школьников, а также методические аспекты (этапы, принципы, содержание, формы) организации психодиагностической работы психологической службы в дошкольных и школьных образовательных учреждениях. Последняя была направлена на изучение готовности ребенка к школьному обучению, особенностей адаптации его в школе, отбора способных и одаренных детей, выявление причин неуспеваемости и т. п.

Однако на сегодня недостаточно исследуется содержание диагностической деятельности психологической службы в целях применения ее результатов для оценки качества воспитательно-образовательного процесса и не в полной мере выявляются направления его совершенствования.

Наблюдаемые в современном образовании инновационные процессы – демократизация, гуманизация, ориентация на личностное развитие – свидетельствующие о новых его ценностных ориентациях, положили начало разработке одного из важных направлений в содержании деятельности психологической службы – психолого-педагогического мониторинга. Разные аспекты организации мониторинга (его продолжительность, систематичность, периодичность) раскрываются в работах Н. Василенко, Е. В. Заики, М. А. Мартынович, А. А. Орлова, В. В. Репкина, Г. В. Репкиной и др. Исследователи отмечают особую значимость проведения мониторинга в образовательных учреждениях, осуществляющих воспитательно-образовательный процесс на основе личностно-ориентированного подхода. Так, А. А. Орлов подчеркивает, что в условиях личностно-ориентированного подхода целостное представление о личности можно получить, если осуществлять диагностическое обследование по таким направлениям, как изучение реальных учебных возможностей школьников, установление причин слабой успеваемости, выявление степени удовлетворенности учащихся образовательным процессом, выявление характера внутришкольных взаимоотношений, особенностей влияния на психофизическое развитие учащихся режима жизнедеятельности школы. Важным он считает изучение эмоционально-волевой сферы детей, являющейся своеобразным индикатором образовательного процесса.

На необходимость создания системы психолого-педагогического мониторинга как важнейшего инструмента совершенствования и развития учебной деятельности указывают В. В. Репкин, Е. В. Заика. М. А. Мартынович рассматривает мониторинг как неотъемлемую часть деятельности психологической службы в системе развивающего обучения, как его исходное условие, связанное с диагностикой познавательных возможностей школьников.

Мы разделяем точку зрения названных исследователей на роль мониторинга в деятельности психологической службы, так как считаем его организацию важной в повышении эффективности педагогического процесса.

В работах Е. П. Варламовой, С. Ю. Степановой обращается внимание на необходимость проведения психологической службой рефлексивной диагностики, значимой в организации само- и взаимопознания субъектов педагогического процесса. Рядом исследователей (Г. С. Абрамова, Ф. Е. Васильюк, В. Ю. Большаков, Г. В. Бурменская, А. Г. Лидерс, В. П. Симонов, М. К. Тутушкина и др.) разрабатываются принципы, формы, методы, условия организации коррекционного и консультационного видов деятельности школьной психологической службы. В качестве одного из главных условий организации консультационной и коррекционной работы психологической службы указывается ее связь с диагностической.

Однако в психолого-педагогической литературе не рассматриваются содержание и особенности организации консультационной и коррекционно-развивающей работы психологической службы с административными работниками и педагогами образовательного учреждения в целях повышения эффективности воспитательно-образовательного процесса. В меньшей мере в этот период исследуются проблемы просвещенческой и профилактической работы психологической службы. Их содержание, технология и планирование представлены в трудах М. Р. Битяновой, И. В. Дубровиной, Р. В. Овчаровой, Н. В. Самоукиной. Авторами отмечается важность психологического просвещения: в ознакомлении учителей и родителей с основами педагогической, возрастной и социальной психологии; учащихся – с основами самовоспитания; в популяризации и разъяснении результатов новейших психологических исследований; в формировании потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития.

Психопрофилактическую работу службы в условиях школы авторы связывают: с разработкой и реализацией адресных программ воспитательной и образовательной работы с учащимися, учитывающих особенности социальной среды их жизни; с выявлением индивидуальных особенностей ребенка, которые могут в дальнейшем вызвать возникновение сложностей или отклонений в их интеллектуальном и личностном развитии; с предупреждением возможных осложнений при переходе учащихся на следующую возрастную ступень, психологических перегрузок, связанных с недостатками в организации воспитательно-образовательного процесса и в системе общения «учитель-ученик»; с работой по созданию благоприятного психологического климата и оптимизации форм общения в педагогическом коллективе.

Нами выявлено, что при разработке проблем просвещенческой деятельности психологической службой не уделяется достаточного внимания поиску путей органического ее включения в научно-методическую работу с педагогическим коллективом в целях комплексного решения психологических и педагогических задач образовательного учреждения.

Как показал анализ литературы, на сегодня практически отсутствуют исследования по разработке условий эффективности деятельности психологической службы. На отдельные условия, обеспечивающие эффективность деятельности службы, указывают в своих работах М. Р. Битянова, И. В. Дубровина, В. Ф. Пирожков, Н. С. Пряжников и др. Так, И. В. Дубровина считает, что эффективность деятельности школьной психологической службы обеспечивается созданием необходимой для нее материальной базы – психологического кабинета, сотрудничеством с педагогами, изучением их деятельности и ознакомлением участников педагогического процесса с особенностями работы психологической службы в образовательном учреждении.

Ученые Т. С. Леви, Н. В. Морозова считают важным для повышения эффективности деятельности психологической службы поэтапную ее организацию. К примеру, Т. С. Леви указывает на необходимость выделения, помимо основного, подготовительного этапа, направленного на формирование у педагогов навыков обращения в психологическую службу и реализации психологических рекомендаций по индивидуальному подходу к ребенку. В работах Н. В. Морозовой этапы деятельности психологической службы выделяются более полно: ориентировочный (изучение особенностей деятельности педагогов, выделение генеральной линии работы); созидательный (подбор специалистов в службу и определение перспектив ее работы); аналитический (анализ воспитательно-образовательной деятельности учреждения); этап совместных акций (совместная деятельность педагогов и психологов по оказанию помощи школьникам).

Значимыми для организации деятельности психологической службы в разных типах образовательных учреждений являются, на наш взгляд, принятые в середине 90-х годов документы: постановление Правительства РФ «О развитии государственной системы профориентации и психологической поддержки» (1995 г.); Положение Министерства труда и социального развития «О профессиональной ориентации и психологической поддержке населения РФ» (1996 г.); решение Коллегии Министерства общего и профессионального образования «О стратегии воспитания и психологической поддержке личности в системе общего и профессионального образования» (1997 г.), указывающие на особую актуальность психологической поддержки личности и воспитательно-образовательного процесса образовательных учреждений в современных условиях.

Названные документы позволяют выделить в содержании деятельности психологической службы разных типов образовательных учреждений приоритетные направления: создание «нового типа развивающей воспитательной и обучающей среды, содействующей росту творческого потенциала личности»; оказание психологической помощи учащимся, оставшимся без попечения родителей; коррекция в учебных коллективах отношений и социальных установок; профилактика отчисления обучающихся из учебного заведения; формирование у молодых лю-

дей перспектив жизненного и профессионально-личностного развития. Эти документы особо значимы для организации деятельности психологической службы в детских домах, интернатах, учреждениях дополнительного и профессионального образования, научно-методические основы которой остаются сегодня слабо разработанными. Так, сегодня по-прежнему недостаточно исследовательских работ по проблемам деятельности психологической службы в училищах, техникумах, колледжах, где она должна, на наш взгляд, иметь свою специфику, вытекающую из особенностей данного типа образовательного учреждения.

Анализ современного состояния проблемы организации деятельности психологической службы в образовательных учреждениях с позиции системного и личностно-ориентированного подходов позволяет заключить, что в ее решении имеются существенные недостатки, которые объясняются рядом противоречий социально-психологического, организационно-педагогического и личностно-психологического характера.

К ним мы относим противоречия между:

- потребностью общества, входящего в рыночные отношения, в новом типе личности, способной к самореализации и самоопределению, и недостаточной готовностью образовательных учреждений к реализации данного запроса во взаимодействии с психологической службой;

- потребностью образовательных учреждений в деятельности психологической службы по психологической поддержке участников воспитательно-образовательного процесса и отсутствием достаточно разработанных теоретических и методологических основ ее организации, связанной с активным включением службы в воспитательно-образовательный процесс;

- необходимостью создания в образовательном учреждении благоприятного психологического климата для развития учащихся и повышения эффективности воспитательно-образовательного процесса и отсутствием соответствующей материально-технической, научно-методической и кадровой обеспеченности деятельности психологической службы;

- ориентацией психологической службы образовательных учреждений на оказание психологической поддержки педагогам и обучающимся и недостаточной психолого-педагогической готовностью последних эту помощь принимать и использовать в целях саморазвития.

Осознание и анализ названных противоречий создают необходимые теоретические предпосылки для их разрешения, определяют содержание и направления поисков в экспериментальной работе.

Значимым для нашего исследования явилось изучение опыта деятельности психологической службы за рубежом. Анализ научных исследований ряда отечественных (Н. В. Воскресенская, Ю. З. Гильбух, У. В. Кала, В. Я. Пилиповский, Н. С. Пряжников, В. В. Раудик, К. А. Шварцман и др.) и западных (А. Адлер, А. Анастаси, С. Берг,

А. Бине, Г. Витцлак, Т. Р. Кратохвил, И. Шванцара, Г. Фигдор и др.) ученых показывает, что большинство зарубежных стран (Австралия, Австрия, Великобритания, Германия, Израиль, США, Франция и др.) имели психологическую службу образования уже в конце XIX – начале XX веков. Деятельность психологической службы у них в тот период была направлена преимущественно на измерение и тестирование умственной одаренности детей в целях их отбора для обучения по специальным программам, что соответствовало ценностной ориентации образовательных учреждений на формирование у учащихся прочных знаний, умений, навыков.

В диагностической работе школьной психологической службы зарубежных стран широко применялись теоретические и практические достижения психотехники, основоположниками которой были Г. Мюнстерберг и В. Штерн.

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что ориентация психологической службы школ Запады на диагностический вид деятельности в целях отбора как наиболее предпочтительный, соответствующий запросам образования, сохранялся вплоть до 70-х годов, что свидетельствует, на наш взгляд, о высокой детерминированности деятельности психологической службы ценностями и целью образования. Однако еще в 20-е годы французский ученый А. Бине высказывал мысль о применении диагностики, ориентированной на иные ценности образования – развитие потенциальных возможностей ребенка, поиск соответствующих его природе содержания и методов образования, нравственного воспитания.

В отдельных странах (Австрия, Швейцария, Германия и др.) уже в начале XX века диагностика рассматривалась лишь как одно из направлений многогранной деятельности психологической службы, в частности, как необходимый компонент психологического консультирования, которому отводилась доминирующая роль в реализации индивидуального подхода к воспитанию и обучению школьников. Так, в Австрии в 20 – 30-х годах А. Адлером было создано несколько десятков специальных клиник по воспитанию детей, при которых действовали консультационные пункты, поддерживавшие связи с общественными школами и проводившие для них совместное консультирование детей, родителей и учителей по проблемам воспитания и обучения.

На необходимость перехода деятельности психологической службы от диагностики отбора к диагностике развития указывала А. Анастаси, которая отмечала, что тесты нужно использовать не для навешивания ярлыков, а для понимания самого индивида и учета его особенностей в педагогической работе с ним. Важной целью современного тестирования она считала содействие самопознанию и развитию личности. Акцент, сделанный автором на важности применения диагностики для организации самопознания личности, является важной теоретической предпосылкой нашего исследования при построении модели деятельности психологической службы педагогического колледжа в повышении

эффективности воспитательно-образовательного процесса.

Психологическая служба стран Запады во второй половине XX века начинает все более ориентироваться на развитие личности ребенка как главной ценности образования, на создание условий для наиболее полной реализации его потенциальных возможностей, что было связано с достижениями психологической науки, признанием роли социального фактора в развитии психики (Франция, Германия, США, Великобритания).

Наиболее значительные изменения в деятельности психологической службы в 80-е годы наблюдались в США, где основной ее целью становится защита психологического здоровья и образовательных интересов детей и юношества. В связи с чем психологическая служба американской школы получает право во второй половине XX века вмешиваться в воспитательно-образовательный процесс в целях обеспечения полноценного его влияния на умственное, эмоциональное и социальное развитие учащихся. Важным видом ее деятельности становятся психологическая профилактика, просвещение и консультирование учителей, родителей и детей, содержание которых включало оказание помощи школьнику в определении путей дальнейшего образования и выбора профессии, определение эффективности деятельности педагогического коллектива по воспитанию и обучению школьников. Среди разных видов деятельности наибольшую ценностную значимость начинает приобретать психологическая профилактика, направленная на предупреждение разного рода трудностей воспитания, обучения и развития ребенка.

Во второй половине XX столетия в деятельности зарубежной психологической службы заметно повышается интерес к поиску средств целенаправленного воздействия на личность школьников, в связи с чем активно заимствуются психотехнологии из различных направлений, сложившихся в психологической науке: психоанализа, бихевиоризма, гештальтпсихологии, когнитивной и гуманистической психологии.

Так, бихевиоризм (Б. Скиннер, А. Бандура, Р. Ганье, Д. Примак и др.) привнес в деятельность психологической службы разные техники коррекции трудностей поведения и социальной адаптации детей, которые способствуют повышению эффективности воспитательной работы школы с группами учащихся.

Психоанализ (А. Адлер, Д. Винникот, А. Фрейд, К. Хорни, Э. Эриксон и др.) обеспечил психологическую службу техниками и методиками, которые широко используются психологами образовательных учреждений для коррекции трудностей эмоционального развития ребенка, межличностных его отношений с родителями, учителями, сверстниками, а также для оказания помощи педагогам в повышении профессионального мастерства. Развитие психоанализа позволило переключаться психологической службе с изучения сферы ребенка на личностную; на изучение и коррекцию влечений,

мотивов поведения, эмоциональных состояний в целях успешности обучения.

Гуманистическая психология (А. Маслоу, Дж. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм и др.) обогатила психологическую службу образовательных учреждений методами личностно-ориентированной работы, направленной на формирование у учащихся и педагогов навыков эмпатического общения, гуманистических отношений и основанной на вере в творческие возможности человека, на признание ценности его индивидуальности. Из опыта гуманистической психологии отечественная служба взяла на вооружение идею профилактики неблагоприятных психических состояний ребенка в воспитательно-образовательном процессе (тревожности, реактивной депрессии и т. п.), а также идею создания психологически комфортного процесса обучения и воспитания.

Во второй половине XX века во многих зарубежных странах в качестве условий повышения эффективности деятельности психологической службы вводилась организация длительных наблюдений (мониторинга) за развитием учащихся, устанавливались разные формы сотрудничества службы с учителями, родителями, руководителями кружков, труппами.

В странах Запада сложилось ко второй половине XX века две модели функционирования психологической службы: в структуре образовательного учреждения и вне его (консультационные, медико-психологические, медико-психолого-педагогические и др. центры, обслуживающие школьников нескольких школ. Наиболее распространенной является вторая модель.

Разные стороны деятельности психологической службы зарубежных стран были использованы в отечественном опыте создания и развития психологической службы образования в 80 – 90-е годы с учетом специфики российских условий образования, российского менталитета.

Таким образом, ретроспективный анализ убеждает, что в процессе исторического развития деятельности психологической службы за рубежом и в России постепенно сформировались следующие ее компоненты:

– цель (изучение и развитие ребенка, подготовка его к жизненному самоопределению);

– содержание (изучение индивидуальных особенностей учащихся, оказание помощи педагогам в реализации индивидуального и дифференцированного подходов в обучении и воспитании; работа с одаренными детьми; своевременное выявление и предупреждение неуспеваемости, профилактика школьной дезадаптации, трудностей поведения и межличностных отношений; подготовка школьников к профессиональному выбору; формирование психологической культуры педагогов; создание в образовательном учреждении благоприятного для развития учащихся психологического климата и т. п.);

– формы (индивидуальные, групповые, коллективные) и методы реализации цели.

Проведенный нами анализ философской и психолого-педагогической литературы показал также, что деятельность психологической службы в системе образования на разных этапах исторического развития как в России, так и за рубежом детерминирована ценностными ориентациями общества.

Литература

1. Анисимов, С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление [Текст] / С. Ф. Анисимов. – М.: Мысль, 1988. – 253 с.
2. Баранов, В. Ф. Педологическая служба в советской школе в 20-х и 30-х годах [Текст] / В. Ф. Баранов // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 100 – 112.
3. Коршунов, А. М. Социальное познание, ценность и оценка [Текст] / А. М. Коршунов // Философские науки. – 1997. – № 6. – С. 49 – 61.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / под ред. Н. Ю. Швецовой. – 20-е изд. стер. – М.: Русс. яз, 1989. – 748 с.
6. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского [Текст]; Ин-т психологии РАН. – М., 1997. – 576 с.
7. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности [Текст] / Э. Фромм. – М.: Республика, 1994. – 447 с.

УДК 159.937.2

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Г. В. Овчинникова, Н. И. Корытченкова, Т. И. Кувшинова

Восприятие является важной ступенью единого процесса чувственного познания и представляет собой отражение предметов и явлений в совокупности их свойств и частей при непосредственном их воздействии на органы чувств [1].

Представление о зрительном восприятии как о сложном системном акте базируется на теории

функциональных систем П. К. Анохина, теории психофизиологических основ психических процессов Б. М. Теплова и Е. Н. Соколова, теории развития высших психических функций Л. С. Выготского, теории единства обучения и психического развития ребенка П. П. Блонского и В. В. Давыдова, теории деятельности С. Л. Рубинштейна и

А. Н. Леонтьева, теории системной организации психических процессов Б. Г. Ананьева и Б. Ф. Ломова. В соответствии с этими теориями зрительное восприятие рассматривается как процесс, включающий attentionные (внимание), мнемонические (память), мыслительные, эмоциональные и другие компоненты.

В отечественной психологии зрительное восприятие рассматривается как сложная система перцептивных и опознавательных действий (А. В. Запорожец, 1962; В. П. Зинченко, 1964, 1998; Т. П. Зинченко, 1981; Л. А. Венгер, 1969; М. С. Шехтер, 1981 и др.).

Зрительное восприятие рассматривается не только как реакция на стимуляцию, но и как акт извлечения информации о событиях и объектах внешнего мира. Оно имеет огромное познавательное значение для ребенка, ориентирует и регулирует его поведение.

Дети, страдающие нарушениями зрения, характеризуются различными особенностями. Так, при нарушении зрения происходит сокращение и ослабление зрительного восприятия у слабовидящих и частично видящих детей. Дети с нарушением зрения испытывают трудности в восприятии и наблюдении предметов и явлений действительности. Многие признаки предметов и явлений визуального характера (цвет, свет, величина, форма и др.) не воспринимаются данными детьми непосредственно. Если у слабовидящего ребенка нарушено цветоощущение, то цветовые характеристики воспринимаемого оттенка обеднены. Большие сложности возникают у них в оценке пространственных признаков: расстояния, положения, направления и т.п. При резко выраженной близорукости или дальнозоркости слабовидящий не может заметить некоторых внешне слабо выраженных признаков, важных для характеристики предмета. Это резко обедняет чувственный опыт такого ребенка, затрудняет ориентировку в пространстве, нарушает гармоничность развития сенсорных и интеллектуальных функций, что, несомненно, влияет на развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. У детей с нарушением зрения накапливается определенный запас словесных, формально правильных знаний, не наполненных конкретным предметным содержанием. Нередко у них наблюдается так называемый вербализм – недостаточное понимание слов, имеющих конкретное значение.

Результаты исследования показывают: знания этих детей о предметном мире носят частный, неполный и фрагментарный характер, а трудности соотнесения признака предмета со словом обусловлены недостаточностью знаний детьми с косоглазием и амблиопией (среди различных глазных патологий косоглазие и амблиопия являются самыми распространенными) признаков реальных объектов и обедненностью словарного запаса (И. В. Новичкова, 1998). Данной категории детей недостает представлений о собственных возможностях зрительного анализатора, что и ведет к недостаточности самосознания своих возможностей; они не умеют поль-

зоваться сохранными анализаторами для восполнения недостаточности зрительной информации (Е. В. Селезнева, 1995). Дети 3 – 4 лет имеют трудности предметно-практической ориентировки, что сдерживает формирование образа пространства (Е. Н. Подколзина, 1999). Также наблюдаются отклонения в эмоционально-волевой сфере: не все дети бывают активны, не проявляют желания организовывать, участвовать в игре, труде, занятиях, часто предпочитают играть в одиночку. Это объясняется не только имеющимся зрительным дефектом, не негативным влиянием лечебного процесса на психоэмоциональное состояние детей, а также некоторым разрывом между ребенком и окружающей средой (Л. И. Плаксина, 1998). Восприятие слабовидящих детей отличается большой замедленностью, узостью обзора, снижением точности.

У ребенка с нарушением зрения в условиях специального обучения формируются приемы и способы использования других анализаторов (осязательного, слухового, двигательного и т. д.), представляющих сенсорную основу для компенсации нарушений зрения. В начале специального обучения эта система компенсации создает условия для правильного отражения действительности.

При наличии остаточного зрения у частично-зрячих и у слабовидящих детей процесс познавательной и трудовой деятельности более успешно протекают при совместной работе осязания и зрения. Ведущая роль той или иной анализаторной системы в отражении мира и в контроле деятельности зависит от состояния зрительных функций, свойств отражаемых предметов, характера производимой операции. Только при взаимодействии зрения и осязания, детерминированного объективными условиями, возможно адекватное отражение действительности [2].

Для компенсации нарушений зрения большое значение имеет слуховое восприятие, которое используется детьми с нарушениями зрения для ориентировки, узнавания и формирования образов окружающего мира, при движении. Не менее важное значение для компенсации нарушений зрения имеет осязательное восприятие, т. к. оно позволяет ребенку с данным дефектом дифференцировать и опознавать предметы, близкие по форме к кругу, овалу (овощи, фрукты, ягоды и т. д.), прямоугольнику и квадрату (конверт, линейка и пр.).

За счет компенсации, конечно, не происходит полной нейтрализации дефекта зрения. Компенсация основного дефекта происходит в условиях наиболее эффективной организации системы, содержания и методов обучения и воспитания детей со зрительными нарушениями, направленных на максимальное развитие каждого ребенка.

Сложный акт зрительного восприятия базируется на механизмах памяти. Память играет важнейшую роль в сенсорно-перцептивных процессах детей с нарушением зрения. Мнестические механизмы обеспечивают реализацию не только воспроизведения, но и восприятия информации о внешнем мире. Мнестические процессы влияют на

формирование образа восприятия, так как на их основе осуществляются отбор информативных признаков, их запоминание, классификация образов (В. П. Зинченко, Н. Ю. Вергилес, 1969).

Высокий уровень сформированности межфункциональных отношений зрительного восприятия и памяти – важное условие, обеспечивающее учебную деятельность детей с нормальным и нарушенным зрением. Хорошая зрительная память благоприятствует развитию творческих способностей детей, облегчает выполнение заданий и значимо влияет на продуктивность обучения.

Представления (вторичные образы) возникают без непосредственного воздействия на органы чувств внешних объектов; они отражают те же свойства объектов, которые отражены в ощущениях и в восприятии. Но при переходе от первичных (ощущение и восприятие) к вторичным образам может меняться их структура: одни признаки усиливаются, подчеркиваются, а другие редуцируются. Представления соединяют наглядность с обобщенностью; чаще всего в них редуцируются случайные и подчеркиваются существенные, наиболее информативные признаки. Формирование вторичных образов содержит две тенденции: детализацию и интеграцию, обобщение и схематизацию. Яркость, четкость, степень детализации и другие характеристики образов зависят от деятельности субъекта.

К уровню представлений относятся образная память, воображение, последовательные образы и т. д. Образная память – запечатление и последующее воспроизведение сенсорно-перцептивных образов. Воображение – формирование новых вторичных образов на основе комбинации и трансформации тех, которые имеются в памяти. На уровне представлений формируются образы-эталоны, когнитивные карты (Б. Ф. Ломов, 1985 и др.) Вторичные образы обеспечивают возможности выхода за пределы непосредственного восприятия.

Целью проведенного исследования является проведение сравнительного анализа восприятия у нормально видящих детей и у детей с косоглазием и амблиопией при проведении коррекционно-воспитательной работы в условиях специализированного дошкольного учреждения (г. Белово).

В дошкольном учреждении содержание и методы коррекционно-воспитательной работы с детьми с нарушением зрения направлены в первую очередь, на развитие компенсаторных механизмов и на сохранение остаточного зрения. Для этого проводятся систематические мероприятия и занятия по развитию и охране остаточного зрения, развитию осязания и мелкой моторики рук, ориентировки в пространстве, коррекция познавательной деятельности, личности и физического развития.

Коррекционная работа осуществляется по специальным программам и методикам, которые включают коррекционные занятия по ритмике, лечебной физкультуре, речи, мимике, пантомимике, социально-бытовой ориентировке и др. [3, 4]. Успехи в развитии детей с патологией зрения зависят от клинической формы, характера и тяжести нарушения зри-

тельной функции, от сохранности других анализаторов, от уровня развития высших форм психической деятельности и личности; от возраста, в котором утрачено зрение, а также от содержания, форм, методов обучения и воспитания и от квалификации специалистов (офтальмолога, дефектолога, логопеда, педагога-психолога, воспитателей и т. д.), работающих с детьми этой категории [5].

В группах организованы специальные уголки, где имеется аудиооборудование для прослушивания «говорящих книг»; специальные дидактические пособия, рассчитанные на осязательное или на зрительно-осязательное восприятие; тактильные книги.

Детям 5 – 6 лет с косоглазием и амблиопией трудно определить насыщенность, оттенки, светлоту предметов. Из-за ограниченных возможностей зрения дети испытывали трудности при выполнении заданий на сравнение предметов по величине и размеру. Дети с нарушением зрения и нормально видящие одинаково отгадывали загадки, но при загадывании своей загадки дети с нормальным зрением описывали предмет всесторонне и времени для этого им требовалось меньше, в отличие от детей с нарушением зрения, которые описывали предмет лишь по одному, двум признакам за счет ограничения зрительного восприятия и монокулярного характера зрения.

Анализ ответов детей 6 – 7 лет показал, что дети с нормальным зрением воспринимают картину в целом, перечисляют предметы по степени удаленности в нужном порядке. Дети с нарушенным зрением лучше воспринимают предметы, которые расположены вдалеке. Воспринимая картину фрагментарно за счет монокулярного характера зрения, низкой остроты зрения и общего состояния здоровья, они называют предметы вразброс, зачастую выдавая часть предмета за отдельный предмет; у обеих групп детей вызвало затруднение задание на определение материала, из которого изготовлен предмет, возникала необходимость дополнительного обследования руками. Дети с нарушением зрения сами просили потрогать предмет, а детям с нормальным зрением потрогать предмет предлагал педагог.

При выявлении умения выделять геометрические формы в предметах у детей с нормальным зрением трудностей не возникало, тогда как детям с нарушенным зрением было особенно трудно выделить предметы треугольной формы.

Анализ данных проведенного обследования позволяет сделать вывод: у детей с косоглазием и амблиопией, из-за снижения остроты зрения и недостаточности состояния здоровья, возникают трудности накопления чувственно-практического опыта и сложности при восприятии предметов окружающего мира, им тяжело определить насыщенность цвета, оттенков и светлоты предметов. Восприятие объектов замедленное, фрагментарное, носит неточный характер, поэтому практический опыт детей с нарушением зрения значительно беднее. Недостаточность зрительно-двигательной ориентации обуславливает наличие ошибок при опре-

делении правой и левой сторон, обозначении пространственного расположения частей тела, овладении пространственными терминами. Такие признаки пространства, как удаленность, глубина, объем, трудно поддаются анализу при монокулярном характере зрения, что обуславливает недостаточность зрительно-пространственной ориентировки.

На основе выделенных данных об уровне познавательных возможностей детей целесообразно построить специальную коррекционно-развивающую деятельность в условиях выделения подгрупп в зависимости от дефекта зрения, а также индивидуально. В результате специальной коррекционной работы дети с дефектами зрения достигают относительно высоких результатов в интеллектуальном развитии, приобретают положительные черты личности, необходимые для активного участия слабовидящих детей в жизни общества.

Словарь специальных терминов

Амблиопия – понижение остроты зрения, обусловленное функциональными расстройствами зрительного анализатора, но сопровождающиеся видимыми анатомическими изменениями.

Дифференциация образования – разделение учебных планов, программ, применяемых в специальных школах и классах и на факультативных занятиях в массовой школе. При этом соблюдается единый уровень среднего общего образования.

Дифференцированный подход – это особый подход педагога к различным группам воспитанни-

ков или отдельным воспитанникам, заключающийся в организации учебной работы, различной по содержанию, объему сложности, методам и приемам.

Индивидуальный подход – важнейший психолого-педагогический принцип, согласно которому в учебно-воспитательной работе с детьми учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка.

Косоглазие – заболевание с нарушением бинокулярного зрения в результате отклонения одного из глаз от общей точки фиксации.

Литература

1. Шадриков, В. Д. Способности человека / В. Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: МОДЭК, 1997. – 288 с.
2. Литвак, А. Г. Тифлопсихология / А. Г. Литвак. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
3. Григорьева, Л. П. Развитие восприятия у ребенка: пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе / Л. П. Григорьева, М. Э. Бернадская, И. В. Блинникова, О. Г. Солнцева. – М.: Школа-пресс, 2001. – 96 с.
4. Дружинина, Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения: методическое пособие / Л. А. Дружинина. – М.: Экзамен, 2006. – 159 с.
5. Плаксина, Л. И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения / Л. И. Плаксина. – Калуга: Адель, 1998. – 118 с.

УДК 371.72

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Л. В. Порхачева, К. Я. Джус

Развитие человека как личности происходит в общем контексте его «жизненного пути» (С. Л. Рубинштейн), который определяется как история «формирования и развития личности в определенном обществе, развития человека как современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения». По Б. Г. Ананьеву, жизненный путь имеет определенные фазы, связанные с изменениями в образе жизни, системе отношений, жизненной программе и т. д. «Фазы жизненного пути накладываются на возрастные стадии онтогенеза, в такой степени, что в настоящее время некоторые возрастные стадии именно как фазы жизненного пути» [2; 6].

На каждой фазе жизненного пути, как подчеркивал Л. С. Выготский, складываются определенные социальные ситуации развития, как своеобразное отношение личности к окружающей её социальной действительности, определяющие пути развития, по которым социальное становится индивидуальным.

Социальная ситуация развития, включающая систему отношений, различные уровни социального

взаимодействия, различные типы и формы деятельности, рассматривается А. Н. Леонтьевым в качестве основного условия личностного развития, т. к. меняется самим человеком в соответствии с возможностями [9].

Личностное развитие, становление человека как личности, социального существа, многопланово и определяется как внутренними, так и внешними условиями. Как правило, современные теории и основанные на них методы психологии развития в своём большинстве абсолютизируют роль отдельных аспектов, порождая множество классификаций возрастных периодов.

Период взрослости представляет собой значительный по времени отрезок жизни человека, с этим связаны многие проблемы исследования данного периода. Взрослость является предметом исследования специальной отрасли возрастной психологии – акмеологии, внутри которой уже существует несколько взглядов на данный период, в том числе и взгляд на взрослость, как возрастное понятие, не связанное с понятием «зрелость».

Внутри периода взрослости выделяются подпериоды: ранняя взрослость, средняя и поздняя взрослость. Границы периодов взрослости не имеют четко очерченных рамок, так, например, период ранней взрослости рассматривается: от 21 года до 25 лет – (Bromley D., 1966); 17 – 25 лет (Birren, 1964); от 20 до 25 лет (Erikson E., 1963); от 20 до 40 лет (Крайг., 2006). Таким образом, существуют заметные расхождения во взглядах на установление границ периодов. А. А. Реан отмечает, что данная ситуация обусловлена тем, что субъективное самоощущение и объективные показатели расцвета сил человека определяются не столько хронологическим возрастом, сколько различными факторами: социоэкономический статус, образовательный уровень, специфика профессиональной деятельности. В связи с этим в современной психологии развития всё в большей степени утверждается точка зрения Г. Крайг, что точно указать границы стадий развития взрослых людей довольно трудно, поскольку главная особенность развития во взрослости – минимальная зависимость его от хронологического возраста, в гораздо большей степени изменения мышления, поведения и личности взрослого человека определяются обстоятельствами жизни человека – его целями, установками, опытом, родом занятий [5].

Развитие как необратимый, закономерный и направленный процесс имеет цель. Впервые идея о целевой детерминации процесса развития была высказана И. М. Сеченовым и развита позднее Н. А. Берштейном. Содержание хода психического развития человека подчинено определенной цели, содержание которой обуславливает содержание процесса развития.

Для человека цель выступает в виде результата, представляющегося идеальным. Согласно точке зрения П. К. Анохина, цель (результат) исполняет роль системообразующего фактора, обуславливающего весь ход развития системы в определенном возрастном периоде [10].

Согласно концепции Э. Эрика, результатом развития в период ранней взрослости личности, при нормальной линии развития, является достижение близости: душевная теплота, понимание, доверие, способность делиться с окружающими. По мнению Б. Г. Ананьева, в период взрослости развитие человека как субъекта практической (трудовой) деятельности результируется в достижении им трудовой и умственной зрелости.

Профессиональная деятельность позволяет личности наиболее полно раскрыть свой потенциал. Ценность деятельности для личности связана прежде всего с возможностью самовыражения, применения своих способностей, с возможностью творчества. В границах деятельности выстраиваются в иерархию ценности, актуальный жизненный мир, выражающие неповторимость личности. Полагаясь на свой опыт, разум и чувства, взрослая личность формулирует для себя крупномасштабные цели. Не уходя от ответственности за последствия, она не боится для их достижения пойти по непроторенным и часто небезопасным путям, проявляя одержимость

при осуществлении захватившего её замысла, концентрируя свои физические и душевные силы на его выполнении, реализуя свой творческий потенциал.

Благодаря развитому социальному интеллекту и устойчивому стремлению к объективности, зрелой личности присуще принятие себя и других такими, какие они есть, непосредственность в поступках и искренность в выражении своих мыслей и чувств, открытое и честное поведение во всех ситуациях, неприятие условностей, но несопровожаемое грубыми по форме попытками их игнорирования. При установлении с людьми доброжелательных личных отношений не забывают об интересах дела.

Одним из наиболее спорных вопросов, возникающих при изучении периода взрослости, является понятие «зрелость», применительно к возрастному аспекту развития, и ее критерии. Б. Г. Ананьев, рассматривая понятие «зрелость», пытался выделить объективные критерии зрелости человека, специфичные для различных уровней анализа. Так, зрелость человека, как индивида, он связывал с биологическими критериями, но уже умственная зрелость и критерии ее определения представлялись как исторические и социальные (связанные с образованием), в еще большей степени эти критерии определяют гражданскую зрелость [1; 2].

Каждый возраст, таким образом, имеет определенные общие для всех индивидов задачи и трудности их выполнения. Центральной задачей развития в период взрослости является достижение «зрелости», выполняющей функции организации, регуляции, обеспечения целостности жизненного пути, субъектом которого человек становится по мере своего развития.

«Зрелость» и ее критерии исследовались Б. Г. Ананьевым, он рассматривал зрелость на уровнях индивида, субъекта деятельности, личности и индивидуальности. А. А. Реан предлагает рассматривать зрелость интеллектуальную, эмоциональную и личностную. И в той, и другой парадигме существует объективная реальность, очерчиваемая понятием «личностная зрелость». А. А. Реан выделяет четыре компонента, или критерия, личностной зрелости, являющиеся базовыми, фундаментальными, структурообразующими: ответственность, терпимость, саморазвитие и интегративный компонент, который охватывает все предыдущие и присутствует в каждом из них – позитивное мышление, позитивное отношение к миру, определяющее позитивный взгляд на мир [10].

Ответственность – это то, что отличает социально незрелую личность от средней нормы. По Э. Фромму, забота, ответственность, уважение и знание – это совокупность качеств зрелого человека. Ответственность формируется и развивается в деятельности, в предоставлении личности свободы выбора и ответственности за него. Ответственность, с точки зрения С. Л. Рубинштейна, является воплощением истинного, самого глубокого и принципиального отношения к жизни. Под ответствен-

ностью он понимал не только осознание всех последствий уже содеянного, но и ответственность за все упущенное. Ответственность возникает в связи с тем, что каждое совершающееся сейчас действие необратимо. Поэтому ответственность – это способность человека детерминировать события, действия в момент их осуществления, по ходу их совершения [9].

Ответственность – это верность самому себе, доверие к нравственному содержанию собственных чувств, уверенность в своей правоте; способность отвечать не только за себя, но и за других людей, за их судьбы, за характер своих с ними взаимоотношений.

Второй составляющей зрелой личности является терпимость. Существует два вида терпимости: сенсуальная, как повышения порога чувствительности к различным воздействиям окружающей среды, и диспозиционная, как предрасположенность, готовность к определенной терпимой реакции на среду. За ней стоят определенные установки личности, ее система отношений к миру и другим людям, их поведению, к себе, к воздействию других на себя. При этом такая терпимость не связана с психофизиологической толерантностью, человек может быть терпимым, оставаясь эмпатийным и чувствительным. То есть, терпимость связана с отношением к миру, мировоззрением личности. Можно провести параллели между точкой зрения А. А. Реана и Э. Эриксона, оба говорят об особенностях взаимодействия со средой, обусловленных личностным отношением к ней [10].

Саморазвитие – является основополагающей составляющей зрелой личности. Эта идея является чрезвычайно значимой для многих современных концепций о человеке (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, А. Брушлинский). Актуальная потребность в саморазвитии, стремление к самосовершенствованию и самореализации представляют огромную ценность. Они являются показателем личностной зрелости и одновременно условием ее достижения. С наличием выраженного стремления к саморазвитию связана и успешность профессиональной деятельности, и профессиональное долголетие. Проявляется самоактуализация различными способами – в служении делу, любви к другому человеку (В. Франкл), увлеченность значимой работой (А. Маслоу) или утверждение собственной жизни свободы и развития происходит через способность человека любить (Э. Фромм) [7; 12; 14].

