

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

С. П. Миронова

**СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Учебное пособие

Рекомендовано федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» к использованию в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы ВПО по дисциплине «Профессиональная идентификация педагога по физической культуре» направления подготовки 050100.62 – «Педагогическое образование» профиль «Физическая культура», квалификация (степень) «бакалавр»

Екатеринбург
РГППУ
2015

УДК 378.015.324:378.147(075.8)

ББК Ю962.3я7-1

М 64

Миронова, Светлана Петровна.

М 64 Современные инновационные технологии формирования профессионального сознания в системе высшего образования: учебное пособие / С. П. Миронова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. 179 с.

ISBN 978-5-8050-0559-7

В адаптированном для учебного процесса виде представлено сводное изложение теории профессиональной идентификации личности в когнитивно-дискурсивном аспекте, раскрыты современные технологии формирования профессионального сознания на основе механизма профессиональной идентификации.

Предназначено для преподавателей вузов, слушателей факультетов повышения квалификации, студентов.

УДК 378.015.324:378.147(075.8)

ББК Ю962.3я7-1

Рецензенты: профессор, доктор педагогических наук С. В. Степанов (ГБОУ СПО Свердловской области «Училище олимпийского резерва № 21 (колледж)»); профессор, доктор педагогических наук Н. К. Чапаев (ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0559-7

© ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2015

Оглавление

Предисловие.....	5
Введение.....	9
Глава 1. Основы когнитивно-дискурсивного изучения процесса профессиональной идентификации личности. Современные проблемы формирования профессионального сознания.....	12
1.1. Пространственная организация профессионально-образовательного процесса.....	12
1.2. Содержание понятий «идентификация» и «самоидентификация»	18
1.3. Общая характеристика процесса профессиональной идентификации	22
1.4. Профессиональная идентификация, сознание и самосознание.....	27
1.5. Профессиональная идентификация и психологическая идентичность.....	35
1.6. Профессиональная идентификация, самопроектирование и самоопределение.....	42
1.7. Воспитание профессионального Я в ходе профессиональной идентификации: соотношение универсального и единичного	47
1.8. Профессиональная идентификация и толерантность.....	52
Вопросы и задания для самоконтроля	59
Глава 2. Основные подходы к изучению процесса профессиональной идентификации	61
2.1. Когнитивный подход к процессу профессиональной идентификации	61
2.1.1. Когнитивные процессы концептуализации и категоризации действительности.....	61
2.1.2. Формирование концептов, их типы и средства вербализации.....	71
2.2. Прототипический подход к исследованию профессиональной идентификации	80
2.3. Динамический подход к исследованию концептов профессионального сознания.....	89
2.4. Профессиональное сознание сквозь призму дискурсивного подхода	97
2.4.1. Краткий обзор теории дискурса и направлений в исследовании дискурса	97
2.4.2. Понятие дискурса профессиональной идентичности.....	102

2.5. Процесс профессиональной идентификации личности в аспекте когнитивной стереотипии	104
2.5.1. Профессионально релевантные знания в дискурсивной деятельности субъекта профессиональной идентификации	104
2.5.2. Профессиональная сфера в концептуальной и языковой картине мира.....	107
2.5.3. Стереотипы как компоненты профессиональной картины мира и составляющие профессионального сознания	114
2.5.4. Когнитивный подход к проблеме стереотипов профессиональной идентификации	121
Вопросы и задания для самоконтроля	124
Глава 3. Исследование процесса профессиональной идентификации личности на основе современных научных методов и интеграции достижений разных наук	127
3.1. Изучение профессиональной идентификации на основе методики концептуального анализа	127
3.2. Методика изучения стереотипов	133
3.3. Анализ прототипической семантики	136
3.4. Исследование профессиональной идентичности на основе дискурсивного анализа	137
3.5. Экспериментальная методика диагностики уровня профессиональной идентификации	139
3.6. Методика ассоциативного эксперимента	145
3.6.1. Психолингвистическое обоснование методологии исследования профессиональной специфики языкового сознания студентов.....	145
3.6.2. Описание методики ассоциативного эксперимента	149
3.6.3. Признак как инструмент описания профессиональной идентификации личности	151
3.6.4. Образ педагога в восприятии студентов.....	153
Вопросы и задания для самоконтроля	158
Заключение	160
Библиографический список.....	163

Предисловие

Процесс современного развития педагогики как науки характеризуется тенденцией к расширению ее связей с другими науками. Так, очевидна связь педагогики с психологией, философией, историей и иными гуманитарными сферами научной мысли. Педагогическая наука укрепила свои связи и с такими дисциплинами, как социология, нейрофизиология и др. Современные педагогические исследования все чаще предстают перед нами как разветвленная и многоаспектная система, которая опирается на все достижения прошлого и включает в себя различные научные тенденции, и, прежде всего, стремление к интеграции научных изысканий и к осмыслению их результатов как на основе общей теории педагогической науки, так и в рамках собственной инновационной научной концепции.

На рубеже XX и XXI вв. в гуманитарных науках возникла следующая научная парадигма: на передний план выступили новые научные течения, подходы, объединенные антропоцентрической направленностью. Само понятие «парадигма научных знаний» было введено в научный оборот в 1960-е гг. американским ученым Т. С. Куном, подразумевавшим под ним «...признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [104, с. 11]. Усиленное внимание гуманитарных дисциплин к человеку повлекло за собой появление большого количества исследований, в которых человеческий фактор занял доминирующую позицию: на передний план выдвинулись проблемы освоения человеком окружающего его материального мира и информационного пространства, формирования отражающих их ментальных моделей.

Педагогической мысли свойственен экспансионизм – стремление расширить область своих исследований, которое обнаруживается в возникновении в рамках педагогики новых направлений, рассматривающих традиционные проблемы с новых позиций, изобретающих новые методы и приемы анализа. Специфической чертой развития современного теоретического и практического знания в области педагогики является интенсивный интеграционно-дифференциальный процесс – формирование новых научных направлений (как правило, на стыке наук) и их тесное взаимодействие. В связи с этим возникает возможность рассмотрения процесса профессиональной идентификации личности с точки зрения различных научных подходов.