Данная точка зрения перекликается с концепцией Э. Эриксона о восьми основных стадиях развития человека, на каждой из которых личности предстоит сделать для себя определенный выбор, решить определенную для каждого возраста задачу, при этом нередко сталкиваясь с различными трудностями. Так на стадии ранней взрослости это – установление интимности, в широком смысле этого слова, то есть установление близких отношений, что так или иначе связано со статусом личности в обществе, если вспомнить концепцию жизненных задач П. Хейман-

са, и с социальным одобрением – то есть является просоциальным поведением [14].

В. Вайлент, разделяя точку зрения Э. Эриксона относительно периодизации жизни личности, вносит дополнение к его теории. Он высказал предположение, что перед установлением близости и развитием генеративности лежит период относимого внутреннего покоя. В. Вайлент назвал эту стадию упрочением карьеры (в отечественной психологии Е. А. Климов рассматривает упрочнение карьеры как стадию профессионального самоопределения), так как индивидuum сосредоточивается на учебе, укреплении своего профессионального статуса и обеспечении своей семьи. Как только его карьера сложилась, он вернется к вопросам идентичности, а именно – к генеративности [5].

Согласно позиции Левинсона, чтобы стать взрослым, мужчина должен справиться с четырьмя задачами развития: увязать мечты с реальностью, найти наставника, обеспечить себе карьеру, наладить интимные отношения.

Помимо становления мечты и приобретения наставника, молодой человек сталкивается со сложным социопсихологическим процессом построения карьеры, выходящим за рамки простого выбора профессии. Д. Левинсон считал это задачей развития на протяжении всего периода начинаний. Подобно Э. Эриксону, он смотрел на многочисленные компоненты формирования карьеры как на средство к достижению самоопределения в период взрослости.

Г. С. Абрамова рассматривает основные задачи периода взрослости через призму интимных отношений, где основными задачами в ранней взрослости являются создание семьи, достижение интимности. Данная точка зрения поддерживается, экзистенциальными психологами и представителями гуманистического направления в психологии.

А. А. Бодалев выделяет следующие психологические характеристики личности, достигшей зрелости. Познавательная сфера характеризуется активным отражением действительности и способностью хорошо ориентироваться в ней. Продуктивно работающий интеллект позволяет на высоком уровне объективности фиксировать все основные связи в этой действительности, беспристрастно subordinировать по степени важности процессы, которые в ней происходят. В картинах мира, которые у них при этом формируются, запечатлевается прежде всего все существенное в окружающих их природной и социальной средах [4].

Проявляя умение одновременно и пребывать в потоке жизни, и быть вне его, не увязать в собственных переживаниях, а, поняв их причины, оказываться над ними, зрелая личность демонстрирует в каждой возникающей на её жизненном пути ситуации способность находить оптимальное решение и умение его осуществлять.

Проведенный анализ теоретических подходов к проблеме зрелости позволяет резюмировать, что достижение зрелости, как интегративной характеристики личности, является центральным направ-

лением развития в период ранней зрелости. Зрелая личность – это личность трезвого интеллекта и таких же «умных» чувств, побуждаемая к выстраиванию и осуществлению жизненных перспектив усвоенными общечеловеческими ценностями и умеющая свои цели обязательно реализовывать. В период ранней зрелости закладывается фундамент для достижения зрелости в последующие периоды развития личности.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев: в 2-х т. – Т. 1. – М.: Просвещение, 1980. – 372 с.
2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л., 1968. – 338 с.
3. Бодалев, А. А. Личность и общение [Текст] / А. А. Бодалев. – М., 2006. – 272 с.
4. Бодалев, А. А. Вершины в развитии взрослого человека [Текст] / А. А. Бодалев. – СПб.: Питер, 2007.
5. Крайг, Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2008. – 992 с.
6. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 2005.
7. Маслоу, А. Г. Мотивация личности [Текст] / А. Г. Маслоу. – СПб., 2005.
8. Насиновская, Е. Е. Методы изучения мотивации личности. Опыт исследования личностно-смыслового аспекта мотивации [Текст] / Е. Е. Насиновская. – МГУ, 2007.
9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 625 с.
10. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2007. – 480 с.
11. Субботский, Е. В. Исследование проблем взаимопомощи и альтруизма в зарубежной психологии [Текст] / Е. В. Субботский // Вопросы психологии. – М., 2005. – № 1.
12. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. – М., 2005.
13. Холостова, Е. И. Ценностные ориентации и мотивы труда [Текст] / Е. И. Холостова. – М., 2004.
14. Эриксон, Э. Детство и общество [Текст] / Э. Эриксон. – 2-е изд. – СПб.: Ленато, 2006. – 592 с.

УДК 159.942

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ИНТЕЛЛЕКТЕ

Н. В. Симбирцева

В последнее время эмоциональный интеллект (далее ЭИ) пользуется все возрастающей популярностью и привлекает большое внимание как теоретиков, так и практиков психологической науки. Первоначально понятие ЭИ в большей мере принадлежало популярной психологии. В настоящее время и академическая психология занимается разработкой этого вопроса. Общее количество ученых, занимающихся исследованиями в этой области, огромно. Тем не менее в настоящее время единого и четкого представления об ЭИ, о содержании этого понятия в науке по-прежнему не существует.

Идея ЭИ в том виде, в котором этот термин существует сейчас, выросла из понятия «социальный интеллект», авторами-разработчиками которого являются Э. Торндайк, Дж. Хилфорд, Г. Айзенк. В развитии психологической науки и ее составляющей – психологии интеллекта, в определенный период времени стало много внимания уделяться информационным моделям интеллекта, а аффективная составляющая мышления отошла на дальний план. Понятие «социальный интеллект» и явилось тем связующим звеном между когнитивной и аффективной сторонами процесса познания.

О связи когнитивного и эмоционального рассуждал Х. Гарднер, который в рамках теории о множественных интеллектах описал внутриличностный и межличностный интеллекты.

Одной из предпосылок обращения внимания к ЭИ стала гуманистическая психология. А. Маслоу в

50-х годах XX века ввел понятие «самоактуализация». Это спровоцировало интегральные исследования личности, объединяющие когнитивные и аффективные стороны человеческой природы.

Отечественный ученый Л. С. Выготский отмечал единство интеллекта и аффекта.

Впервые обозначение EQ – emotional quotient, коэффициент эмоциональности, по аналогии с IQ – коэффициентом интеллекта – ввел в 1985 году Р. Бар-Он.

П. Сэловей в 1990 году выпустил статью под названием «Эмоциональный интеллект», которая, по признанию большинства в профессиональном мире, стала первой публикацией на тему ЭИ. Автор писал, что последние несколько лет представления и об интеллекте, и об эмоциях существенно изменились. Разум перестал восприниматься как некая идеальная субстанция, эмоции – как враг интеллекта, и оба эти явления приобрели актуальное значение в жизни человека.

П. Сэловей и его соавтор Дж. Мэйер определили ЭИ как «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий» [10].

ЭИ, по мнению авторов, состоял в то время из способностей трех типов. Каждый тип способностей состоял из ряда компонентов.

1. *Способность к идентификации и выражению эмоций.* Включает в себя два компонента.

1. Свои эмоции, которые, в свою очередь, состоят из:

- вербального субкомпонента,
- невербального субкомпонента.

2. Чужие эмоции, которые состоят из:

- невербальных субкомпонентов восприятия,
- эмпатии.

II. **Регуляция эмоций.** Включает в себя тоже два компонента:

1. Регуляция своих эмоций

2. Регуляция чужих эмоций.

3. Использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности. Содержит 4 компонента:

- гибкое планирование,
- творческое мышление,
- перенаправленное внимание,
- мотивация.

Спустя некоторое время, П. Сэловея, Дж. Мэйер и Д. Карусо доработали модель ЭИ. В публикациях авторов с 1997 года предлагается усовершенствованный вариант модели ЭИ. Доработанный вариант модели ЭИ основывается на представлениях о том, что эмоции содержат информацию о связях человека с другими людьми или предметами, связи могут быть актуальными, а также воспоминаниями или воображениями. Изменение связей с людьми и предметами является причиной изменения эмоций, которые будет переживать человек по этому поводу.

ЭИ в связи с этим понимается как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений.

Сэловеем, Мэйером и Карусо была предложена четырехкомпонентная, иерархичная модель ЭИ:

1. Восприятие, идентификация эмоций, их выражение.

Эта «ветвь» - компонент представляет собой способность воспринимать, определять эмоции, замечать факт наличия эмоции. Кроме того, адекватное, точное выражение эмоций, а также способность дифференцировать истинные и ложные выражения эмоций.

2. Фасилитация мышления.

Способность вызвать определенную эмоцию, контролировать ее. Эмоции способны влиять на важную информацию. Разные эмоциональные состояния оставляют свои отпечатки при решении конкретных проблем, задач.

3. Понимание эмоций.

Способность понимать эмоции, связи между эмоциями, переходы от одной эмоции к другой, причины возникновения той или иной эмоции, анализ эмоций, способность классифицировать эмоции, интерпретировать их значения.

4. Управление эмоциями.

Эта способность связана с контролем за эмоциями. Это рефлексивная регуляция эмоций через осознание эмоций. Способность переживать позитивные и негативные эмоции. Умение снижать интенсивность отрицательных эмоций. Способность

вызывать эмоции или отстраняться от них в зависимости от целей. Важно отметить, что каждый компонент касается как собственных эмоций, так и эмоций других людей.

Модели ЭИ Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карусо представляют собой модели способностей, поскольку авторы трактуют ЭИ как когнитивную способность.

В 1990-е годы появились так называемые смешанные модели ЭИ, определяющие ЭИ как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик. Приверженцы этой теории – Д. Гоулмен и Р. Бар-Он.

Согласно теории Д. Гоулмена, ЭИ объясняется как «способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей» [3].

Д. Гоулмен основал свою концепцию на первоначальных представлениях Сэловея и Мэйера, добавив к выделенным ими компонентам такие личностные характеристики, как энтузиазм, настойчивость и социальные навыки.

Структура ЭИ Д. Гоулмена иерархична и включает пять составляющих:

1. Идентификация и называние эмоциональных состояний, понимание взаимосвязей между эмоциями, мышлением и действием.

2. Управление эмоциональным состоянием – контроль эмоций и замена нежелательных эмоциональных состояний адекватными.

3. Способность входить в эмоциональные состояния, способствующие достижению успеха.

4. Способность идентифицировать эмоции других людей, быть чувствительным к ним и управлять эмоциями других.

5. Способность вступать в удовлетворяющие межличностные отношения с другими людьми и поддерживать их.

В дальнейшем Д. Гоулмен доработал структуру ЭИ. В настоящее время она включает в себя четыре компонента:

- самосознание;
- самоконтроль;
- социальное понимание;
- управление взаимоотношениями.

Применительно к различным категориям людей эта структура может быть различной. Например, для лидеров Д. Гоулмен определяет важными такие составляющие ЭИ: личностные навыки (самосознание, самоконтроль) и социальные навыки (социальная чуткость, управление отношениями).

Другим примером смешанной модели ЭИ является представление Р. Бар-Она. Автор предлагает следующее определение ЭИ: «Множество некогнитивных способностей и навыков, влияющих на способность успешно справляться с требованиями и давлением окружения» [7].

Р. Бар-Он выделил пять компонентов ЭИ, каждый из которых состоит из нескольких субкомпонентов:

1. Познание себя: осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость.

2. Навыки межличностного общения: эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность.

3. Способность к адаптации: решение проблем, связь с реальностью, гибкость.

4. Управление стрессом: устойчивость к стрессу, контроль импульсивности.

5. Преобладающее настроение: счастье, оптимизм.

Помимо смешанных моделей ЭИ и моделей способностей существует идея ЭИ, авторы которой К. В. Петридис и Э. Фернхем. Исследователи говорят об ЭИ как о более широком понятии: как способности и как черте. Свою точку зрения они объясняют тем, что характер модели ЭИ определяется не столько теорией, сколько используемыми методами измерения конструкта. ЭИ как черта оценивается устойчивостью поведения индивида в различных ситуациях. ЭИ как способность принадлежит традиционной психологии интеллекта, для его измерения необходимы задания, аналогичные интеллектуальным тестам.

Современный российский исследователь Д. В. Люсин предлагает свою модель ЭИ. В рамках этой теории ЭИ понимается как способность понимать свои и чужие эмоции и управление ими.

Способность к пониманию эмоций поясняется следующим образом:

1) человек может распознать эмоцию, то есть установить факт наличия эмоционального переживания у себя или другого человека;

2) человек может идентифицировать эмоцию, то есть установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для нее словесное выражение;

3) человек понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет. Способность к управлению эмоциями автор разъясняет так:

– человек может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции;

– человек может контролировать внешнее проявление эмоций;

– человек может при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию.

Способность к пониманию, так же как и способность к управлению эмоциями, может быть направлена как на собственные эмоции, так и на эмоции других людей. Таким образом, по мнению автора, можно говорить о внутриличностном и межличностном ЭИ. Оба варианта предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, однако должны быть взаимосвязаны.

Д. В. Люсин определяет ЭИ как конструкт, имеющий двойственную природу. С одной стороны, этот конструкт связан с когнитивными способностями, а с другой – с личностными характеристика-

ми. ЭИ формируется в течение жизни человека и на него оказывает влияние целый ряд фактов:

– когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации);

– представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации о самом себе и о других людях и т. п.);

– особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т. п.).

Несмотря на то, что Д. В. Люсин рассматривает ЭИ как когнитивную способность и личностную характеристику, автор принципиально отличает собственную модель от смешанных моделей ЭИ. Объясняется это тем, что в конструкт ЭИ «не вводятся личностные характеристики, которые являются коррелятами способности к пониманию и управлению эмоциями. Допускается введение только таких личностных характеристик, которые более или менее прямо влияют на уровень и индивидуальные особенности ЭИ» [5].

Свою модель Д. В. Люсин не причисляет также и к моделям способностей. «Для измерения предложенного конструкта могут использоваться задачи, характерные для интеллектуальных тестов, и опросники. Для измерения внутриличностного ЭИ больше подходят опросники, поскольку сомнительно, что внутренний рефлексивный опыт человека можно оценить с помощью задач, имеющих правильные и неправильные ответы. При измерении межличностного ЭИ использование задач более уместно, хотя при этом возникают сложные методические вопросы, связанные с определением правильных и неправильных ответов» [5].

Современные российские ученые А. В. Карпов и А. С. Петровская предлагают рассматривать проблему ЭИ в рамках более общего направления метакогнитивизма. По мнению авторов, ЭИ является метапроцессуальным феноменом. «Это образование является одновременно когнитивным (с точки зрения познания индивидом своих эмоций и чувств других людей) и регулятивным (позволяющим субъекту регулировать собственные эмоциональные процессы и контролировать эмоции окружающих)» [4].

В настоящее время происходит активное обсуждение проблематики ЭИ. Однако представления об ЭИ сегодня являются довольно широкими и расплывчатыми. Анализ основных исследовательских позиций по обсуждаемой теме позволяет сделать вывод о том, что современное состояние вопроса об ЭИ в психологической науке не дает возможности для единой трактовки этого конструкта. Существует не необходимость систематизации, обобщения имеющихся данных, а также формирования научных основ ЭИ. Требуется теоретически обоснованное определение самого понятия эмоционального интеллекта, уточнение структуры данного феномена. Это позволит определить научно обоснованные методы диагностики ЭИ и его практическую значимость.

Литература

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект: непонимание, приводящее к «исчезновению» / И. Н. Андреева // Психологический журнал. – Минск, 2006. – № 1. – С. 28 – 32.
2. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78 – 86.
3. Гоулмен, Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе ЭИ / Д. Гоулмен, Р. Бояцис, Э. Макки; пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
4. Карпов, А. В. Проблемы эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма / А. В. Карпов, А. С. Петровская // Вестник интегративной психологии. – Вып. 4. – 2006. – С. 42 – 47.
5. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29 – 36.
6. Практический интеллект / под ред. Р. Стернберга. – СПб.: Питер, 2002. – 265 с.
7. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ - i): technical Manual. – Toronto, Canada: Multi – Health Systems, 1997.
8. Mayer, J. D. Emotional intelligence [Electronic resource] / J. D. Mayer, P. Salovey. – 2005. Mode of access // Эл. ресурс. – Режим доступа: http://www.unli.edu/emotional_intelligence.
9. Mayer, J. D. The intelligence of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. – N.Y., 1993. – P. 433 – 442.
10. Salovey, P. Emotional intelligence / P. Salovey, D. Mayer, // Imagination, Cognition and Personality. – 1990. – V. 9. – P. 185 – 211.

УДК 159.955

**ПРОБЛЕМА ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЗНАЧЕНИЙ
В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМ РЕШЕНИИ Л. С. ВЫГОТСКОГО***Смагина С. С.*

Все существующие на сегодняшний день теоретико-экспериментальные работы, так или иначе связанные с проблематикой рассмотрения генеза, тем более путей развития (становления) систем значений, апеллируют к работам Л. С. Выготского, особенно тем, которые посвящены выяснению экспериментального пути становления значений в детском возрасте, а также сравнительному анализу развития научных и спонтанных понятий. Примечательно, что в теоретическом истолковании и освещении этой проблемы сам Л. С. Выготский утверждает, что экспериментально организованный и прослеженный онтогенез понятий не является изучением реального развития реальных значений у ребенка – «экспериментально вызванный процесс образования понятий никогда не отображает в зеркальной форме реального генетического процесса развития» (1, с. 365). Вместе с тем современное состояние знания в этой области таково, что эта работа, спустя более семидесяти лет после своей публикации, является не только отправным пунктом решения проблемы, но и до сих пор, по сути, единственной экспериментальной системной разработкой проблемы развития значений в детском возрасте.

Исходным замыслом (целью работы) являлось рассмотрение в онтогенезе линии развития мышления и речи, и сам процесс созревания понятий (как форм существования значений) интересовал Л. С. Выготского в связи с «вопросом об отношении мысли к слову» (1, с. 264). Л. С. Выготский прослеживал путь формирования так называемых искусственных понятий (точнее, «интеллектуальных образований», которые внешне и функциональны сходны с последними) при помощи известной на тот момент функциональной «методики двойной стимуляции» Выготского-Сахарова», уделяя особое

внимание проблеме средств, с помощью которых выполняется та или иная психическая операция, совершается та или иная психическая деятельность. В качестве подобного средства выделяет употребление знака, коим является слово.

Само экспериментальное исследование было проведено срезовым методом на различных возрастных ступенях у здоровых детей, подростков, взрослых, а также страдающих патологическими нарушениями интеллектуальной и речевой деятельности, в результате чего в различных возрастных группах им выделяются следующие периоды и фазы их развития.

Первый этап, так называемый период «кучи», представляет собой слитый в представлении и восприятии ребенка единый образ группы изолированных элементов, объектов, «оформленное синкретическое сцепление отдельных предметов, так или иначе связанных друг с другом» (1, с. 353). Это легко объясняет общеизвестный факт, что первое слово ребенка может одновременно означать несколько объектов, одинаково относимых к этому слову. Несмотря на то, что самые общие понятия приобретаются ребенком достаточно рано, но эти первичные «коренные» значения представлены в сознании ребенка как образы и картинки, нежели как знаки. Вербальные значения у ребенка раннего возраста выполняют лишь функцию взаимного понимания и общения со взрослыми. Выходит, первоначально принцип группирования предметов со стимулом – спонтанный, в экспериментальных условиях ребенок методом случайного перебора подбирает группы новых предметов.

На следующей ступени периода объединение манипулируемых ребенком объектов уже осуществляется по субъективному пространственно-

временному признаку, и главным «достижением», завершающим период «кучи», является способность ребенка раннего возраста к построению уже вертикальных, но также неупорядоченных, множеств предметов как следствие «двухступенной обработки синкретических связей», ...результат не единичного восприятия» (1, с. 354)

Вторая ступень в развитии понятий отражает своеобразие мышления в комплексах, в основе которого лежат обобщения с установлением конкретных и фактических связей между входящими в его состав элементами. Прогрессирующей особенностью детских значений является «дебют» объективности отношений и связей при фамильном типе объединения конкретных разнородных предметов. Полученный экспериментальный материал позволяет выделить пять основных форм комплексной системы, лежащей в основе обобщений, возникающих в мышлении ребенка.

К наиболее онтогенетически раннему типу относятся варианты ассоциативной связи между стимулом, как ядром комплекса и другими предметами по типу тождества цвета, формы, размера и других явных конкретных признаков, при этом между собой составляющие комплексы могут быть вовсе не похожи (например, все фигуры будут синими, так как синим является стимульный объект, но разные по размеру и конфигурации).

Вторая фаза последовательно приводит к построению комплексов-коллекций – группированию разнородных по внешним признакам предметов, но однопорядковых и взаимно дополняющих друг друга по функциональным характеристикам, причем принципиально важным моментом здесь является участие и опора на конкретный практический опыт и уровень осведомленности ребенка об окружающем мире. По сути, речь идет о формировании понятийных оснований для категоризации и классификации объектов, с которыми ребенок встречается в обыденной, повседневной жизни по типу: платье, юбка, рубашка – одежда; кошка, собака, лошадь – животные.

«Комплекс-коллекция есть обобщение вещей на основе их соучастия в единой практической операции» (1, с. 358).

Следующий, условно выделяемый им, третий этап второй ступени представляет собой цепной комплекс ассоциации при смещении или даже отсутствии структурного центра – в экспериментальных условиях ребенок сначала группирует объекты с учетом одного значимого, с его точки зрения, признака, затем «приклеивает» ряд сходных по иному признаку объектов и таким образом структурирует оставшиеся. Промежуточным соединительным звеном таких складывающихся рядов-цепей являются последние объекты ряда, которые одной из своих характеристик завершают (например цветом), а другой (например наличием углов) иницируют возникновение следующей цепи. Важно отметить, что на этом этапе нивелируются иерархические отношения между элементами единого комплекса по

сравнению как с предшествующими, так и последующими этапами развития понятий.

Соответственно значение слова динамично и рассыпано, а в ситуации вербализации то или иное событие, объект отражены в виде совокупности неявно связанной и оформленной между собой помеси действий, оценок, впечатлений, персонажей. В сознании ребенка это – комплекс-монолог, организация которого, так же как отношения и связи между его элементами, только с позиции сформированных структур сознания, являются слабоструктурированными или вовсе бессвязными. На самом деле этот цепной комплекс не регрессирует отсутствием доминантного стимула, а в количественном отношении становится способным к максимальному свободному расширению и ассоциативному включению элементов из иных областей опыта.

Диффузный комплекс (четвертый тип второй ступени) в этом же смысле представлен как наиболее сложно организованная разновидность ассоциаций цепного комплекса, в последнем случае более прост принцип нанизывания и логика соединения промежуточных звеньев цепи. Диффузный комплекс (в том виде как его описывает сам Л. С. Выготский) представляет собой размытое, даже на первый взгляд, вовсе алогичное бессвязное образование, «существенной чертой которого является неопределенность очертаний и принцип безграничности... Ребенок вступает в мир диффузных обобщений, где признаки скользят и колеблются, незаметно переходя один в другой. Здесь нет твердых очертаний. Здесь господствуют безграничные комплексы, часто поражающие универсальностью объединяемых ими связей» (1, с. 360).

В соответствии с целью нашей работы, наибольший интерес представляет псевдопонятие – как завершающая, наиболее распространенная и доминирующая над всеми остальными форма комплексных обобщений, как определяющий момент в процессе развития детского мышления. Л. С. Выготский заостряет особое внимание на двойственной и противоречивой природе этого функционального комплекса: при тождественной «внешности» с понятием иная генетическая природа, условия возникновения и развития; кроме того, псевдопонятие как функциональный эквивалент понятию конструируется ребенком-дошкольником совершенно иным способом, отличным от взрослого типом интеллектуальных операций. Вместе с тем этот тип комплекса-обобщения со всеми присущими ему особенностями (перепроизводством субъективных фактических связей, незрелостью обобщения и др.) обеспечивает взаимопонимание и общение между ребенком и взрослым и лежит в основе языкового развития.

Близким псевдопонятию «доинтеллектуальное образование» (вторая фаза в процессе развития непосредственно понятия как высшая форма обобщения) Л. С. Выготский выделяет потенциальное понятие, рассматривая его как процесс, в основе которого лежит прежде всего функциональное значение. Для ребенка определить предмет, значит, ска-

зять, что этот предмет делает или что с ним можно сделать. В условиях эксперимента центральным структурным центром, позволяющим группировать элементы в некую целостную совокупность, стал некий конкретный действенный признак. Более того, в процессе конструирования потенциального понятия нарушаются конкретные связи признаков и появляется возможность отвлечения. Новый, абстрагированный от конкретных связей, признак является устойчивой основой для объединения группы предметов. Абстрагирование в данном случае и есть та интеллектуальная операция, которая, как пишет Л. С. Выготский, способна привести ребенка к образованию истинных понятий.

Выделяемые в соответствии с логикой экспериментального анализа Л. С. Выготским подэтапы или фазы в пределах того или иного периода не всегда хронологически последовательны и движимы в направлении логического усложнения и прогрессирующего развития, в ряде случаев эти «фазы» рядоположены, рассматриваются как типы, разновидности, в частности, псевдопонятия составляют наиболее распространенную форму комплексов не только в мышлении дошкольников, но не утрачиваются и задерживаются в сознании взрослого; или в качестве потенциальных понятий Выготский иллюстрирует первые слова ребенка. Более того, сами «ступени» образования понятий не соотносятся с возрастной периодизацией, размыты возрастные границы как в пределах отдельно взятого возрастного периода, так и между ними, за исключением констатации одного из основных положений о том, что процесс образования понятий завершается только к подростковому периоду.

По тексту все работы есть лишь два беглых упоминания относительно связи возраста участвующих в эксперименте детей и их возможностей к установлению той или иной разновидности ассоциативной связи элементов в построении «кучи», обобщений-комплексов и т. д. Первое из них неубедительно связывает период «кучи» как способность ребенка к установлению ассоциативных связей между объектами по конкретным наглядным признакам (так и более сложным видам ассоциаций) с ранним возрастом (но не с ранним детством, согласно общепринятой отечественной периодизации развития). В силу ряда особенностей наглядно-действенное мышление даже трехлетнего ребенка далеко не во всех случаях способно выполнить операции подобного уровня сложности. Из чего следует, что период «кучи», так же как и комплексов, в большей степени приходится на дошкольный возраст.

Второе упоминание, указывающее на псевдопонятия как на приоритетную, господствующую над всеми остальными и даже почти исключительную форму комплексного мышления в дошкольный период, позволяет заключить, что, в истолковании Л. С. Выготского, псевдопонятие как особая форма существования значений охватывает и характеризует не только дошкольный, но и младший школьный возраст.

Таким образом, согласно представлениям Выготского, значению слова ребенка соответствуют комплексы элементов с различными типами ассоциативных связей, развивающихся не только в направлении усложнения, логического движения от более частных к более общим, иерархизованности и др., сколько в отношении направляющего влияния речи взрослых, что приводит уже в дошкольный период к исключительному доминированию псевдопонятий как одной из форм комплексного мышления, в функциональном и структурном отношении максимально близкой (но не тождественной) понятию. Речевое общение, неизбежно направляющее устойчивыми постоянными значениями слов, предопределяет путь, по которому движется развитие обобщений в детском сознании. Фактор сотрудничества ребенка со взрослым обнаруживает гораздо большее превосходство, нежели собственный опыт и знания ребенка в процессе развития и формирования значений – это один из косвенных результатов в сравнительном анализе развития научных и спонтанных понятий: решение в сотрудничестве опережает решение житейских задач, это же является доминантной идеей, которая, как семьдесят лет назад, так и на современном этапе, определяет лицо психологической школы учеников и последователей Л. С. Выготского.

Однако еще одним значимым, но, может быть, менее представленным и истолкованным самим Л. С. Выготским результатом эксперимента является выявление особенностей собственной активности ребенка в процессе конструирования понятий, «реально протекающую активную деятельность ребенка в образовании обобщений, которая не уничтожается, а прикрывается и принимает очень сложную форму благодаря речи окружающих» (1, с. 362). То есть само русло образования и перенесения значений, конечная точка пути в виде обобщения задаются взрослым, но особенности деятельности детского мышления, сам способ переработки информации и конструирования этих обобщений качественно иной, самообусловленный, самодвижущийся и саморазвивающийся. В сравнительном анализе житейских (реальных) и научных (обществоведческих) понятий автор приходит к заключению о том, что именно спонтанная активность детской мысли является основой и собственно отправной точкой для становления и полноценного оформления научных понятий.

В этой связи уместно упомянуть недавно вышедшую статью П. Г. Нежнова, который представляет отличное от сложившегося понимание роли опосредствования и спонтанности в процессе развития ребенка. По его мнению, критический анализ монографии «Мышление и речь» показывает, что опосредствование, за которым прячется взрослый как носитель культурной формы, перестает заполнять весь горизонт, а, наоборот, начинает выступать лишь моментом развития спонтанной формы, имеющую свою логику протекания. В частности, высшие по типу научные понятия являются, по сути, производными из существовавших прежде бо-

лее низких и элементарных форм обобщения и соответственно не могут быть внесены в сознание ребенка наносным путем [2].

Спонтанная составляющая развивается за счет связанности с инициативным, постепенно усложняющимся практическим действием ребенка. Таким образом, П. Г. Нежнов заключает, что в представлениях Л. С. Выготского «... акт культурного развития представляет собой как процесс начало и конец которого отмечены функционированием культурных натуральностей разного уровня, а роль связующего звена играет опосредствование. Развитие начинается и заканчивается культурным естеством, а значит, его основу задает спонтанность ребенка – не взрослый «лепит» ребенка, а сам ребенок посредством культурного взрослого творит себя» [2, с.137 – 138]. Спонтанная деятельность характеризуется наличием двух планов развития: созреванием усвоенной ранее культурной формы; закладкой и вызреванием новой функции, которая на следующем этапе сможет стать объектом культурного опосредствования.

Работа «Экспериментальное исследование развития понятий» представляется лишь первоначальной попыткой разрешения обозначенной проблемы, в экспериментальном решении которой развитие значений в детском возрасте рассмотрено как процесс перехода от одной ассоциативной структуры обобщения к другой. Любая форма обобщения (комплекс, синкрет, псевдопонятия, как и собственно само понятие) есть определенным образом организованная внутренняя структура без выхода на внешние межсистемные связи и отношения, вне установления зависимостей и общностей с иными структурами. В последующем исследовании, посвященном сравнительному анализу житейских спонтанных и научных понятий, не только переброшен мост от искусственно образуемых, экспериментальных к реальным жизненным понятиям, но и предложена новая постановка проблемы развития значений в детском возрасте – изучению понятия (= значению) как системы межпонятийных связей – «... сама природа каждого отдельного понятия предполагает уже наличие определенной системы, вне которой оно не может существовать» (1, с. 445).

Общность как отношение одного понятия к другому не совпадает с экспериментально установленной «внутренней» структурой значения, особенно на ранних этапах речевого онтогенеза, в период господства автономной детской речи и логики наглядного детского мышления. Отношения соответствия каждой структуры обобщения (синкрету, комплексу, понятию) определенной системе общности, то есть, по сути, соотнесение межсистемных внутрисистемной организации связей значения, появляется на той стадии словесного мышления ребенка, когда он становится способным к установлению соподчиненности, иерархизованности, или, как пишет сам Л. С. Выготский, «развитию движения детских слов по вертикали» и в конце концов приводит к категоризации одного понятия через оперирование другими.

Введенный термин «мера общности» – понятия со всеми его толкованиями, через метафорические обозначения Южного и Северного полюсов и другие географические аналогии, на самом деле выходит на две важнейшие характеристики детского значения. Первая из них отражает степень наглядности, конкретности // абстрактности, отвлеченности содержания в значении слова, способность схватывания предмета в сознании ребенка с точки зрения заключенного в нем единства конкретного и абстрактного. Вторая характеризует отношение понятия к объекту, способность значения к максимально исчерпывающей и адекватной репрезентации объекта действительности в сознании ребенка. Развитость этих характеристик является своего рода надежным показателем развития межпонятийных связей и отношений.

Сам процесс развития значений в свете новых экспериментальных фактов выглядит как преобразование обобщения уже ранее обобщенных в прежней, более ранней системе, и в этой связи структура комплекса дошкольника представляет собой не просто объединение в срезе значимых, но единичных образов и представлений, а более сложный и не плоскостной процесс – движение по вертикали – как бы двойное комплексное обобщение более высокого уровня в виде преобразования прежней структуры, что, вероятно может свидетельствовать об усилении составляющей детского опыта.

В заключение представляется целесообразным выделить в качестве важнейших следующие характеристики процесса развития значений в онтогенезе с позиции рассмотренных теоретических представлений Л. С. Выготского:

1. Развитие значений есть не просто последовательный переход от элементарных к высшим формам обобщений, это движение детских понятий в направлении их системности, установлению надэмпирических связей.

2. Образование понятий и развитие значений (с психологической точки зрения – процессы тождественные).

3. Развитие значений осуществляется в направлении развертывания общих «коренных» понятий к частным, а не по общепринятому логическому пути: от частного – к более общим категориям.

4. Мера развитости (или сформированности) детских значений определяется «местом значений в системе детских понятий» и характеризуется как минимум тремя критериями:

- степенью конкретности // обобщенности;
- локусом пригодности или точкой приложения к определенному объекту действительности;
- степенью осознанности и произвольности.

Литература

1. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
2. Нежнов, П. Г. Опосредствование и спонтанность в модели «культурного развития». – Вестник МГУ. Сер.14. «Психология». – 2007. – № 1. – С. 133 – 146.

УДК 159.947+15.81.57

**ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ
НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕСТУПНОГО ПОВЕДЕНИЯ***М. В. Трофимова*

В процессе развития, воспитания у каждого человека формируется определенная система отношений к различным сферам жизни и деятельности, складывается определенная система ценностных ориентаций, интересов, эмоциональных предпочтений, что и определяет его поступки, поведение в целом.

Предполагается, что у лиц, осужденных за преступления, система отношений нередко характеризуется дисгармоничностью, противоречивостью, разнонаправленностью, враждебностью, является результатом фрустрированных потребностей (в частности, аффилятивной и в достижениях) и разочарований в межличностных отношениях. Отношение человека к различным сторонам жизни и деятельности (к людям, труду, к родственникам, к себе, к своим влечениям и потребностям и т. д.), чувства и эмоции, которые при этом у него возникают, проявляются в конкретных мотивах его поведения (в том числе противоправного), процесс реализации которого укрепляет, развивает или изменяет эти отношения.

Данное предположение подтверждается результатами проведенного исследования особенностей системы отношений осужденных к различным сферам жизни и деятельности при помощи методики «Незаконченное предложение» (Сакс – Сидней), анализа биографии.

В исследовании приняло участие 97 осужденных, отбывающих наказание в исправительной колонии строгого режима. Все испытуемые – мужчины. Возраст испытуемых от 20 до 55 лет. Среди них в возрасте 20 – 30 лет – 54 %, 31 – 40 лет – 32 %, старше 41 года – 13 %. Впервые осужденных – 32 %, соответственно неоднократно судимых – 68 %.

Большая часть преступлений совершено в возрасте до 30 лет (79 %), в период наибольшей личностной активности, становления системы отношений к различным сферам жизнедеятельности, утверждения себя в значимом окружении. В частности, среди респондентов впервые осужденных в возрасте 14 – 20 лет – 51 % (из них в 17 лет – 39 %), 21 – 30 лет – 40 %. Лишь 9 % испытуемых впервые осуждены в возрасте старше 31 года, причем 87,5 % из них за насильственные преступления (убийства). Исходя из этого, можно сделать вывод о достаточно раннем формировании устойчивого антисоциального поведения.

Большая часть преступлений носит корыстно-насильственный характер (разбои, грабежи с угрозой для жизни, применением оружия, хулиганские и насильственные действия, сопряженные с кражами и т. д.) – 51 %, из них неоднократно осужденные – 83 %. С устойчивой корыстной направленностью –

23 %, неоднократно осужденные – 91 %. Имеют насильственную направленность – 25,5 %, неоднократно осужденные – 17 %.

Из всех испытуемых 27 % имеют среднее техническое и специальное образование, 37,5 % – полное среднее образование, 29,5 % имеют неполное среднее образование, 6 % – неоконченное высшее и высшее образование. Лица, совершающие преступления, представляют собой группу людей, имеющих в основном неполное среднее и среднее образование.

Такое соотношение респондентов отражает общую картину распределения осужденных по возрасту, образованию в исправительной колонии в целом.

До заключения 57 % респондентов были безработными, 8 % не имели определенного места жительства. Это может свидетельствовать о неблагоприятии социального и материального положения (статус безработного, невозможность обеспечить себе и своей семье материальный комфорт).

Около 59 % осужденных воспитывались в полной семье, 29 % испытуемых воспитывались без отца, 7 % – в интернатах, 2 % – воспитывались без матери. При наличии родителей, 3% воспитывались другими родственниками. На момент совершения преступления 37 % исследуемых были холостыми, 32 % – женатыми, 14 % – разведенными, сожительствовали – 17 % (большая часть из них считают себя холостыми). У 39 % осужденных имеются дети.

В семьях у 41 % осужденных проявлялось общее семейное неблагополучие.

У 26,5 % из них кто-либо из членов семьи был осужденным (отец, брат, реже мать), у 16 % в семье кто-нибудь из близких родственников имел инвалидность (мать, реже отец, сестры), у 4 % психические отклонения, в 6 % семей были лица, страдающие алкоголизмом (отец, мать, братья).

Определенная закономерность отмечается между возрастанием числа судимостей и количеством членов семьи, в частности братьев и сестер. Так, у 33 % респондентов от двух и более братьев и сестер. При этом 43 % данных осужденных неоднократно судимы, а 75 % имеют устойчивую корыстно-насильственную направленность. Лишь 12 % опрошенных являются единственным ребенком в семье.