Одно из ведущих направлений современной научной мысли – когнитология – исследует результаты познавательной деятельности человека и способы репрезентации знания. Когнитивная парадигма в науке, возникшая на рубеже XX–XXI вв., является новым этапом осмысления проблем взаимосвязи мышления, действительности, языка и знания. Достижения когнитивных наук, прежде всего когнитивной психологии и когнитивной семантики, существенно обогащают современные представления о человеке как субъекте учебно-воспитательных отношений в современном образовательном пространстве и становятся неотъемлемым компонентом, без которого невозможно представить педагогику в качестве междисциплинарной области научного знания.

Когнитивные науки и педагогика связаны между собой через понятие когниции, которая объединяет в единое целое процесс познания и категорию знания, следовательно, для осуществления эффективного профессионально-образовательного процесса необходимо иметь представление о работе сознания человека и структурах, которые аккумулируют результат этого процесса – знания, для чего, в частности, необходимо выяснение ментальных механизмов профессиональной идентификации.

С одной стороны, применение достижений когнитивной науки в педагогике вводит педагогику в ряд дисциплин когнитивного цикла наряду с когнитивными психологией, лингвистикой, а также антропологией, моделированием искусственного интеллекта, в центре внимания которых находится язык как общий когнитивный инструмент – система знаков, играющих важную роль в репрезентации (кодировании) и в трансформации информации.

С другой стороны, рассмотрение проблемы профессиональной идентификации в когнитивном аспекте согласуется с новой научной парадигмой знания, ставящей перед педагогической наукой новые задачи и предлагающей новые способы решения проблем, связанных с изучением человеческого разума. По гносеологическим установкам этот путь предполагает не просто описание, а объяснение наблюдаемых и экспериментальных данных с антропоцентрических позиций. Когнитивный подход к проблеме профессиональной идентификации позволяет рассмотреть внутренние, ненаблюдаемые процессы, управляющие обработкой, хранением и использованием знаний о *профессиональном Я* личности, репрезентированных в язы-

ковых данных. Исследования языка открывают путь к изучению высших когнитивных процессов и позволяют рассматривать язык как основной механизм познания мира.

В основу исследования профессиональной идентификации с точки зрения когнитивного подхода положены современные теории языковой концептуализации и категоризации, пространственной организации различных множеств, концепция прототипов и уровней категоризации.

Связь когниции и дискурса выразилась в формировании особой когнитивно-дискурсивной парадигмы знаний, теоретической основой которой явилось положение о том, что когнитивные процессы и когнитивная деятельность осуществляются с помощью языка и обычно реализуются во времени в построении дискурса.

Сложность и многогранность самого феномена профессиональной идентификации как механизма саморазвития профессионального сознания личности обуславливают необходимость выработки интегративного подхода к его изучению. Интегративность при этом понимается, во-первых, как разностороннее исследование различных аспектов профессиональной идентификации с точки зрения современных подходов, обобщение и сопоставление результатов этих исследований, а во-вторых, как необходимость разработки единой теории профессиональной идентификации, обладающей достаточным объяснительным и предсказательным потенциалом, собственным концептуальным аппаратом, способной адекватно объяснить богатство умственной жизни и моделировать процессы, реально происходящие в сознании.

В данном пособии в русле подобного интегративного (*когнитивно-дискурсивного*) подхода изложено описание когнитивного процесса профессиональной идентификации как механизма саморазвития профессионального сознания личности в различных аспектах: когнитивной стереотипии, теории прототипов, дискурсивного анализа (с введением понятия «дискурс профессиональной идентичности»), через рассмотрение соотношения различных понятий («профессиональная идентификация личности», «самоидентификация», «профессиональное сознание» и др.), описание методов исследования профессиональной идентификации.

Когнитивно-дискурсивный подход соответствует основному свойству объектов исследования, изложенного в пособии, так как органично совмещает в себе их важнейшие параметры: стабильность и динамизм.

Огромное количество исследований и публикаций, посвященных различным аспектам проблемы идентификации, свидетельствует о том, что разработка общей теории идентификации и профессиональной идентификации является одной из фундаментальных задач современной науки.

Процесс профессиональной идентификации личности рассматривается в пособии на примере профессиональной идентификации студентов по специальности «Физическая культура».

Введение

Проблема идентификации, которая в течение многих веков волновала умы ученых, прежде всего философов, в минувшем столетии перестала быть только философской проблемой. Философия, психология, педагогика, лингвистика, психолингвистика, теория межкультурной коммуникации и целый ряд других наук пытаются, каждая со своей точки зрения, найти ответы на вопросы, что такое идентификация и что значит идентифицировать.

Огромное количество исследований и публикаций, посвященных различным аспектам проблемы идентификации, свидетельствует о том, что разработка общей теории идентификации и профессиональной идентификации является одной из фундаментальных задач современной науки.

Если проанализировать статьи, посвященные понятию идентификации, а также посмотреть, в каком контексте говорится о профессиональной идентификации в работах современных авторов, можно сделать определенные выводы об общем векторе развития научной мысли, об актуальных в настоящее время трактовках этого процесса, а также о подходах и основных направлениях его исследования.

В рамках когнитивно-дискурсивного направления остается много неисследованных проблем; имеют место и дискуссионные, порой противоречивые мнения (в частности, относительно содержания конкретных методик исследования, а также определения теоретических понятий, таких как «концепт», «концептосфера», «прототип» и др.).

Актуальность исследования профессиональной идентификации как одного из этапов формирования профессионального сознания определяется онтологической непроясненностью сознания индивида как психофизического феномена, многообразием моделей его описания (это отражено в работах М. Вартофского, Т. А. ван Дейка, В. З. Демьянкова, В. Кинча, А. В. Кравченко, Дж. Лакоффа, М. Минского и др.). В пособии на основе обобщения результатов исследований отечественных и зарубежных ученых сделана попытка обосновать влияние когнитивных механизмов на процесс профессиональной идентификации личности, предложены методики ее исследования. При подборе материалов для исследования использовались методики, созданные в рамках психолингвистики, социологии и других наук, а интерпретация материалов исследования осуществлялась на основе методик когнитивных наук и дискурсивного анализа.

Актуальность исследования дискурса профессиональной идентичности определяется и необходимостью, предварительно уточнив представление о феномене дискурса и дискурса профессиональной идентичности как особой его разновидности, обосновать эффективность дискурсивного подхода к изучению профессионального сознания, т. е. выявить системообразующие признаки дискурса профессиональной идентичности, которые определяют его природу и обуславливают его рефлексивный потенциал.

В современной ситуации повышается значение адекватной профессиональной идентификации личности и образовательно-воспитательных технологий ее педагогического сопровождения. Качественное образование в области физической культуры должно предусматривать обеспечение будущих педагогов по физической культуре соответствующими знаниями, позволяющими применять достижения когнитивных наук для своего профессионального роста.

Эти обстоятельства определяют *цели* данного учебного пособия: описание когнитивно-дискурсивной теории процесса профессиональной идентификации как механизма саморазвития профессионального сознания личности; формирование понятия о когнитивно-дискурсивном подходе к исследованию процесса профессиональной идентификации личности; ознакомление обучающихся с достижениями когнитологии в плане оптимизации процесса профессиональной идентификации как для их личностного профессионального развития, так и для осуществления ими профессиональных задач в будущем; а также описание основных экспериментальных методик интерпретации процесса профессиональной идентификации и разработка алгоритмов применения этих методик.

Задачи пособия:

1. Показать обучающимся специфику процесса профессиональной идентификации как необходимой составляющей профессионального становления педагога и ее значимость для решения профессиональных задач.

2. Раскрыть содержание базовых понятий теории профессиональной идентификации личности на основе когнитивного, дискурсивного, прототипического, динамического подходов, показать экспериментальные алгоритмы исследования процесса профессиональной идентификации и выработать практические навыки их применения.

В пособии проводятся также реконструкция и описание представлений о педагоге по физической культуре, которые запечатлены в языковых

единицах и могут быть выявлены на основе использования разнообразных когнитивных и психосемантических методов исследования; осуществляется описание стереотипов – обыденных представлений студентов о педагоге по физической культуре с использованием понятия образа педагога как целостной модели.

Основой для реконструкции образа педагога по физической культуре явилось исследование скрытых представлений, заложенных в полученных в ходе проведенного ассоциативного эксперимента вербальных реакциях студентов и непосредственно находящихся в их индивидуальном сознании.

В пособии описаны экспериментальные алгоритмы анализа, применяемые для изучения процесса профессиональной идентификации личности и составленные по функциональному принципу, в соответствии с которым исследования процесса профессиональной идентификации, проводимые по этим алгоритмам, направлены на выработку навыков выявления и интерпретации маркеров динамики профессионального сознания.

Методическая новизна учебного пособия заключается в практическом использовании обучающимися различных методик исследования процесса профессиональной идентификации, что позволит сформировать у них универсальные компетенции, в том числе научно-исследовательскую и методическую.

Таким образом, актуальность поиска подходов к решению проблемы профессиональной идентификации и, в частности, профессиональной идентификации будущих педагогов по физической культуре, адекватной современному профессионально-образовательному пространству, детерминируется необходимостью исследования познавательных процессов в целом для повышения качества учебно-воспитательного процесса высшего профессионального образования.

Глава 1. ОСНОВЫ КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ

Цель главы – рассмотреть существующие в истории и теории педагогики, психологии и теории когнитивных наук подходы к изучению профессиональной идентификации личности и предложить теоретическое обоснование системному когнитивно-дискурсивному подходу к описанию процесса профессиональной идентификации личности.

1.1. Пространственная организация профессионально-образовательного процесса

Каждая новая научная парадигма имеет свой терминологический аппарат, позволяющий под иным углом зрения взглянуть на изучаемые явления. В настоящее время к категориям, наиболее активно используемым при изучении различных явлений, можно отнести категорию *пространства*. Крупнейший современный ученый-когнитолог Е. С. Кубрякова отмечает, что «эта метафора во многих отношениях полна глубокого смысла, и отнюдь не случайно, что сегодня она используется» [100, с. 9]. Обобщая результаты в области изучения категории пространства, Е. С. Кубрякова неоднократно высказывала мысль о разных типах пространств (физическом пространстве и пространстве совершенно уникального типа, объединяющем все формы, – ментальном пространстве), обуславливающих неоднородность этой онтологической бытийной категории [100, с. 6].

Следует отметить, что понятие пространства обычно используется в науке применительно ко множеству каких-либо однородных единиц и явлений, так как само понятие пространства предполагает *объем* и *протяженность* чего-либо, что можно измерить, обозреть, охватить взором [35].

В словарях это слово семантизируется следующим образом:

- «Пространство – 1. Неограниченная протяженность (во всех измерениях, направлениях). // *Филос.* Одна из основных всеобщих форм существования материи, характеризующаяся протяженностью и объемом; 2. Место, способное вместить что-либо» [169, с. 528].

- «Пространство – состояние или свойство всего, что простирается, распространяется, занимает место» [47, с. 515].

В наиболее обобщенном виде сущность понятия пространства отражена в «Философском энциклопедическом словаре»: «Пространство есть форма бытия материи, характеризующая ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материальных системах» [170, с. 519].

Следовательно, основные слова и выражения, репрезентирующие семантику этого слова в словарных дефинициях, – это «объем», «протяженность», «способность вмещать что-либо», «возможность иметь направленность» и «быть измеренным» [11, с. 9–10].

Реконструируя содержание простейшей концептуальной структуры, связанной со словом «пространство», Е. С. Кубрякова выделяет в качестве важнейших ее составляющих «концепты протяженности, окружения (среды), промежутка между объектами, в котором можно свободно передвигаться или же перемещать объекты» [100, с. 12].