Отмечают конфликтность в отношениях с родственниками 26,5 % респондентов, причем частый их характер у 38 %. 71 % в целом отличаются конфликтным поведением (в семье, среди сверстников, в школе, на работе), причем 39 % из них имеют устойчивую корыстно-насильственную направленность. Значительная часть конфликтов возникает из-за ощущения ограничения свободы действий

(26,5 %), материальных затруднений (12 %), вмешательства родственников в отношения с другими (12 %), ощущения недостатка ласки, заботы, понимания (14 %), невозможности удовлетворить актуальные потребности (6 %).

Эти результаты могут подтверждать наши представления о роли семьи в становлении антисоциальной направленности поведения личности. То есть, можно предположить, что одним из последствий неблагополучия в семье, наличия в семье примера девиантного поведения, депривации ранних эмоциональных контактов, неравномерного распределения родительского внимания и т. д., становится формирование антисоциальной направленности поведения.

Чаще всего родители будущего правонарушителя вообще не совершают никаких противозаконных действий. Напротив, они обычно предпринимают необходимые, по их мнению, усилия для нравственного воспитания своих детей, или, как минимум, пытаются добиться внешне нравственного послушного поведения. Но их усилия в большинстве своём не достигают цели, если исходят от лиц, с которыми у ребёнка нет эмоциональных связей или они существенно ослаблены.

Отсутствие необходимых психологических взаимосвязей в семье, школе, как правило, компенсируется их установлением в неформальных малых группах, также обычно состоящих из лиц, не имеющих прочных связей в семье и школе. Если последние придерживаются антиобщественных ориентаций в плане способов приобретения материальных благ, то при стремлении к идентификации с ними, обретению членства в них, постоянному общению с участниками таких групп нормы и ценности последних сравнительно быстро и легко аккумулируются личностью, что и объясняет выбор именно преступных действий как способа получения желаемого.

Если мать, отец или заменяющие их лица не выполняют возложенных на них функций, у ребёнка появляется ощущение своей незащищенности, неуверенность, беспокойство. Важно подчеркнуть, если у ребёнка не удовлетворяются эмоциональные потребности, то у него может не сформироваться потребность в общении с людьми как следствие существования дистанции, образовавшейся между ним и родителями на раннем этапе жизни. В результате эмоциональной депривации закладываются основы будущего социального и психологического отчуждения индивида, непонимания и неприятия им окружающей среды и её ценностей, в том числе закреплённых в праве, и даже ожидания угрозы со стороны окружающего мира. Незрелость социальной по своему происхождению потребности в общении начинается в наиболее чувствительном периоде жизни человека.

Обобщаясь и углубляясь, эти социально-психологические образования становятся всё более устойчивыми и ригидными, деформируют личность, приобретают стержневой характер, начинают самостоятельно развиваться. Создаются аномальные

личностные структуры, которые затем начинают избирательно реагировать только на некоторые, как бы для них предуготовленные социальные воздействия, отфильтровывая их из массы других. Эти структуры, а тем более вся структура личности в целом, ею не осознаваемы, поэтому возможности управления своим поведением весьма ограничены.

Отсутствие или значительная бедность эмоциональных контактов ребёнка с матерью и отцом, отвержение его одним из них и особенно обоими есть психологическое отчуждение индивида, с которого начинается дальнейшая дезадаптация. Отвержение в детстве, таким образом, представляет собой и социальное отчуждение, порождённое конкретными отношениями, сложившимися в этой малой социальной группе. Следовательно, дезадаптация, наблюдаемая у многих преступников, имеет социально-психологическое происхождение.

Эти выводы о криминогенной роли эмоциональной депривации ребёнка в формировании мотивов будущего преступного поведения основываются на положении о том, что семья имеет центральное значение для развития личности. Каждый её член естественным образом выполняет определённую роль в удовлетворении жизненных потребностей ребёнка. В первый период – это мать, которая ухаживает за ребёнком и предоставляет ему первые интенсивные эмоциональные стимулы, ласка, улыбаясь ему, разговаривая с ним.

Значение отца, представляющего определённый тип поведения, а также источник уверенности, авторитета, осознаётся в более позднем возрасте, но оно существенно уже в ранние годы.

Когда человек испытывает дискомфорт, он начинает искать то, что мешает ему жить, причиняет беспокойство, доставляет неприятные переживания. Этот поиск психологически накрепко связывает его с окружающими личностями и событиями, ставшими источником его бед. Если неблагоприятные влияния длительны, то со временем индивид попадает в жестокую зависимость уже от собственных переживаний по поводу указанных внешних обстоятельств. Такая зависимость начинает определять его поведение, и именно она качественно отличает преступников от не преступников. Остро реагируя на нежелательные воздействия среды, правонарушитель не видит иного выхода из ситуации, кроме преступного.

Чем выше зависимость человека от собственных переживаний и чем они болезненнее, тем вероятнее совершение им безнравственных поступков. Предполагается, что эта личностная особенность формируется в раннем детстве, если ребёнок лишен естественной родительской, особенно материнской, теплоты и заботы.

Отвержение родителями ребёнка и его последующее отчуждение приводят к формированию необратимых психологических особенностей, общей неуверенности в себе и в своём месте в жизни, в своём бытии, боязни утраты себя, своего «Я», тревожных ожиданий негативного, даже разрушительного воздействия среды.

Тревожная личность иначе видит мир, воспринимает внешние воздействия и реагирует на них. Предполагается, что тревожность может быть разного уровня: может достигать страха смерти, и тогда человек начинает защищать свой биологический статус, своё биологическое существование – отсюда совершение насильственных преступлений как способ защиты от мира, субъективно воспринимаемого как опасный. Тревожность может сформироваться и сохраниться на уровне беспокойства и неуверенности как свойств, внутренне присущих личности (корыстные преступления).

Наличие тревожности, бессознательное ощущение призрачности и хрупкости своего бытия являются субъективной причиной преступного поведения. Тревожная личность при угрозе своему бытию способна преодолеть любые нравственные преграды.

Следовательно, глубинный личностный смысл преступного поведения – в защите своего бытия. При этом не имеет значения, действительно ли имело место посягательство (в любой форме и любой силы) на это бытие, важно, чтобы какие-то факторы субъективно воспринимались как угрожающие (1).

Таким образом, с точки зрения данного подхода, непосредственной причиной преступного поведения является неблагоприятные условия формирования личности в результате взаимодействия психофизиологических особенностей и внешней среды, а также взаимодействия личности и конкретной жизненной ситуации, в которой человек находился непосредственно перед совершением преступления. Объективно существующие причины, в том числе экономического порядка, действуют через многие другие, не исключая и социально-психологические факторы.

Обсуждение результатов исследования

Анализируя полученные данные по методике «Незаконченные предложения», можно отметить следующее. Данная методика позволяет путем количественной обработки определить наиболее дисгармоничную систему отношений испытуемого. Однако наиболее информативной является качественная обработка, позволяющая наиболее точно и эффективно выявить актуальные потребности и мотивы личности, в частности аффективные тенденции и чувствительность к отвержению, стремление к успеху или избегание неудачи. Достаточно точно можно оценить общие ожидания человека при установлении отношений (как позитивные, так и негативные), особенности уровня притязаний, эмоциональную реакцию на успех или поражение, неудачу, ориентацию на будущее, личностные изменения, фактор зависимости / независимости в межличностных отношениях. Также в контексте совершенных противоправных действий имеет особое значение фактор вины (ее осознание, направленность во вне или на себя), переживания осужденным определенных эмоциональных состояний (подавленности, угнетенности, страха, тревоги) в процессе отбывания наказания.

При всей ценности многочисленных данных о неблагополучных семьях, многие выходцы из таких семей никогда не совершают преступлений. Отсутствие, например, отца или его аморальное поведение далеко не всегда формируют личность преступника. Однако весьма многочисленны случаи совершения опасных преступлений лицами, которые воспитывались во внешне вполне благополучных семьях. Поэтому можно считать, что решающую роль играют не состав семьи, не её материальное положение, не отношения между родителями и не их, возможно, противоправное поведение, а, главным образом, их эмоциональное отношение к ребёнку, его принятие или, напротив, отвержение.

Так 32 % опрошенных осужденных отмечают недостаток внимания со стороны отца («не был со мной», «не занимался мною», «плохо воспитывал», «мало общался со мной»), 26 % считают, что «если бы отец только захотел...», то «я бы все сделал», «я бы не сидел», «я был бы другим» и т. д. В то же время 22 % отмечают в целом низкую жизненную и социальную активность со стороны отца («ничего не достиг», «мог бы сделать большее» и т. д.).

В целом значительная часть осужденных (65 %) испытывают амбивалентные чувства по отношению к отцу: негативные оценки его поведения («пил», «ушел из семьи», «не помогал», «самолюбивый», «глупо поступал», «был подлецом» и т. д.) сочетаются с позитивными ожиданиями («чтобы простил меня», «чтобы вернулся к нам, к матери», «чтобы был рядом, приехал, навестил», «чтобы не забывал», «все-таки он мой отец», «все равно он меня любит» и т. д.).

Положительными характеристиками наделяют своего отца 54 % опрошенных осужденных («хороший», «отличный», «лучше всех», «любит меня», «понимает» и т. д.). Кроме того, «самым живым воспоминанием детства...» 17,5 % респондентов считают время, проведенное с отцом (рыбалки, прогулки, игры и т. д.).

Если отцу принадлежит роль «воспитателя», «наставника», то мать отвечает за эмоциональную сторону отношений, отмечая такие ее качества, как «доброта», «любовь», «нежность», «забота» и т. д. (54 %). Так, воспоминания об отце из детства больше связаны с познавательной деятельностью, активностью (игры, рыбалка и т. д.), а воспоминания о матери – с эмоциональными переживаниями (любила, заботилась и т. д.).

Положительное отношение к своей матери, ощущение взаимопонимания, ее положительного влияния отмечают 80 % испытуемых. Лишь 20 % респондентов отмечают негативное отношение к матери, взаимное недопонимание, злобу из-за аморального поведения последней («пьет», «не любит меня», «бросила меня»). При этом 22 % отмечают наличие чувства вины из-за своего недостойного поведения по отношению к матери («причинял ей боль», «обидел мать», «доставил ей страдание», «обманывал...» и т. д.), 11 % ощущают недостаток общения с матерью, находясь в исправительном учреждении. На предложение «Считаю, что боль-

шинство матерей...», 60 % респондентов дают ответы «любят своих детей», «ждут...», «заботятся», «готовы на все ради детей».

В то же время 46 % испытуемых отмечают достаточно негативное отношение к женщинам в целом («большинство девушек, женщин – глупые, неверные, не понимают, легкого поведения, врут, предаются, неразборчивые и т. д.»), отмечают приверженность женщин вредным привычкам («пьют, курят, ругаются и т. д.»), что вызывает неприятие. При этом большая часть респондентов (86,5 %) отмечают важность семейных и сексуальных отношений, недостаток которых или их ограничение ощущается в условиях отбывания наказания. Кроме этого, 57 % в числе своих нереализованных желаний и жизненных целей отмечают создание своей семьи, воспитание детей, внуков, жить с семьей. Лишь 13 % респондентов отмечают негативное отношение к своей семье в целом и ее влиянию («бросила меня», «не нужен семье», «хуже, чем у других» и т. д.). Положительную установку на родительскую семью имеют 87 % опрошенных, независимо от того, распалась ли она, отмечают позитивные моменты из детства и юности («ездил с родителями на море, отдых, в горы...», «баловали родители, любили, лелеяли и т. д.»). В целом оценивают семейную жизнь, как «обременительная, скучная, обуза и т. д.» 17,5 % испытуемых, для остальных же она необходима.

Лишь 6 % опрошенных респондентов считают, что их семья к ним относится негативно («как к постороннему, как с чужим и т. д.»). 26 % считают, что семья не воспринимает их серьезно, по – взрослому («как к маленькому, к ребенку и т. д.»).

Анализируя отношение к семье, друзьям, коллегам отмечается преобладание аффилиативной потребности (от «быть понятым, нужным, принятым...», «помогать, поддерживать коллег, подчиненных близких...» до «иметь власть», «унижать», «командовать» и т. д.). Кроме того, среди основных страхов и опасений выделяются: страх одиночества (15 %), быть непонятым, отвергнутым, обманутым, преданным (13 %), потерять семью, друзей (24 %). А среди качеств, которые больше всего ценятся в людях, друзьях, женщинах, выделяют: искренность, преданность, понимание, верность.

Среди страхов и опасений также отмечают: страх смерти, умереть (12 %), страх «себя», «совести», «кары божьей», «мести» (19,5 %), неизвестности, неожиданности, неопределенности в будущем (17,5 %), совершить ошибку, не сделать чего – либо или сделать неправильно, «сорваться», «опять сесть, попасть в тюрьму» (28 %), сказать лишнее, признаться в чем-либо, признать наличие страхов (36 %), «темноты», «высоты», «толпы», «холода, голода, бедноты...» и т. д. (17,5 %), «боли», «стать немощным, обузой» и т. д. (6 %), животных, насекомых и т. д. (12 %). Причем из всех респондентов, испытывающих страх смерти, 66,6 % осуждены за преступления, связанные с насилием против личности, убийством.

Также отмечается противоречивость отношения к себе, неустойчивость самооценки и ее большая за-

висимость от внешних обстоятельств и успешности предпринимаемых действий. Так, при положительной оценке своих способностей и возможностей («работать, достигать желаемого, обеспечить себя и свою семью, жить самостоятельно, все изменить, начать сначала...»), 67 % респондентов достаточно остро реагируют на неудачи и отмечают их дезорганизующий для себя характер («расстраиваюсь, руки опускаются, замыкаюсь, ухожу в себя, все бросаю, психую, нервничаю и т. д.»). Такая же реакция отмечается у 48 % в ответ на противодействие со стороны окружающих («ухожу, убегаю, огорчаюсь, не по себе и т. д.»).

Лишь 16 % готовы к достижениям поставленных целей, несмотря на препятствия и неудачи («не отчаиваюсь, беру себя в руки и продолжаю, настаиваю, исправляю и т. д.»), то есть имеют активную жизненную позицию, проявляют настойчивость и упорство. В то же время 37 % респондентов готовы оказывать сопротивление в ответ на противодействие от других («против всех, я при своем, я за себя и т. д.»).

Считают, что все неудачи и препятствия предопределены («так должно быть, это судьба, жду светлую полосу и т. д.») 11 % респондентов, проявляя тем самым смирение по отношению к происходящему.

Для 6 % одним из основных достижений и проявлений своих способностей выступает момент освобождения из колонии, для 7 % – выжить в колонии.

Для 9 % респондентов оценкой их способностей является уровень и качество жизни («жить красиво, иметь все, быть богатым, иметь деньги и власть...»), при этом 11 % считают деньги, красивую жизнь, власть и богатство своей основной слабостью, причем 86 % из них совершили преступление корыстно-насильственной направленности. Для данной группы респондентов характерно решительное, настойчивое достижение желаемого, несмотря на препятствия, даже если в их качестве выступает человеческая жизнь.

Лишь для 6 % опрошенных важной способностью является проявление и сохранение человеческих качеств («жить по-человечески, любить, понимать»). В то же время такие качества, как способность прощать, доверчивость, доброжелательность, имеющие ценность и значимость в любых межличностных отношениях, 27 % респондентов относят к своим слабым сторонам. К своим недостаткам так же относят и такие качества, как слабохарактерность, неуверенность, нерешительность, застенчивость и т. д. (27 %). Можно сказать, что для данной группы респондентов преступление выступает как компенсация внутренней слабости и беспомощности, способ демонстрации своей мужественности и силы.

Практически все опрошенные респонденты достаточно высоко оценивают свои способности управлять и руководить. Так, 64 % считают, что «если бы я был руководителем, то...хорошо бы относился к подчиненным, заботился бы о них, создал

бы все условия» и т. д., 35 % «все бы сделали правильно, все изменили бы к лучшему и т. д.». Представляя себя в качестве руководителя, испытуемые наделяют себя такими качествами, как «честный, справедливый» (11 %), «понимающий, помогал бы...» (13 %). Для 42 % респондентов важным является уважение и подчинение по отношению к себе: «будут слушать, выполнять, уважать...». Для 11 % руководство людьми выступает как способ самоутверждения и удовлетворения потребности во власти: «я все имел бы, был бы богатым, унижал бы» и т. д.

При этом вышестоящих лиц только 30 % респондентов оценивают положительно («умные, достойные, грамотные и т. д.»), 26 % чувствуют свою неуверенность при общении с вышестоящими лицами («нервничая, теряюсь, робею, не по себе и т. д.»). В целом осужденные достаточно позитивно оценивают лиц, которые их превосходят, хотя 13 % отрицают их наличие вообще, 17,5 % наделяют их негативными качествами и относят их заслуги не к собственным усилиям и стараниям, а случаю, везению. 8 % опрошенных относят к людям, которые их превосходят, тех, кто «свободен, счастлив, имеет деньги и т. д.».

Практически у всех опрошенных осужденных достаточно неопределенное отношение к своему будущему. Для 64 % восприятие будущего ограничивается фактом освобождения, при этом каждый испытывает надежду «на лучшее», и будущее кажется «светлым, хорошим, как мечта». То есть в рассуждениях о своей будущей жизни у испытуемых присутствует оптимизм, что подтверждает ранее проведенное исследование Я – концепции осужденных (3). Лишь для 6 % респондентов будущее «не существует, не наступит», и до старости «не доживу, повешусь, умру...» (11 %), «буду никому не нужным, больным, несчастным» (9 %).

Связывают свое будущее со своей семьей, воспитанием детей, внуков 35 %. Для 19,5 % старость – это «сидеть на завалинке, жить в деревне, вспоминать молодость», 8 % предпочитают встретить старость в одиночестве. Для большей части опрошенных осужденных «жить хорошо, спокойно, благополучно», «завести семью», «добиться желаемого», «быть счастливым, нужным» воспринимается нереальным, нереализованным желанием. Также нереальным считается и то, что зависит от собственных усилий: «измениться, начать сначала, стать лучше...» (24 %). Некоторые (39 %) к своим нереализованным возможностям относят «власть», «славу», «богатство», «иметь все», «жить красиво», «выделиться, быть лучше других» и т. д.

Как и большинству людей, осужденным также присуща способность мечтать. Многие мечты имеют свои истоки в детстве: стать летчиком, космонавтом, иметь много сладкого, путешествовать (19,5 %). Другие же возникли под влиянием жизненных обстоятельств: мира, любви, справедливости (26 %).

На сегодняшний день многие ученые придерживаются точки зрения, что субъективная детерми-

нация преступлений имеет весьма сложную природу, её истоки лежат в раннем детстве человека, мотивы формируются именно в этот период, а мотивация, как правило, носит бессознательный характер. Однако, несмотря на это, все опрошенные осужденные вспоминают лишь позитивные моменты из своего детства. Лишь для 7 % воспоминания из детства связаны со стрессовыми, критическими ситуациями: «пожар», «авария», «смерть близкого», «били». Для других респондентов, самым запоминающимся событием выступают: «первое сентября» (3 %), «первая любовь» (4 %), определенные возрастные периоды (4 %), «школа» (11 %), «детский сад» (8 %). И в целом детство было «беззаботным», «безоблачным», «ни о чем не беспокоился» и т. д. (34 %). Прошлое же, связанное с совершением преступления, осуждением и отбыванием наказания в колонии, 78 % стремятся забыть.

Практически все осужденные (90 %) испытывают чувство вины по поводу уже совершенных поступков, в частности, убийства, краж, обмана, преступлений. Однако сожаление вызывает не столько осознание противоправности своих действий, сколько последствия этих действий и поступков: «сел», «осудили», «тюрьма» и т. д. (40 %). А сами поступки выступают как результат необдуманных, ошибочных решений (11 %), воздействия алкоголя, наркотиков (11 %), влияния окружения (6 %). Лишь 5 % не сожалеют о своих проступках и при возможности что-то изменить «жил бы также», «сделал бы так же».

В целом, подводя итоги, можно отметить, что система отношений опрошенных осужденных характеризуется напряженностью, противоречивостью. Отмечается фрустрированность потребностей в любви, признании, повышенная чувствительность к знакам отвержения и недоброжелательности, страх остаться в одиночестве. Потребность в общении сочетается со стремлением избежать разочарований, ожиданием негативного отношения к себе, тем самым, оправдывая собственную непримиримость. Стремление к достижениям, самоутверждению сочетается с тенденцией к избеганию неуспеха, страхом «ошибиться», «сделать не так», преобладанием ведомой, пассивной позиции. Стремление к власти, подавлению выступает как компенсация собственной слабости и неуверенности. Удовлетворением потребности в собственной значимости, уважении со стороны окружающих определяется собственная самооценка. Большое количество страхов и опасений, присущих осужденным, может свидетельствовать об отсутствии чувства защищенности, ощущения безопасности.

Данные потребности служат источником развития внутренних конфликтов, что служит основой для формирования невротической личности. Потребности не находят своего удовлетворения либо становятся «ненасытимыми», таким образом, удовлетворение не наступает никогда (К. Хорни, 2).

Также отмечается тенденция к «выдаванию» желаемого за действительное. Так, отношение к себе со стороны окружающих, близких, родственников характеризуется уважением, пониманием, принятием, в то время как ощущается недостаток внимания как со стороны близких, так и со стороны окружающих, вышестоящих лиц. Превалирует страх отвержения, тревожность, беспокойство, вызванные ожиданием разочарований. Власть, деньги, богатство выступают способом получить любовь и признание: «нравиться», «быть лучше всех», «владеть» и т. д. (10 %).

Признавая свою слабость, слабохарактерность, слабоволие, подверженность соблазнам, влиянию «плохих друзей», осужденные нередко оправдывают этим свои проступки. Иногда решение внутренних проблем достигается самим фактом преступлений. Для преступников в этом случае главным является преодоление собственной неуверенности, страха, тревоги, чувства неудачника, подтверждение своих волевых качеств, удовлетворение потребностей в риске и т. д. Преступление выступает как компенсация.

Таким образом, на формирование преступного поведения могут оказывать влияние следующие факторы семейного воспитания и развития:

- недостаточный уровень активности отца в процессе воспитания, его эмоциональная отчужденность;

- отношение со стороны членов семьи как к «ребенку», «маленькому», что может способствовать развитию незрелой личности, не способной принимать ответственность за свои поступки;

- неравномерное распределение как родительского внимания, так и материальных благ, особенно в многодетных семьях;

Коррекционный же подход к преступному поведению может заключаться в формировании социально приемлемых способов, навыков самоутверждения, самореализации и достижения желаемых целей.

Литература

1. Антонян, Ю. М. Бессознательная мотивация преступного поведения / Ю. М. Антонян // Российский психоаналитический вестник. – М., 1992. – С. 120 – 130. – Вып. 2.

2. Холл, К. Теории личности / К. Холл, Г. Линдсей. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – С. 134 – 137.

3. Чернышева, Е. В. Я-концепция осужденных / Е. В. Чернышева: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2005.

ФИЗКУЛЬТУРА И СПОРТ

УДК 37.037

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

О. В. Печёрина

Подготовка высококвалифицированных специалистов в области физической культуры и спорта – важная задача, особенно в наши дни, когда происходит постоянное снижение уровня здоровья и физической подготовленности населения. Одно из важных действенных средств подготовки студентов к профессиональной деятельности – педагогическая практика. Она является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, обеспечивает связь теоретической подготовки будущих педагогов с их практической деятельностью в образовательных учреждениях. Теоретическая подготовка должна выполнять интегрирующие и координирующие функции, содействовать системному усвоению студентами всех предметов, изучаемых на факультете. Конечной же целью обучения любой профессии является не просто вооружение будущего работника суммой знаний, а развитие у него умения применять эти знания на практике.

Эту точку зрения разделяет ряд авторов, полагая, что ведущую роль в педагогическом образовании играет педагогическая практика. В процессе практики у студентов закрепляются, углубляются и расширяются теоретические знания, формируются

педагогические умения и навыки, профессиональные творческие способности, развивается педагогическое мышление [2, 4].

Педагогическую практику следует организовывать и проводить целенаправленно, а её содержание усложнять от курса к курсу, при её организации следует последовательно обеспечивать преемственность методов и средств практической подготовки студентов, осуществлять единое руководство практической работой студентов. Педагогическая практика в общеобразовательной школе должна быть направлена на овладение студентами основами профессионально-педагогического мастерства педагога по физической культуре и предусматривает четыре взаимодополняющих и в то же время самостоятельных этапа, связанных с разделами гимнастики, лыжной подготовки, лёгкой атлетики и спортивных игр, средствами которых решаются задачи физического воспитания в нашем регионе. Такая этапность в проведении педагогических практик позволяет выстроить стройную логическую последовательность [3].

Принцип высокой мировоззренческой, идейно-нравственной направленности педагогической

практики является важнейшим не только при организации практики, но и в целом, в системе профессиональной подготовки педагога. Опора на данный принцип позволяет решить задачи по формированию специалистов, способных осуществлять в коллективах различные виды нравственного воспитания. Принцип непрерывности педагогической практики предполагает последовательное включение студентов в постепенно усложняющиеся виды практической деятельности от 3-го курса к 5-у. При этом усложнение деятельности студентов осуществляется несколькими путями. Во-первых, от курса к курсу увеличивается объём выполняемых заданий, расширяется содержание практики. Во-вторых, мера оказываемой студенту консультационной помощи уменьшается на каждом этапе, хотя этот процесс не носит равномерного характера. Студент, таким образом, приучается работать самостоятельно, обращаясь лишь за консультационной помощью по наиболее трудным вопросам. И, наконец, в-третьих, студенты от семестра к семестру, от курса к курсу углубляются в суть педагогических явлений и процессов, выясняют причинно-следственные связи. Непрерывность и последовательность педагогической практики находит своё выражение и в том, что каждый её последующий этап основан на результатах предшествующего и находится с ним в определённой логической связи. Непрерывность педагогической практики обеспечивается последовательным овладением студентами содержанием практики [4].

Модельные характеристики будущих специалистов по физической культуре и спорту предполагают выработку новой технологии обучения, основанной на системном объединении профилирующих дисциплин: теории и методики физического воспитания и спорта, базовых физкультурно-спортивных видов, педагогического физкультурно-спортивного совершенствования и медико-биологических дисциплин с выделением различных видов практики как интегрирующих компонентов. Эффективность данного процесса обеспечивается определёнными средствами и условиями. К ним относятся: комплексная организация деятельности студентов, сочетающая в себе учебно-познавательную, учебно-практическую и самостоятельную деятельности; непрерывность и систематичность изучения профилирующих дисциплин; взаимосвязь теоретического и практического обучения, содержания, форм и методов преподавания [5].

Существует понятие «педагогические установки», в соответствии с которым возможно условное выделение 6 этапов педагогической практики.

1 этап – подготовительный. Подготовительный этап практики включает в себя решение всех организационных вопросов, обеспечивающих успешность практики. Он начинается с установочной конференции, которая проводится руководителем педагогической практики от факультета при участии методистов, преподавателей кафедр факультета, преподавателей кафедр педагогики и психологии.

В этот период учитываются сроки и базы практики, согласовываются требования к деятельности

студентов, сообщаются задания, представляются формы отчётной документации, решаются все организационные вопросы, что обеспечивает успешность дальнейшего прохождения практики студентами. Участие в установочной конференции является обязательным для каждого студента и служит допуском к прохождению практики. Кроме того, на данном этапе студенты знакомятся с программой практики, её целями, задачами и содержанием. На подготовительном этапе практики предлагается проведение методических семинаров, групповых и индивидуальных консультаций.

2 этап – диагностический. Первая неделя практики – это время, необходимое для адаптации к новым условиям, знакомства с педагогическим коллективом, изучения конкретных условий организации учебно-воспитательного процесса в данной школе, осмысления задач и перспектив работы в период практики.

В целях повышения продуктивности работы студентам следует: установить деловые отношения с директором образовательного учреждения и его заместителями, классными руководителями и учителями-предметниками, изучить документацию, определяющую содержание учебно-воспитательной работы школы, изучить документацию класса, посещать уроки и внеклассные мероприятия в прикреплённом классе.

К концу 2-го этапа практики студент должен: начать ведение педагогического дневника студента-практиканта; продолжать сбор материала; приступить к оформлению отчетных документов.

3 этап – проектировочный. Проектировочный этап начинается со второй недели практики. Студенты завершают психолого-педагогическую диагностику, анализируют её результаты. Основным содержанием деятельности в этот период является планирование воспитательной работы с детьми. Оно должно осуществляться с учётом индивидуальных интересов учащихся, пожеланий классного руководителя и администрации школы. Планирование воспитательной работы является частью конструктивной деятельности. Это творческий процесс, не прекращающийся на протяжении всей работы с детьми.

4 этап – конструктивный. Особенностью конструктивного этапа является переход к активной и самостоятельной педагогической деятельности, что позволяет не только осуществить реальный перенос теоретических знаний в практическую деятельность, но и способствует формированию их опыта творческой педагогической деятельности. На этом этапе прохождения практики студент должен уметь:

- самостоятельно организовывать и проводить коллективные творческие дела;
- обогащать собственный опыт воспитательной деятельности различными формами сотрудничества с родителями учащихся;
- принимать активное участие в текущей воспитательной работе класса, школы, оказывать помощь классному руководителю;

– присутствовать на всех мероприятиях, проводимых студентами-практикантами группы, принимать в них активное участие в качестве помощника (групповода).

5 этап – аналитический. Особое значение для вхождения в профессию, формирования профессиональных умений и навыков, развития педагогического мышления и творческого самосовершенствования имеет самоанализ (самооценка) собственной деятельности. В период практики для студента-практиканта важно самостоятельно найти как можно больше ошибок и промахов, удач и достижений в собственной педагогической деятельности. Так как умение видеть и анализировать свои ошибки – достоинство учителя, а не его недостаток.

Анализ собственной деятельности студента-практиканта можно осуществлять по следующим направлениям:

– осмысление опыта воспитательной работы школы, лучших учителей, собственного опыта педагогической деятельности;

– выявление собственных проблем взаимодействия с классом, отдельными учениками, анализ причин их возникновения и нахождения путей их устранения;

– самооценка оптимальности выбранных педагогических средств и методов в соответствии с установкой и результатом деятельности;

– составление рекомендаций по дальнейшему профессионально-личностному самосовершенствованию.

6 этап – заключительный. Заключительный, или итоговый этап, охватывает последние дни практики. Студент-практикант проводит зачётные уроки и внеклассные мероприятия, осуществляет итоговую диагностику учащегося или классного коллек-

тива. В последние дни практики в школе проводятся итоговые конференции (собрания), на которых обсуждается деятельность каждого студента, составляется характеристика об их работе в период практики, выставляется итоговая оценка. В заключение на факультете проводится итоговая конференция, на которой обсуждаются: деятельность студентов-практикантов, успехи и трудности при прохождении практики, предложения по её совершенствованию.

В процессе проведения итоговой конференции в форме устных выступлений, которые готовит каждая группа студентов-практикантов, происходит обмен информацией об особенностях функционирования образовательных учреждений. Формы отчётов на конференции могут быть различными: научные доклады, защита собственных педагогических идей, проектов и др. [1].

По итогам прохождения педагогической практики был проведён опрос студентов факультета физической культуры и спорта КемГУ и учителей физической культуры – руководителей студентов-практикантов непосредственно на базах практики. Опросы студентов и руководителей проводились в марте 2007 года методом самозаполнения анкет. В опросе принимали участие студенты 3-го курса в составе 45 человек и руководители практики базовых образовательных учреждений (16 человек).

В процессе данного исследования по ряду критериев изучались представления студентов-практикантов о деятельности учителя физической культуры (руководителя практики) того базового образовательного учреждения, где студент-практикант проходил педагогическую практику. В таблице 1 представлено распределение ответов студентов-практикантов на вопросы анкеты.

Таблица 1

Итоги анкетного опроса «Учитель – глазами студентов-практикантов»

<i>Критерии</i>	<i>Всегда</i>	<i>Иногда</i>	<i>Редко</i>
1. Учитель излагает материал ясно, доступно.	37	8	
2. Уроки учителя проходят интересно.	14	29	2
3. Учитель справедливо оценивает уровень подготовки учеников.	37	8	
4. Речь учителя грамотна, эмоциональна.	32	13	
5. Учитель доброжелателен и тактичен по отношению к ученикам.	35	7	3
6. Учитель располагает к себе высокой эрудицией, знанием предмета.	34	9	2
7. С учителем хочется пообщаться после урока.	11	24	10
8. Учитель уважает мнение учеников, внимателен к их точке зрения.	27	13	5
9. Учитель учитывает интересы учеников.	14	27	4
10. Учитель много внимания уделяет ученикам.	28	17	
11. Учитель – творческий человек.	16	21	7
12. Учитель умеет вызвать интерес и поддержать инициативу учеников.	29	15	1
13. Учитель проявляет выдержку, уверенность в затруднениях и конфликтных ситуациях.	34	9	2

По данным, представленным в таблице, видно, как студенты оценивают различные аспекты деятельности учителя физической культуры. Анализируя полученные результаты, можно отметить, что по большинству критериев студенты-практиканты

достаточно высоко оценивают деятельность учителя. Однако выделяется ряд аспектов, в отношении которых студенты-практиканты дают более критичные оценки. Это прежде всего касается интереса к личности педагога во внеучебное время, менее

четверти опрошенных студентов-практикантов отмечают, что с учителем хочется пообщаться после урока. Лишь треть опрошенных считают, что уроки учителя всегда проходят интересно, учитель всегда

старается учитывать интересы учащихся и проявляет себя как творческая личность.

Также был проведен анкетный опрос руководителей практики базовых образовательных учреждений (табл. 2).

Таблица 2

Итоги анкетного опроса руководителей практики базовых образовательных учреждений

<i>Критерии</i>	<i>Всегда</i>	<i>Иногда</i>	<i>Редко</i>
1. Всегда ли в Вашей школе завуч или директор проводят установочные и итоговые собрания по организации практики?	10	4	2
2. Всегда ли быстро студенты-практиканты находят общий язык с администрацией школы, с учителем физической культуры, с классным руководителем?	6	10	
3. Всегда ли студенты-практиканты посещают и анализируют занятия других студентов-практикантов?	6	10	
4. Имеют ли студенты-практиканты достаточные представления о методике проведения урока?	15	1	
5. Всегда ли активно студенты-практиканты участвуют в подготовке и проведении внеклассных мероприятий?	13	3	
6. Как часто практиканты допускают ошибки в написании конспекта урока?	5		11
7. Вы обычно проверяете конспекты уроков студентов-практикантов до начала занятий?	16		
8. Всегда ли удается студентам-практикантам контролировать состояние организма занимающихся во время занятий?	7	9	
9. На Ваш взгляд, часто ли студенты-практиканты проводят беседы с учащимися о здоровом образе жизни?	2	11	3
10. Всегда ли корректно во время занятий студенты-практиканты применяют специальную терминологию?	11	5	
11. Участвуют ли студенты в подготовке и проведении секционных занятий с учащимися?	2	7	7

В ходе анализа результатов опроса учителей физической культуры – руководителей практики, установлено, что в большинстве образовательных учреждений завуч или директор регулярно проводят установочные и итоговые собрания по организации практики. Однако этого, видимо, недостаточно, чтобы студенты-практиканты могли достаточно быстро находить общий язык с администрацией школы, с учителем физической культуры, с классным руководителем, для установления доверительных отношений требуется определенное время, это отмечают большинство респондентов.

Успешность решения основных задач педагогической практики определяется внимательным отношением руководителей к студентам-практикантам. Так, все опрошенные учителя физической культуры – руководители практики, регулярно проверяют планы-конспекты уроков, подготовленные студентами-практикантами до начала занятий. На наш взгляд, результаты практики могли бы быть весомее, если бы все студенты-практиканты регулярно посещали и анализировали занятия своих коллег, других студентов-практикантов, однако, как отмечают большинство руководителей, подобное положение на практике наблюдается пока лишь от случая к случаю.

Абсолютное большинство опрошенных руководителей считают, что студенты-практиканты факультета физической культуры и спорта имеют до-

статочные представления о методике проведения урока, владеют методикой разработки плана-конспекта урока, владеют специальной терминологией и достаточно корректно применяют ее в процессе занятий, активно участвуют в подготовке и проведении внеклассных мероприятий.

В то же время, исходя из результатов данного опроса, можно сделать вывод о том, что у студентов-практикантов не всегда получается контролировать состояние организма занимающихся во время занятий, недостаточно часто студенты-практиканты проводят беседы с учащимися о здоровом образе жизни и здоровьесформирующем потенциале физкультурно-спортивной и оздоровительной деятельности. Кроме того, руководителям практики хотелось бы, чтобы студенты-практиканты принимали более активное участие в подготовке и проведении секционных занятий с учащимися.

Таким образом, полученные результаты позволяют наметить перспективы совершенствования прохождения практик на факультете физической культуры и спорта, однако при этом необходимо учитывать, что педагогическая практика только тогда может стать эффективным средством подготовки к профессиональной деятельности, когда у самого студента есть стремление стать хорошим педагогом, когда он сознательно организует процесс своего профессионального самообразования.

Литература

1. Боброва, Н. А. Организация педагогической практики: учебно-методическое пособие / Н. А. Боброва, Т. Б. Игонина. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2003. – 120 с.
2. Водяникова, И. А. Профессионально-педагогическая практика на 1 – 2 курсах в системе подготовки специалистов на факультете физической культуры / И. А. Водяникова. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 68 с.
3. Горбунов, С. А. Роль физической культуры в совершенствовании умственной готовности к обучению и профессиональной деятельности / С. А. Горбунов, А. В. Дубровский. – М.: Теория и практика физической культуры, 2002. – 76 с.
4. Тарантей, В. Г. Педагогическая практика студентов / В. Г. Тарантей. – Минск, 1991. – 72 с.
5. Производственная практика в высшем учебном заведении: учебно-методическое пособие. – Омск: СибГУФК, 2004. – 17 с.

Ф И Л О Л О Г И Я

УДК 811.11.2'1

МЕТАФОРИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ ФРГ И ЕС В РЕЧАХ Й. РАУ*Р. Д. Керимов*

Современные лингвистические исследования проявляют повышенный интерес к реконструкции социальных концептов посредством анализа определенных способов и средств репрезентации концептов в языке, одним из которых является концептуальная метафора. Метафора служит одним из наиболее распространенных способов пополнения лексического и фразеологического инвентаря языка, давая названия объектам, принадлежащих к самым разным сферам действительного мира.