Дешифровка словарных толкований слова «пространство», а также его простейшая концептуальная структура, представленная выше, позволяют нам лучше понять, почему оно стало активно использоваться при изучении педагогических явлений и что принципиально нового можно увидеть в системной организации профессионально-образовательного процесса, используя его.

Пространство с такими его характеристиками, как протяженность (т. е. сосуществование различных элементов, возможность прибавления к каждому данному элементу некоторого следующего элемента либо уменьшения их числа), незамкнутость и непрерывность, является идеальной моделью организации образовательной системы.

Если категория пространства применима и к образовательной системе – одному из подвидов материальных систем, возникает вопрос: как структурировано пространство, в частности профессионально-образовательное пространство?

Думается, причина необходимости применения понятия «пространство» к сфере образования и к отдельным ее элементам кроется в следующих особенностях профессионально-образовательного процесса.

Во-первых, это множественность его составных единиц, что позволяет говорить о его протяженности, а также о связях и расстояниях между его частями. Во-вторых, это многозначность педагогических понятий, су-

ществование огромного числа их различных определений, что обусловлено такими характеристиками профессионально-образовательного процесса, как глубина воздействия и ширина – большим количеством факторов, влияющих на субъекта.

Вследствие этого изучение профессионально-образовательного процесса в пространственном измерении предполагает исследование глобального и однородного в каком-либо отношении материала. В частности, это могут быть студенты (разных курсов, разных специальностей, разного возраста и т. д.) или однородная в формальном отношении группа студентов ряда специальностей.

Использование понятия пространства в педагогических изысканиях позволит, как нам кажется, по-новому увидеть организацию профессионально-образовательного процесса. Кроме того, при изучении профессионально-образовательного пространства возникает проблема типологии объединяемых им пространств.

Ученые говорят о существовании социального пространства личности (В. С. Мухина), образовательного пространства субъекта (И. Г. Шендрик), психического пространства развития (В. А. Аверин), психологического пространства взаимодействия личности и профессии (Э. Ф. Зеер), пространства профессионального становления (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк), развивающегося профессионально-ориентированного пространства личности (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк); рассматривают физическую культуру и спорт как пространство, формирующее самореализацию личности (С. И. Филимонова); утверждают, что успешный выбор профессии расширяет жизненное пространство личности, так как профессиональная реализация человека связана с его личностной самореализацией – выявлением, раскрытием и опредмечиванием своих сущностных сил [18, с. 61].

На наш взгляд, структура профессионально-образовательного пространства в целом обусловлена его структурой и связями с действительностью и мышлением. «Каждое пространство состоит из компонентов, а также из специфических объединений этих компонентов (комплексов) на основе близости расстояний между ними» [11, с. 11].

Типами пространственной организации профессионально-образовательного процесса являются, с одной стороны, образовательное, профессиональное, с другой – денотативное и концептуальное пространства.

Образовательное и профессиональное пространства выделяются на основании структурного критерия (по наличию составляющих элементов этих пространств и наличию отношений между ними), а денотативное и концептуальное подпространства разграничиваются на основе характеристик мыслительной деятельности субъекта образовательно-воспитательного процесса.

Образовательное пространство – особый социокультурный феномен, объединяющий систему непрерывного образования, различные виды ведущей деятельности и субъектов образования и выступающий в качестве смыслопорождающего фактора развивающего образования [65, с. 57].

Структурные составляющие данного пространства представлены Э. Ф. Зеером в виде следующих векторов-координат, которые являются смыслообразующими характеристиками одного из возможных вариантов образовательного пространства:

- субъекты развития (например, студенты высшей школы);
- система непрерывного образования;
- многоплановые виды ведущей деятельности, которые выполняют личностно-развивающую функцию (учебно-познавательная, учебно-профессиональная, профессионально-образовательная, нормативно заданная, продуктивно-профессиональная, творчески ориентированная) [65, с. 5].

Развивающееся образовательное пространство – это система психолого-педагогических уровней непрерывного образования, развивающихся видов деятельности и субъектов личностного и профессионального развития [65, с. 6].

Профессиональное пространство в самом общем виде можно определить как совокупность профессиональных сфер, в которых личность может реализовать в соответствии с принятыми в данном обществе правилами свои профессиональные потребности.

На основе определений Л. Г. Бабенко [9; 11, с. 13] можно сформулировать следующие толкования денотативного и концептуального пространств как составляющих профессионально-образовательного пространства.

Денотативное пространство представляет собой сумму профессиональных знаний о процессуально-событийном мире, мыслимом в виде открытого множества типовых профессиональных ситуаций, на которые членится мир в сознании субъекта и знания о которых закреплены в основных концептах.

Концептуальное пространство представляет собой набор ключевых концептов определенной профессиональной сферы, аккумулирующих знания о действительности в языковой семантике и соотносимых с концептуализированными областями (концептосферами).

Выделяются следующие основные направления и аспекты исследования профессионально-образовательного пространства:

- историко-культурная детерминация профессионально-образовательного пространства: единое образовательное пространство современной России, социальная обусловленность профессионально-образовательного пространства, интеграционные процессы в современном профессионально-образовательном пространстве;

- человек, индивид, личность, индивидуальность, субъект в образовательном пространстве высшей школы: развитие субъектности в пространстве высшего образования, психолого-педагогическое взаимодействие в образовательном пространстве вуза, субъектная коммуникация в образовательном пространстве высшей школы, высшее образование как пространство самореализации личности, потребности и ценности человека в образовательном пространстве;

- методология исследования профессионально-образовательного пространства: теоретические основы исследования профессионально-образовательного пространства в современных педагогических концепциях, проблема его структурирования, соотношение образовательной среды и профессионально-образовательного пространства, мониторинг параметров профессионально-образовательного пространства в современных условиях, методы анализа качества составляющих профессионально-образовательного пространства;

- междисциплинарный анализ профессионально-образовательного пространства: исследование категории «профессионально-образовательное пространство» в различных аспектах (например, философский анализ профессионально-образовательного пространства; изучение психологических, социологических, экономических проблем профессионально-образовательного пространства; выявление аксиологического содержания составляющих профессионально-образовательного пространства);

- социально-педагогические условия продуктивной организации профессионально-образовательного пространства: проектирование и оптимизация профессионально-образовательного пространства вуза, инновационные процессы в профессионально-образовательном пространстве.