Помимо номинативной, образной и экспрессивно-оценочной функций метафоры выполняют в языке когнитивную функцию, которая основывается на их способности формировать концепты, исходя из уже сформировавшихся понятий. Метафора выполняет когнитивную функцию при обозначении различных сущностей (предметных и не предметных) в научной, общественно-политической и обиходно-бытовой сферах. Концептуальная метафора служит цели вербализации понятий, обозначая то, что имеет особую актуальность для лингвокультуры данного языка.

Концептуальная метафора, как и другие её типы, создается на ассоциативно-образной основе и во время своего возникновения и первоначального функционирования осознается носителем языка как семантически двуплановое образование. В ней присутствует как внутренняя форма прямого значения вспомогательного компонента. При этом создание образа не является главной целью автора метафоры. Для многих концептуальных метафор существенным является стремление освободиться от образного компонента в процессе функционирования в языке.

Нацеленность на формирование и обозначения концептов обуславливает специфику данного типа метафоры в плане соотношения элементов подобия и тождества. Каждая метафора начинается с выделения свойств подобий в гетерогенных объектах и фиксирует это подобие в языковой форме тождества [1, с. 275 – 282]. Однако в различных типах метафор

эти аспекты представлены по-разному. В концептуальной метафоре нет нацеленности на полное отождествление объектов, однако отождествление имеет в данном случае не только формальную сторону. Например, при создании термина отождествление может служить отправной точкой для рассуждений о природе и свойствах изучаемого предмета.

Концептуальная метафора, как и другие типы метафор, является выражением свойств сознания познавать объекты на основе аналогии, по принципу «как если бы», позволяющему перешагивать в уподоблениях через границы естественного категориального членения действительности. В этом принципе заложена идея моделирования как приема познания сложных сущностей, в том числе объектов, недоступных непосредственному наблюдению.

Постановка вопроса о метафоре как средстве формирования концептов стала возможной в теории интеракции, рассматривающей метафору как взаимодействие двух участвующих в ней сущностей – обозначаемого и образного средства. Эта теория, разработанная первоначально И. А. Ричардсом и М. Блэком, пытается ответить на вопрос о том, каким образом их взаимодействие приводит к формированию нового смыслового комплекса. Взаимодействие компонентов метафоры, как подчеркивают сторонники теории интеракции, несводимо к механической сумме. М. Блэк, исследуя преимущественно мыслительные операции, лежащие в основе метафорического наименования, для объяснения механизма взаимодействия ввел термины «система ассоциирования общих мест» и «фильтр» [2].

Согласно М. Блэку, предполагается, что ассоциативная система вспомогательного компонента метафоры выявляет в ее обозначаемом изоморфную себе структуру. Фильтр «просеивает» и допускает в метафорическое значение только те

признаки обоих компонентов, которые согласуются друг с другом. Достоинство теории интеракции заключается в том, что она рассматривает метафору как процесс, то есть в динамике. В трактовке М. Блэка определяющим для значения метафоры является вспомогательный компонент.

Однако, рассматривая механизм взаимодействия в формировании метафоры, необходимо учитывать роль ее обоих компонентов. Языковая номинация осуществляется для обозначения внеязыкового объекта, поэтому в процессе метафорической номинации включаются понятийный аспект, аспект языкового значения и внеязыковая сторона. Необходимое для формирования метафоры любого типа условие – наличие внеязыковой реалии, которая ищет обозначения.

В сфере непредметных сущностей, с которыми связана концептуальная метафора, можно выделить: человеческую сферу, то есть обозначение эмоций, мыслей, видов деятельности, свойственных человеку, сферу явлений и процессов общественной жизни, явления и процессы, изучаемые наукой и т. д. До стадии метафоризации вербализованного понятия не существует, но существует определенное предварительное знание, позволяющее представить приблизительно объем понятия.

Это предварительное знание находит выражение в представлении – «обобщенном образе предметов и явлений действительности, сохраняемом и воспроизводимом в сознании и без непосредственного воздействия предметов и явлений на органы чувств. Такое предварительное знание об обозначаемом играет активную роль в выборе языкового средства, задавая определенные смысловые параметры в зависимости от содержания понятия и намерения говорящего.

Вспомогательный компонент, со своей стороны, имеет два аспекта: денотат, то есть класс объектов, и их языковое обозначение. В этом отношении вспомогательный компонент метафоры является познанным и отображенным в языковой форме элементом внеязыкового ряда, имя которого используется для обозначения элемента гетерогенного внеязыкового ряда.

В концептуальной метафоре вспомогательный компонент не только дает имя обозначаемому, но и является основой для его осмысления, для выделения и включения в новое значение важных, с точки зрения говорящего, сторон объекта. При формировании концептуальной метафоры ведущую роль в выборе слова играет языковое значение вспомогательного компонента, включая его разные стороны. Во-первых, семы, входящие в ядро лексического значения, составляют минимум, необходимый для выделения денотата, а кроме него – те компоненты значения, которые расширяют этот минимум и связаны с более полным отображением свойств объекта в языковом понятии – сигнификате.

Концептуальная метафора функционирует в разных сферах языкового общения, в связи с чем принципы выбора вспомогательного компонента могут различаться. Так, метафоры, обозначающие различные сущности в обиходно-бытовой, общественно-

политической или научно-популярных сферах, чаще основываются на образном компоненте, содержащем оценочные семы. Анализ концептуальной метафоры показывает, что ее значение формируется на основе взаимодействия двух компонентов – обозначаемого и образного средства. Обозначаемое метафоры задает ее направление в зависимости от направления говорящего об объекте и коммуникативного намерения; вспомогательный компонент выбирается среди ряда возможных в зависимости от того языкового понятия, которое он выражает и которое согласуется с намерением говорящего – обозначить определенную грань описываемого объекта.

Механизмом образования концептуальной метафоры является связь двух понятийных (концептуальных) сфер (или концептов), на стыке которых появляется переносное, метафорическое значение данной языковой единицы (лексемы, словосочетания, предложения, текста): исходной сферы прямого значения языковой единицы и сферы-мишени переносного значения [4]. В некоторых случаях речь может идти о «метафорической модели» как наборе типовых метафор определенной субсферы, которые относятся к одной сфере в качестве реализации родо-видовых отношений или иерархии концептуальных метафор [6].

Многообразие метафорических моделей, отражающих современную действительность, требует их многомерной классификации. Метафорические модели дифференцируются на основе понятийных сфер, служащих источником метафорической экспансии. Создаваемая человеком картина политического мира изначально антропоцентрична: этот мир строится разумом человека, который концептуализирует политические реалии, опираясь на свои представления о соотношении индивида и мира. Метафора реализует представления о человеке как о центре мира.

В целом представляется возможным четыре основных разряда моделей немецкой политической метафоры. В каждом из этих разрядов рассматривается несколько наиболее типичных моделей. Эти модели, разумеется, не охватывают всего реального спектра источников метафорической экспансии, но дают относительно полное представление о специфике данного разряда.

Содержание основных разрядов немецкой политической метафоры может быть обобщено следующим образом: артефактная метафора, антропоморфная метафора, метафора природы и социальная метафора. При исследовании антропоморфной метафоры анализируются единицы, относящиеся к исходным понятийным сферам «Анатомия и физиология», «Болезнь», «Семья». В данном случае человек моделирует политическую реальность исключительно по своему телесному и ментальному подобию.

У метафоры природы источниками метафорической экспансии служат понятийные субсферы «Животный мир», «Мир растений», «Ландшафт», «Погода», то есть политические реалии осознаются

в концептах мира окружающей человека живой природы. Социальная метафора представлена лексическими единицами, относящимися к исходным понятиям сферам «Война», «Театр», «Искусство», «Игра и спорт». Артефактная метафора выражается понятийными субсферами «Дом», «Механизм», «Транспорт», «Коммуникации», «Одежда». В данном случае политические реалии представляются как предметы, созданные трудом человека и используемые в целях обеспечения жизнедеятельности людей [7].

Названные разряды метафор можно схематично представить следующим образом: «Человек и природа», «Человек и общество», «Человек и результаты его труда», «Человек как центр мироздания». Важно подчеркнуть, что в основе каждой понятийной сферы лежит концептуализация человеком себя и мира в процессе когнитивной деятельности.

В разных сферах функционирования языка каждая метафорическая модель будет проявлять себя по-разному. Данный факт находит свое отражение в том, что метафоры разных исходных понятийных сфер имеют как различные показатели частотности, продуктивности и доминантности, так и разные семантические способы развертывания, расширения и поддержки разных метафорических моделей [5].

Материалом для настоящего исследования послужили тексты официальных речей и интервью 2000 – 2002 гг. восьмого в истории Федеративной Республики Германии федерального президента Йоханеса Рау (Johannes Rau), который представлял Социал-демократическую партию Германии (die SPD) и находился у власти один полный срок с июля 1999 г. по июнь 2004 г. Представляется интересным рассмотреть систему метафор, которые использовал в своих выступлениях главный (согласно конституции ФРГ) политический деятель Германии.

В своих выступлениях Й. Рау использовал различные виды метафор, которые представляли его личную позицию относительно различных общественно значимых событий в Германии, ЕС, Европе и мире. В его речах реализуются метафорические единицы всех четырех исходных понятийных сфер, которые могут быть представлены определенными исходными концептуальными субсферами.

Исходная концептуальная сфера «Артефакт» представлена 202 метафорическими единицами, что составляет 57,8 % от общего количества проанализированных примеров (выборка исследования составляет 350 метафорических единиц). Человек реализует себя в создаваемых им вещах – технических, архитектурных и личностно-бытовых артефактах. Создавая вещи, человек стремится усовершенствовать мир, сделать его в полной мере отвечающим собственным потребностям. Созидательный труд – это деятельностная концептуализация мира.

Из всего многообразия понятийных субсфер, отражающих результаты интеллектуального и физического труда человека, для идиостиля Й. Рау, в первую очередь, характерны артефактные метафоры исходных субсфер «Дом», «Механизм», «Коммуникации» и «Одежда».

Метафора дома в целом занимает важное место в немецком политическом дискурсе. Это связано с тем, что дом является важнейшим концептом в системе человеческого опыта. В политической риторике представлены различные виды домов: дом в целом (без обобщения вида) (das Haus), жилой дом (das Wohnhaus) и квартира (die Wohnung), стеклянный дом (das Glashaus), крепость (die Festung), башня из слоновой кости (der Elfenbeinturm), а также их конструктивные (составные) части.

В своей политической риторике восьмой президент ФРГ, говоря о расширении Европейского Союза и более тесной интеграции действующих членов ЕС, использовал традиционный образ «Европейского дома» (das Europäische Haus, das Haus Europa, das Haus der EU). Процессы развития Евросоюза описываются немецкими политиками как «выстраивание» (обще)европейского дома (das Europäische Haus bauen), например:

(1) Gemeinsam am Europäischen Haus zu bauen – das ist ein gutes Motto, das ist eine gute neue Perspektive für die Arbeit der Deutsch-Polnischen Gesellschaften (Rau 2002b: 317). «Вместе строить Европейский дом – это хороший девиз, это – хорошая перспектива для работы германо-польских обществ».

Из разных видов домов, помимо жилого, Й. Рау очень часто, говоря о политике правительства в области научных исследований и о поддержке науки и ученых государством, создавал образ «башни из слоновой кости» (der Elfenbeinturm). Этот образ в принципе также традиционен, но редко используется в политической риторике. В современном немецком языке, по данным немецкого толкового словаря издательства Duden – Deutsches Universalwörterbuch (Mannheim, 2001) [DUW], данная лексема трактуется как „Symbol für die selbst gewählte Isolation des Künstlers, Wissenschaftlers o. Ä., der in seiner eigenen Welt lebt, ohne sich um Gesellschaft und Tagesprobleme zu kümmern“ [DUW]. («Символ добровольной самоизоляции художника, учёного и т. д., который живёт в своём собственном мире и не занимается проблемами общества и насущными проблемами»).

Применяя данный образ к сфере политики, Й. Рау имеет в виду, с одной стороны, самоизоляцию политики и политиков от проблем общества, когда их деятельность никак не помогает решить какие-то проблемы или осуществляется при ложном видении положения дел в какой-то сфере, конкретнее – в сфере политики в области науки. С другой стороны, федеральный президент призывал и ученых заниматься изучением проблем и созданием продукции, которые бы служили на пользу обществу и экономике страны, то есть сделать свою деятельность конкретной и ориентированной на практическое применение результатов их труда, например: (2) Das Wohnen im Elfenbeinturm steht heutzutage nicht hoch im Kurs. Es ist eng und einsam da oben, die engen Wendeltreppen machen dem Besucher Mühe, und wenn sich die Bewohner solcher Türme erst einmal häuslich eingerichtet haben, dann neigen sie leider häufig auch dazu, nur noch selten auf die Straße zu gehen.

Begegnungen mit der Wirklichkeit des Straßenverkehrs führen dann leicht zu Unfällen. Das ändert aber nichts daran, dass man von Türmen aus einen guten Blick über die Landschaft hat und dass Türme Landschaftsmarken sind, dass sie denen Orientierung geben können, die ihren eigenen Weg suchen und festlegen müssen... (Rau, 2002a: 288-289). «Проживание в башне из слоновой кости на сегодняшний день не является целью нашего курса. Там наверху тесно и одиноко, узкая винтовая лестница доставляет посетителям неудобства, и если жильцы таких башен уже обустроились по-домашнему, то у них, к сожалению, появляется желание всё реже выходить на улицу. Встреча с реалиями уличного движения тогда легко ведёт к несчастным случаям. Но этого ничего не меняет с точки зрения того, что с башен хорошо виден ландшафт вокруг и что сами башни являются знаковыми объектами ландшафта, которые могут помочь сориентироваться тем, кто должен искать и прокладывать свой собственный путь...».

В данном контексте (2) на основе традиционной метафоры оратором был построен яркий метафорический образ за счёт того, что на большом участке текста развёртывалась одна и та же концептуальная метафора путём введения всё новых метафорических единиц из той же самой исходной концептуальной сферы. Таким образом, президент ФРГ, говоря о политике правительства в сфере науки и высшей школы Германии, создал целостный и наглядный образ, на основе которого он описал основные проблемы в этой сфере, которые необходимо будет решить.

Конструкция архитектурных сооружений представлена изначальными составляющими любого здания: фундаментом, фасадом, стенами, крышей, дверями, окнами, крыльцом и некоторыми другими компонентами, функции которых переосмысляются в политической метафоре, формируя важные метафорические номинации.

Так, фундамент (das Fundament) – это необходимая основа строения. На фундаменте покоятся различные институты, идеи, например: (3) Freiheit und Gleichheit sind das Fundament der Demokratie (Rau, 2002a: 171). «Свобода и равенство – это фундамент (основа) демократии». (4) Noch viel stärker als früher gilt aber, dass die Ingenieurwissenschaften ein naturwissenschaftliches Fundament brauchen (Rau, 2002a: 209). «Еще больше, чем раньше, инженерная наука нуждается в естественнонаучной основе (букв.: фундаменте)».

Крыша (das Dach) и стены (die Wand (Pl. ä-e)) – это граница с внешним миром и одновременно защита от непогоды или нежелательного вторжения, а также наравне с колоннами (die Säule) – несущие части конструкции дома: (5) Der Bundesverband steht für alle Stiftungen als ein wichtiges, ein unverzichtbares Dach zur Verfügung (Rau, 2002b: 374). «Федеральный союз находится в распоряжении всех фондов в качестве важнейшей, неотделимой крыши». (6) Fairness, Gerechtigkeit und Teilhabe sind die tragenden Säulen, auf denen eine Gesellschaft stabil ruhen und dynamisch handeln kann (Rau, 2002a: 203). «Корректное поведение, справедливость, (со)участие являются основой (букв.:

несущими колоннами) стабильного и динамичного общества».

Входная дверь (die Tür) дает возможность входа и выхода, вместе с тем она является защитой от нежелательных гостей: (7) Wehe dem Problem, das dann auf dem falschen Korridor und vor der falschen Tür landet, wenn es seinen zuständigen Sachbearbeiter nicht findet (Rau, 2002a: 151). «Трудности ожидают ту проблему, которая очутится не в том коридоре перед не той дверью, если эта проблема не найдет того, кто ей ответственно займется». (8) An die Tür der Europäischen Union und damit auch an die Tür Deutschlands klopft jetzt die Osterweiterung (Rau, 2002b: 562). «В дверь Европейского Союза, а значит при этом и в дверь Германии, стучит сейчас расширение на Восток».

Выражение «политика открытых дверей» (die Politik der offenen Tür) выражает в устах германских политических деятелей гипотетическую возможность вступления стран бывшего соцлагеря и Варшавского договора в Евросоюз и НАТО: (9) Rumänien strebt auch danach, Mitglied der Nordatlantischen Allianz zu werden. Auch auf diesem Wege gibt es gute Fortschritte. Deutschland befürwortet die „Politik der offenen Tür“ der NATO (Rau, 2002b: 170). «Румыния также стремится к тому, чтобы стать членом Северо-Атлантического союза. И на этом пути уже есть прогресс. Германия выступает за «политику открытых дверей» НАТО».

Помимо собственно наименований видов домов (сооружений) и их составных частей, в политическом дискурсе активно задействуются метафоры, обозначающие процессы строительства ((aus)bauen, errichten, der Bau), ремонта (renovieren, die Renovierung), перестройки (umbauen, der Umbau), а также других трудовых действий, осуществляемых при возведении сооружений, например: (10) Auch die UNESCO hilft mit, dass der innerdeutsche Gesprächsfaden nicht nur erhalten, sondern ausgebaut wird (Rau, 2002a: 123). «ЮНЕСКО также помогает не только поддерживать, но и наладить (букв.: выстроить) внутригерманский диалог». (11) „Die Wissenschaft findet, die Industrie wendet an, der Mensch passt sich an.“ Das ist ein Satz, der ist wie aus Beton gegossen (Rau, 2002a: 81). «Наука считает, что индустрия меняется, а человек к этому приспосабливается. Это утверждение можно назвать железобетонным (букв.: вылитым из бетона)». (12) Und Demokratie ist eben auch ein mühsames Bohren dicker Bretter (Rau, 2002a: 159). «Демократия являет собой сложный процесс „сверления толстых досок“».

Еще недавно весьма популярная в СССР идея перестройки находит свое воплощение и в современной германской политике. Понятие «перестройка» чаще всего используется при упоминании о реструктурировании экономики Восточной Германии (бывшей ГДР) по стандартам Западной Германии (ФРГ до объединения 1990 г.), а также упрочнение экономических отношений между странами Евросоюза: (13) Nicht überall sind wirtschaftlicher Umbau und Privatisierung geglückt (Rau, 2002a: 159).

«Не везде удачно осуществляется экономическая перестройка и приватизация».

В общем метафора дома традиционно связана с позитивными прагматическими смыслами: дом – это укрытие от жизненных невзгод, семейный очаг, символ фундаментальных нравственных ценностей; соответственно, строительство дома – это динамика, планы на будущее, стремление сделать жизнь лучше.

Субсфера «Механизм» как источник политической метафоры в речах восьмого президента ФРГ представлена типовыми ситуациями работы механизма и управления им. При таком понимании сущности политических процессов в качестве работающего механизма предстает государство или отдельные его институты, а также отдельные экономические системы или продуманная политика федерального правительства Германии, например, в сфере экономики: (14) Tatsächlich „funktioniert“ ja ein Staat, ein Gemeinwesen, nicht nur dadurch, dass seine so genannte „Organe“ funktionieren, dass alle ihre Pflicht tun und ihre Aufgaben erfüllen (Rau, 2002a: 72). «Фактически какое-либо государство, общество выполняет свои функции (букв.: «функционирует») не только за счет функционирования так называемых его «органов», которые выполняют все свои обязанности и решают проблемы». (15) Ein Beobachter hat dieser Tage sehr konkret ausgedrückt, wie sehr wir darauf angewiesen sind, dass traditionelle gesellschaftliche und politische Institutionen funktionieren (Rau, 2002a: 162). «На днях один обозреватель очень метко высказался о том, что мы слишком зависимы от функционирования традиционных общественных и политических институтов».

Работа государственного механизма может контролироваться кем-либо из политиков, которые управляют им определенным способом, или, наоборот, быть неконтролируемой, например: (16) Sie spielt eine ganz entscheidende Rolle, um das starke Bevölkerungswachstum in manchen Ländern zu bremsen (Rau, 2002a: 209). «Она играет решающую роль для сокращения (букв.: торможения) роста численности населения в некоторых странах». (17) Nun will und kann niemand das Rad der Geschichte zurückdrehen (Rau, 2002a: 167). «Итак, никто не желает и не способен повернуть вспять колесо истории».

Артефактные метафоры из субсферы «Коммуникация» объективизируют знания о социальной реальности в терминах объектов коммунального хозяйства. Модель коммуникаций представлена чаще всего лексемами «мост» (die Brücke) и «дорога», «путь» (der Weg).

Метафора дороги указывает на осуществление каких-либо социальных процессов, на развитие государства, общества. Различные типы дорог и разные способы передвижения в пространстве могут указывать на определенные типы развития государства, общества [см. также: Klein, 2002]. В речах президента ФРГ также представлены разные типы дорог, предназначенные для различных целей: (18) Das war damals ein großartiger Vertrauensvorschuss für Deutschland, der mitgeholfen hat, den schwierigen Weg der Versöhnung wirklich zu gehen (Rau, 2002a: 26). «Для Германии это тогда стало великодушным авансом доверия, содейст-

вующим вступлению на сложный путь примирения». (19) Viele Reformen sind schon auf den Weg gebracht (Rau, 2002a: 122). «Многие реформы уже осуществляются (букв.: вступили на путь)». (20) Er ist einen ganz eigenständigen Weg gegangen (Rau, 2002a: 153). «Он обладает своим собственным путем развития».

Изменение политического курса, принятие новых решений и осуществление принципиально новых политических действий метафорически воспринимается как перемещение, движение по новым дорогам и пр.: (21) Dafür, dass wir diese Klarheit des Geistes erreichen, dafür brauchen wir die Historiker, denn wir sonst könnte uns den Spiegel vorhalten, der die Wege und Irrwege unserer Anschauungen zeigt, die hinter uns liegen, die wir aber kennen müssen, wenn wir wirklich neue Wege gehen wollen (Rau, 2002a: 182). «Для ясности ума мы нуждаемся в историках, которые помогут нам указать правильность (букв.: пути) и ложность (букв.: ложные пути) наших взглядов, которые мы все же должны знать, если хотим идти новыми дорогами». (22) Der Weg, den Terroristen wählen, stellt uns vor völlig neuartige Herausforderungen (Rau, 2002a: 37). «Путь, который выбирают террористы, предоставляет нам новые вызовы».

Центральное место в метафорической структуре идиостиля Й. Рау занимает лексема «мост», которая очень часто использовалась восьмым федеральным президентом, когда речь шла о сотрудничестве между странами, особо – между странами Западной Европы и европейскими странами бывшего социалистического лагеря. При этом мост выполняет связующую функцию, сближая культуры, народы, страны.

Процесс строительства моста (eine Brücke schlagen, eine Brücke bauen, der Brückenbau) выражает, в свою очередь, процесс установления партнерских отношений и сотрудничество в разных сферах жизни: в политике, экономике, культуре и т. д. как между отдельными государствами, так и между отдельными народами, например: (23) Bundesgartenschauen bauen Brücken zwischen Menschen auch in den alten und neuen Ländern (Rau, 2002a: 82). «Федеральные садоводческие выставки также устанавливают контакты (букв.: наводят мосты) между людьми старых и новых федеральных земель (Германии)». (24) Sehe ich mir das Verhältnis von Nord und Süd an, dann hat die UNESCO auch dort wichtigste Brücke geschlagen (Rau, 2002a: 28). «Рассматривая отношения севера и юга, я могу констатировать то, что ЮНЕСКО и там установило важнейшие контакты (букв.: навело важнейшие мосты)». (25) Und so wünsche ich Ihnen alles Gute und viel Erfolg, bei dem Bemühen, Brücken zu schlagen zwischen den Menschen (Rau, 2002a: 31). «И я желаю Вам всего хорошего и успехов в установлении контактов (букв.: наводить мосты) между людьми».

Субсфера «Транспорт» представлена единицами, номинирующими различные виды транспортных средств, части транспортных средств и способы передвижения транспортных средств в про-

странстве, включая объекты транспортной инфраструктуры. В политической коммуникации ФРГ наиболее часто используются водный и железнодорожный виды транспорта, а также их составные части и запчасти легкового автомобиля: (26) *Der deutsche Umweltpreis ist ja das Flaggschiff der vielen Aktivitäten der Stiftung* (Rau, 2001: 216). «Германская премия в области защиты окружающей среды – это флагманский корабль активной деятельности фонда». (27) *Und wie oft konnten solche Regime am Ruder bleiben, weil sie sich zur Zeit des Kalten Krieges oder auch danach als geeignete Partner für strategische oder wirtschaftliche Allianzen der einen oder anderen Seite anboten* (Rau, 2001:169). «И как часто могли действовать (букв.: оставаться у штурвала) такие режимы, ибо они уже тогда во время холодной войны или даже после нее предлагали себя в качестве подходящих партнеров для стратегических или экономических союзов с той или другой стороной».

Несколько обособленно среди артефактной метафорики находятся текстильные метафоры из концептуальной сферы «Одежда», поскольку, в отличие от перечисленных выше групп (субферы «Дом», «Механизм», «Транспорт» и «Коммуникации»), которые представляют собой механические и архитектурные артефакты, текстильные аксессуары относятся к сфере лично-бытовых метафор, предназначенных (как и пища) для непосредственного потребления человеком.

Некоторые текстильные метафоры стали в немецком языке уже традиционными, так что их употребление не может служить показателем того, что данный вид метафор является у какого-либо политика излюбленным, однако использование подобной лексики и в этом случае вписывается в метафорическую структуру текстов выступлений исследуемого оратора: (28) *Wo es kritische Opposition und Meinungsfreiheit gibt, fällt es Herrschenden schwerer, sich unbeobachtet die Taschen zu füllen* (Rau, 2002a: 170). «Там, где существует критическая оппозиция и свобода мнений, стоящим у власти не удастся уже незаметно набить карманы». (29) *Für Meta-Institutionen wie das Wissenschaftskolleg, in dem die Wissenschaftler auf Zeit arbeiten, in dem viele Nationalität, Temperamente und Fächer unter einen Hut oder zumindest an eine gemeinsame Tafel gebracht werden, gilt das noch mehr* (Rau, 2002a: 156). «Для мета-институтов такая система, объединяющая (букв.: под одной шляпой) ученых разных национальностей, темпераментов и сфер деятельности, работающих по контракту, ценится еще больше».

Лексема «шляпа» (der Hut), в свою очередь, входит в состав многих устойчивых сочетаний современного немецкого языка, возникших на базе метафорического и метонимического переносов. Эти словосочетания довольно часто используются и в политической риторике, на основании чего можно смело утверждать, что «шляпа» является самым политизированным текстильным аксессуаром и самым политизированным головным убором в современном немецком политическом языке [см. подробнее: Керимов, 2007].

Исходная концептуальная сфера «Физиология человека» представлена 61 метафорической единицей, (17,4 % от общего количества проанализированных примеров). Создаваемая человеком метафорическая картина политического мира в значительной степени антропоцентрична: как Бог создал человека по своему образу, так и человек метафорически создает (концептуализирует) политическую действительность в виде некоего подобия своего тела и составляющих его органов, своих физиологических и иных действий и потребностей, своих генетических и иных связей с собственными родственниками.

Все рассматриваемые ниже модели (в их основе лежат понятийные субферы «Части тела (органы) человека и физиологические действия», «Болезнь») вполне традиционны для немецкой политической метафоры. Физиологическая метафора – одна из наиболее традиционных и детально структурированных в политическом дискурсе. Субфера «Физиологические органы» представляет наименование частей тела и органов человека, которые могут в переносном смысле выполнять различные политические функции или обозначать определенные социальные реалии. И в обыденной, и в научной (медико-биологической) картине мира в составе человеческого организма разграничиваются части организма и его органы.

Органы функциональны – они «отвечают» за какую-то сферу жизнедеятельности, несут какую-то функцию: например, глаза – орган зрения, печень предназначена для очистки организма от вредных веществ. Части тела – это голова (в том числе лицо, затылок, подбородок и др.), шея, туловище (в том числе живот, спина и др.), руки, ноги. Эти части выделяются преимущественно визуально, они не обязательно имеют определенную функцию. Названные классификации могут также и пересекаться.

Важная часть тела – руки (der Arm, die Hand), которые ведут в основном разнообразную деятельность, например: (30) *Ich wünsche dem Bundesverfassungsgericht und seinen Richterinnen und Richtern eine glückliche Hand und Entscheidungen, die immer die Nähe suchen zur biblischen Weisheit Salomos* (Rau, 2002a: 135). «Желаю Федеральному конституционному суду, включая судей, которые всегда стремятся к библейской мудрости Соломона, легкой руки (букв.: счастливой руки) и справедливых решений». (31) *Dafür, dass sie für den Wettbewerb verantwortlichen es immer wieder verstehen, jungen Menschen originelle und spannende Zugänge zu diesen Fragen zu eröffnen, dafür möchte ich Ihnen danken, den Lehrerinnen und Lehrern, die die weit über 1500 Beiträge begleitet und betreut haben, aber auch in diesem Jahr den Wettbewerb mit sicherer Hand zu einem guten Ende geführt hat* (Rau, 2002a: 183). «Это ясно, что вы являетесь ответственными за конкуренцию и за то, чтобы молодые люди предлагали оригинальные и увлекательные подходы по этим вопросам и за это я хочу поблагодарить Вас, преподавателей, а еще за то, что вы сопроводили и осуществ-

вили более 1500 вкладов и уверенно (букв.: с уверенной рукой) выдержали конкуренцию с хорошими результатами».

В определенных контекстах образному переосмыслению подвергаются буквальные действия человека, выполняемые руками или пальцами, которые характеризуют позитивное или негативное отношение к какой-либо социальной проблематике («сидеть сложа руки», «идти рука об руку», «бередить раны»): (32) Ich warne auch davor, die Globalisierung als Vorwand dafür zu benutzen, entwicklungspolitisch die Hände in den Schoß zu legen und abzuwarten (Rau, 2002a:206). «Также я опасюсь того факта, что глобализация будет использоваться как предлог для того, чтобы сидеть сложа руки и ждать». (33) Die Menschen können auf Dauer nur dann in Frieden, in Sicherheit und frei von Armut leben, wenn Ökologie und Ökonomie Hand in Hand gehen und nicht gegeneinander gestellt werden (Rau, 2002a: 215). «Люди смогут долго жить в мире и безопасности, не обремененные бедностью, в том случае, если экономика и экология не будут противопоставляться друг другу, а будут действовать сообща (букв.: идти рука в (об) руку). (34) Manchmal legen sie den Finger in die Wunde oder geben kritische Anstöße für Veränderungen (Rau, 2002a: 75). «Иногда они бередают раны (букв.: кладут палец в рану) или дают критический повод к изменениям».

Органы перцепции человека (глаза, уши, нос, язык, зубы) в качестве прототипической функции выражают сбор и оценку информации (причем нос (die Nase), как правило, призван улавливать недоступную информацию): (35) Sie sind nicht nur großzügig und nehmen nicht nur ernsthaft ihre Verantwortungen wahr, sie haben offenbar auch eine sehr gute Nase für die großen Künstlerischen Begabungen, für Qualität (Rau, 2002a: 138). «Они не только великодушны и воспринимают серьезно свою ответственность, но также очевидно обладают хорошей интуицией (букв.: очень хорошим носом) в отношении таланта к искусству и качеству».

Метафорические наименования, связанные с дыханием и дыхательной системой (das Atmen, der Atem, die Atmung), в качестве основной функции обозначают запас сил: (36) Wir müssen den Terrorismus bekämpfen, und wir werden ihn besiegen. Dazu brauchen wir einen langen Atem (Rau, 2002a: 103). «Мы должны бороться с терроризмом, и мы победим его. Но для этого нам потребуется приложить много усилий (букв.: долгое дыхание)» (37). Das ist eine Gestaltungsaufgabe, zu der man einen langen Atem, viele Verbündete braucht (Rau, 2001: 189). «Для решения этой проблемы потребуется много усилий (букв.: долгое дыхание) и союзников».

Помимо этого, к сфере физиологии человека примыкают словоупотребления, которые в первичном значении выражают ментальную (психическую) деятельность человека, а также состояние болезни, что позволяет персонифицировать (уподобить человеку) политические действия и органы и институты государственной власти современной Германии: (38) Es ist einmal gesagt worden, das Grundgesetz sei das

Gedächtnis unseres demokratischen Rechtsstaates (Rau, 2002a:132). «Однажды было сказано, что конституция является памятью нашего правового демократического государства». (39) Das hat zu schmerzenden Reformen geführt (Rau, 2002a: 174). «Это привело к тяжелым (букв.: болезненным) реформам».

Таким образом, в сфере физиологии человека наиболее развитой метафорической структурой обладают наименования физиологических органов человека, которые концептуализируют различные аспекты социальной реальности во всем ее многообразии.

Третьей по частотности выступает понятийная сфера «Природа» (54 словоупотребления), метафорические единицы данной исходной понятийной сферы концептуализируют социальную реальность посредством наименований животных, растений, объектов ландшафта и геологических явлений, а также осадков (погоды и климата) и стихий (огонь, вода и пр.). Данная группа концептуальных метафор немногочисленна и в целом непродуктивна.

Животные могут в переносном смысле именовать как положительные, так и отрицательные черты деятельности отдельных политиков, оппозиции или правительства (auf das falsche Pferd setzen), а также указывать на успехи в экономическом развитии (der Tiger am Sprung), например: (40) Er hat auf das falsche Pferd gesetzt (Rau, 2002a: 221). «Он выбрал неправильный путь (букв.: сел не на ту лошадь)». (41) Die Vier kamen zu dem Ergebnis, Ostdeutschland habe ein ausgesprochen gutes Entwicklungs- und Aufholpotential, es sei ein „Wirtschaftstiger“ auf dem Sprung. Jedes Potential müsse aber zunächst einmal mobilisiert werden, und das stoße in Ostdeutschland auf ein psychologisches Handicap: Das weit verbreitete Gefühl der Enttäuschung über die bisherige Entwicklung sei ein Hindernis für den Wachstumsprozess. Die Blockade in den Köpfen hindere den Tiger am Sprung (Rau, 2002b: 428). «Четверка пришла к выводу, что Восточная Германия имеет очень хороший потенциал для развития и наверстывания, она является «экономическим тигром» в прыжке (...тигр, который собрался прыгать (прыгает)). Но любой потенциал должен быть сначала мобилизован, а это наталкивается в Восточной Германии на психологический гандикап: широко распространенное чувство разочарования состоянием развития до настоящего момента является препятствием для процесса роста. Блокада в головах мешает тигру, который собрался прыгнуть».

В случае (41) в одном контексте одновременно используются метафоры нескольких разных видов: зооморфная метафора (Wirtschaftstiger auf dem Sprung, den Tiger am Sprung), спортивная (das psychologische Handicap, das Hindernis) и, наконец, военная (mobilisieren).

Политические события могут быть выражены явлениями и процессами неживой природы, характерными для растений, как, например, цветение (blühen) или срастание частей (zusammenwachsen): (42) Die Einsicht, dass die neuen Erkenntnisse zwischen den Lehrstühlen und Fakultäten blühen, haben schon viele gehabt (Rau, 2002a: 151). «Многие уже

подумали, что кафедры и факультеты имеют много достижений (букв.: новые знания цветут)».

Процесс «срастания», по мнению президента ФРГ, характерен для Европейского Союза, который расширяет сферу своего влияния в Европе и укрепляет отношения между странами-членами Евросоюза, например: (43) Die Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, der Menschen: das ist die Stärke Europas. Diese Vielfalt wollen wir auch in einem zusammenwachsen Europa erhalten (Rau, 2002b: 315). «Многообразие культур, языков, людей: это – сильные стороны Европы. Это многообразие мы хотим сохранить также и в срастающейся Европе». (44) Polen kann zu einem Ferment des Zusammenwachsens der beiden Hälften Europas werden (Rau, 2000: 204). «(Но) Польша может стать ферментом сращения обеих частей Европы».

Сам же Европейский Союз, по мнению Й. Рау, является «островком» безопасности и благополучия в бедствующем мире (die Insel des Wohlstands). Однако остальной мир может оказать негативное влияние на ЕС: (45) Keiner glaube, wir könnten auf einer Insel der Seligen und des Wohlstands leben in einer Welt des Elends, des Krieges, in einer Welt der Armut und des Hungers (Rau, 2002a: 337-338). «Никто и не думает, что мы можем жить на острове благословенных и благосостояния в мире бедности и голода». (46) Die Erfahrung lehrt uns, dass es ja auf Dauer keine Inseln des Wohlstands und des Friedens geben kann in einem Meer von Elend und Gewalt (Rau, 2002a: 119). «Опыт учит нас тому, что в море бедствий и насилия на долгое время не может быть островов благосостояния и мира».

Помимо этого, на политическом ландшафте всегда могут произойти как потрясения и другие негативные события (erschüttern), так и открытие новых перспектив (sich gleichzeitig zu neuen Ufern auf machen):

(47) Am Anfang des neuen Jahrtausends bleibt UNESCO ihren Zielen verpflichtet – aber sie macht sich gleichzeitig zu neuen Ufern auf (Rau 2002a: 30). «В начале нового столетия ЮНЕСКО остается верным своим целям, но в то же время открывает новые берега». (48) Alle sind gleich, alle sind anders: das ist das Gegengift gegen den Narzissmus der kleinen Unterschiede, von dem der frühere UNO-Generalsekretär Perez de Cuellar einmal gesprochen hat und den er als den Zündstoff der vielen lokalen Konflikte ausmachte, die unseren Globus ständig erschüttern (Rau, 2002a: 30). «Все люди одинаковы, но в то же время все они разные, и это является противоядием от нарциссизма небольших различий, о котором уже говорил однажды бывший генеральный секретарь ООН Перес де Куэльяр и который он считает причиной многих локальных конфликтов, постоянно происходящих в мире (букв.: сотрясающих мир)».

Термины сферы социальных отношений в человеческом обществе (война, спорт, криминал, культура и искусство, пресса, религия) также используются для метафоризации общественно-политической реальности современного мира в индивидуально-авторской картине мира Й. Рау. Метафоры данной сферы в качестве мишени метафорической экс-

пансии чаще всего описывают внутригерманскую партийную «борьбу» за власть, особенно в период выборов в бундестаг, а также партийные «баталии» в самом бундестаге по ключевым вопросам и проблемам внутренней и внешней политики Федеративной Республики.

Так, по мнению федерального президента, в Германии идет постоянная война, которая то находится на стадии «окопных сражений», то переходит в активную стадию во время предвыборных кампаний, причем арсенал используемого политиками «вооружения» весьма велик, например: (49) Die Zeiten ideologischer Grabenkriege gehören der Vergangenheit an (Rau, 2002b: 634). «Времена идеологических окопных войн (уже) в прошлом». (50) Und da, glaube ich, ist das Land auf einem guten Weg, auch wenn gegenwärtig ein Wahlkampf geführt wird, bei dem manche den Säbel statt des Floretts benutzen (Rau, 2002b: 585). «И тогда, как я думаю, страна находится на правильном пути, даже если в настоящее время ведется предвыборная борьба, в ходе которой некоторые используют саблю вместо рапиры».

В состоянии борьбы могут находиться не только партии, но и идеи, лозунги, общественные группы, общины и даже целые культуры: (51) In den letzten Wochen ist gelegentlich die Frage gestellt worden, ob denn nun der „Kampf der Kulturen“ begonnen habe oder bevorstehe, den Samuel Hintington seit 1993 in einem Aufsatz und dann in seinem bekannten Buch vorausgesagt hat (Rau, 2002a: 160). «В последнее время возник вопрос о том, началась ли «борьба культур», которую предсказал в 1993 году в своей статье, а затем и в книге Самуэль Хинтингтон или же она только предстоит».

Помимо этого, противоборство партий описывают спортивные метафоры [7], представляющие политиков и партии в виде состязающихся команд. Спортивные термины также характеризуют уровень экономического развития Германии и стран ЕС и указывают на страны с высоким (die Gewinner) и низким (die Verlierer) экономическим потенциалом: (52) Niemand lebt so stark von der Globalisierung wie die deutsche Wirtschaft. Die Tatsache, dass wir seit 50 Jahren Exportweltmeister sind, ist eine Folge zunehmender Globalisierung (Rau, 2002b: 598-599). «Никто не получает столько выгод от глобализации как немецкая экономика. Тот факт, что мы последние 50 лет являемся чемпионами мира по экспорту, есть следствие возрастающей глобализации». (53) Wir können und wir müssen fragen: Wer sind – bisher – die Gewinner, wer sind – bisher – die Verlierer der Globalisierung? (Rau, 2002b: 347). «Мы можем и должны спросить: Кто на данный момент являются победителями, (а) кто – проигравшими (в) глобализации?»

Редко метафоризируются в немецкой политической риторике реалии криминального мира. Й. Рау использовал криминальные метафоры также редко, однако посредством их он создавал яркие образы, описывая некоторые актуальные события из истории двух Германий (ФРГ и ГДР) и говоря о

роли государства по отношению к обществу и к отдельным гражданам.

Так, в одном из газетных интервью президент Германии, делаясь личными впечатлениями об объединении ГДР и ФРГ в 1990 г., представил точку зрения одного из видных общественных деятелей бывшей ГДР, который оценил присоединение Восточной Германии к Западной как попадание потерпевших кораблекрушение (восточные немцы) в плен к пиратам (западные немцы (капиталисты)): (54) Aber mir hat 1991 der Pastor einer brandenburgischen Stadt gesagt: „Es ist schon ein merkwürdiges Gefühl. Man war vier Jahrzehnte schiffbrüchig und dann kommt man an Land und wird von lauten Piraten empfangen“ (Rau, 2000: 288). «Но в 1991 г. пастор одного из бранденбургских городов сказал мне: “Это все же удивительное чувство. Мы сорок лет терпели кораблекрушение, а потом причалили к земле, и были встречены шумными пиратами”».

Роль государства, по мнению Й. Рау, заключается в защите интересов своих граждан, но государство не должно для этого постоянно использовать свое монопольное право на применение силы, чтобы не уподобиться «банде разбойников». Эта идея находит отражение, например, в следующих контекстах: (55) Ein Gemeinwesen, ein Staat, der sich nicht zum Ziel setzt, Gerechtigkeit zu schaffen, wie immer sie im konkreten Fall aussieht, wäre nichts anderes als eine gemeine Räuberbande, ... wie es schon Augustinus im vierten Jahrhundert gesagt hat (Rau, 2001a: 83). «Совместное существование, государство, которое не ставило своей целью поддерживать справедливость (в таком виде), как она всегда в конкретном случае выглядит, является ни чем иным как совместная разбойничья шайка, ... как еще Августиний сказал в четвертом веке». (56) Max Weber nennt das das „Monopol legitimer physischer Gewaltausübung“. Das kann in vielen konkreten Formen existieren. Der Staat kann zur Räuberbande werden, von der schon Augustinus gesprochen hat (Rau, 2002a: 315). «Макс Вебер называет это «монопольей легитимного физического применения силы». Это может проявляться во многих конкретных формах. Государство может стать разбойничьей шайкой, о которой говорил еще Августиний».

Роль Европейского Союза видится федеральному президенту в объединении разных государств, у которых никто не «украдет» их независимость, суверенитет: (57) Eine solche Föderation ist nicht darauf angelegt, die Nationalstaaten verschwinden zu lassen, ihnen ihre Identität zu rauben, ihre Parlamente zu entmachten, ihre innere föderale oder einheitsstaatliche Verfassung zu ändern... (Rau, 2000: 181). «Такая федерация не предназначена для того, чтобы способствовать исчезновению национальных государств, чтобы украсть у них их самоидентификацию, чтобы распустить их парламенты и изменить их конституцию».

Субсфера искусства представлена в политической риторике Й. Рау театральной метафорой, которая традиционно описывает политику как театральное действие, ср.: (58) Politik lebt vom Dialog der

Staatsmänner untereinander, und der muss organisiert werden. Ob die Art und Weise dieser Treffen nicht dazu gehört hat, dass das Medienspektakel wichtiger ist als die Sacherörterung, ob nicht die Inszenierung wichtiger ist als das Ergebnis (Rau, 2001: 374). «Политика существует как диалог политических деятелей, который должен быть организован. Если эти встречи не организуются таким образом, что шум, создаваемый СМИ важнее, чем обсуждение дела, и если не инсценировка является важнее, чем результат».

Каждая концептуальная сфера и субсфера и связанные с ними метафорические модели проявляют определенные функциональные свойства частотности. Частотность показывает количественные данные той или иной метафорической модели либо субмодели, то есть конкретное количество метафорических единиц, относящихся к той или иной модели или субмодели. Выявленные в рамках настоящего исследования в речах и интервью восьмого президента ФРГ Й. Рау случаи метафорического словоупотребления соотносятся со всеми четырьмя концептуальными субсферами в разной степени частотности, а потому представляется возможным выделить более и менее частотные виды концептуальных метафор в идиостиле президента ФРГ.

На уровне метафорических моделей (первый структурный уровень) доминируют артефактная метафора (202 единицы), которая представлена более чем половиной всех метафорических словоупотреблений. Второе место занимает антропоморфная метафора (61); далее расположилась метафора природы (54) и последнее место по частотности занимает социальная метафора (33).

Данные по частотности концептуальных метафор первого структурного уровня в порядке количественного убывания представлены в таблице 1.

Таблица 1
Частотность концептуальных метафор
первого уровня в идиостиле Й. Рау

М.	Метафорическая модель	Количество	Проценты
1.	Артефактная метафора	202	57,8
2.	Антропоморфная метафора	61	17,4
3.	Метафора природы	54	15,4
4.	Социальная метафора	33	09,4
Итого		350	100

В таблице 2, в свою очередь, представлена в порядке количественного убывания частотность метафорических единиц, репрезентирующих метафорические субмодели (второй структурный уровень), которые сведены в группы тех моделей (первый структурный уровень), к которым они относятся.

Таблица 2

Частотность концептуальных метафор второго уровня в идиостиле Й. Рау

№	М.	Метафорическая модель/субмодель	Количество	Проценты	Проценты
<i>Артефактная метафора</i>					
1.	1.	Метафора дома	90	25,7	44,5
2.	2.	Метафора коммуникаций	57	16,3	28,3
3.	3.	Метафора механизма	35	10,0	17,3
4.	4.	Метафора транспорта	20	5,8	9,9
Всего			202	57,8	100
<i>Антропоморфная метафора</i>					
5.	1.	Физиологическая метафора	56	16,0	91,8
6.	2.	Метафора болезни	5	1,4	8,2
Всего			61	17,4	100
<i>Метафора природы</i>					
7.	1.	Метафора ландшафта	27	7,7	50,0
8.	2.	Зооморфная метафора	16	4,6	29,6
9.	3.	Фитоморфная метафора	11	3,1	20,4
Всего			54	15,4	100
<i>Социальная метафора</i>					
10.	1.	Спортивная метафора	19	5,4	57,6
11.	2.	Милитарная метафора	11	3,1	33,4
12.	3.	Метафора искусства	3	0,9	9,0
Всего			33	9,4	100
Итого			350	100	

Таким образом, внутри каждой метафорической модели выделяются как высокочастотные субмодели, так и средне- и низкочастотные метафорические модели. Самой частотной на фоне всех субмоделей проявляет себя метафора дома, характеризующая почти четверть всех проанализированных контекстов. Второе и третье места занимают метафора коммуникаций (16,3 %) и физиологическая метафора (16,0 %). Среднечастотной является метафора механизма (10 %).

Другие метафоры второго структурного уровня составляют менее десятой части от общего числа примеров каждая: метафора ландшафта (7,7 %) и транспорта (5,8 %), спортивная (5,4 %), зооморфная (4,6 %), милитарная и фитоморфная (по 3,1 %) метафора. Последние два места по показателю частотности занимают метафора болезни (1,4 %) и искусства (0,9 %).

Таким образом, подводя некоторые итоги проведенного исследования, следует отметить, что все рассмотренные исходные понятийные сферы в той или иной степени участвуют в формировании индивидуально-личностного метафорического концепта «Политика Германии» в языковой картине мира восьмого президента ФРГ Йоханнеса Рау. Все концептуальные метафоры объективируют наиболее актуальные для политика такого уровня социальные реалии, которые существовали во время его правления. Некоторые метафорические единицы, проявившие себя в качестве излюбленных и наиболее часто использовавшихся данным политиком, образовали целостные образные структуры, подвергшиеся метафорическому переосмыслению крупные части текстов его выступлений.

Чаще всего для отображения политической реальности Германии и ЕС в своих речах Йоханнес Рау использует артефактную концептуальную метафору. Для метафорических моделей и субмоделей, используемых восьмым федеральным президентом ФРГ, в целом характерна положительная оценка немецкой и европейской действительности. Йоханнес Рау, концептуализируя социально-политическую действительность современной, редко использует образы войны, болезни, театра, порождающих в сознании людей негативную оценку.

В риторике Й. Рау немецкое государство и современное общество описываются как слаженно работающий механизм, исправно выполняющий свои функции, как дом с мощным фундаментом и прочными опорами, Германия представлена государством, «наводящим мосты» в вопросах сотрудничества и взаимопомощи с другими странами, как государство идущее верной дорогой к цели, контролируемое дорожными указателями и компасом, как здоровый человеческий организм, как плодородная почва, как честное соревнование. Следует отметить, что концепт «Политика» является одним из ключевых в системе социальных концептов немецкого политического языка, и поэтому когнитивное направление в исследовании концептуальных метафор в немецком политическом дискурсе имеет большие перспективы.

Изучение специфики исследования метафор в речи конкретных политических лидеров способствует исследованию не менее актуальной проблемы – исследованию идиостилей современных политических лидеров и создание на этой основе их «речевых портретов». Интересным видится также сопос-

тавательный анализ, в рамках которого возможно исследование функционирования артефактной метафоры в политических текстах разных государств, например в немецком и русском политическом дискурсе, или в немецком и английском или американском.

Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека. – 2-е изд., испр. / Н. Д. Арутюнова – М.: Языки русской культуры, 1999. – XV. – 896 с. – (Язык. Семиотика. Культура).
2. Блэк, М. Метафора / М. Блэк // Теория метафоры: сб. статей / под ред. Н. Д. Арутюновой. – М.: Прогресс, 1990. – С. 153 – 172.
3. Керимов, Р. Д. Текстильные концептуальные метафоры в политическом дискурсе ФРГ / Р. Д. Керимов // Политическая лингвистика / гл. ред. А. П. Чудинов. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2007. – № 3 (23). – С. 96 – 107.
4. Чудинов, А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991 – 2000): монография / А. П. Чудинов. – Екатеринбург: УрГПУ, 2001. – 240 с.
5. Чудинов, А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: монография / А. П. Чудинов. – Екатеринбург: УрГПУ, 2003а. – 250 с.
6. Чудинов, А. П. Политическая лингвистика (общие проблемы, метафора): уч. пособие / А. П. Чудинов. – Екатеринбург: Изд-во УрГИ, 2003б. – 194 с.

7. Kerimov, R. Sportmetaphorik auf dem Gebiet der Politik: Kognitive Untersuchung eines metaphorischen Herkunftsbereiches der deutschen Politikerrede / R. Kerimov // Ethnohermeneutik und Anthropologie / Hrsg. von E. A. Pimenov, M.V. Pimenova. – Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2004. – S. 225-242. – (Reihe «Ethnohermeneutik und Ethnorhetorik»; Bd. 10).

8. Klein, J. *Weg und Bewegung: Metaphorische Konzepte im politischen Sprachgebrauch und ein Frame-theoretischer Repräsentationsvorschlag* / J. Klein // Politische Konzepte und verbale Strategien: Brisante Wörter – Begriffsfelder – Sprachbilder / Hrsg. von O. Panagl, H. Stürmer. – Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Lang, 2002. – S. 221 – 235. – (Sprache im Kontext; Bd. 12).

Источники примеров

1. Rau, J. Reden und Interviews. – Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2000. – Bd. 1.1 (23. Mai – 31. Dezember 1999). – 336 s.
2. Rau, J. Reden und Interviews. – Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2001a. – Bd. 2.1 (1. Juli – 31. Dezember 2000). – 400 s.
3. Rau, J. Reden und Interviews. – Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2001b. – Bd. 2.2 (1. Januar – 30. Juni 2001). – 512 s.
4. Rau, J. Reden und Interviews. – Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2002a. – Bd. 3.1 (1. Juli – 31. Dezember 2001). – 480 s.
5. Rau, J. Reden und Interviews. – Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2002b. – Bd. 3.2 (1. Januar – 30. Juni 2002). – 672 s.

УДК 811.111'282

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ФОНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОГО ДИАЛЕКТА И АКЦЕНТА ДЖОРДИ

А. В. Писаненко

Как известно, английский язык, являясь национально негомогенным языком, имеет множество национальных вариантов по всему миру: это британский английский, американский, канадский, австралийский, новозеландский и т. д., все из которых были так или иначе исследованы лингвистами. Диалектологические исследования в рамках отдельной страны – не менее интересное явление, заслуживающее внимания. Рассматривая разновидности английского языка внутри Великобритании, следует отметить большое разнообразие диалектов, что представляет обширное поле для исследований среди диалектологов, социолингвистов, фонетистов, переводчиков. Путешествуя по Англии, можно услышать четкие различия в речи говорящих. Наплыв новой волны иммигрантов в Англию, особенно из стран Британского содружества, повлек за собой появление новых диалектов и акцентов, которые все больше обогащают английский язык. Среди городского населения носители Азиатского и Карибского происхождения смешали свои родные языки с су-

ществующими местными диалектами, тем самым породив новые разновидности английского языка, к примеру, такие, как: London Jamaican (лондонско-ямайский) и Bradford Asian English (брэдфордско-азиатский английский) [Домашнев, 1985: 71].

В данной статье речь пойдет о джорди (geordie) – акценте и диалекте жителей Тайнсайда – конурбации г. Ньюкасл-на-Тайне с близлежащими городами и населёнными пунктами по обеим сторонам устья реки Тайн (графство Нортумберленд). Джорди является одним из самых широко известных акцентов в Англии.

Термин «джорди» имеет два значения:

- 1) коренной житель города Ньюкасл-на-Тайне;
- 2) диалект с одноименным названием. Иногда данным термином ошибочно определяют речь всего северо-востока Англии, но он относится только к жителям города Ньюкасл-на-Тайне и окружающих городов и населённых пунктов Тайнсайда. Местные жители настаивают на разграничении между джор-

ди и несколькими другими местными диалектами, такими как Pitmatic и Makkem (Mackem) [Балаш, 1983: 27]. Популярный интернет ресурс: www.encyclopedia.com определяет джорди как разновидность речи именно **рабочего класса**, которая уходит своими корнями в нортумберлендский диалект английского языка, который, в свою очередь, уходит в древнеанглийский язык.

Как утверждают сами британцы, речь на джорди отождествляется ими без особых усилий, так как данный акцент обладает рядом отличительных фонологических характеристик. Примечательно, что джорди – единственный диалект в Англии, наименее всего поддавшийся влиянию викингов, а также Норманнскому завоеванию Англии в 11 веке и поэтому остался **исконно английским**, сохранив в себе англо-саксонские языковые корни. Также, это произошло благодаря географической удаленности северо-восточных городов Англии от Лондона и реке Твид как природного препятствия для влияния со стороны Шотландии. Данные причины послужили формированию и сохранению сильного чувства культурной идентичности у жителей северо-востока.

Все языки изменяются со временем и различаются в зависимости от географии и социальных условий. На то, как люди говорят, влияют многие факторы: происхождение предков, социальный и образовательный критерий, рабочая среда, друзья, а также собственное чувство национальной идентичности. Диалекты и акценты, наряду с культурными и географическими особенностями, составляют осознание человеком определенного места в мире, к которому он принадлежит. Термины *акцент* и *диалект* часто ошибочно взаимозаменяются не сведущими людьми, но их, безусловно, нужно разграничивать.

Что такое диалект

Диалект – это разновидность национального языка, характеризующаяся обязательным наличием трех аспектов: лексического, грамматического и фонологического. Английские диалекты, несомненно, отличаются друг от друга, но в целом все жители Англии могут понимать их. К примеру, житель Ньюкасла-на-Тайне может употреблять в своей речи местную лексическую единицу *gan* вместо общепринятого “to go” или *clarts* вместо “mud”, местные грамматические конструкции *I've went* and *I've drank* для выражения прошедшего времени, а также возвратные местоимения *mysel*, *yoursel*, *hissel* вместо классической нормы *myself*, *yourself*, *himself*. Вдобавок, он может говорить с местным произношением. Такой набор языковых аспектов говорит о том, что это, без сомнения, диалект джорди.

Что такое акцент

Акцент, в свою очередь, определяется лишь фонологическими особенностями конкретного диалекта. Жителя Ньюкасла-на-Тайне, употребляющего общепринятую лексику и классическую грамматику, но чье произношение имеет безошибочный налет Тайнсайда, следует правильно описать как че-

ловека, говорящего с **акцентом** джорди. Иными словами, акцент – это зонтиковый термин, объединяющий различные аспекты языка, одним из которых является акцент. Истинные, «полные» носители того или иного диалекта – довольно редкое явление, но все англичане говорят с каким-либо акцентом, либо на RP – *received pronunciation*, что можно перевести как “принятое/нормативное произношение” (термин был придуман фонетистом Дэниэлом Джонсом).

С ранних времен существования английских акцентов некоторые из них считались самими англичанами «более правильными», чем другие. Ориентируясь на то, как человек говорит, англичане заключали, что одни акценты могут звучать аристократично, другие агрессивно, недружелюбно, некоторые показывают недостаток интеллекта или простоту, обыденность его носителя. Все вышеперечисленные умозаключения основывались, скорее, на социальном факторе, нежели на языковом. Следует сказать, что подобные оценочные суждения до сих пор присутствуют некоторым британцам, несмотря на то, что во втором тысячелетии возникла ответная тенденция восхваления региональных акцентов, провозглашающая их социальное равенство.

Так, многие годы акцент джорди считался показателем необразованности и низкого социального класса его носителей, а также их враждебности в общении с людьми. По этой причине уровень безработицы среди жителей Тайнсайда оставался довольно высоким вплоть до 1970-х гг. В частности, ведущим на телевидении и радио запрещалось вести передачи на джорди в силу специфических особенностей произношения. С приходом новой тенденции растущего восхваления «всего джорди» отношение к данному акценту в английском обществе изменилось. Во многом этому поспособствовал запущенный в 2005 году компанией BBC проект под названием *Voices*, провозгласивший равенство всех английских диалектов. Также некоторые телепередачи стали вестись на джорди, что способствовало укреплению статуса данного акцента в английском обществе. В частности, телепередача под названием *Auf Wiedersehen Pet* и ее ведущие *Ant* and *Dec*, а также актер и певец Джимми Нил, сумели популяризовать местный диалект. На данный момент для многих жителей Англии акцент является выражением культурной идентичности и предметом национальной гордости: [http://www.bbc.co.uk/insideout/northeast/series7/geordie_dialect.shtml].

Рассмотрим **фонологические особенности** исследуемого акцента. Как и любой диалект, джорди охватывает широкий круг носителей — от говорящих с резко выраженным акцентом (*broad dialect*) до говорящих с едва заметным акцентом Тайнсайда. Резко выраженный акцент встречается у носителей диалекта, как правило, географически сконцентрированных на севере графства Нортумберленд, тогда как слабый акцент может быть замечен среди некоторых социальных групп, таких, как пожилые люди, люди среднего класса и женщины: [<http://>

www.bl.uk/learning/langlit/sounds/text-only/regional-voices/phonological-variation/].

1) Джорди является неротическим диалектом, что значит, в нем не произносится предконсонантное сочетание 'rs'. Также это единственный городской акцент английского языка, в котором не выпадает начальная 'h'.

2) Твердый приступ (гортанная смычка) наблюдается у ряда согласных /p, t, k/ в последнем слоге слова, а также иногда и в начальной позиции, перед слабым гласным звуком, как, например, в словах *capet, city, local*. Пока фонетисты не пришли к единому мнению, предшествует ли гортанная смычка или следует после согласного звука.

3) Во всех позициях сонорный 'l' звучит чисто.

4) Увулярный звук 'r', известный как *даремский* или *нортумберлендский* вариант заднеязычного произношения звука, так называемый **burr**, был распространен в джорди ранее, но сейчас исследователи утверждают, что данная особенность исчезает. Он примерно схож с французским вариантом произношения "r". "Burr" довольно много исследовался лингвистами. Некоторые фонетисты рассматривают этот звук как дефект речи. Произношение звука *r* сейчас в основном альвеолярное или ог-постальвеолярное, но произношения звука *r* спинкой

языка оставило свой след в резко выраженном акценте джорди, где определенные гласные звуки произносятся как будто бы до сих пор за ними следует *burr*: например, *cure* звучит как 'kyooah', *nurse* как 'noahss'. Это одна из самых примечательных характеристик джорди. Следует отметить, что это вовсе не универсальная особенность произношения жителей Тайнсайда, она чаще встречается в сообществах горняков в более северных районах.

5) В словах типа *all, talk, walk, war* с долгим *o* /o:/ в RP, в джорди обычно встречается гласный /a:/. Так, слово *walk* произносится как 'waak', а *work* – как 'walk'. Слова, пишущиеся без "l", например "board", звучат приблизительно так же, как в RP. Примечательно, что гласный /ε/, как в слове "bird", в джорди произносится как /o:/, как в слове "chalk", поэтому "heard" становится неразличимым от "hoard" (запас), а "bird" от "board". Существует довольно известная в Англии шутка, иллюстрирующая данную фонологическую особенность. К доктору приходит Джорди из рабочего класса, у которого болит колено вследствие несчастного случая. Джорди изъясняется с резко выраженным акцентом джорди, что в итоге приводит к непониманию врача, говорящего на RP и пациента.

Doctor:	Come in, please.
Geordie:	Ah, morning doctor.
Doctor:	Ah good morning, Mr Armstrong. And how are you today?
Geordie:	Well, I'm not too good, like, you know, my knee's giving us [me] a lot of pain. Ai, just here.
Doctor:	Here, eh?
Geordie:	Fffsss! Aye, that's the place.
Doctor:	What did you do to it?
Geordie:	I knackered it.
Doctor:	Yes, I mean what exactly happened.
Geordie:	Well I was gannin [going] down Percy Street on my bike last night. I was gannin pretty fast 'cause I was late and this truck just backs out into the road without any warning. Anyway I fell down off my bike and knackered me knee and now I can't walk. I was wondering, like, if you could give us a sick note, 'cause I called them up already at the Council to tell them I'm not coming in today.
Doctor:	Let's have a look, shall we? Can you walk?
Geordie:	Work? You're kidding, man, how can I work ? I telt [told] you man, I can't even walk .

6) В словах типа *don't, goat, know, told*, где в нормативном произношении присутствует дифтонг /ou/, в джорди присутствуют гласные звуки /o/ или дифтонг /oə/. Так, "cold" (ou) становится cold или cowl'd, но в таких словах как "flow" и "slow" гласные не меняются по данному типу.

7) Гласный звук в таких словах, как *down, town* варьируется от /u/, как в шотландском диалекте под названием *Scots down, toun* до его нормативного произношения. Слово "town" с дифтонгом /au/ в джорди типично произносится как "toon." По аналогии, слова "brown", "about", "pound" произносятся как broon, aboot and poond. Этот гласный звук при-

дают джорди свой неповторимый характер. Некоторые дифтонги, такие как в словах "eight" /ei/ и "throat" /ou/ звучат чрезмерно дифтонгизированно, а именно как "ee-ut" and "throw-ut". Эта особенность джорди наблюдается у всех носителей акцента, тогда как некоторые фонологические особенности акцента являются непостоянными. Среди более редких и исключительных особенностей произношение дифтонга /ei/ как /e/ или /ai/: "take" может произноситься tek, а "face" fyees.

8) Гласный звук в последних слогах слов типа *bonny* и *happy* произносится растянуто /i:/ - 'bonnee', 'happee'. Последним гласным обычно

придают большее ударение, чем в RP, поэтому слова типа "fighter" и "mother" звучат как *faita* и *mutha*.

9) Интонационный контур джорди довольно хорошо различим благодаря восходящей интонации в конце повествовательных предложений, что создает впечатление «неуверенной, осторожной» речи. Но данный вопрос достаточно многогранен и пока недостаточно изучен.

10) Окончания *-ing* обычно редуцируются до *-in*.

11) В потоке речи может встречаться вставка согласного "v", например "give it *tiv* us" ('give it to me') или "A sez *tiv* im" ('I said to him'): [<http://www.une.edu.au/langnet/definitions/geordie.html>].

Некоторые ученые считают, что определенные слова имеют происхождение, возможно, сохранившееся в джорди из более ранних периодов развития английского языка, в основном англо-саксонского периода. Это такие слова, как *gan* вместо 'go', *lang* вместо 'long', *aks* вместо 'ask' и *deed* вместо 'dead'. Модальный глагол "can't" обычно произносится как *cannet*.

Таким образом, акцент джорди является одним из самых известных и легко узнаваемых акцентов Англии, благодаря своим отличительным фонологическим особенностям. Носители данного акцента очень им гордятся и ценят свое чувство национальной идентичности. Акцент джорди может быть выразителем резкой или малозаметной, в зависимости от возрастной, гендерной и социальной принадлежности его носителя.

Литература

1. Балаш, О. А. Диалект джорди в диахроническом аспекте [Текст]: "Языкознание и литературоведение в синхронии и диахронии": межвуз. сборник научн. статей. Вып. I. – Тамбов: Тамбовполиграфиздат, 2006. – 698 с.

2. Домашнев, О. А. О лексикографическом отражении американского стандарта английского литературного языка. [Текст]: лингвистические исследования / О. А. Домашнев // Структура языка и языковые изменения. – М., 1985. – С. 70 – 79.

3. BBC radio 4. Pitmatic - the interviews: [эл. ресурс] / BBC radio 4. Routes of English. – Режим доступа: http://www.bbc.co.uk/radio4/routesofenglish/storysofar/programme3_1.shtml.

4. British Library, Regional voices: [электронный ресурс] / British Library. – Режим доступа: <http://www.bl.uk/learning/langlit/sounds/text-only/regional-voices/phonological-variation/>.

5. Geordie: [эл. ресурс]. – Режим доступа: www.encyclopedia.com.

6. Geordie Dialect. Inside Out: [электронный ресурс] / North East: January 17, 2005. – Режим доступа: http://www.bbc.co.uk/insideout/northeast/series7/geordie_dialect.shtml.

7. McArthur T. Geordie: [электронный ресурс] / McArthur Tom. – Concise Oxford Companion to the English Language, 1998. – Режим доступа: <http://www.une.edu.au/langnet/definitions/geordie.html>.

УДК 971.13:811.161.1

ТИПЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОГО МЫШЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА-ФИЛОЛОГА

Н. И. Шапилова

В современном образовании любого уровня большое внимание уделяется обучению русскому языку, нацеленному на формирование языковой личности обучающегося, его языковой и языковедческой компетенции.

В связи с этим особую актуальность приобретает подготовка преподавателей-филологов, профессионально ориентированных на обучение русскому языку, а также на творческую работу со словом.

Такая подготовка осуществляется на основе концепции высшего лингвистического (шире – филологического) образования. Исходным пунктом концепции является положение о том, что в основе образования в настоящее время лежат языковедческие дисциплины современного цикла. Их значимость обусловлена преимущественно тем, что объектом теоретического и практического осмысления в них является не только язык в системной статике, как совокупность устоявшихся, четко классифицируемых фактов, но и в динамике: как результат предшествующего развития (диахронная динамика), как объект, функционирующий в настоящем (синхронная динамика) и в процессе функционирования

проявляющий определенные тенденции дальнейшего развития (перспективная динамика).

При этом следует отметить, что вузовский цикл лингвистических дисциплин гармонично сочетает системно-статический аспект анализа с динамическим (ретроспективным), который разрабатывают дисциплины исторической ориентации (историческая фонетика, лексика, грамматика). К дисциплинам синхронной функциональной ориентации относятся культура речи, стилистика, риторика, лингвистический анализ текста. Вопросы перспективной динамики языка, обнаруживающего в своем функционировании тенденции дальнейшего развития, рассматриваются в заключительных лекциях по каждому разделу курса, посвященных активным процессам в современном русском языке, отражающим основные тенденции развития языка.

Своеобразным центром, вокруг которого выстраиваются все дисциплины лингвистического цикла, является «Курс современного русского языка», в основе своей представляющий язык в статическом аспекте, что позволяет сформировать основы представления о языке, его системно-структурной устроенности, обеспечивающей стабильность его

ядра, обуславливающего динамику его варьирования.

Фундаментальность роли этой дисциплины в лингвистическом образовании в условиях когнитивного подхода не только в науке, но и в обучении обуславливает необходимость её концептуализации. На данном уровне развития «возникает необходимость разработки системы общих принципов, которые во взаимосвязи составят концептуальную базу фундаментальной вузовской дисциплины «Современный русский язык», усилят системность, профессиональную направленность курса, будут способствовать сокращению разрыва между вузовским курсом, научной лингвистикой и лингводидактикой» [3, с. 4 – 5].

К числу таких принципов относятся такие, как теоретичность, антропоцентризм, функциональность, семантичность, отражение межуровневых связей, единообразие в применении метаязыка и др.

Представляя собой сложное, многоуровневое и многомерное иерархическое образование, язык предстает в качестве разноаспектного объекта изучения, требующего комплексного осмысления в аспекте формы, содержания и функции, «ибо системно заданной является сама трихотомическая природа мира в единстве формы, содержания и функции» [4, с. 63].

В истории языкознания известны периоды и направления, характеризующиеся тем, что в научном познании доминировал какой-то один аспект исследования (например структурный). На современном этапе развития лингвистической науки и практического анализа языковых фактов, вследствие накопленного опыта, становится возможным осуществление комплексного анализа языковых явлений на основе принципа дополнительности. Интегративный подход к языку предполагает, в соответствии с философско-методологическими основаниями теории научного познания, взаимосвязь системно-структурного и функционального подходов на пути познания сущности изучаемого объекта. При этом наиболее органичной представляется модель «от осмысления языка в системно-структурном, статическом аспекте к его динамическому представлению». Статическая картина мира, т. е. его системное представление, создается в результате искусственного устранения фактора движения, что позволяет осуществлять различные классификации языковых фактов, проводить более или менее четкие границы между классификационными группами.

Подключение фактора динамики предполагает анализ переходных, синкретичных явлений, размывающих границы классификационных групп, освоение которых возможно при условии сформированных исходных базовых знаний у обучающихся. Важно при этом учитывать тот момент, что в процессе изучения системных языковых явлений следует представлять их в аспекте функциональной ориентации (коммуникативной перспективы), что закладывает основы последующего комплексного анализа языково-речевых фактов. Не случайно самой общей чертой современного языкознания стал

переход от вопроса о том, как устроен язык к вопросу о том, как он функционирует, т. е. «работает», «действует», «используется» [2].

В языке все единицы и категории ориентированы на выполнение когнитивной и коммуникативной функции. Так, например, рассматривая разные типы сказуемых, мы должны ответить на вопрос о том, почему в языке имеются сказуемые разных типов: глагольные, именные. Последние могут быть выражены именами прилагательными, конкретными существительными. Как именно эти типы обусловлены его познавательной деятельностью, освоением признакового фрагмента картины мира; его потребностью выразить разные типы знаний о признаках предметов и явлений реального мира и соответственно по возможности полно охарактеризовать предметный мир через постоянные признаки атрибутивного характера (он веселый, красивый, добрый), или через динамические процессуальные признаки (он работает, учится, играет на скрипке, сочиняет стихи), или охарактеризовать через отношение к классу предметов (он учитель, спортсмен, путешественник, герой).

К тому же, системно-структурные знания относятся к разряду ядерных с точки зрения отражения ими онтологической сущности языка и их значимости для будущего специалиста. Таким образом, вышеуказанная стратегия обучения «от системы к функционированию» поддерживается ещё одной моделью «от ядра к периферии». Ядерные знания являются наиболее существенными для специалиста.

На основе учета разной степени содержательности знаний предлагается модель «от знаний абстрактных к знаниям конкретным», соответствующая дедуктивной направленности процесса познания, получившего в современной лингводидактике наименование «восхождение от абстрактного к конкретному». На наш взгляд, указанная познавательная стратегия не может абсолютироваться, особенно в сфере представления лингвистических знаний. Как известно, исходные теоретические и научно-практические знания о языке добываются на основе осмысления языковых фактов, т. е. лингвистическая наука имеет эмпирическую основу. Индуктивный ход мыслительного процесса активно используется при создании проблемных ситуаций, когда обучаемые могут быть поставлены в позицию исследователя, имитирующую научный путь познания. Такой прием эффективен при построении моделей языковых единиц (например предложения). Кстати сказать, реализация такого вида познания на основе типовых контекстов удачно осуществляется нами при мультимедийной поддержке с использованием анимационных эффектов. Представим описательно познавательную ситуацию: сначала на правой стороне слайда появляются структурно однотипные высказывания, на основе которых можно построить структурную модель предложений. Проводится анализ высказываний в аспекте их устроенности: выделяется предикативный минимум в каждом высказывании, определяется морфологическая выраженность компонентов

минимума и на основе использования предложенных символов и индексов студенты поэтапно строят структурные схемы. Анимация позволяет создать

динамичную ситуацию самостоятельного построения модели предложения обучающимися.

Слайд		Этап 1	
Модели	Высказывания	Модели	Высказывания
-----	Весна наступила.	-----	Весна наступила.
-----	Много свечей горело в зале.	-----	Много свечей горело в зале.
-----	Мы слушаем музыку.	-----	Мы слушаем музыку.

Этап II		Слайд справочный	
Модель	Высказывание	Символы	Индексы
N1 Vf	Весна наступила. Много свечей горело в зале. Мы слушали музыку.	N – сущ. V- глагол	1, 2, 3, 4, 5, 6 – номера падежей f – изменяемый спрягаемый

Аналогичный прием нами используется и при выявлении многоступенчатой семантической модели предложения в ее вариантах, отражающих разные уровни семантики предложения:

- I. Уровень синтаксической семантики.
- II. Уровень пропозициональной семантики.
- III. Уровень категориальной лексической семантики.
- IV. Уровень собственно лексической семантики.

Представим это на примере конкретных типовых ситуаций:

Отец режет хлеб. / Отец спит.

I. Ситуация реальна, совершается в настоящем времени.

II. Субъект (S) – предикат (P) – объект (O).

III. Лицо – физическое действие/ биологическое состояние / - продукт питания.

IV. Лицо мужского пола, взрослое, имеющее детей, разделяет на части с помощью острого орудия продукт питания людей / находится в состоянии сна.

На основе анализа двух типов высказываний (ситуация конкретного физического действия субъекта: ситуация физиологического состояния субъекта) выявляются семантические модели, отражающие ступени конкретизации семантики предложения: от синтаксической к собственно-лексической.

Представление о семантической модели предложения в динамическом аспекте также позволяет создать ситуацию, аналогичную ситуации научного поиска.

Особое внимание в связи со сближением науки и образования в формировании лингвистического мышления специалистов следует уделить и такой стратегии представления знаний, как «от знаний абсолютных к знаниям относительным», которая отражает разную степень познания языковых фактов на данном этапе развития науки и позволяет осуществить в процессе обучения сближение учебного и научного познания.