Как следует из вышесказанного, многие аспекты изучения профессионально-образовательного пространства вуза напрямую связаны с исследованием проблемы профессиональной идентификации личности: процесс профессиональной идентификации является одним из проявлений интеграционных процессов в современном профессионально-образовательном пространстве; изучение профессиональной идентификации помогает выявить аксиологическое содержание профессионально-образовательного пространства; профессиональная идентификация личности может рассматриваться как один из этапов развития субъектности, самореализации личности в пространстве высшего педагогического образования; применение образовательно-воспитательной технологии педагогического сопровождения процесса профессиональной идентификации выступает фактором оптимизации вузовского профессионально-образовательного пространства.

При этом вслед за Н. К. Чапаевым мы рассматриваем *развитие* как процесс поступательного изменения физических, душевных и духовных свойств человека; *становление* – как развитие физических, душевных и интеллектуально-духовных свойств человека в плане повышения уровня его целостности; *формирование* – как приобретение физическими, душевными и интеллектуально-духовными новообразованиями относительной устойчивости, законченности, целостности [179, с. 216].

Понятие «*профессионально-образовательное пространство*» представляется необходимым для описания процесса профессиональной идентификации личности, так как наиболее сильными являются именно не прямые, а косвенные, опосредованные, «фоновые» влияния на личность в ходе профессиональной идентификации.

При этом необходимо учитывать такие общие признаки пространства, фиксируемые в словарных определениях, как непрерывность, структурность, открытость.

Важным для исследования профессиональной идентификации личности в современном профессионально-образовательном пространстве является также определение понятий «профессиональная сфера», «профессиональный признак» и «аспект».

Профессиональная сфера – область действительности, в которой профессиональная деятельность человека имеет относительно стандартизованные формы.

Профессиональный признак – отдельная черта (характеристика) профессиональной деятельности личности (профессиональное действие или

профессиональный факт), выделяющаяся как релевантная (значимая) для описания профессионально-образовательного процесса в условиях сопоставления видов профессиональной деятельности.

Аспект – совокупность однородных профессиональных параметров.

Хотелось бы подчеркнуть теоретическую и практическую значимость осмысления педагогических явлений в пространственной парадигме, в частности процесса профессиональной идентификации. Описание педагогических категорий как особых пространств со специфической для них стратификацией и структуризацией в разных системах координат и с разными единицами измерения, с определением места того или иного явления в системе координат или общем профессионально-образовательном пространстве вполне отвечает новым представлениям о сути образовательно-воспитательного процесса и эффективных методах его анализа, а также вписывается в когнитивную парадигму знания со свойственным ей плодотворным соотношением языковых и мыслительных структур.

1.2. Содержание понятий «идентификация» и «самоидентификация»

Идентификация (лат. *identificatio* – отождествление) – это установление идентичности, т. е. тождества, полного сходства чего-либо с чем-либо [92, с. 260]. Согласно «Большому толковому словарю русского языка» «идентификация» – это «установление совпадения кого-, чего-либо, сходства с подобным, однородным ему» [27, с. 374].

Идентификация как мыслительный процесс предполагает, таким образом, установление полной тождественности или сходства подобных или однородных объектов.

С одной стороны, в *психологической науке* под идентификацией понимаются процесс эмоционального или иного самоотождествления личности с другим человеком, группой, образцом [129, с. 81] и мыслительная операция, посредством которой человек приписывает себе, сознательно или бессознательно, характеристики другого человека или группы [113].

С другой стороны, идентификация в психологии – это вид межличностного восприятия: понимание и интерпретация другого человека путем отождествления себя с ним как схожего в мыслях, чувствах, интересах [113].

Понимая под идентификацией механизм присвоения отдельным индивидом всесторонней человеческой сущности, В. С. Мухина различает ин-

териоризационную идентификацию (обеспечивающую «присвоение» чужих характеристик и «вчувствование» в другого) и экстраориентационную идентификацию (обеспечивающую перенос своих чувств и мотивов на другого) [129, с. 81].

Таким образом, слово «идентификация» имеет следующие значения:

- опознание кого-либо или чего-либо, установление тождества объекта или личности, поскольку идентифицировать – это устанавливать идентичность чего-либо чему-либо;

- отождествление индивида с кем-либо или с чем-либо (коллективом, группой и т. п.) [57, с. 826].

По З. Фрейду, идентификация (отождествление) – бессознательный процесс, благодаря которому индивид ведет себя, думает и чувствует, как это делал бы другой человек, с которым он себя идентифицирует. Идентификация, по мнению ученого, играет важнейшую роль в формировании личности [172, с. 442].

Самоидентификация. В рамках *философской антропологии* исследование феномена самоидентификации проводится в контексте общей проблемы самоопределения человека. По мнению философов, самоидентификация означает соотнесенность, отождествление моего *Я* с чем-либо: с объектом, идеей, принципом, другой личностью, социальным явлением или человеческим объединением – либо самообособление того «фрагмента реальности», который есть нечто уникальное и составляет мое *Я* [87, с. 3].

На наш взгляд, необходимо исходить из признания многовариантности подобной самоидентификации, в том числе связанной с обособлением *Я* в профессиональном плане.

По мнению В. И. Красикова, самоидентификация в историко-философском плане может быть рассмотрена в двух социокультурных вариантах – солидаризма и индивидуализма [87, с. 3–5]. Социокультурные варианты метафизической самоидентификации человека представлены в табл. 1 [87, с. 3–5]. При этом термин «метафизическая самоидентификация» указывает на сущностный характер процесса самоидентификации.

Очевидно, что каждая из данных позиций сама по себе не может претендовать на полноту исследования самоидентификации. Состояния индивидуальности и солидарности – это внешние социальные состояния. *Я* не суверенно в своем проявлении и в массовом бытии. *Мы* – это внешняя для человека сила, с которой он может слиться, лишь отказавшись от автономии [87].

Объединяя рациональные начала разных концепций метафизической самоидентификации человека, В. И. Красиков выдвигает гипотезу интегрального индивидуализма. Согласно данной гипотезе приведенные выше социокультурные варианты самоидентификации – это философские отражения основных сущностных сторон человеческой природы.

Таблица 1

Социокультурные варианты самоидентификации
(коллективизм и индивидуализм)

Содержание теории	Коллективизм (солидаризм)	Индивидуализм
Постулат	Единственно истинным объектом метафизической самоидентификации человека является состояние <i>Мы</i>	Единственно истинным объектом метафизической самоидентификации человека является состояние <i>Я</i> каждого человека
Онтологический аргумент	Процессы интеграции являются необходимой стороной самоорганизации сущего	Процессы обособления являются необходимой стороной самоорганизации сущего
Генетический аргумент	<i>Мы</i> в человеческой истории первично	Человеческое самообособление так же архаично, как и чувство солидарности
Естественный аргумент	Социализация молодого поколения носит коллективный характер	В человеческом развитии первична стадия детского эгоцентризма
Психологический аргумент	Подобная самоидентификация обеспечивает человеку комфорт и чувство защищенности	Подобная самоидентификация обеспечивает самоутверждение человека и чувство его оригинальности
Социальный аргумент	Подобная самоидентификация является «каркасом» социума и гарантом стабильности	Подобная самоидентификация является «движущей силой» всех социальных новаций и общественного прогресса
Методы исследования	Применяются преимущественно социологические методы исследования	Применяются в основном психологические методы исследования, так как речь идет о трудно реконструируемой сфере индивидуальности

С одной стороны, человек по своей сущностно-родовой характеристике является неотъемлемой частью людских сообществ, поэтому укорененность в человеке способности к существованию в надындивидуальных образованиях несомненна. С другой стороны, человек как существо духовное является автономным, отдельным, суверенным «самим-по-себе» [87, с. 5].

«Совместный мир», или интеграция, в процессе самоидентификации – это определенный фрагмент социума, несущий в себе все черты культуры; основной критерий его выделения, по В. И. Красикову, – это личность, вокруг которой в поле ее непосредственного контакта объединяется этот совместный для данной личности и других мир [87, с. 171].

Таким образом, очевидна связь между самоидентификацией личности и процессами социальной интеграции. Не случайно А. В. Мудрик относит идентификацию как процесс неосознаваемого отождествления человеком себя с другим человеком, группой, образцом к психологическим и социально-психологическим механизмам социализации [124, 125].

Толкование ситуации идентификации можно представить следующим образом: *X похож* (подобен кому-либо) *на U-а Z-м*, что равно «Субъект *X* имеет (стремится иметь) такое же свойство (свойства) *Z*, какое есть у субъекта *U*, поэтому, когда субъект *X* воспринимает себя как субъекта или думает об этой ситуации, в его сознании присутствует образ субъекта *U*» [22, с. 807].

Ситуация идентификации указывает на совпадение некоторых свойств субъектов (являющихся в то же время объектами для сравнения) и таким образом предполагает процедуру сравнения двух субъектов: *субъекта 1* – того, которого сравнивают, и *субъекта 2* – того, с которым сравнивают.

Отличие идентификации от мыслительных процессов установления аналогии и сходства (подобия), по мнению О. Ю. Богуславской, состоит в том, что определение «аналогичный» указывает на наличие существенных в данном контексте свойств сравниваемых объектов, но заведомо не всех, а толкования «похожий, подобный, схожий, сходный» указывают на то, что сходство сравниваемых объектов может быть отдаленным.

Экономичность человеческого сознания, стремление сократить число мыслительных действий приводят к тому, что опознавание (идентификация) каждого нового познаваемого объекта или явления осуществляется через поиск аналогов среди уже известных предметов или явлений. Объек-

ты группируются и классифицируются на основе их сходства с некими прототипами, зафиксированными в памяти познающего субъекта.

1.3. Общая характеристика процесса профессиональной идентификации

На логическом основании выделяются три основных типа идентификации: собственно идентификация, классификация и отождествление [128]. Они могут быть использованы при характеристике процесса профессиональной идентификации личности.

Собственно идентификация предполагает осуществление мыслительного процесса номинации, когда дается имя или название отдельному субъекту, явлению, классу объектов. Например, один из ответов на стимул «тренер» в тестовом задании «Сформулируйте о нем законченное оценочное высказывание в виде предложения» у студентов 4-го курса специальностей «Социальная работа», «Социальная педагогика», «Теология» Социального института ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» звучал следующим образом: тренер – это человек, который профессионально занимается конкретным видом спортивной деятельности и имеет право обучать этому виду деятельности детей и взрослых.

При **классификации** определяется класс или группа, к которым относится определенный субъект, предмет или явление. Например, виды профессиональной деятельности педагога по физической культуре – это учитель физической культуры в школе, преподаватель физического воспитания в вузе, инструктор, тренер, менеджер в сфере физической культуры и спорта.

При **отождествлении** сообщается, что два понятия или названия указывают на одно и то же явление, одного и того же субъекта, один и тот же предмет. К примеру, ответы студентов указанных выше специальностей на стимул «учитель физической культуры в школе» звучали следующим образом:

- это любимец всего класса, который может делать вид, что не замечает, как ты «халявишь» на уроке;
- надсмотрщик, требующий сдачи нормативов;
- мучитель учеников;
- вечная головная боль о том, где бы достать справку об освобождении;
- это человек, у которого мало что получилось в жизни, проще говоря, неудачник.