Язык в силу своей сложности, динамичности как объект исследования относится к разряду нечетких структур, не способствующих быстрой абсолютизации знаний, поэтому в языковедческой науке наряду со знаниями абсолютными (общеприняты-

ми, безусловными, однозначными, окончательными на данном этапе развития науки) имеют место и знания вариативные, обусловленные исходной научной позицией. Овладение относительными знаниями предполагает не столько запоминание, сколько мыслительную, интерпретационную деятельность, творческий подход к объекту изучения. Здесь необходимо прибегать к таким приемам, как лингвистическое рассуждение, аргументация, экспериментирование. Категоричная оценка «правильно/неправильно», применяемая для знаний абсолютных, невозможна для относительных знаний, так как ответы и интерпретации не могут быть стандартными, в них важным является умение систематизировать и творчески использовать научные знания. Если в этом аспекте посмотреть на раздел синтаксиса в курсе современного русского языка, то следует отметить, что к числу нерешенных вопросов, которые требуют осмысления их проблемности на основе знакомства с несколькими источниками, отражающими разные подходы к интерпретации языкового материала, относятся вопросы, связанные с выделением количества синтаксических единиц, их структурно-семантической устроенности, а также с их функционально-семантическими характеристиками, с трудом поддающимися изучению в силу объективной сложности семантики как объекта исследования.

Так, по вопросу выделения синтаксических единиц существуют разные мнения: их количество варьируется от трех (словосочетание, простое предложение и сложное предложение) до пяти (к двум указанным добавляются синтаксема и сложное синтаксическое целое). Изучив рекомендованную литературу, студенты под руководством преподавателя аргументированно принимают ту или иную точку зрения относительно признания статуса синтаксем и сложного синтаксического целого в системе синтаксических единиц.

Остается открытым также вопрос о структуре распространенного предложения. В синтаксической науке существует три подхода к указанной структуре: традиционный и два подхода отмечают в современной синтаксической науке (концепция Н. Ю. Шведовой, представленная в «Русской

грамматике» [6, с. 149 – 162] и интерпретация В. А. Белошапковой [1, с. 695 – 704]). При этом необходимо освоить все три концепции, так как традиционный подход используется в практике школьного преподавания, не теряя своей актуальности. Современные концепции позволяют посмотреть на предложение в аспекте его коммуникативной перспективы, где акцент переносится на номинативную функцию предложения и значимым становится не только предикативный, но и номинативный минимум предложения с его конститутивными (обязательными) и неконститутивными (необязательными) компонентами предложения.

На стадии разработки в современной синтаксической науке находится и семантический аспект предложения. Выступая в тесном единстве с его прагматикой, модальными характеристиками, семантика предложения предстает как многоуровневая структура, весьма сложная для исследования и освоения в практике обучения.

В связи с активным внедрением информационных технологий в современный образовательный процесс следует отметить, что абсолютные знания легко программируются, могут быть введены в память машины, контроль за их усвоением может осуществлять машина [5, с. 129 – 133]. Относительные знания в меньшей степени поддаются программированию: здесь необходимо живое общение с преподавателем. Следует отметить, что не все типы интерпретации в области относительных знаний могут быть применены при обучении студентов. Однако возможно условное признание некоторых относительных знаний как абсолютных, то есть по договоренности. Конвенциональные знания принимаются как итог доказательной оценки системы относительных знаний, выбор одной из точек зрения в качестве предпочтительной.

Таким образом, выделение типов лингвистических знаний и определение моделей их осмысления дает возможность целенаправленно руководить формированием креативного лингвистического мышления обучаемых: ранжирование выделенных в дидактике типов знаний является определенной ступенью в осмыслении концептуальной базы обучения языку с использованием достижений компьютерных технологий.

Эффективный подход к обучению фундаментальной лингвистической дисциплине нацеливает на основательное методическое обеспечение, основу которого составляет разработка программы с учетом вышеназванных концептуальных установок; создание учебных пособий комплексного типа, хрестоматий по разделам дисциплины; подготовка цикла контрольно-обучающих и контролирующих программ по узловым вопросам разделов с целью организации самостоятельной работы студентов.

Литература

1. Белошапкова, В. А. Современный русский язык: учеб. для филол. спец. ун-тов / В. А. Белошапкова, Е. А. Брызгунова, Е. А. Земская и др.; под ред. В. А. Белошапковой. – 2-е изд., исправ. и доп. – М.: Высш. школа, 1989.
2. Бернацкая, А. А. Еще раз о неоднозначности слова «функция» в лингвистике / А. А. Бернацкая // Современная филология: актуальные проблемы, теория и практика: сб. материалов II Международной научной конференции. – Красноярск, 10 – 12 сентября 2007 г. / гл. ред. К. В. Анисимов; Институт естественных и гуманитарных наук Сибирского федерального университета. – Красноярск, 2007.
3. Гайсина Р. М. Модели развития лингвистических знаний и формирование языковой личности специалиста-филолога / Р. М. Гайсина // Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики: тезисы, доклады и сообщения научной конференции, 12-14 мая 1995 г. Екатеринбург, Россия. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1995.
4. Приходько, А. М. Концептосистемы в языке и в речи / А. М. Приходько // Ментальность и язык: коллективная монография / отв. ред. М. В. Пименова. – Кемерово: КемГУ, 2006. Серия «Концептуальные исследования». Вып. 7.
5. Ростова, А. Н. Информатизация процесса образования: лекция-презентация в курсе современного русского языка / А. Н. Ростова, Н. И. Шапилова // Славянская филология: исследовательский и методический аспекты: материалы I Международной научной конференции. – Вып. 1. – Кемерово: Меркурий, 2006.
6. Русская грамматика. Синтаксис / АН СССР. – М.: Наука, 1980. – Т. 2.

Ф И Л О С О Ф И Я

УДК 141.319.8

ДВОЙСТВЕННОСТЬ ЧЕЛОВЕКА*Е. Ф. Казаков*

Человек – единство биологического и социального. Человек есть живое существо, но *особое* живое существо, отличающееся от других организмов по ряду существенных характеристик. Человек – часть природы, он принадлежит к млекопитающим, образуя особый вид *homo sapiens*, представляя последнюю ступеньку его развития. Биологические (морфофизиологические, генетические, электрохимические, нервно-мозговые и т. п.) характеристики человека – практически на 100 % схожи с подобными процессами у других живых (особенно высших) существ. Биологическое в человеке направлено на саморегуляцию вещественно-энергетических как внутренних, так и внешних (служащих взаимодействию с природной средой) процессов. Биологически каждый человек является уникальным, единственным, обладая неповторимым набором генов, передаваемых от родителей. Однако человек плохо укоренён в природе, его органика нарушена. Поступки человека не определяются исключительно инстинктами, которые у него слабы, непрочны и недостаточны, чтобы гарантировать стабильное существование.

Особость человека как живого существа определяется по-разному. Так, К. Линней называет человека «рациональным животным»; С. Кьеркегор – существом, делающим выбор; Б. Франклин – «животным, производящим орудия»; Ф. Ницше – животным, способным обещать. Несверхбиологические особенности, присущие только человеку, принципиально выделяющие его из природного мира, и обозначают обычно понятием «социальное». К социальным характеристикам человека обычно относят его способность преобразовывать мир, создавая «вторую» (искусственную) природу, которой до того не существовало; способность к абстрактному мышлению, познанию глубинных законов мироздания; способность к орудийной деятельности – созданию орудиями труда орудий труда; способность к речевому общению с использованием большого словарного запаса, знаков, символов, метафор и т. п.; коллективную деятельность; нравственно-этическую систему ценностей, мифотворчество, религиозность. Уходя из конкуренции с биологически более сильными животными, человек создаёт свою нишу – сложно организованный, разнообразно структурированный социальный мир, где он является безусловным царём и господином.

Реальные случаи с «Маугли» (потерявшимися детьми, жившими среди животных), наблюдения за глухонемыми от рождения детьми (в спецшколе г. Загорска) показали, что человек не рождается с

социальными качествами, а лишь – с единственной «способностью приобретать человеческие способности» (А. Н. Леонтьев). Социальность не передаётся по наследству, а лишь приобретается в процессе взаимодействия человека с социальной средой. Любая природная предрасположенность человека реализуется в социальных обстоятельствах. Таким образом, человек, как биосоциальное существо не обладает «двойственной природой»; биологические факторы имеют большое значение, однако действуют в «снятом виде», через опосредование и преобразование со стороны социального. Развитие человека есть прежде всего присвоение и воспроизводство социокультурного опыта человечества.

Однако существует ряд подходов в понимании этой проблемы. Так, с точки зрения *социобиологического подхода*, именно природа человека обуславливает его социальное поведение. Открытия генетики, нейрофизиологии и нейропсихологии свидетельствуют о значительном влиянии генетических факторов на формирование психики человека, его способностей и наклонностей. Изучение генетически идентичных существ (однойцевых близнецов) показало, что именно наследственность обуславливает человеческую природу. Социальные факторы играют лишь производную роль. Исходные организмические данные человека, его врождённая индивидуальная биопсихофизиологическая организация, темперамент, генетически наследуемые задатки стали рассматриваться как определяющие человеческое естество. Исходя из этого, социобиологи (Э. Уилсон, М. Рьюз, Р. Докинз) выдвинули *концепцию «геннокультурной коэволюции»*, согласно которой процессы органической и культурной эволюции протекают совместно и синхронно, то есть природное и социальное выступают в некоем единстве.

Социобиологи считают, что протосоциальные модели поведения запрограммированы биологически, то есть знание генома человека позволяет предсказать его поведение в будущем. С другой стороны, ещё просветители полагали, что социальная среда, воспитание способны радикально изменить человека, преобразить его. К. Маркс и Ф. Энгельс развили эту идею дальше, доказывая, что природное в человеке целиком изменяется и обуславливается социальными факторами. Только в обществе природное бытие становится человеческим бытием. Итак, человек есть динамично развивающееся единство социального и биологического, причём сущностной, собственно человеческой стороной этого взаимодействия выступает социальное.

Человек – единство души и тела. Тело предстаёт формой души (её «темницей», «домом» либо «храмом»), неся в себе её образ и подобие. Не только душа находится в теле, но и тело находится в душе; отсюда не только внутренняя, но и внешняя жизнь тела не может не быть выражением, не нести на себе отпечаток жизни души (душа как скульптор «лепит» тело и изнутри, и снаружи). Формой души является всё человеческое тело (пребывающее как в состоянии статики, так и динамики), но в большей степени – лицо и особенно глаза. Тело человека выражает по-разному разные уровни души, это относится, несомненно, и к лицу. Тело человека есть выражение жизни не только природного, но и духовного.

Строение человеческого тела – не случайно, оно есть результат предыдущего развития и основание последующего. Соразмерность, характер взаимосвязи, последовательность и субординация частей тела, направление роста («в небо») включают в себе ответы на вопросы о положении человека в мире, его предназначении, о его прошлом и будущем (выражают координаты его развития, спектр заложенных в нём возможностей). Само вертикальное положение человеческого тела с лицом, обращённым к небу, предстаёт знаком возвышенного назначения (об этом писали ещё Овидий, Лактанций, Августин). Строение тела человека дано для различения «высшего» и «низшего»: живот и пол расположены «ниже» сердца и головы, ближе к земле (чтобы показать их ведомый, подчинённый характер). Голова человека устроена так, чтобы он мог поднимать очи к небу и лицезреть. Голова расположена «над» сердцем, но быть сверху, ещё означает быть «выше». Многие мыслители отмечали, что именно в сердце духовное начало человека сконцентрировано в большей степени.

Человек – единственное из всех живых существ, тело которого (в «развёрнутом», «распластанном» виде («пятиконечная звезда») вписывается в круг. Данное обстоятельство, известное ещё до знаменитого рисунка Леонардо да Винчи, свидетельствует о полноте, завершённости, гармоничности (круг – в теории символов – один из знаков неба), идеи, заложенной в человеке, развёртывающейся в ходе истории. Тело изначально предстаёт как самодостаточное, содержащее все необходимые потенции для выражения внутреннего образа человека. Уже пройденный человеком земной путь свидетельствует, что он априори запечатлён в строении и эволюции его тела (Греция – проснувшееся тело со «спящим» лицом; Рим – «проснувшееся» (плотской душевной жизнью) лицо; средневековье – проснувшееся (духовной жизнью) лицо с заснувшим телом и т. д. Исторический процесс выступает как построение, «собираение», эволюция тела человека.

Определение природы души в греческой философии обычно происходило через соотнесение ее с телом. Распространено было представление как о материальности, телесности и в силу этого смертности души (Демокрит, Эпикур), так и её нематериальности, бестелесности и бессмертия (пифагорейцы, Сократ). Душа оживотворяет тело (Фалес,

Анаксимен), являя собой воплощённую гармонию (пифагорейцы), представляя нравственной и разумной, ведущей человека к свободе (Сократ). В свою очередь, тело, выступая «тюрьмой» для души (Филолай), оказывает на неё омертвляющее воздействие. Душа – невидима, но возможна её визуализация. Исходя из того, что душа – открытое образование, Демокрит высказывает идею истечения потока образов из души человека и слияния его с потоком эйдосов извне. Итоговый образ возникает без участия человека и лишь улавливается им.

Душа, у **Платона**, понимается как часть мирового духа, существующая до соединения с телом и после расставания с ним, как начало посредующее между миром идей и миром чувственных вещей. Душа подобна божественному, бессмертному, умопостижаемому, единообразному, неразложимому, постоянному и неизменному. Тело, в отличие от души, подобно человеческому, смертному, непостижимому для ума, многообразному, разложимому и тленному, непостоянному. Тело само по себе – пассивно, нейтрально (оно есть ни благо, ни зло) и получает всю свою действительность только в результате действия души. В земной жизни душа связана с телом; вместе они образуют то двухчастное соединение, которое мы именуем живым существом. Мир чувственный душа постигает не сама по себе, а лишь через тело. Душа может быть «чистой», не влача за собой ничего телесного, а может быть вся проникнута его несовершенностью, множественностью, преходящностью, оскверняясь, загрязняясь от этого, ничего не считая истинным, обретая призрачное существование.

Душа, у Платона, – дифференцирована: она разделяется на душу разумную, ведущую к счастью, и «душу безрассудную», ведущую к несчастью; или уподобляется парной упряжке из «белого» и «чёрного крылатых коней», управляемой «возничим» – разумом. Низшее, неразумное, похотливое начало – общее у человека с животными и растениями. Оно – некрасивое, дикое, стремится к удовлетворению телесных потребностей, рвётся идти собственным путём. Именно этой частью души человек влюбляется, испытывает голод, жажду и бывает охвачен другими вожделениями. Вожделеющее начало составляет большую часть души человека, стремясь к предмету своего вожделения, она привлекает к себе то, чем хочет обладать, жаждая богатства. Высшее, разумное начало противодействует стремлениям вожделеющей души. Рациональной части души подобает господствовать, так как она мудра и печётся не о себе, а о душе в целом. Только это начало души – бессмертно, так как создано демиургом.

Между высшей и низшей началами души обретается эмоционально – гневливая иррациональная часть, «яростный дух» (при распри в душе человека «яростное» начало поднимает оружие за начало разумное). Этой частью человек вскипает, раздражается, становится союзником того, что ему представляется справедливым, стремясь добиться своего либо умереть; разве что его смиряют доводы соб-

ственного рассудка. Реальное соотношение частей души далеко от идеала, каким является гармония между ними, происходит столкновение между вожделем и разумными началами. Неоднородность души является основанием для соответствующей дифференциации тела на разные по степени совершенства и влияния на душу части. Три части души отличаются друг от друга пространственным расположением: разумная душа пребывает в голове (ближе к небесам, царству идей); «гневливая» – в груди (а именно – в сердце); «вожделеющая» – в брюшной полости и ниже (в частности, в печени). В душе человека могут действовать как центростремительные тенденции (к «прилаживанию» начал души друг к другу), так и центробежные (к «смятению и блужданию» разных частей души, их «разнузданности», трусости и невежеству).

Душа, у Платона, способна к познанию, осуществляемому посредством ассоциативного мышления от внешнего мира к внутренним образам. Данный процесс выступает как «припоминание», «анамнезис». Особую роль в этом процессе играют зрительные образы, выступающие внешними побудителями, способствующими тому, что мышление схватывает отличающуюся от них и похожую на них идею; зрительность позволяет достаточно полно охватить являющееся идеальное. По существу, познание предстаёт как самопознание души; чувства, предметы внешнего мира способны удлинять, осложнять, искажать данный процесс, не содержа в себе истинное знание в «чистом» виде. «Чистое» знание можно достигнуть не иначе как отрешившись от тела и созерцая вещи душою.

По Платону, душа способна существовать и вне тела, что делает возможным, в некоторой степени, определение её самой из себя. У *Аристотеля* же, душа неотделима от тела, поэтому уничтожима при его разрушении, за исключением разума, представляющего «иным родом души», выступающим проявлением божественной сущности, способным существовать отдельно, как вечное отдельно от преходящего. По Аристотелю, душа – суть бытия тела (сохраняющая существо таковым, каково оно есть), его первая энтелехия, форма (способ организации тела), акт; душа – причина и действующее начало для созидания, цель одушевлённых тел; «душа есть всё сущее». Душа скрепляет тело, когда душа покидает его, оно распадается и сгнивает. Если у Платона душа и тело – два начала человека, у Стагирита человек – единая субстанция души и тела: все душевные состояния сопровождаются телесными проявлениями. Относительно души, тело – материальный субстрат, её орудие, потенция (то есть сущее в возможности). Однако имеет место и обратное влияние тела на душу. Душа имеет определённое местонахождение в теле, а именно – в сердце, питая своей теплотой «жизненный дух» (пневму).

Душа есть начало тела (его неразложимая первооснова) и его завершение. Душа едина, неразделима на части, ведь она – принцип жизни и развития (если у Демокрита – душа пространственная величина, движущая телом, то у Аристотеля душа дви-

жет живое некоторым решением и мыслью), а не вещь. Аристотель говорит об отдельных способностях, силах, функциях души (гибких, способных к переходам, богатых различными ступенями, оттенками), которые только в переносном смысле можно назвать частями. В основе этой классификации – три ступени жизни: растительная (наделённая «питательной» способностью), животная (обладающая способностью к ощущениям; силой стремления и движения), человеческая (наделённая силой разума). При этом способности высшей из ступеней включают способности предыдущих и не могут существовать без них.

Ум является высшей силой души, «формой форм», единственной, способной «мыслить себя». В зависимости от того, сообразуются или не сообразуются с разумом силы души, они делятся на высшие, этические и низшие, чувственные. Различают «активный» разум (похожий на мастера в его отношении к материалу и свет в его отношении к освещаемым вещам) и «пассивный» (воспринимающий формы – в виде понятий – извне). Для актуального нуса мыслящее и мыслимое совпадают, однако для человека характерен частичный, потенциальный нус (мыслящая сила души, таким образом, имеет формы, существующие не только в действительности, но и в возможности). Стагирит отвергает представление о душе как о гармонии. В разумной способности души зарождается воля, дающая человеку как свободу, так и ответственность. В его власти как прекрасные действия, так и постыдные. Устремления человека, не основанные на разуме, – это желание, страсть, аффект (одним из примеров которого является страх, возникающий из представления о предстоящем зле, которое может погубить нас, находясь так близко, что кажется неизбежным).

Представление о душе получает дальнейшее развитие в средневековой культуре. Византиец *М. Исповедник* подчёркивает, что душа вся целиком пронизывает всё тело, давая ему жизнь и движение, заботясь о том, чтобы оно было единым и тем не менее обладает свойством испытывать воздействия всего тела и каждого из его членов. *Немесий Эмесский* развёртывает платоновскую формулу соотношения души и тела как «единства без смешения». И Немесий Эмесский и Максим Исповедник отмечают, что душа проникает через посредство своего собственного света – и сквозь тело, и нет освещаемой ею части, в которой бы она не присутствовала вся целиком; *и как душа содержится в теле, так и тело содержится в душе*. Таким образом, *душа* (неограниченная определёнными пространственно-временными пределами, как тело) *«больше» него*, имея возможность взаимодействовать как с трансцендентным так и имманентным; как с прошлым, будущим, так и с вечным; как с видимым, так и с невидимым миром; как с миром реальным, так и с воображаемым. *Душевные процессы пронизывают телесный мир, последний оказывается их внутренним моментом*.

Г. Палама отмечает, что ещё до телесной смерти человека наступила смерть души, представляю-

щая собой отделение души от Бога; душа отчуждается и отдаляется от действительно блаженной и истинной жизни Бога. Однако, утратив бытие по «подобию Божьему», человек не лишился бытия по «образу Божьему». Поэтому душа способна «просвещаться» и облагораживаться любовью «прилепляясь» к лучшему, добродетельному, вечному.

Особое внимание в западно-христианской традиции уделяется исследованию высшего начала человеческой души – духа, разума. Августин определяет его как Истину, Добро, Вечное, Божественное в человеческой душе. Одной из важнейших характеристик духа является способность к разумению того, как невидимое становится видимым – данная способность осуществляется без посредства тела. Разум – «глава» души, её «око». Природа животных им не наделена. Дух – бестелесен, но и он изменчив. Он то знает, то не знает; то забывает, то вспоминает; то хочет, то не хочет; то грешит, то является праведным. Надо миновать изменчивость не только тела, но и духа, дабы достичь Бога, который единственный неизменен, не изменит.

По *Фоме Аквинскому*, человек является единством, композицией души и тела. Отстаивая идею самостоятельности и бессмертия души, Аквинат вводит понятие «полной» и «неполной субстанции». «Полной субстанцией» является человек как композиция души и тела; душа же, в отдельности, является «неполной субстанцией». Ф. Аквинский называет душой первичное начало жизни во всём живущем. Жизнь же обнаруживается, преимущественно, в двух родах деятельности: в познании и движении. Собственно человеческой душой является «*начало интеллектуальной деятельности*», начало бестелесное и самосущее. В отличие от присущей животным «чувственной души» (всякое действие которой принадлежит сочетанию души и тела) «мыслительная душа» действует через себя саму.

«Разумная душа» *виртуально* содержит в себе «чувствующую» и «питающую» душу, все низшие формы вообще. Мыслительная душа, будучи актуально сущей, предстаёт «*субъектом души*». Главным объектом *действования* является для данной души она сама; этот объект – в силу его виртуальной наполненности – выступает, по существу, достаточным для формирования представления о жизни души в целом. Если в восприятии вещи чувственной душой силён момент *объективации*, описания «устроения» вещи, уподобление ей, то в выявлении умопостигаемой природы вещи акцент делается на *субъективацию* (через придание вещи мыслительной формы, то есть через уподобление её себе). Представая низшей ступенью среди интеллектуальных субстанций, «мыслительная душа» человека наделена и способностью чувственного восприятия. Интеллектуальное познание имеет несколько ступеней, всё более отдаляясь от материального, вплоть до области имматериальных субстанций, то есть до Бога. Таким образом, мыслительная душа способна как к познанию внешнего (материального) мира, к самопознанию (в этих действиях она предстаёт в ак-

туальном состоянии), так и к познанию Бога (представая в этом отношении реальной потенцией).

Душа – узловый пункт мироздания, призванный соединить оба круга бытия: бестелесный и чувственный. Душа – *субстанция*, осуществляющая себя при помощи телесных органов. Однако *субстратом зрения* и слуха является «сущность из души и тела»; а мышление и воление вообще осуществляются без помощи телесных органов (для них *субстратом* выступает сама душа). «Мыслительная душа» – то единое, в котором заключено всё многообразие природы человека. *Телесная жизнь*, в достаточно полной степени, *есть отображение, выражение жизни души*, её высшей части, являющейся единственной субстанциональной формой человека.

Отношение к телу становится более лояльным и благожелательным. Уже Августин придаёт телу положительное и безусловное значение: оно, как и душа, есть благо, так как создано Богом. Христос воплотился в человеческом теле и в теле воскрес, освятив его и дав ему Божественное оправдание. Человек, по Августину, это – душа, нуждающаяся в теле. И по Аквинату, тело не является оковами души, напротив, их соединение – благо для души. Речь уже ведётся не о войне против тела, а о борьбе за тело.

Проблема души остается одной из центральных и в европейской мысли Нового времени. С точки зрения *Р. Декарта*, душа – субстанциональна, единственным атрибутом её является мышление (поэтому душа всегда мыслит; для неё перестать мыслить – значит перестать существовать). Единство души достигается за счёт охвата происходящего в ней внутренним рефлектирующим взором. Происходит редукция понятия «душа»: из его содержания исключаются дух (в своей сверхразумной, трансцендентной части) и нерелективные (бессознательные, животные, растительные) формы душевной жизни. Свойства души, по Декарту, делятся на два разряда: активные, деятельные состояния, рождаемые душой, и состояния страдательные, «страсти души», происхождение которых связано с воздействием внешних вещей на «машину тела», отрицающих тем самым полную самодетерминацию души. Субстанциональным предстаёт также человеческое тело. Субстанциональное бытие и души, и тела не исключает наличия их взаимодействия (через шишковидную железу в мозге).

С точки зрения *Б. Спинозы*, душа и тело – не две различные субстанции, а атрибуты одной субстанции (природы), относительно которой тело предстаёт как модус протяженности, а душа – как модус мышления. Ни тело не может определять душу к мышлению, ни душа не может определять тело ни к движению, ни к покою, ни к чему-нибудь другому. Всякий атрибут одной субстанции должен быть представляем сам через себя. Подчёркивается, с одной стороны, принципиальная неотделимость души от тела, с другой – их параллельное существование относительно друг друга. Предметом познания должна служить не душа как целостная сущность, а конкретные психические явления. По

мнению *Лейбница*, душа человека представляет собой замкнутую субстанцию (монаду). Если Декарт ещё отстаивает идею «психофизического взаимодействия», то Лейбниц завершает переход к позиции «психофизического параллелизма».

На смену оказавшемуся избыточным понятию «душа» приходит понятие «психика»; вместо учения о душе (основанного на интроспекции) утверждается наука о внешних реакциях человека (экстроспекция). У *Ж. Ламетри* «автоматом» объявлялось не только тело, но и человек в целом. Таким образом, механическими оказывались и процессы, происходящие в душе (схожие с подобными процессами у животных). Человек при таком подходе представлял себестождественной телесностью, относительно которой душа выступала несущественной внутренней различённостью (мозг – это «матка» духа, изменяющаяся одновременно с «маткой» тела). Со смертью тела, по *Д. Дидро*, *Ж. Ламетри* и *К. Гельвецию*, происходит и смерть души.

«Течение ассоциативных процессов», трансформация «идей» (выступающих копиями впечатлений) составляет главное содержание жизни души с точки зрения *Д. Юма*. Представлению о человеке как себестождественной атомизированной телесности (внутренней различённостью которой является душа) противопоставляется взгляд на человека как на себестождественную, по существу, самополагающуюся душевную жизнь. Но если плотный материальный (бездушевный) мир в какой-то момент становится подобен «игре теней», то бесплотный внутренний мир в приведенной выше интерпретации напоминает игру речных бликов. И в том, и другом случае в представлении действительности есть что-то призрачное.

В мысли XIX века взгляд на человека как преимущественно телесное существо представлен *Л. Фейербахом*. Он утверждает, что тело и составляет сущность человека (даже желудок у людей есть «человеческая сущность»); душа при этом предстаёт как «функция человеческого организма». *Ф. Ницше* отмечает, что вера в тело пока всё ещё сильнее, чем вера в дух. Человеческое тело, в котором снова оживает и воплощается как самое отдалённое, так и ближайшее прошлое всего органического развития, через которое как бы бесшумно протекает огромный поток, далеко разливаясь за его пределы, – это тело есть идея более поразительная, чем старая «душа». Телесная история человека, в своём существе, завершена. Движущим началом телесной души представлена «воля к власти».

И. Кант пишет, что душа выходит за пределы опыта, в область трансцендентных идей, обуславливающих невозможность познания. Возможно описание природы души, но не наука о душе. По *Г. Ф. Гегелю*, душа есть первая форма проявления духа. Он развёртывает исторический подход к анализу жизни души, выделяя «природную», «чувствующую» и «действительную» души. Для первой свойственна форма смутной деятельности духа, чуждой рассудка (что определяется как «ощущение»). Телесное здесь ещё довлеет над душевным. Для

второй ступени развития характерна «борьба» души с телом, рождающая вначале грёзы, затем ощущение раздвоенности и, наконец, – их единство. И только на третьей ступени душа обретает господство над своей телесностью, низводя её до подчинённого средства. Вегетативная и животная душа образуют единый уровень, собственно человеческая душа – другой, а между ними выделяется переходная (животно-человеческая) «чувствующая душа», выступающая «полем битвы» и «оазисом примирения» двух предыдущих.

Важнейшими противоборствующими началами человеческой жизни предстают дух и плоть в философии *В. С. Соловьёва*. Если духовное направлено на разумную идею добра, то плотское (связывая человека с внешним миром, с поверхностью природы) «топит» душу в материальности, ведя к разрушению высшего бытия. Однако тело – пластично и потому способно к совершенствованию через одухотворение. Дух, понимаемый как высшая часть души, обнаруживает себя в чувствах стыда, жалости, благоговения и совести. Тело, само по себе, характеризуется как нейтральное; оно – орудие, характер которого зависит от того, в чьих руках оно оказалось. Плоть же, в отличие от него, есть «животность возбуждённая», выходящая из своих пределов, переставшая служить материей или скрытую (потенциальную) основой духовной жизни. Дух – это высшая часть души, плоть – низшее состояние тела. Отношение «дух – плоть» есть отношение «душа – тело» на уровне поляризации «полюсов» человеческого существа. Душа – «потенциальная сущность» (относительно «безусловно сущего» – в Боге), а всемирно-исторический процесс – «действительно становящийся».

Ф. Шлегель отмечает, что только «организация совершенного тела» является вершиной, на которой в человеке возникает духовное начало, выражающееся (в отличие от имевшегося ранее влечения к самосохранению и обособлению) в высоком влечении к возвращению в свободный мир, в томлении по утраченной свободе. Однако данное стремление не достигается на уровне отдельного человека имеющего склонность к обособлению, а лишь на уровне человечества в целом.

А. Бергсон ставит вопрос о теле, его роли в познании, формировании образов. Так как речь идёт о познании, подчинённом интересам действия, то тело, всегда связанное с настоящим, играет в нём существенную роль, соответствующим образом ориентируя его и препятствуя попыткам духа (в виде чистого воспоминания) воспарить над реальностью, отрешиться от практических нужд, погрузиться в прошлое. С этой точки зрения само «внимание к жизни» определяется как общее приспособление скорее тела, чем духа. Бергсон пытается с помощью концепции духовной памяти полностью «освободить» дух от тела и доказать тем самым возможность бессмертия человеческой души. Всё, проявляющее себя во внешнем мире, есть образ, а не «вещь». Тело, являющееся в мир, также понимается как образ. Но образ тела несводим к телу, понимае-

мому в качестве образа, ибо образ, в сущности, есть действие, которое производится телом.

Для преодоления картезианского дуализма в понимании души и тела Бергсон предлагает перейти от пространственного их различения к временному (используя категорию «длительность»), что позволяет через промежуточные степени выстроить их взаимосвязь. «Душевное состояние», постепенно продвигаясь к осуществлению, то есть к действию, выступая как продолжение прошлого в настоящем, как прогресс, как подлинная революция становится всё более экстенсивным, в результате чего «низшая степень духа» («чистое восприятие», «дух без памяти») действительно составляет часть тела. Таким образом, между «нетронутой грубой материей» и наиболее способным к рефлексии духом существуют переходные степени, связующие их воедино.

Бергсон включает жизнь души и тела в эволюцию Вселенной, представляемой в форме конуса с абсолютом в вершине. Движение душ и тел в тотальном потоке становления разнонаправлены: первые восходят к вершине, последние (противодействуя тому) – нисходят в материю. Бергсон видит причину регресса в утверждении «искусственных потребностей», вызванных преимущественным развитием в последние столетия тела человечества, а не его души. Научно-технические достижения дают лишь материальное обеспечение человеческой жизни, способствуя тем самым росту тела человечества (что далеко не приводит само по себе к совершенствованию его души).

К. Юнг (как и ранее З. Фрейд) доказывает, что современный человек, гордящийся мышлением и волей, вовсе не является господином своей душевной жизни. Напротив, он сам подвластен тающим в нём спонтанным силам, своего рода «демонам души». Если, по Фрейду, жизнь человека составляет неразрешимое противоречие, так как его душа разрывается между своей изначальной природой и внедрёнными культурными запретами, то, по Юнгу, основа души (бессознательное) хотя и имеет архаическое происхождение, но всё же может жить в мире с культурой. «Демонов души» нельзя уничтожить, но можно приручить (через нахождение адекватного символа) и даже поставить на службу культуре. Таким образом, культура, по Юнгу, призвана вести не борьбу, а диалог со спонтанным началом души, стремясь обеспечить целостность её жизни. Однако с развитием цивилизации, с тотальной рационализацией жизни, этот диалог постепенно утрачивается. Образуется «ужасающая символическая нищета», ведущая к утрате пристома над «демонами», к торжеству «душевной преисподней», к распространению массовых эпидемий души.

Отличительные особенности души современного человека, по К. Юнгу, заключаются в потере целостности (прежде всего в результате разрыва между спонтанной и рефлексивной уровнями души), противоречивости и спонтанности переживаний как внешней доминанте. Последняя обуславливает объектный характер души. В результате всплески душевной жизни не только на «входе», но и на «выхо-

де» имеют непредсказуемый (пусть в разной степени) характер. По этой причине душевная жизнь окрашивается в целом в тёмные тона.

По **Г. Зиммелю**, существо человеческой жизни выражается в жизни её души. Для постижения жизни вся мощная действительность человеческой души должна быть проявлена целиком, от своих низших до своих высочайших возможностей. Содержа в концентрированном виде своеобразие человеческой жизни, душа характеризуется целостностью, процессуальностью, выступающей внутренне различённой однородностью, творческой интенцией, взаимодействуя как с внешними обстоятельствами, так и с трансцендентным.

В. Дильтей отмечает внутреннее сходство всей человеческой душевной жизни, что позволяет говорить о «работе общего духа». Так как все люди, пишет он, живут в условиях соответствия между этим внешним миром и общей им всем структурной связью души, то отсюда возникают одинаковые формы предпочтения и выбора, одинаковые соотношения между целью и средствами, известное единообразие соотношения. О. Шпенглер развивает мысль о том, что единичная душа несёт в себе общее, свойственное какому-то народу. Это позволяет включить эволюцию отдельной души в историю их «общностей», поставив вопрос об истории развития душевной жизни. Что касается соотношения тела и души, то **Г. Зиммель** не приемлет его дуалистическую трактовку как двух существенно различных субстанций, так же как и умозрительные рассуждения, выводящие и тело, и дух из некоего единого бытия, дающего им общий фундамент. Есть одна жизнь, биениями которой создаются телесные и душевные экзистенции. Фундаментальным же отличием телесной жизни от душевной является её значительно меньший уровень взаимосвязи и определённости. По **О. Шпенглеру**, душа и тело связаны генетическим отношением, в котором первая выступает как «действительное», а второе как «возможное»; жизнь и определяется им как становление возможного в действительное. Тело понимается как выражение души (отсюда возможность движения познания от тела к душе), выражение ограниченное, ставшее, преходящее.

В русской мысли первой половины XX века проблема взаимоотношения тела и души была одной из главных. При этом явный акцент делается на рассмотрение их взаимопроникновения. **С. Булгаков** определяет человеческое тело как «потенциальность духовной телесности». **С. Франк** в работе «Предмет знания. Душа человека» доказывает, что тело есть духовное в его минимальности (то есть форма уплотнения души), а душа – «утончение» телесности до полной прозрачности, просветлённости. В итоге различие души и тела предстает как внутреннее различие души, вынесенное во вне. Наряду с единством в отношении души и тела присутствует момент различённости. Для первой характерны центростремительные силы (душа влияет на тело своим единством, целостностью); для последнего – центробежные, обедняющие, ос-

лабяющие душу, влияющие на неё «многозначностью», рождающие «сумеречность» душевного бытия. Для души свойственна большая градация состояний между свободой, бесконечностью, к которым влечёт её дух, и предельностью, временностью, материей, к которым тянет тело. Поэтому душа определяется С. Франком как внутренний облик человека, несущий в себе отпечаток и «образа Бога», и «образа мира». Подобие душевного и телесного даёт основание говорить о «теле души» и «духовном теле».

Взаимодействие души и тела рассматривается не только в функциональном, но и в генетическом аспекте. По С. Франку, они проходят соизмеримые возрастные ступени: детство, отрочество, юность, старость. Это возможно потому, что воздействие тела на душу есть, скорее, действие души на саму себя через посредство тела. Телесное и душевное едины на сущностном уровне, отсюда и единство цели их развития: совместное спасение, представляющееся для души борьбой не с телом, но за тело. Единство души и тела на сущностном уровне является основанием для адекватности внешнего облика человека его внутреннему миру. Душа в своих высоких планах «просвечивает» только сквозь одухотворённое тело. За плотью же души почти не видно; и не только по причине «плотности» плоти, но и вследствие «рассеянности», раздробленности души.

С. Франк выстраивает модель души в виде конической формы, основанием которой является «стихия душевной жизни», а вершиной – дух. Стихия душевной жизни определяется как находящаяся в постоянном движении «потенциальная сверхвременность», невыразимый бесформенный материал, неопределённость, всё и ничто: всё – потому что она есть потенция ко всему, ничто – потому что она есть только потенция; своеобразная промежуточная сфера бытия как потенция, с одной стороны, слитая с актуальностью духовного бытия и идеального света разума и, с другой стороны, соприкасающаяся с внеположенностью и пространственно-временной ограниченностью материального бытия.

Душа – это часть душевной жизни как целого, занимающая в ней особое место: центральной, формирующей, целестремительной инстанции. Душа есть сущность душевной жизни, то начало, которое интегрирует её в единое целое. Душа есть наивысшая степень концентрации душевной жизни, «дирижёр оркестра душевных переживаний», задающий её как единство многообразного. Именно через душу проходит «осевая силовая линия», связывающая душевную жизнь, с одной стороны, с бесконечностью и всеобъемлемостью духа, с другой – с ограниченностью и временностью тела. Душа является

носителем знания, реальное существо нашей души – вера. Душа предстаёт как «свет» относительно стихии душевной жизни и как «тьма потенциальности» относительно Духа. И «недушевное», противостоящее душевной жизни, дано нам только в душевном и через него.