К числу идентификаций относятся также *таксономии* – такие ситуации, в которых описывается отношение части к целому. Например, согласно проведенному нами ассоциативному эксперименту ответы на стимул «преподаватель физического воспитания в вузе» классифицировались студентами следующим образом:

- это человек (зачастую подразумевается при этом женщина);
- специалист в области физической культуры (в частности, преподаватель, педагог, аспирант, учитель);
- это спортсмен (например, спортсмен-разрядник).

Идентифицирующие ситуации могут иметь как свое начало, так и свой конец (например: выпускник стал тренером; он больше не является тренером).

Профессиональная самоидентификация в сфере физической культуры – это мыслительный процесс сознательного или бессознательного отождествления личности с другим человеком (носителем идеального образа *профессионального Я*), образцом (образом педагога по физической культуре, представленным в государственном образовательном стандарте); это приписывание себе характеристик какой-либо профессиональной группы.

Профессиональная самоидентификация связана с личностным и профессиональным развитием студента, предполагает его субъективную активность: студент сам творит образ своего *профессионального Я*, при этом стирается грань между процессами обучения и воспитания.

Профессиональная идентификация, включая в себя знание студентом своего реального *профессионального Я* на данный момент, его способность ответить на такие вопросы, как «Какой образ педагога по физической культуре мне сейчас ближе? Почему?», является основанием для познания им своего профессионального будущего и построения идеального образа *профессионального Я*.

В процессе профессиональной идентификации происходит определение студентом собственного *профессионального Я*.

Для того чтобы описать процесс профессиональной идентификации личности, необходимо определить сущностные характеристики субъекта и объекта профессиональной идентификации, ее свойства и структурные компоненты, методологию ее анализа, уровни профессиональной идентификации.

Рассмотрим процесс профессиональной идентификации личности в профессионально-образовательном пространстве вуза на примере профессиональной идентификации студентов специальности «Физическая культура».

Субъект профессиональной идентификации, *субъект 1*, – тот, которого сравнивают, воспринимает себя как индивида, выполняющего определенный вид профессиональной деятельности, часто в конкретной профессиональной ситуации, при этом в его сознании присутствует образ *субъекта 2* – того, с которым сравнивают.

Объектами для сравнения в процессе профессиональной идентификации служат образы педагогов по физической культуре, выполняющих определенный вид профессиональной деятельности (учитель, преподаватель, инструктор, тренер, менеджер).

Специфика профессиональной идентификации как мыслительного процесса предполагает *объективно* и *четко* выделенные основания для сравнения. Определение «идентичный», присвоенное какому-либо объекту, указывает на то, что *все релевантные* (значимые) свойства сравниваемых объектов совпадают.

Субъектом профессиональной самоидентификации является личность – студент вуза, а ее объектом – образы его *профессионального Я*, часто имеющие в действительности реальные прототипы, лежащие в основе профессионального самопроектирования, а затем и будущей практической деятельности.

Можно выделить следующие *структурные компоненты* процесса профессиональной идентификации:

- *гносеологический* – необходимые для профессиональной идентификации социальные и профессиональные знания;
- *когнитивный* – сформированные когнитивные модели и механизмы профессиональной идентификации;
- *субъектный* – психологический и духовно-мыслительный планы деятельности личности. Субъектность оказывается важным аспектом деятельности человека, реализации его качеств, процессом переживания субъектом своей причастности социальному бытию, реализации субъектом своей самобытности [134, с. 54];
- *аксиологический* – иерархия жизненных ценностей личности в профессиональной сфере;
- *праксиологический* – эффективность деятельности личности по профессиональной идентификации, определяющаяся применением технологии психолого-педагогического сопровождения.

Итак, под профессиональной идентификацией нами понимается установление полной тождественности (идентичности) или сходства подобных

или однородных объектов (образов педагогов по физической культуре, выполняющих определенный вид профессиональной деятельности) и собственного *профессионального Я*.

Деятельность сознания в процессе профессиональной идентификации предполагает определение следующих важнейших *смысловых признаков* этого процесса [133, с. 807–812]:

- тип сравниваемых объектов (может осуществляться сравнение людей (реального учителя физической культуры, преподавателя физического воспитания, инструктора, тренера, менеджера в сфере физической культуры и спорта с образом идеального специалиста по физической культуре, прототипом которого является конкретный знакомый человек) или людей и концептов, сформированных в сознании (реального учителя физической культуры, преподавателя физического воспитания, инструктора, тренера, менеджера в сфере физической культуры и спорта с образом идеального педагога по физической культуре, существующим в сознании студентов));

- тип второго объекта (человек или концепт (в частности, прототип, идеал, стереотип));

- денотативный статус второго объекта (конкретно-референтный или родовой статус, когда объединяются характерные черты какой-либо профессиональной группы);

- сущность сравниваемых объектов (объекты в процессе профессиональной идентификации имеют принципиально разную природу. Для исследования профессиональной идентификации важно то, что идентичными могут быть только мыслительные объекты: образы, концепты, сценарии, прототипы, образцы и т. п., а не люди – конкретные педагоги по физической культуре);

- возможность совпадения первого и второго объектов (при сравнении объекта с самим собой);

- основание для сравнения (основанием для сравнения в ходе профессиональной идентификации служат *существенные*, не чисто внешние признаки объектов);

- степень асимметричности отношений между сравниваемыми объектами (похожий объект предполагает максимальную асимметричность. Например, выпускник факультета физической культуры, не работающий по специальности, лишь условно может быть назван педагогом по физической культуре);

- степень сходства объектов (максимальная, минимальная).

Исследователь М. Фуко, в свою очередь, занимался проблемой процесса идентификации и конструирования коллективных идентификаций *Мы* через определение *Они*.

Процесс идентификации предполагает два этапа: первый – опознание, распознавание чего-либо или кого-либо по определенным признакам; второй – уподобление, отождествление кого-, чего-либо с чем-либо [90, с. 108].