Единое представление о душе в XX веке не сложилось. Существуют три основных подхода – психологический, собственно философский и теологический, развиваясь достаточно автономно друг от друга. Многообразие точек зрения на душу, несопоставимое с предыдущими веками, можно объяснить нарастанием тенденции «рассеянности», раздробленности душевной жизни, слабой выраженностью её сущностного начала, преобладанием центробежных сил над центростремительными. Подтверждением этой тенденции является и подчёркиваемый представителями разных направлений объектный характер душевной жизни человека, её зависимость от телесных отношений с миром.

Представление о душе начало формироваться с самых первых этапов развития культуры. Постепенно утверждается представление о душе как внутренней нетелесной причине, сущности, движущем, целеполагающем, нравственном начале человеческой жизни, открытом взаимодействию с трансцендентным и телесным. Душевная жизнь понимается как сложное многоуровневое динамичное образование, в котором есть как высшие («чистая душа» Платона, «активный ум» Аристотеля, «мыслительная душа» Ф. Аквинского, «дух» Августина, В. Соловьева, С. Франка и т. д.), так и низшие стороны («пассивный ум» Аристотеля, «низшая степень духа» Бергсона; «призрачное», «воображающее» начало души Платона, Псевдо-Пселла и Григория Палама; «вождеющее» начало души Платона, «вегетативно-животное» Аристотеля, «природная душа» И. Канта и Г. Зиммеля; «стихия душевной жизни» Франка; «злая психе» Платона, «плотское» В. Соловьева, «демоны души» К. Юнга, «зловещее, демоническое» в душе Г. Зиммеля и т. п.).

Душа понимается как самодостаточное внутренне противоречивое образование, состоящее из контрарных, полюсных противоположностей («огня и влаги» у Гераклита, «любви и вражды» у Эмпедокла, «разумного и неразумного» у Демокрита и Эпикура, «чёрного и белого» у Платона, «первозданного и падшего» в христианстве, «божественного и дьявольского» у Тойнби, «образа Бога и образа мира» у Франка и т. д.). Внутренняя неоднородность душевной жизни, наличие в ней потенциальных состояний, способность к целеполаганию, взаимодействие с трансцендентным и телесным выступают основанием для её развития.

УДК 172:[321.64+323.13(=411.16)]

ФАШИЗМ И СИОНИЗМ КАК ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФОРМЫ ОПРАВДАНИЯ НАСИЛИЯ**В. И. Красиков**

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ грант № 07-06-00067-а

В мире много насилия, как и много идеологических форм его оправдывания. Последние, может быть, наиболее опасные явления, поскольку легализуют, легитимируют и освящают насилие, делают его объяснимым и приемлемым. Философские и религиозные оправдывания насилия, при всей суггестивной силе их воздействия, остаются все же достаточно далекими от среднего человека с его повседневными, мирскими заботами. Наиболее же сильны, влиятельны убеждения-предрассудки, «запечатлеваемые» детьми на ранних стадиях их социализации, буквально впитываемые с молоком матери. Речь идет о печальной особенности нашего вида, его когнитивном атрибуте – способности к *индоктринации*. Это «способность к специальному формированию диспозиции, обеспечивающей принятие групповых характеристик и идентификацию с ними, которая тем самым служит сплочению и демаркации «мы-группа» /1, 51/. Эта готовность к племенному сплочению проистекает из первичной способности к образованию диад «мать-ребенок», подобно импринтингу у птенцов, что порождает обычно высокий уровень сопротивления отказу от культурных представлений и верности, прививаемых в раннем детстве. Потому любой человек наиболее уязвим националистическим чувствам, воспринимаемым как наиболее естественные и правильные. И это, если национализм становится радикальным, экстремистским, – наиболее серьезное испытание для гуманизма как подлинной общей идеологии человечества. Радикальный национализм становится самым сильным, можно сказать, ослепляющим, оправданием насилия одних народов против других. Общность разума подвергается самому серьезному испытанию ослеплением крови.

Сам радикальный национализм не есть какое-то антропологическое либо историческое «извращение» – это одна из объективных форм этнического развития: как собственно этногенеза, так и этнической мобилизации. Однако осознание этих процессов в большинстве случаев имеет метафорический, мифотворческий характер и представлено в радикально-националистических, иногда – расистских идеологиях.

История знала и знает много форм национализма и расизма. Националистические чувства столь же естественны, как и эгоизм ребенка. Националистических концепций много – большинство народов имеет их в своем арсенале. Степени их развитости и радикализма зависят от историко-культурного прошлого, текущего состояния и насущных задач. Сам вопрос о национализме всегда болезнен, как болезненно, к примеру, самолюбие большинства людей. Тем более, что граница между «здоровым» нацио-

нализмом (любовь к традициям, истории, обычаям, культуре) и «радикальным» – трудноопределима и спорна. Вместе с тем есть яркие своей откровенностью националистические, расистские идеологии, родившиеся не в тиши кабинетов, а вызревшие в исторических коллизиях, прямо санкционирующие и сакрализующие насилие.

Потому для анализа следует выбрать те формы радикального национализма, в отношении которых есть прецеденты международной правовой квалификации их как форм «расизма». Это сионизм и фашизм. Фашизм осужден как человеконенавистническая идеология Нюрнбергским международным трибуналом, сионизм же квалифицирован как «форма расизма и расовой дискриминации» в резолюции № 3379 (XXX) Генеральной Ассамблеи ООН 10 ноября 1975 года на 2400 пленарном заседании. Правда, следует отметить и то, что резолюция позднее была отменена, как и принята, в результате политических игр.

Конечно, имеется несомненная историческая, ценностная асимметрия между ними: гонители и гонимые. Однако парадокс, неоднократно имевший место быть ранее в истории, заключается в том, что «гонимые» и «гонители» есть всегда временные и условные положения, которые взаимообусловлены и имеют тенденции к перестановке. Расистские концепции остаются расистскими, даже если одна из них принадлежит стороне, пережившей чудовищную Катастрофу.

Начнем рассмотрение с иудаистского радикализма, переросшего в сионистскую концепцию. Его, однако, невозможно понять без хотя бы краткого обсуждения факторов, породивших феномен «еврейства». Свои уникальность и величие этот народ доказал с очевидностью и для друзей, и для врагов.

Мне известен лишь один похожий прецедент в истории, сопоставимый с судьбой еврейского народа – это история цыган. Их общие черты следующие.

Цыгане, как и евреи до сороковых годов XX века, – «народ рассеяния», кочевья без территории. Предположительно около X века н. э. начался исход из исконных мест обитания некоторых племен низших индийских каст, освоивших в течение IV-V столетий просторы Передней Азии и Египта. С XV века под напором османской экспансии начинается «великий поход» наиболее авантюрных цыганских элементов в Западную и Восточную Европу, которые, в отличие от основной оставшейся массы, имели ярко выраженную паразитическую, маргинальную направленность /2, 18-23/.

Вторая черта, схожая у обоих народов – это устойчивость, культивирование семейно-клановых структур: большинство и евреев, и цыган четко знают, кто к какой племенной и клановой структу-

рам относится. Существует специализированное знание физических признаков, истории кланов, особенностей их этосов. Разумеется, подобное можно встретить и у многих других народов, особенно небольших и живших долгое время в изоляции. Однако речь идет все же об эксклюзиве сохранности племенных структур у народов «нестационарных», долгое время находившихся в постоянном историческом перемещении на огромных территориях с весьма разными культурами.

Все же наиболее бросающимся в глаза сходным признаком следует признать такую общую мировоззренческую черту как радикальную дуализацию всего людского состава на «мы и они» по племенному признаку: «евреи и все остальные», «цыгане и гажё». «Пока цыган помнит о незримой границе между собой и остальным миром, он остается цыганом. Все нецыгане – потенциальный источник заработка» /2, 116/. Известно, что подобная дуализация изначальна в общечеловеческом развитии, характеризуя первичные племенные категоризации в коллективных самоопределениях. Потом, однако, изживаются и радикализм, и дуализм. Здесь же интенсивность исключительности поддерживается, культивируется самыми разными путями и средствами. Путь, общий обоим этносам, это сознательная традиция более или менее строгой расовой политики, сохранения в общем виде эндогамности, основанной на культивировании женской линии. Она не исключает межэтнических браков, для которых, опять-таки, используется от природы более генетически устойчивый элемент популяции – женщины.

Это порождает закрытость данных групп, отчуждение от остального мира, непонимание и подозрения, а затем и враждебность окружающих. Враждебность переходит в ненависть: антиеврейские и антицыганские законы европейских средневековых обществ. Апофеоз подобного отношения – «Нюрнбергские законы» (15.09.1935, Германия), объявившие евреев и цыган «чуждыми расовыми группами».

Представленная схожесть не должна, однако, вводить в заблуждение относительно беспрецедентности еврейского этноса. Различия между евреями и цыганами все же более существенны, чем внешние, бросающиеся в глаза, сходства. Сходства касаются «родимых пятен» племенности, столь явных при поверхностном сравнении, при первом приближении. Различия указывают на те свойства, которых нет и не может быть у цыган, в силу их исторической молодости и духовного младенчества.

Цыгане в качестве «межстранных кочевников» – молодой, в сравнении с евреями, народ. Их тысячелетие в три раза уступает еврейской только писанной истории. Их передвижение осуществлялось компактными целостными (клановыми) группами – таборами, еврейская экспансия осуществлялась самыми разными способами, основной из которых – постепенное, последовательное «просачивание» отдельными группками и только потом консолидация в национальную общину в данной стране. Цыгане поодиночке, вне табора довольно быстро ассимили-

руются среди окружающего населения, евреи же обладают, как, впрочем, и представители некоторых других культурно развитых народов в диаспорах, большой идентификационной устойчивостью.

Существенное отличие евреев от цыган – в разности занимаемых общественных ниш. Одна часть цыган занимается общественно порицаемой деятельностью: попрошайничеством, кражами, жульничеством, торговлей наркотиками; другая часть – производительной активностью: кузнечным делом, коневодством, шоу-бизнесом и т.д. В обоих случаях это низшие общественные ниши, особенно в традиционных обществах. Евреи – признанные виртуозы во всех делах, связанных с деньгами: ростовщичество, спекулятивных, финансовых операциях, торговле и т. п. Деньги же – это власть, чуть меньшая в традиционных обществах и почти абсолютная в рыночных обществах.

Однако главное отличие в духовной сфере. У цыган отсутствует самородная национальная религия, отсутствует драматическое сознание собственной исключительности, имеющей сверхъестественную легитимацию. Собственно рассеяние и Библия создали еврейство как нацию. То обстоятельство, что евреи – «народ Книги», всегда держало и будет держать еще долгое время их в фокусе всеобщего интереса. Это не просто народ-торговец, народ-посредник, которому в истории достается экономическая, рыночно связующая роль – как и финикийцам, генуэзцам, армянам и венецианцам. *Функциональный космополитизм* евреев ярко проявился в их миссии передатчиков серии важных идей между регионами, которые, так или иначе, находились в интеллектуальном поле Книги.

Нет нужды пространно говорить о той зоне эмоционального и идеологического напряжения, в которой находятся теоретические вопросы, касающиеся истории и «метафизики» еврейства. Евреи говорят, что они избранные, умные и удачливые, за что их ненавидят, явно либо скрытно, большинство в окружающих их народах. И они, защищая свою самобытность, должны быть всегда лучше и сильнее всех. Антисемиты, недовольные или же просто скептики, указывают на унижающее их достоинство крайнее высокомерие, лукавство и интриганство, закрытость, нарушение норм общепринятой морали, нечестный захват ключевых плацдармов в экономике и политике. Причем отчасти правы обе стороны. Попытаемся же, используя богатую «евреелогическую» литературу, эксплицировать наиболее рациональное и обозначить искомые факторы, создавшие феномен «еврейства».

Похоже, главный фактор генезиса еврейства – это уверенность в собственной племенной (кровной) исключительности. Эта уверенность отформатирована идеей изначального и неперерешаемого выбора Бога – Творца сущего. Причем Бог евреев даже не «национальный» Бог. Он семейный, клановый. Бог «семья Аврамова», которое разрослось в народ. Завет и благословение относимы лишь к этой крови и плоти, опять-таки – к «святому семени».

Это-то и делает иудейство как минимум «национальной» религией, а в формате радикального иудаизма, как мы увидим далее, экстремистским мировоззрением, «абсолютным расизмом». Ведь здесь субъект, носитель – даже не «раса», а клан, семья, имеющие сверхъестественную легитимацию в безапелляционной форме.

Второй фактор, являющийся по сути расшифровкой, раскрытием метафизической идеи «избрания», – фактор «крови и плоти», фактор полусознаваемого отбора. Выбор Бога иррационален, как спонтанна, самородна, необосновываема вообще любовь как таковая, и относим к крови Авраама и его потомства. Это делало предметом постоянного внимания, максимального напряжения вопросы защиты расовой чистоты.

Третий главный фактор нациогенеза евреев – формирование в вечном скитании, «рассеянии», как общей поведенческой стратегии, кодекса, этоса, в основе которого соединение предельной самоотчужденности и самозащитной практики космополитизма. М. О. Гершензон, автор работы «Судьба еврейского народа», объясняет это самим характером этногенеза у евреев – «распыленное кочевье»: не в прочном укоренении оседлости, а на ходу, в движении. За две тысячи лет они оторвались от «земли», осталась только «кровь» как средство идентификации у народа «подвижных профессий». Собственно выживание в «рассеянии», состояние «под прессом», конфронтация как стиль жизни – это и есть то Дело, которое «сделало» евреев. Это «обстоятельство («оборонное товарищество» – В. К.) в ходе тысячелетнего пребывания евреев в гетто – отмечает О. Шпенглер, – создало тип европейского еврея с невероятной расовой энергией и всегда сплывает в расу население, которое, вопреки судьбе, душевно смыкается на протяжении долгого времени» /3, 159/.

Теперь обратимся к анализу паттернов экстремистского сознания иудаистского радикализма, рассмотрим мировоззренческие выражения ключевых чувствований сверхъестественной племенной исключительности и племенной кровной чистоты. Подчеркиваем, мы анализируем «метафизику» еврейского радикализма. Разумеется, надо отдавать себе отчет в том, что,

- во-первых, «иудеи» и «евреи» – не тождественные понятия (есть скептики, атеисты, формально верующие интеллектуалы), тем более «сионисты» и «евреи»;

- во-вторых, основу любого этноса составляют не радикалы, а нормальные люди, ориентированные на мир и человеческое счастье семьи, детей и пользу отечества.

Тем более, что многие евреи являются достойными гражданами своих приемных отечеств, ставших для них настоящими, первородными отчизнами. Однако, я полагаю именно радикализм, радикальные взгляды экстремистской части еврейского народа «сделали» весь народ в его психологическом качестве. Это и понятно – в условиях перманентных экстремальных условий именно экс-

тремистская фракция в народе и обеспечила его выживание.

Источниками, на которые я опираюсь в представлении паттернов экстремистского сознания еврейского радикализма, принадлежат перу самих евреев. Во-первых, это классика, тексты основоположников: Тора, произведения культовых сионистов (Т. Герцля, З. Жаботинского, М. Кахане). Во-вторых, это труды еврейских интеллектуалов критически-рефлексивного настроения: М. Гершензона и особенно М. Шафаревича, чья книга стала настоящим окном в тщательно укрываемый от посторонних мир.

Мировоззренческим контекстом радикального иудаизма, этнообразующей основы, является монотеистический натурализм Ветхого завета: сочетание идеи личностного Бога, Творца и единственности естественного мира. Мир сотворен Богом по неким магическим процедурам, и в планы Создателя не входит его уничтожение. Никакого параллельного сверхъестественного мира с сопутствующим бессмертием человеческих душ нет. Все только здесь, в этой единственной жизни. Нет других богов, хотя и есть некие могущественные злые силы непроясненного до конца метафизического статуса – боги других народов. Исключительность реальности еврейского бога отражается в исключительности статуса еврейского народа в жизни планеты, истории людей. Роль не просто центральная: собственно для еврейского Бога более нет других народов-субъектов. Субъект один, остальные – объекты, средства Завета-Любви с возлюбленным. Правила игры не изменяются, но будущее неопределенно, открыто, делается совместными усилиями евреев и их бога. Такой некий натуралистический эгоцентризм, где «его» – еврейский народ плюс их Бог.

Подобный мировоззренческий сценарий обусловливает приоритетность паттерна «избранности», приобретающего в радикальном иудаизме вид «исключительности». Он явно доминирует в смысловом отношении, поскольку установлен в качестве исходного онтологического и социоисторического принципа (Тора). Другие: «атрибуцирование враждебности» и «сценарий конфронтации» имеют характер следствий.

Итак, рассмотрим эти паттерны. Наш анализ будет строиться исходя из последовательности основных исторических звеньев еврейского радикализма: «Тора – Талмуд – книги Герцля и Кахане» или «метафизическая легитимация – этико-поведенческое обоснование (этос еврея) – политическая рефлексия, обновленчество».

Паттерн племенной исключительности сверхъестественного происхождения, как уже отмечено, имеет своим метафизическим фундаментом книги Ветхого Завета и Пророков.

Уже в Ветхом Завете проявилась и другая, обратная позитивно-утвердительной (мы – единственные), критическая тема «позора ренегатам», которая станет неотъемлемым атрибутом последующих обновлений паттерна исключительности. Так в книгах Ездры и Неемии описывают ситуацию на-

рушения некоторыми мужчинами-евреями расовой политики в период «авилонского плена». Они взяли в жены иноплеменниц, произведя от них детей-полукровок. Потребовался решительный нажим пророков-харизматиков для того, чтобы собрание приняло радикальное решение об изгнании инородцев и «ублюдков» /Езд. 9.1-3; 10.2-3; 10.10-12; Неем. 13.23-25/. Также много страниц Ветхого Завета посвящены описанию обличений пророками нарушений и отступлений от Моисеевых предписаний и репрессиям, которые обрушивает на них Иегова. Таким образом, «работа» с ренегатами велась уже тогда.

В средние века в рамках еврейских замкнутых сообществ-кагалов сложилась система взглядов, регламентирующая как отношения с нееврейским миром, так и поведение евреев в частной жизни и в еврейской общине. Она и называется классическим иудаизмом и представлена в Талмуде и «Шулхан-Арухе» /4, 55/. Вся повседневная жизнь еврея – быт, семейные отношения, празднества и бизнес – в начале тщательнейшим образом регламентировалась огромным количеством предписаний и определений. Нарушения жестко преследовались, вплоть до назначения «тайных преследователей» прямым отступникам. Таким образом, в «послехристианское время» племенная исключительность получила организационные формы (кагал, система самоуправления и отношений с окружающим миром) и этические кодификации.

«Период эмансипации», борьбы евреев за свои политические права, ибо экономически они были всегда одними из наиболее влиятельных слоев европейских обществ, привел к серьезным изменениям в их среде. Это выразилось, прежде всего, в ослаблении влияния кагальной организации, сознательной самоассимиляции части евреев, всерьез поверивших идеям либерализма о всеобщем равенстве людей. Идеи братства и космополитизма не являются «изобретением евреев», как о том любят говорить антисемиты, это естественная стадия общечеловеческого развития. Бесспорно, что эти идеи в свое время (XIX в. – в Западной Европе, начало XX в. – в России) существенно облегчили борьбу евреев за политическое равноправие, их инкорпорацию в ряды революционеров. Однако затем эти же идеи стали разъедать национально-религиозные основы еврейских общин. В отсутствие прежних форм дискриминации еврей стал стремительно терять свою знаменитую «форму» – самоидентификацию в режиме «исключительности», стал переплавляться в среднего европейца.

Эти-то процессы и породили сионизм как попытку, во-первых, дать новые организационно-политические цели, вновь консолидирующие евреев уже на государственной основе (Т. Герцль); во-вторых, идеологически возродить, обновить иудаизм, интенсифицировав переживание его положений на новой эмоциональной основе, вновь актуализировав его агрессивный потенциал (З. Жаботинский, М. Кахане).

Так Теодор Герцль в своего рода манифесте сионизма, своей книге «Еврейское государство», более обрушивается не на антисемитов, те для него естественны и непеределываемы, даже в чем-то полезны и необходимы для сохранения качества и тона еврейского народа, а на «ассимилированных евреев», например французских «израэлитов». Это – главный, настоящий враг «дела собирания» евреев в Палестине (или Аргентине). Ибо они «космополиты», утверждающие о том, что у евреев появились свои отечества и в новой мировой ситуации потеряла смысл жестокая самоизоляция, отвлекают еврейские массы от выполнения завета-пророчества о возрождении еврейского государства. Следует признать, что Герцль оказался прав, Гитлер и Катастрофа показали евреям, что задачи самообороны далеко не утратили свою актуальность.

Более успешно задачу эмоционально-морального обновления основополагающих чувств исключительности евреев решил современный выдающийся деятель радикального еврейства рабби Меир Кахане. Харизматичность, литературный талант и мученическая смерть создали ему репутацию современного Моисея.

В июле 1968 в США (Лос-Анджелес), времени пика движения левой студенческой молодежи, он создает, вполне в духе времени, радикальную националистическую организацию «Лигу защиты евреев» (Jewish Defense League). В нескольких книгах, из которых мы здесь рассматриваем произведение «Никогда больше» 1971 года, он дал страстную критику американизации евреев и поставил цель возрождения духа исключительности. Произведение прямо-таки пронизано духом хилизма, мессианства, антибуржуазной, неконформистской страстью, поневоле увлекает даже нееврея, давая возможность понять, сопережить необычную, очень отличную, но человеческую точку зрения.

Главный объект критики Кахане – «еврей-Смит», либерал, примиренец, ставший Западным Человеком, верящим в равенство и всеобщую любовь, материализм и секуляризм. США действительно стали «еврейской нирваной», говорит Кахане, но скоро все кончится. Пройдет шок от Холокоста, кончится экономический бум и антисемитизм возродится. И кого он встретит? – Заплывшего жиром, морально неустойчивого еврея, забывшего национально-религиозные традиции, потерявшего твердость духа. Задача Кахане – возродить «старого еврея», типаж Моисея – у которого глаза полны «еврейского огня», а в сердце – «искры еврейства».

Кахане, бывший в свое время чуть ли не диссидентом-экстремистом в официальном Израиле после его «алии» из США, стал после его мученической смерти в 1990 г. кумиром националистической еврейской молодежи. Похоже, он действительно стал для нее новым пророком, возродив радикализм, традиционно поддерживавший евреев в известном «классическом» качестве.

Кахане сформулировал новый «кодекс» еврея, чья новизна заключается в возрождении ветхозаветной прямоты (честности), в утверждении ключе-

вого архетипа иудейства: собственной исключительности. Максима этого кодекса: «быть евреем и жить как еврей – это высшее счастье».

Если чувствования «исключительности» еще можно списать на «сильный патриотизм», «страстную любовь» к своей нации, то интенсивность форм выражения *паттерна атрибуцирования враждебности* в идеологии еврейских националистических радикалов ясно свидетельствуют о правоте отмененной резолюции Генеральной Ассамблеи ООН.

Все другие люди, окружающий человеческий мир враждебен по определению «Единственного». А что им остается? Только зависть – сознают они это или же нет. Тем более, что подобное положение вещей объективно и неизменно. Бессилие зависти рождает озлобление и ненависть. Такова, упрощенно, самообъяснительная схема «атрибуцирования враждебности» в радикальном еврейском сознании. Все народы, у которых живут евреи, – явные или скрытые антисемиты, – утверждает Герцль. Таким образом, о любви или уважении вообще не стоит. Речь может идти лишь о степени враждебности и терпения. В целом же явственны, как следует из слов Герцля, три категории: явные антисемиты, скрытые и ренегаты – «еврейские политические уроды» (термин А. Богуславского). Худшими антисемитами всегда были евреи-ренегаты (особенно «выкрест-антисемит Маркс») – подчеркивает Кахана.

Истоки «онтологического третирования» и «презумпции ненависти» находимы, конечно же, в Торе. «Необрезанные» предаются «мерзостям», «блудодействию» со своими ложными богами. Другой мотив – «нечистоты» не-иудеев, которая имеет ритуальный характер. Вообще, слова «человек», «брат», «ближний», которые употребляются часто в Ветхом Завете, имеют четкое отнесение, адресование прежде всего к «соплеменнику» и «единоверцу» – еврею-иудею. С этим утверждением согласится большинство исследователей, не ангажированных интересами религиозных конфессий. Потому гуманизм Ветхого, как, впрочем, и Нового Заветов существенно этнически-религиозно ограничен. Эти скрытые подразумевания были в то время настолько очевидными, что не требовали особых пояснений. И хотя подобный этноцентризм («мы – настоящие люди», «все остальные, не совсем люди») был довольно-таки обычным явлением, однако он оставался, так сказать, на житейском уровне. Тора являет собой первый исторический прецедент религиозной теоретизации, метафизики прежде обычного явления в духовной практике того времени. Религиозный гений евреев породил концепцию своей религиозно-племенной исключительности. Другими словами, они первыми концептуализировали в религиозной форме идею, которая так или иначе присутствует в каждом «среднестатистическом» племенном сознании. Причем сделали это настолько совершенно, «чисто», архетипически, что затем только подражали им («иудейские мотивы» в сектантских движениях).

В Торе, которая представляет собой публичный вероисповедальный документ, дана метафизическая

легитимация еврейской исключительности и установлены наиболее общие принципиальные требования к «еврейскому стандарту»: обрезание, соблюдение субботы, разделение окружения на «чистое» и «нечистое», жесткий запрет на кровное смешение с другими народами и т. п. Более детальные инструкции «культурного героя» Моисея передавались в устной традиции и, как утверждается в классическом иудаизме, затем постепенно записывались, систематизировались в серии кодификаций, имеющих разные датировки происхождения, названий, но в общем известные внешнему миру под привычным названием «Талмуд». Его формирование относимо к наиболее суровым для еврейства временам средневековья, когда евреи «изобрели гетто» (Н. Гольдман) и гетто «сделало» евреев. Тогда-то и сложилась знаменитая «еврейская ненависть» (термин Г. Гейне), надо сказать, взаимная, хотя далеко не симметричная по тотальности распространения среди народов мест еврейского проживания.

Вряд ли можно приписывать все это всему иудаизму в целом, но его радикальным, экстремистским версиям – точно. Если в наше время существовали такие, как Кахана, то тем более определенно их было больше ранее, когда взаимная нетерпимость христиан и иудеев была настолько сильна, что современное руководство католической церкви сочло необходимым принести свои извинения за свой исторический антисемитизм.

Политическая эмансипация евреев, произведенная руками революционной буржуазии и либеральных интеллектуалов, существенно изменила климат взаимоотношений еврейских общин и их окружения. Религиозные преследования и политическая дискриминация ушли в прошлое, но антисемитизм, равно как глубокое недоверие и высокомерие ортодоксального иудейства, остались. Однако характеристика ситуации со стороны радикального иудаизма не могла не измениться. Идеологи сионизма отказались от старых оскорбительных выражений в отношении «гоев», это осталось скорее на бытовом уровне «еврейской ненависти». Однако концепт «вражды» окружения и «гнета» как характеристики «окружающей среды» остались. Они не могли исчезнуть. Это один из краеугольных камней радикального иудаизма, обратная сторона медали «исключительности». Евреи – это по генезису и по функционированию «конфликтная группа», если она остается именно группой, сообществом.

Эта ситуация вполне адекватно отразилась в теоретиками радикального сионизма. Герцль на первом Сионистском конгрессе привел определение еврейской нации: «Это группа людей общего исторического прошлого, сплоченная наличием общего врага». Гнет и ненависть делают евреев, – утверждает Герцль и в «Еврейском государстве», – благополучие нас ослабляет. Только гнет приводит нас к прежнему состоянию, только ненависть наших соседей заставляет нас чуждаться их, только притеснения побуждают нас *volens-nolens* составлять ту историческую группу, которую так легко узнать по роковым ее признакам.

«Раньше была вражда к иудаизму, – говорит Герцль там же, – после эмансипации она изменилась. Причиной антисемитизма в наши дни в том, что евреи оказались «сильными конкурентами, внушающими ужас».

«Средний еврей» лучше, сильнее, успешнее «среднестатистического» западного человека. Евреи постоянно производят «излишек» среднего интеллигента, занимают «теплые места» не пропорционально своей численности, объединены тайными связями взаимной поддержки и promotion. Потому антисемитизм – неотъемлемая часть общественного спектра мнений и отношений: был, есть и будет – поскольку порождается завистью, конкуренцией, шовинизмом, религиозной пропагандой и просто человеческой иррациональностью – философски подытоживает Кахана. Потому лучшие еврейские умы три тысячи лет задавались вопросом о выработке успешных стратегий выживания в неблагоприятных условиях, всегда имеющих тенденцию превращения во враждебные.

Это порождает третий – основной паттерн экстремистского иудаизма – *паттерн борьбы*, как способ существования евреев. Борьба и ее цели неизменны, ибо борьба и есть «евреи», как о том учат сами теоретики радикального иудаизма, меняются лишь ее формы. Цели этой борьбы, которые можно эксплицировать, знакомясь с темой, следующие. Перво-наперво, это эмансипация – борьба против любых форм дискриминации, за сохранение своей религиозно-племенной исключительности. Это была всегда активная, наступательная борьба, отнюдь не «глухое сопротивление». Всегда ведь отстаивалась не просто «национальная самобытность», а именно «исключительность», «особое, беспрецедентное место» в строе человеческого сущего. Почему так? Санкционирование выбором Бога порождает еще более высокое предназначение.

Это такая цель, как духовное водительство, наставничество народов Земли. Такие претензии определены всем строем Ветхого Завета, где «дому Якова» отдается высшее эзотерическое знание и руководство народами, «ибо народ и царства, которые не захотят служить тебе, погибнут, и такие народы совершенно истребятся» (Ис. 60.12).

Далее, архетипической целью борьбы еврейства всегда было «возвращение в землю обетованную». Однако, если прежние два возвращения (из египетского и вавилонского пленения) были относительно скорыми, то третье рассеяние оказалось самым длительным, растянутым почти на два тысячелетия.

Итак, мы вполне убедились в том, что взгляды радикального иудаизма и сионизма могут быть охарактеризованы как экстремистские. Паттерны данных форм сознания этой этно-религиозной группы – еврейская племенная исключительность и радикальная конфронтация с антисемитским окружением. Подобная организация сознания и создала феномен «еврейства», хотя и имеет оправдывающе-объективный, социоисторический контекст своего возникновения и эволюции.

Крайности сходятся. «Еврейская ненависть» и «зоологический антисемитизм» породили трагедию Холокоста. Другая «теория крови», породившая феномен «фашизма», – национал-социалистская доктрина Адольфа Гитлера. Общность с рассмотренной ранее племенной экстремистской теорией – в выдвигании на первый план в определении «человеческого» – фактора крови, племенного фактора. Вместе с тем фашизм рожден на совершенно иной социокультурной почве и в иных социоисторических условиях. Потому имеет свои характерные ментальные аранжировки ключевых паттернов экстремистского сознания.

Что такое фашизм? Есть разные объяснения ему в исторической науке и социальной философии: «тоталитаризм», «особая форма модернизации», «третья революция», «восстание масс». Указываются такие признаки, как:

- террористическая монополия массовой партии над экономикой и средствами масс-медиа;
- абсолютистская идеология крайнего радикализма и культ личности.

Но зададимся вопросом: «Почему, как стал возможным фашизм, невиданное и неслыханное в мировой истории?» Ключевые моменты, как я полагаю, это эксклюзивные, экстремальные исторические условия, беспрецедентная «точка бифуркации» в общечеловеческом развитии и, скоррелированная с этими условиями прострация элиты и масс.

Что я имею в виду под «эксклюзивностью» мировой ситуации последних столетий XIX – первой половины XX вв.? Прежде всего решительный скачок развитых земных обществ в экономике, социальной жизни и науке: вступление в зрелое индустриальное общество, которое ознаменовалось катастрофичными для прежних социальных структур (даже в сравнении с ранним индустриализмом) последствиями невиданных концентрации, массификации, монополизации, урбанизации, интернационализации. В науке разразился «кризис основ» фундаментальной науки, базиса мировоззрения – физики. Однако мышление «верхов», национальных истеблишментов ведущих стран оставалось старым – XIX века, партикуляристско-имперским. Как всегда, старые ментально-организационные формы вступили в противоречие с развивающимся содержанием – на сей раз очень остро, невиданно кризисно, ибо, по сути, радикально менялись сами основы человеческого общежития. За 50 лет XX столетия человечество пережило две мировые войны с их массовыми геноцидами (армян, евреев, кавказских народов, цыган, славян), две имперские диктатуры мирового уровня и Великий кризис (1924 – 1933). Вполне понятны ужас и прострация интеллектуалов, чья функция и состоит в продуцировании мировоззрений, и которые могли только беспомощно говорить о роке и иррационализме. Между тем именно эти 50 лет экстрима заставили, подтолкнули развитие обществ в направлении глобализации.

Экстремальный режим развития породил прострацию элиты и стихию спонтанности выражения

исподнего, иррационального неконтролируемых масс. Ленин в свое время гениально отразил эту ситуацию в знаменитом: «Верхи не могут управлять по-старому, а низы не хотят жить по-старому». Массы, внушительная часть торговцев, ремесленников, крестьян, рабочих действительно поддержали в Германии нацистскую партию, как в России – большевиков. Германия, как и Россия, несмотря на ее большую технологическую и культурную развитость, решала те же задачи модернизации. Модернизация порождает большие потрясения, большие мифы, большие страхи и большие разочарования.

Близкая и желанная, казалось, легко осуществимая первородная идея модернизации «Обогащайтесь!», всегда и везде рожающая так называемую «мелкую буржуазию», а проще говоря, людей, пробующих заняться бизнесом, также всегда и везде оказывается «золотым сном», навевным очередным соблазнителем. Люди, пришедшие из деревни в первом или втором поколении, либо порывающие с традиционно-семейным городским занятием, деидеологизируются, освобождаются от своих прежних взглядов – только затем, чтобы «зомбироваться» новой, более коварной именно для масс, либеральной идеологией «равных возможностей» и «безграничных перспектив». Тем тяжелее разочарование. Коллективистская идеология, рожденная на немецкой почве, но апробированная в далекой варварской стране, оказалась чуждой для индивидуалистического духа большинства немцев, хотя, как известно, попытки были и в этом направлении.

Индустриальное общество в полосах своего успешного развития все же поддерживает существование мелкого бизнеса, в широком смысле слова – предпринимательства, и постоянно воспроизводит на место разорившихся все новые массы мелких хозяев (из которых действительно могут получиться единицы крупных). Иное дело – условия тотального, мирового кризиса хорошо известного 1929 года. Пролетаризация широких слоев жизненно активной части населения всегда чревата резким обострением общественной ситуации: они растеряны, разочарованы в идеях, бывших для них авторитетными, дезориентированы, жаждут ответа: кто виноват? Что делать?

Но дезориентирована и в прострации сама элита, она не в состоянии предложить нечто рациональное и вразумительное. Ответ приходит всегда позже, после пережитого, как рефлексия над пережитым. В отчаянии, в прострации, в тяжелой болезни человек ищет спасение в нерациональном, маргинальном для разума в нормальной ситуации. С глубин человеческой природы поднимаются «спящие демоны», те же племенные предрассудки и враждебность. В общем-то, по большому счету, те же, что и у евреев, но последние за три тысячи лет своей истории их отразили, метафизировали, прекрасно «упаковали» в блестящие интеллектуальные формы, подрезав и убрав из зон общего внимания все чересчур уже одиозное и темное. В фашизме же мы видим также первозданную, исходную пле-

менную ненависть, беспощадность и варварство межплеменного уничтожения, как и на заре библейских времен, когда уничтожались народы и погружали ноги свои, «как и псы твои язык свой, в крови врагов» (Псалом 67, 24).

Фашизм, как известно, – общеевропейское явление. Это подтверждает наш тезис о том, что он есть экстремальная форма развития, радикализм которого обусловлен эксклюзивной резкостью, «крутизной» перехода стран Европы и Северной Америки в развитое индустриальное общество. Не имевшая ранее прецедента глубина и быстрота изменений девальвировала прежние ценности и начался поиск новых.

Процесс складывания и утверждения новой парадигмы культуры длителен и постепенен. Сначала она должна утвердиться в умах образованных классов, которые и обеспечивает *promotion*, раскрутку, суггестию в массы. Это также процесс нескорый.

В подобных кризисных, переходных эпохах на первый план часто выходят радикалистские идеологии, теории, которые к тому времени уже разработаны и имеют «товарный вид». Интерес к ним резко возрастает еще и потому, что радикалистские идеологии активизируют и легитимизируют культурно-запретное, но потому всегда желаемое. Отменяют терпеливость и терпимость, торжествуют «простые решения» и эгоистическая нетерпимость. Когда культурные правила девальвируются в смысле словом и ценностном отношении, где их метафизическим гарантом является персонализированная трансцендентность: «Если Бога нет, то все позволено», «Бога нет – это мы его убили», тогда все становится возможным.

Расовая теория – это именно европейская идея, европейское изобретение, исходящее из ментальных особенностей самоорганизации именно европейской душевности. Восток знает лишь идею «касты» – метафизику чувств племенной и профессиональной принадлежности. Если «профессия» – водительство, «наставничество человечества», определенное выбором монотеистического Бога, то это-то и рождает «великое племя» (Достоевский), «роковой народ» (Ницше).

Идея же «расы» есть европейское явление. В этом убеждает нас гениальная проницательность Шпенглера, выявившего в качестве формообразующего западноевропейской, «фаустовской души» *династический принцип*. Западноевропейское национальное сознание образуемо чувствами, потом понятиями: «земли и крови», «отечества», «национальной территории», а также удержанием в памяти генеалогических линий происхождения, сакрализованных в царствующих домах и дворянстве. Потому для европейских историков, этнологов, философов представляется самоочевидной связь между понятием «нация» и понятиями «отечество», «предки» (славных мужей, мужчин). Потому для типичного европейца были «органично» чуждыми, т. е. противоестественными, несовместимыми с собственной душевной организацией, этносы «без отечества», реально ориентированные на женские

линии преемственности. Похоже, это – глубинная ментальная причина антисемитизма европейских народов, то искомое «иррациональное». Сюда добавляются чувства недоверия, порожденные закрытостью, отчужденностью и высокомерием, религиозной ревностью и жизненной конкуренцией. Евреи оказались теми чужаками, которые идеально подходили на роль «метафизических злодеев»: они вездесущи, рядом с нами, сильно отчужденны, демонстрируя при том непонятные власть и превосходство.

Метафизическая доктрина Адольфа Гитлера, изложенная им в XI главе «Народ и раса» программного произведения национал-социализма «Моя борьба», не отличается особой глубиной и изощренностью философской аргументации. Как и большинство выдающихся политиков, харизматических вождей, Гитлер, судя по тексту его книги, не обладал привычкой к самостоятельным метафизическим рассуждениям. Однако ему нельзя отказать в интеллекте и большой проницательности. Его рефлексия носит, похоже, только экстравертный характер – он никогда не сомневается ни в себе, ни в своих взглядах. Это, впрочем, необходимый психологический фундамент несокрушимой уверенности в себе (комплекс Иова), подпирющий его харизму и питающий его «энергетику».

Контекст возникновения гитлеровского мировоззрения – это сильный бытовой антисемитизм, базирующийся на религиозной и «органически-душевной» взаимной нетерпимости. В теоретическом же отношении на него сильно повлияли теории и взгляды так называемой «расово-антропологической школы» во Франции и Германии (Ж.-А. де Гобино, Х. С. Чемберлен, О. Аммон, Ж. Ляпуж, Л. Вольтман, Х. Гюнтер, О. Хаузер). Отсюда берет свое происхождение натуралистический квазиобъективизм Гитлера (эволюция и борьба за существование – основные детерминанты жизни), полагание расы в качестве основной движущей силы истории, ценностная дифференциация рас и постулат о гибельности расового смешивания. Именно работы сторонников этой школы, а не Ницше или Шпенглера, интеллектуальный масштаб которых был явно несоразмерен интеллектуальному уровню фюрера, следует считать теоретическими источниками метафизики «Main Kampf».

Мировоззренческие паттерны, составляющие основу гитлеровского понимания мира, бинарны и абстрактно-просты: паттерн «вечной борьбы», паттерн «Прометея человечества» и паттерн «паразитической расы».

Вся экспозиция миропонимания определяется координатами социал-дарвинизма: естественный мир с естественными же законами. Бога, как личностного сверхсущества, управляющего миром по своему усмотрению, я так и не смог обнаружить в «картине мира» Адольфа Гитлера, представленной им в «Main Kampf». Есть смутные ссылки на некоего бога, скорее, в деистическом понимании – формального творца сущего, управляющего миром через свои, нам предстающими «естественными», законы.

Законы, управляющие миром, – «железные» и «безжалостные». Гитлер с легкостью необыкновенной пользуется термином «закон», не беря на себя труд хоть как-то аргументировать «законность» его законов. Итак, мир естественной природы есть мир тотальной конфронтации, ставка в которой – выживание и продолжение рода. Потому «кто хочет жить, тот должен бороться, а кто в этом мире вечной борьбы не хочет драться, тот не заслуживает права на жизнь» /6, 42/.

Движущие силы жизни-борьбы: голод и любовь, насыщение и спаривание, дление себя. Все живое дифференцировано на эндогамные половые группы: виды или «расы». «Железный закон, что хотя жизненная энергия природы почти безгранична, формы размножения и продолжения рода и вида очень ограничены» /6, 38/. Этот «закон» межродовой и межвидовой нескрещиваемости совершенно разных групп животных в общем-то очевиден. Но с него Гитлер без всяких объяснений спускается на уровень внутривидовой, постулируя «закон» противоестественности и вредоносности скрещивания неких абстрактно «сильных» и «слабых», равно как разных уже собственно человеческих рас. «Природа противится спариванию более сильных существ с более слабыми. Но в еще большей степени противно ей смешение высокой расы с низестоящей» /6, 40/.

Логика, конечно, здесь и не ночевала. Почему «исходно» одни расы лучше других, почему, если природе так «противно», она вообще допускает скрещивание рас? Гитлер утверждает, и это стало, как известно, одним из краеугольных оснований политики III Рейха, что именно «чистота расы» – залог процветания, творчества, мощи. Расовое смешение ведет к физическому и умственному регрессу, систематическому вырождению. Опять-таки, применяя свой основной «метод» натуралистической легитимации ключевых тезисов, Гитлер апеллирует к «природе»: в «природе заложено стремление к расовой чистоте». Одна из наиболее древних рас потому и сохранила свою энергию и силу, что строжайшим образом сохраняла «чистоту» своей расы. Своих женщин они, правда, иногда навязывают в жены влиятельным христианам, но что касается мужчин, – заявляет Гитлер, – то тут они принципиально не допускают браков с представителями других рас. Евреи охотно отравляют нрав других наций, но, как зеницу ока, охраняют чистоту собственной крови. Еврей почти никогда не женится на христианке, зато христиане часто женятся на еврейках. Таким образом, в еврейской среде людей смешанной крови не оказывается» /6, 64/.

Другое, после постулата «чистоты расы», фундаментальное допущение – деление народов на три группы:

- основатели культуры;
- носители;
- разрушители.

Первые – генераторы идей, креаторы, создающие «фундамент и стены всех человеческих творе-

ний», «определяющие все планы», «внешнюю форму и окраску».

Основатели культуры, как вы уже наверное догадались, ибо трудно здесь ожидать неожиданных поворотов мысли, – арийцы. Утверждение, описание *позитивного героя* мировой авансцены – второй по важности паттерн гитлеровского мировоззрения. Образ сего белокурого, длинноголового субъекта довольно хорошо знаком и тем, что практически большинство имперской верхушки напрочь не подходило по своим анатомическим характеристикам к классическим описаниям расово-антропологической школы. «Гении человечества», его «Прометеи» – это в общем смысле белые европейцы, в узком, истинном – собственно «самые чистые», северогерманские племена. Они прямо несут культуру народам, завоеывая их, сообщая им творческие идеи, цивилизуя их. Они также «катализаторы», активизирующая причина пробуждения в них творческого начала. Ассимилировавшись, рано или поздно, с ними по причине своей малочисленности и отсутствия правильной расовой политики, их кровь (гены) в туземцах затем зачинает новые великие культуры, представляющиеся неискушенному историку гением неарийского народа (Китай, Индия, Египет). Но это не явление самостоятельности неарийцев, это «отсветы прошлого» арийской экспансии. Гитлер, вероятно, начался «фантастических рассказов» Х. Чемберлена, который конструировал архаическое всеприсутствие арийцев на всех континентах, «оплодотворявшее» бедных туземцев на их дальнейшие великие цивилизации.

Носители, низшие народы, нужны как «средство», «тягловая сила». Все в этом мире, что не есть добрая раса, является мякиной. Единственная причина отмирания старых культур – смешение крови и вытекающее отсюда снижение расы.

Что же делает арийцев столь творческой и столь ценной расой для всего остального человечества? Ответ – ярчайший пример эклектицизма. Ментально-культурное качество биологизируется в качестве доминирующего биологически-наследственного признака. Это «готовность к личному самопожертвованию, готовность жертвовать своим трудом, а если нужно, то и жизнью других» /6, 49/. Данное качество Гитлер называет «идеализмом», понимаемым им как служение Целому. Целое – это природа с ее, уже запротоколированными выше, «железными законами». Потому, умозаклучает фюрер, «борьба за продолжение рода и вида и есть чистый идеализм».

Третий паттерн гитлеровского мировоззрения – «метафизический злодей», народ, играющий в истории роковую, разрушительную роль. Для этого они должны быть злонамеренны и очень сильны. Первое – иметь исходное естественное влечение к идеалам, противоположным «арийским», второе – обладать энергетикой и стратегией ее применения, способной одолеть объединенную мощь всех других народов. Естественные основания еврейства, по Гитлеру, – это «бесконечно цепкая воля к жизни, к сохранению своего рода и вида» /6, 253/. И абсолютный индиви-

дуалистический эгоизм. «Евреи единодушны лишь до тех пор, пока им угрожает общая опасность или пока их привлекает общая добыча. Как только исчезают эти два импульса, сейчас же вступает в свои права самый резко выраженный эгоизм. Народ, который только что казался единодушным, тут же превращается в стаю голодных грызущихся друг с другом крыс» /6, 254/. Подобные «естественные основания» теоретизируются самими же евреями в их идеалы: жизнь получше в этом лучшем из миров, т. к. они отрицают загробную жизнь; достижение полного господства над всем миром, чтобы максимизировать первое.

Главные средства реализации идеалов, как полагает Гитлер, это: ложь, евреи – величайшие виртуозы лжи, это способ их существования: мимикрия и паразитизм; «дьявольское искусство во всем, что связано с деньгами»; стремление к эррозированию, сознательному извращению чужих культур для создания системы невидимой власти.

Гитлер все же был более политиком и, собственно, его «know-how» в расовой теории – это подробное описание тактик и техник «просачивания» евреев в национально-государственные механизмы /6, 258-274/. Общая же стратегия «мирового заговора», приписываемая евреям, была известна и до Гитлера, он лишь ее повторил: сначала евреи использовали буржуазию как свое орудие против феодального мира, а затем рабочего как свое орудие против буржуазного мира. Прячась за спиной буржуазии, еврей сумел завоевать себе гражданские права, теперь же, эксплуатируя борьбу рабочих за свое существование, евреи надеются, прячась за спиной этого сословия, окончательно водрузить свое господство над землей.

Субстанциализация всего онтологического негатива в одном этносе приводит к тому, что и трансценденция в экстремистском сознании этого типа адресна: физическое уничтожение, страшное «окончательное решение еврейского вопроса». Причем предварительно евреи должны быть выведены из состава человечества, чтобы по отношению к ним вполне оправданными выглядели самые крайние меры. Для этого осуществлялась дегуманизация, резкое понижение «онтологического статуса» евреев. «Евреи – паразитическая раса, произрастающая как гнилотная плесень на культуре здоровых народов. Против нее существует только одно средство – отсечь ее и выбросить. Уместна только не знающая жалости холодная жестокость. То, что еврей еще живет среди нас, не служит доказательством, что он тоже относится к нам. Точно так же блоха не становится домашним животным только оттого, что живет в доме» /7, 21/.

Итак, перед нами два экстремистско-националистических мировоззрения. Конечно, между ними есть серьезные внутренние различия.

Различны уровни притязаний, соответственно, уровень их легитимации: сверхъестественный выбор монотеистического Бога – у иудеев и квазинатуралистическая легитимация в доктрине Гитлера.

Качественно различны описания, определения «позитивных и негативных субъектов» всемирной драмы. Племя (точнее, союз 12 колен) и раса (совокупность народов с разной степенью расовой гомогенности). Соответственно, в первом случае «негатив» — это все окружение, все не-евреи, во втором же случае существует фокус негативного внимания. Это-то и предопределяет разный характер трансценденции, превозмогания существующего положения вещей, разрушение пределов, замыкающих данное status quo.

Третье различие, пожалуй, наиболее существенное. Мировоззренческий радикализм, как я уже отмечал ранее, сохранил евреев как этнос в течение трех тысяч лет, «сделал» их. Радикальный иудаизм оказался «философией выживания», выковав «бессмертных». Однако подобный супранатуралистический эгоизм вряд ли может нравиться остальным народам, что и проявляется в разных формах антисемитизма.

Фашизм выразил умонастроения только части этноса, все же наименее образованных и наиболее нетерпимых, склонных к ксенофобии. Они есть в любом народе, но только экстремализация в социально-историческом развитии может привести их к власти со всеми вытекающими отсюда роковыми последствиями.

Вместе с тем, как бы ни были разными эти мировоззрения, между ними есть и то существенное сходство, делающее их однотипными. Крайности сходятся. Они имеют схожие паттерны самоорганизации, строящиеся на приоритете биологических признаков в идентификации «подлинно (даже — единственно) человеческого». Не сознание, интеллектуальные достижения, выработанные моральные качества — что мы можем ожидать от носителя сознания, homo sapiens, а кровное происхождение. Оба мировоззрения имеют в арсенале своей практики те или иные формы расовой политики, евгеники. Мо-

гут сказать, что все это не редкость и в современных практиках слишком многих народов. Увы, это так, но тем более необходим беспристрастный анализ, показывающий «родимые пятна» животности, племенного и расового партикуляризма и в древнейшем племенном расизме, и недавнем неслыханном варварстве. Древность и современность смыкаются. В нашем сознании равнопредставлены и самосознание и жизнь тела. Иногда может показаться, что пределом истины является последнее в его межпоколенной коллективной ипостаси. Абсолютизация этого ведет, как мы смогли убедиться, ко сну разума.

Литература

1. Eible-Eibesfeldt, I. Indoctrinability, ideology, and warfare: Evolutionary perspectives / I. Eible-Eibesfeldt, E. K. Salter. — New York: Berghahn Books, 1998.
2. Деметр, Н. История цыган. Новый взгляд / Н. Деметр, Н. Бессонов, В. Кутенков. — Воронеж: Воронеж, 2000.
3. Шпенглер, О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Т. 2. Всемирно-исторические перспективы / О. Шпенглер. — Мн.: Попурри, 1999.
4. Шафаревич, И. Трехтысячелетняя загадка. История еврейства из перспективы современной России / И. Шафаревич. — СПб: Библиополис, 2002.
5. Жаботинский, В. Еврейская революция / В. Жаботинский // Избранное. — Иерусалим; СПб., 1992.
6. Гитлер, Адольф. Main Kampf / А. Гитлер / ответственный за выпуск С. Н. Лобанов. — Ашхабад: Т-Око, 1992.
7. Геббельс, Й. Дневники 1945 года. Последние записи / Й. Геббельс. — Смоленск: Русич, 1993.

ЭКОНОМИКА

УДК 93 (470.4) 297

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ТУРИСТСКОГО КОМПЛЕКСА ГОРНОЙ ШОРИИ

А. И. Афонасова

Туризм сегодня — это сложный межотраслевой комплекс, требующий системного подхода к регулированию взаимодействия многих составляющих его элементов. Лидирующие позиции туризма обусловлены процессами глобализации экономики, бурным развитием транспорта, средств массовой информации, либерализацией визовых режимов, повышением жизненного уровня населения.

Туристическая деятельность — вторая по доходности индустрия после нефтегазовой, охватываю-

щая более 10 % мирового ВВП. Налоговые поступления от туризма в среднем составляют 6 % совокупных поступлений. Деньги, вложенные в эту отрасль, оборачиваются быстрее, чем в других отраслях экономики. Каждый доллар, вложенный в сферу туризма, приносит 7 долл. прибыли и еще 10 долл. инвестиций (так называемый мультипликативный эффект), создавая новые рабочие места. В крупных туристских центрах каждые десять тури-

стов обеспечивают постоянной работой двух работников.

Доля России в мировом туристском продукте, по данным ЮНВТО, составляет лишь около 1 %, что явно не соответствует ее высокому рекреационному потенциалу. Российские граждане до сих пор предпочитают проводить отпуск за пределами страны, вывозя из страны миллиарды долларов, которые попадают в казну других государств. Таким образом, отечественный туризм приносит стране лишь убытки, повышая имидж зарубежных туристских центров.

В последнее время особо актуальным стал вопрос развития внутреннего туризма в отдельных регионах и в стране в целом. Перспективными, с точки зрения развития данного вида туризма, являются экологические, лечебно-оздоровительные, спортивные и экстремальные туры. Благо, что ресурсный потенциал для развития именно этих видов туризма в стране предостаточный: огромная территория, богатое историческое и культурное наследие, а в отдельных регионах – нетронутая, дикая природа.

Одним из наиболее привлекательных для туризма регионов, согласно данным Высшей школы экономики, является Сибирь и её отдельные регионы.

В последнее время все более популярным местом активного отдыха, лечения, а также деловых поездок для российских и иностранных туристов становится Кемеровская область.

Кузбасс – это один из ведущих индустриальных регионов России с гигантами угольной, химической и металлургической промышленности. Однако вместе с огромным промышленным потенциалом Кузбасс обладает мощными природно-рекреационными и культурно-историческими ресурсами. Наличие туристского потенциала в регионе и возможностей для развития въездного и внутреннего туризма способствуют развитию туристской индустрии, которая может обеспечить всестороннее развитие Кузбасса.

В Кемеровской области туризм начал развиваться в конце 90-х гг. Уже тогда туристская деятельность была обозначена как одно из перспективных направлений социально-экономического развития и диверсификации экономики области.

В настоящее время администрация области рассматривает туризм в качестве одного из приоритетных направлений развития. В рамках региональных законов и программ экономического развития (Закон Кемеровской области «Об утверждении программы социально-экономического развития Кемеровской области в сфере туризма» № 74-ОЗ от 29.12.2003; среднесрочная региональная целевая Программа «Развитие туризма в Кемеровской области на 2007 – 2009 годы» № 143-ОЗ от 17.11.2006 и др.) администрация Кемеровской области основывается на следующих позициях:

– региональные туристские комплексы выступают ключевым звеном в сфере туризма, индивидуальность каждого из них является так называемой «визитной карточкой» региона и государства в целом;

– развитие туризма в каждом отдельном регионе имеет свои особенности, обусловленные природными, культурными, историческими, экономическими, демографическими и другими условиями;

– создание и развитие региональных туристских комплексов представляет собой мощный фактор социально-экономического роста регионов и способствует оздоровлению экономики слаборазвитых районов.

Одним из наиболее перспективных рекреационных районов Кемеровской области является Горная Шория, расположенная в Таштагольском районе (п. Шерегеш). В настоящее время Горная Шория – это действующий спортивно-туристский горнолыжный комплекс, способный принимать более 100 тыс. туристов в год, известный не только в Сибири, России, но и за рубежом. Кроме того, Горная Шория – это наиболее привлекательный в инвестиционном плане район, обладающий огромным экономическим потенциалом. К сожалению, надежды кузбасских властей о вхождении зоны Горной Шории в число особых экономических зон туристско-рекреационного типа не оправдались. Тем не менее туристское освоение Горной Шории продолжается.

За 10 лет количество туристов, отдыхающих в Горной Шории, увеличилось более чем в 20 раз: с 5 тысяч туристов в 1997 г. до 114 тысяч в 2007 г. (рис. 1).

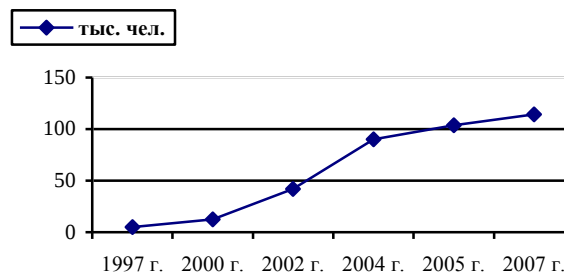


Рис. 1. Численность туристов, приезжающих в Горную Шорию

Половина отдыхающих – это жители области, ещё почти половина – это приезжие из соседних регионов. На долю туристов, прибывающих из центральной части страны и из-за рубежа, приходится около 5 %. Динамика иностранных туристов, посещающих Кемеровскую область, представлена в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, удельный вес иностранных туристов, посетивших Кемеровскую область, в общем объеме прибывших в Кузбасс иностранных граждан за период 2003 – 2005 год существенно увеличился, что является показателем возросшего интереса к данному региону со стороны иностранцев. По мнению специалистов регионального туристского рынка, к 2010 г. число иностранных туристов, посещающих Горную Шорию, увеличится минимум в 10 раз.

Таблица 1

Динамика посещений Кемеровской области иностранными туристами

Наименование показателей	Ед. изм.	2003 г.	2004 г.	2005 г.
Всего прибывших иностранных граждан	чел.	20601	34157	40446
Из них туристов	чел.	2008	5799	6324
Доля туристов в числе прибывших иностранных граждан	%	9,75	16,98	15,64
Число иностранных туристов, прибывших в Шерегеш	чел.	401,6	1159,8	1264,8

В настоящее время перед руководством области в сфере развития туризма стоят следующие цели:

- формирование и развитие рекреационного потенциала региона;
- создание условий для развития туристского и гостиничного бизнеса;
- повышение конкурентоспособности туристской индустрии;
- развитие действующего горнолыжного комплекса и создание на его базе туристского комплекса круглогодичного функционирования международного уровня.

Для достижения обозначенных целей был разработан и уже реализуется инвестиционный проект «Создание туристского комплекса «Шерегеш» круглогодичного функционирования». Данный проект имеет ряд преимуществ, среди которых: выгодное географическое и геополитическое положение территории, развитая инфраструктура, а также наличие инвесторов. По мнению разработчиков проекта, его реализация позволит увеличить туристский поток в Кемеровскую область на 30 – 50 % и обеспечит увеличение налоговых поступлений от объектов туристской отрасли Кузбасса в 2 раза.

Под строительство туристического комплекса «Шерегеш» определены 2 площадки горы «Зеленая», сектор «А» и «Е», общей площадью около 6800 га. Проект имеет положительные заключения контрольно-надзорных органов и органов специализированной экспертизы. Генеральным планом предусмотрено строительство 39 горнолыжных трасс общей протяженностью 135,87 км, 21 подъемника, системы искусственного снегообразования, проката с современным снаряжением, гостиничного комплекса на 5 тыс. мест, коттеджного поселка из 40 домиков, ресторанов и кафе, парка дикой природы, торговых центров, аттракционов, спортивных объектов (горнолыжной школы, стадионов для горных лыж, сноуборда и фристайла и др.).

В настоящее время на территории комплекса в секторе А уже действуют 8 подъемников, в том числе 6 – бугельных и 2 – парно-кресельных; 4 трассы различного уровня сложности, соответствующие стандартам FIS для проведения международных соревнований, общей протяженностью скоростного спуска 4,5 км. Гостиничный комплекс на горе Зеленая состоит из 24 гостиниц на 700 мест размещения. Общее количество мест в гостиницах по Таштагольскому району составляет 1200 мест. В расчете на 10000 человек населения района приходится 212,4 гостиничных места, в том числе на горе «Зеленая» -

123,9 мест. К объектам сервисного обслуживания относятся 7 действующих пунктов проката спортивного оборудования (лыжи, сноуборды, снегоходы), 18 кафе, 2 ресторана, 1 столовая, культурно-развлекательный центр «Куба» на 250 мест, 3 автомобильные стоянки, 1 баня, 4 хозяйственных блока, также работает школа для начинающих.

Водоснабжение туристического комплекса на сегодня производится из поселка Шерегеш, а также из поверхностного стока реки Мундыбаш. Производственная мощность насосных станций – 5110 тыс. куб. м. Производственная мощность насосно-фильтровальной станции – 9026 тыс. куб. м. Производственная мощность очистных сооружений 6 тыс. куб. м. в год.

Энергоснабжение комплекса осуществляется от единственного источника электроэнергии в районе – подстанции «Шерегеш-1» Шерегешского рудника мощностью 110/35/6 кВт. Теплоснабжение туристического комплекса производится от поселка Шерегеш. Протяженность тепловых сетей 56 км, резерв мощности – 320 куб.м.

В 2007 году сдано в эксплуатацию 23 новых объекта: 5 подъемников, из них три гондольных, 6 гостиниц, 3 пункта проката, 1 развлекательный центр, 2 ЦРП (центральный распределительный пункт, к ним подходит электричество 6000 кВт и распределяется по сетям), 1 кафе, 1 ресторан, 1 административное здание, 1 инструкторская, 1 баня.

На сегодняшний день проложена дорога из п. Шерегеш в сектор Е, прорублены и ведется планировка 6-и горнолыжных трасс, которые высоко оценены специалистами FIS (общая протяженность свыше 20 км, максимальный перепад высот – 700 м). Установлена и запущена в эксплуатацию 8-и местная гондольная канатная дорога фирмы Leitner длиной 3500 м и пропускной способностью 2400 чел./час, бугельная канатная дорога длиной 1100 м и пропускной способностью 1400 чел./час. Закуплена и в 2008 году будет смонтирована 6-и местная кресельная канатная дорога фирмы Leitner. Создана детская горнолыжная школа ДЮСШ «Новая Лига Шерегеш», где обучается более 130 детей Таштагольского района.

В ближайшие планы развития ТК «Шерегеш» входит:

- введение в эксплуатацию кресельной канатной дороги на гору Крест в сезоне 2008 – 2009;
- замена существующей парнокресельной канатной дороги на 6-и местную скоростную канатную дорогу также в сезоне 2008-2009;

– модернизация материальной базы гостиничного хозяйства, пунктов питания и сервиса;

– замена и создание единой системы доступа на канатные дороги «Шории-Тур» и южного склона горы «Зеленая» (сектор Е) с перспективой объединения доступа на все канатные дороги курорта «Шерегеш»;

– создание на горнолыжных склонах современной, отвечающей международным требованиям системы безопасности, включающей в себя маркировку трасс, систему оповещения, ограждения и пр.;

– включение горнолыжного комплекса «Шерегеш» в Федеральный график соревнований с сохранением доступа туристов к основным зонам катания комплекса;

– развитие летних программ с акцентом на детский и корпоративный отдых, разработка и совершенствование активных маршрутов по Горной Шории, использование курорта для спортивного и оздоровительного туризма с элементами санаторно-курортного лечения;

– позиционирование курорта как туристско-спортивного комплекса Федерального значения с выходом на Урал, в Центральный и Северо-Западный регионы.

Общая сумма капитальных вложений на создание зоны туристско-рекреационного типа в Кемеровской области «Туристический комплекс «Шерегеш», по данным Департамента экономического развития обладминистрации, составляет 15733 млн. рублей. Срок реализации проекта – 3,5 года. Срок окупаемости проекта – 5,2 лет (после окончания строительства). Налоговые поступления в бюджеты всех уровней за расчетный период (20 лет) составят 22857,0 млн. руб. Источниками финансирования инвестиционных затрат являются средства федерального и областного бюджетов, а также частный капитал.

В предлагаемом проекте средства федерального и областного бюджетов планируется направить на строительство автомобильной дороги Чугунаш-Шерегеш, объектов внутренней инфраструктуры (объекты внешней связи, объекты электроснабжения, водоснабжения, очистные сооружения и сети канализации, объекты транспортного хозяйства, вертолетная площадка, реконструкция аэропорта «Таштагол»), а также на строительство объектов спортивно-туристического назначения (административно-деловой центр, медицинские учреждения, пункты горноспасательной службы, здание аварийно-спасательной службы и др.).

Средства частных инвесторов, уже подтвержденные инвестиционными меморандумами, будут направлены на создание объектов внешней и внутренней инфраструктуры спортивно-туристического назначения (гостиницы, трассы и подъемники, пункты проката, объекты общественного питания и развлекательной индустрии). Кроме этого, за счет средств частных инвесторов будет осуществляться перевод земель из лесных в нелесные под объекты строительства и инфраструктуры, а также будет приобретен спортивный инвентарь и аттракционы для летнего и зимнего видов спорта.

Среди организаций, вкладывающих инвестиции в строительство ТК «Шерегеш», в основном предприятия, работающие в сфере туристического и гостиничного бизнеса (ЗАО «Шория-Тур», ООО «Томск-Шория-Тур», ООО «Евраз-Тур», ООО «Каскад», ООО «Сибспецтрасса» и другие), а также предприятия других видов экономической деятельности: ОАО «ОУК «Южжубассуголь», ОАО «Кузбасская топливная компания», ООО «Углемет-Инвест», ООО «Юнитрейд металлотрейдинговая компания», ООО «Строймеханизация», ООО «Коммунальные сети горы «Зеленая», ООО «Старлайн-Электроникс», ОАО «Таштагольское ДРСУ».

Основным инвестором, который полностью готов вложить инвестиционные средства на строительство комплекса в секторе Е, является некоммерческая организация «Фонд содействия зимним видам спорта». Основным видом деятельности этого инвестора является строительство и управление горнолыжными курортами, организация и проведение спортивных соревнований и мероприятий.

Часть потенциальных инвесторов уже имеют в действующем комплексе объекты туристической инфраструктуры. Это гостиницы, подъемники, пункты проката спортивного оборудования, рестораны, кафе, культурно-развлекательные объекты. Интерес к курорту также проявляют и иностранные инвесторы.

В таблице 2 представлены источники финансирования капитальных вложений.

Таблица 2

Источники финансирования капитальных вложений

Источники финансирования	Всего, млн. руб.	Период строительства, год				
		2006	2007	2008	2009	2010
Федеральный бюджет	4517	262	192	2070	1789	204
Областной бюджет	3427	204	82	1449	1451	241
Частные инвестиции	7789	522	678	2500	2100	1989
Всего	15733	988	953	6019	5341	2433

Реализация проекта по созданию ТК «Шерегеш» позволит привлечь в регион большее количество туристов, как из России, так и из-за рубежа, что в свою очередь, повлечет за собой активное развитие экономики региона, развитие малого бизнеса, сопутствующих отраслей, а также увеличение рабочих мест, среднедушевого дохода местного населения, рост налоговых поступлений в бюджеты всех уровней.

Привлечение рабочих, необходимых для создания и функционирования объектов ТК «Шерегеш», предполагается производить за счет незанятого населения Таштагольского муниципального района и близлежащих территорий городов Новокузнецк, Осинники, Прокопьевск, Междуреченск.

В рамках проекта предусматривается увеличение ассортимента и качества туристических услуг по обеспечению круглогодичного отдыха, санаторно-курортного лечения, экстремального, делового и комплексного туризма. Прогнозируемый рост туристического потока представлен в таблице 3.

Таблица 3
Прогнозируемый рост туристического потока (тыс. чел.)

Наименование показателей	2008	2009	2010	2011
Поток туристов – всего	186,3	270	338	340
Из них:				
- в зимний сезон	160,6	227	280	280
- в летний сезон	25,7	43	58	60

Туристический поток в ТК «Шерегеш» в основном будет складываться из следующих категорий туристов:

- региональный поток (жители Кемеровской области);
- туристы из близлежащих районов и центральной части страны;
- иностранные туристы, в том числе туристы из стран СНГ.

Ожидаемый поток туристов относительно их постоянного места проживания представлен в таблице 4.

Ожидается, что ТК «Шерегеш» будут все больше посещать туристы, интересующиеся не только горными лыжами, но и другими видами туризма. Прогноз турпотоков по разным видам туризма представлен в таблице 5.

Проведенный анализ динамики существующего потока туристов и экспертный прогноз позволяют сделать вывод о том, что новый туристический комплекс «Шерегеш» в 2011 году будут посещать 340 тыс. человек ежегодно.

Таблица 4
Прогноз туристических потоков на 2008 – 2011 гг.

Наименование туристического потока	Прогнозируемое кол-во туристов, тыс. чел.			
	2008	2009	2010	2011
1. Региональный (жители Кемеровской области)	72	83	94,5	95
2. Российские	103	166	208,5	209
3. Иностранные туристы	7	12	19	20
4. Туристы из СНГ	5	9	16	16
Итого	187	270	338	340

Таблица 5
Прогноз турпотоков по видам туризма

Категория туристов	Прогнозируемое к-во туристов, тыс. чел.			
	2008	2009	2010	2011
Посетители спортивных мероприятий	45	53	60	60
Горнолыжники, сноубордисты	119,3	173	220	220
Комплексный туризм (велотуризм, сплавы по горным рекам, спелеотуризм, пешие и конные маршруты)	13	31,7	42,9	44,8
Экологический туризм, охота, рыбалка	4	5,1	6,1	6,2
Санаторно-курортное лечение	4,42	5,6	7,0	7,0
Деловой туризм	1,3	1,56	2,0	2,0
Итого	187	270	338	340

Увеличение потока туристов объясняется как улучшением жизненного уровня населения, так и недостатком в России горнолыжных курортов международного уровня. Важным аспектом увеличения туристского потока в регион является транспортная составляющая. Строительство автомобильной дороги «Республика Алтай – Кемеровская область – Республика Хакасия» позволит значительно сократить транспортные расстояния и кратчайшим путем соединит восточную часть дороги «Байкал» с «Чуйским трактом» и обеспечит им выход в Монголию, Китай, а также в государства Средней Азии. Реконструкция аэропорта в г. Таштагол и строительство вертолетной площадки на территории туристического комплекса позволят расширить гео-

графию полетов не только по Кемеровской области, но и в соседние регионы, многократно увеличить поток туристов из других регионов России и из-за рубежа.

Реализация проекта окажет положительное влияние и на экономику соседних регионов. Произойдет увеличение количества и качества туристических услуг за счет организации экскурсионного обслуживания с посещением достопримечательностей как городов Кемеровской области, так и соседних регионов. Для развития санаторно-курортного лечения будет использоваться собственная минерально-сырьевая база (минеральные воды, грязи), а также удобное транспортное расположение позволит завозить минеральное сырье из соседних регионов.

Таким образом, реализация проекта «Создание туристского комплекса «Шерегеш» круглогодично-

го функционирования» в Таштагольском районе учитывает государственные интересы в сфере развития туризма и спорта, создает условия для физического развития и оздоровления населения региона и страны в целом, а также способствует сохранению культурного наследия и развитию инфраструктуры Кузбасса.

Литература

1. Гулик, О. Уголь, металл и туризм [Электронный ресурс] / О. Гулик. – Режим доступа: <http://www.com.sibpress.ru/22.12.2006/macroeconomics/82966/>.
2. Других, И. Высокий сезон Кузбасского туризма [Электронный ресурс] / И. Других. – Режим доступа: <http://www.delkuz.ru/content/view/1810/56/>.
3. Официальный сайт ЗАО «Шория-тур» // Эл. ресурс. – Режим доступа: <http://www.shoria.ru>.

АВТОРЫ ВЫПУСКА

<i>Афонасова А. И.</i>	– преподаватель кафедры социально-культурного сервиса и туризма КузГТУ	103
<i>Джус К. Я.</i>	– соискатель кафедры общей психологии и психологии развития КемГУ	51
<i>Казаков Е. Ф.</i>	– д-р филос. наук, профессор кафедры философии КемГУ	87
<i>Казельская Е. В.</i>	– аспирант кафедры социальной психологии и психосоциальных технологий КемГУ	27
<i>Керимов Р. Д.</i>	– кандидат филол. наук, доцент кафедры немецкой филологии КемГУ	70
<i>Комбарова Т. В.</i>	– аспирант межфакультетской кафедры психологии КемГУ	31
<i>Корытченкова Н. И.</i>	– кандидат психологических наук, доцент, заведующая межфакультетской кафедрой психологии КемГУ	48
<i>Красиков В. И.</i>	– доктор философских наук, профессор кафедры философии КемГУ	94
<i>Кувшинова Т. И.</i>	– кандидат педагогических наук, старший преподаватель межфакультетской кафедры психологии КемГУ	48
<i>Кузина В. М.</i>	– кандидат педагогических наук, преподаватель психологии ГОУ СПО «Кемеровский педагогический колледж»	37, 40
<i>Кызыласов В. И.</i>	– кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей физики КемГУ	23
<i>Малышенко О. В.</i>	– ассистент кафедры дифференциальных уравнений КемГУ	9
<i>Михайлова В. П.</i>	– кандидат психологических наук, доцент межфакультетской кафедры психологии КемГУ	40
<i>Овчинникова Г. В.</i>	– соискатель межфакультетской кафедры психологии КемГУ	48
<i>Печерина О. В.</i>	– соискатель, преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры КемГУ	66
<i>Писаненко А. В.</i>	– ассистент кафедры английской филологии № 2 КемГУ	80
<i>Порхачева Л. В.</i>	– кандидат педагогических наук, доцент	51
<i>Прокопенко Е. В.</i>	– аспирант кафедры математического анализа КемГУ	13
<i>Симбирцева Н. В.</i>	– начальник бюро психологических исследований, НОУ «Региональный центр подготовки персонала «ЕВРАЗ-СИБИРЬ»	54
<i>Смагина С. С.</i>	– кандидат психологических наук, доцент межфакультетской кафедры психологии КемГУ	57
<i>Смоленцев Н. К.</i>	– доктор физико-математических наук профессор, заведующий кафедрой математического анализа КемГУ	19
<i>Тараканов А. В.</i>	– кандидат исторических наук, доцент межфакультетской кафедры безопасности жизнедеятельности человека КемГУ	5
<i>Трофимова М. В.</i>	– соискатель межфакультетской кафедры психологии КемГУ	61
<i>Шапилова Н. И.</i>	– кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка КемГУ	83

Вестник КемГУ	№ 3	2008	Правила оформления статей в «Вестник КемГУ»
---------------	-----	------	--

Правила оформления статей в «Вестник КемГУ»

Для публикации в «Вестнике КемГУ» принимаются статьи на русском языке, в которых отражаются результаты актуальных фундаментальных и прикладных научных исследований, передовых наукоемких технологий, научных и научно-методических работ, посвященных проблемам высшего образования и развитию науки в высшей школе.

Объем статьи не должен превышать 6 страниц (для обзорных статей – до 10 страниц) компьютерного набора формата А4 (210×297 мм).

Использовать редактор Word (версия не ниже 98), шрифт Times New Roman, размер шрифта 10, межстрочный интервал – 1, поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 2,5 см, красная строка – 0,6 см; без колонтитулов и нумерации страниц; без сносок. Рисунки и подписи к ним располагаются непосредственно в тексте; желательно при размещении таблиц и рисунков не делать разрыва страницы, так как это затрудняет компьютерную верстку сборника.

На первой странице статьи помещают: УДК (в левом углу); название статьи; сведения об авторах: ученое звание, ученая степень, должность; инициалы и фамилия. Сокращения – по ГОСТ 7.12-93. Допускается использование аббревиатур.

Название должно быть набрано прописными буквами. Список литературы помещают после текста и оформляют по ГОСТ 7.1-2003.

Текст статьи (6 или 10 стр.) представляется на русском языке на дискете в виде компьютерного файла, созданного в Word для Windows. Вместе с дискетой желательно представление одного экземпляра распечатки на стандартных листах формата 210×297 мм. Статьи будут объединены в сборник, печать которого будет производиться с оригинала авторов без редактирования.

ОБРАЗЕЦ НАБОРА

УДК 37.016-057.85:53

ПРИНЦИП ЛОКАЛИЗАЦИИ В МЕТОДИКЕ И ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В ШКОЛЕ

Ю. И. Кызыласов

Текст...