Этот процесс присущ любой когнитивной деятельности индивида, однако идентификация себя как человека имеет характерной особенностью то, что воспринимающий субъект опознает качества, на основании которых личность может быть отнесена к какому-либо определенному классу или типу не только рационально, но и эмоционально. Оба компонента процесса идентификации – и эмоциональный, и рациональный – при живом, непосредственном восприятии не могут быть разделены.

В концепции А. А. Залевской идентификация – это часть общего процесса семиозиса, т. е. процесса, в котором нечто функционирует как знак. Человек познает мир по законам психической деятельности, под контролем социума и – шире – культуры, через разнообразные виды контактов с окружающей действительностью. Человек как субъект идентификации есть продукт взаимодействия комплекса индивидуального и социального, чувственного и рационального начал [61, с. 50].

В основе формирования профессиональной идентичности находится процесс *профессиональной идентификации* – определение того, с кем человек себя отождествляет и от кого отделяется в социально-профессиональном плане.

Говоря о принципах формирования идентифицирующего значения, Н. Д. Арутюнова отмечает, что акт идентификации устанавливает тождество объекта самому себе путем сопоставления свойств, признаков, фактов, данных в непосредственном наблюдении, т. е. поступающих по каналам информации со сведениями или впечатлениями, вытекающими из прошлого опыта [5, с. 284–285].

Идентификация есть итог сличения результатов разного *знания* (информации, когниции), прямого или опосредованного. Человек отождествляет окружающие его объекты прежде всего по визуально воспринимаемым признакам, степень наблюдательности субъекта определяется повседневными потребностями – нуждами идентификации.

Как было указано выше, в области педагогики и психологии А. В. Мудрик, В. С. Мухина и другие ученые рассматривают идентификацию и обособ-

ление личности в качестве механизмов социализации. В частности, А. В. Петровский определяет идентификацию как закономерную смену фаз адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития личности.

Процесс профессиональной идентификации является, с одной стороны, составной частью профессионально-образовательного процесса, с другой – выступает как этап *самореализации* (стремления к признанию своего образа *Я* окружающими) [150, с. 17] и *самоутверждения* личности (достижения человеком субъективной удовлетворенности результатом и (или) процессом самореализации).

Среди принципов профессионального образования, выделенных Э. Ф. Зеером, можно отметить те, которые напрямую связаны с исследованием процесса профессиональной идентификации.

Первый принцип. Приоритет индивидуальности, самооценности студента, который изначально является субъектом профессионального процесса.

Второй принцип. Профессиональное образование имеет опережающий характер, что, в частности, обеспечивается формированием у студента идеального образа *профессионального Я* в процессе профессиональной идентификации.

Третий принцип. Профессиональное образование максимально обращено к индивидуальному опыту обучаемого, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии [63, с. 27].

1.4. Профессиональная идентификация, сознание и самосознание

Для того чтобы точнее определить содержание понятия «профессиональная идентификация», необходимо описать смежные понятия, провести исследование их сходных и различительных черт.

Профессиональная идентификация и сознание. *Профессиональная идентификация* основана на способности человека переживать и осознавать окружающую действительность. *Сознание* – одно из основных понятий философии и психологии, обозначающее способность идеального воспроизведения действительности. Сознание выступает в двух формах: индивидуальной (личной) и общественной.

В философии сознание рассматривается как осознанное бытие; как отношение *Я* к *не-Я*; как свойство высокоорганизованной материи, заклю-

чающееся в психическом отражении действительности; как субъективный образ объективного мира; как идеальное в противоположности материальному и в единстве с ним.

В психологии сознание понимается как психическая деятельность, которая обеспечивает обобщенное и целенаправленное отражение внешнего мира, осуществляемое в знаковой форме; как связывание новой информации, полученной индивидом, с его прежним опытом (узнавание, понимание); как выделение человеком себя из окружающей среды и противопоставление себя ей как субъекта объекту; как целеполагающая деятельность, т. е. предварительное мысленное построение действий и предусмотрение их последствий; как контроль за поведением личности и управление им, способность личности отдавать себе отчет в том, что происходит во внешней среде и в собственном духовном мире.

Рассмотрению сознания с когнитивной точки зрения посвящены работы Б. М. Величковского, Е. С. Кубряковой, В. Ф. Петренко, В. В. Петрова и других ученых.

В современной педагогической науке сознание рассматривается в качестве необходимой и главной предпосылки, а также важнейшей стороны человеческой деятельности, направленной на изменение и преобразование предметного мира. Как пишет С. А. Днепров, в этой новой трактовке сознание не только отражает, изучает свершившиеся события, но и во многом определяет их сущность, структуру и содержание. При этом творит новое, преобразует действительность не само сознание, а человек, наделенный сознанием [55, с. 7].

В рамках когнитивных наук сознание – это отличительная характеристика человека как разумного существа, которое может не только чувствовать и рассуждать, но и говорить о своих мыслях и ощущениях; это способность переживать и осознавать окружающую действительность, воспринимать ее, останавливать внимание на определенных объектах внешнего или внутреннего мира, возможность контролировать поступление информации и оперировать ею в ходе мыслительной и вербальной деятельности, наконец, способность знать что-то [91, с. 175].

Профессиональная идентификация – это *когнитивный процесс*; сознание, скорее, являет собой определенное *состояние* человека, включает в себя представления о чувствах, эмоциях и ощущениях человека (пускай и в репрезентированном их виде); сознание развивается под влиянием мыш-

ления. В связи с этим одни ученые настаивают на том, что вопрос о сознании надо решать, в первую очередь, как вопрос об осознании мира, а другие – как вопрос о соотношении сознания и мышления или даже как вопрос о соотношении сознательного и бессознательного [91, с. 176].

Профессиональное сознание в теории педагогики трактуется как совокупность механизмов сознания человека, которые обеспечивают его профессиональную деятельность (профессиональные установки сознания); как устойчивая совокупность мыслительных категорий, отражающих нормы, правила и традиции профессиональной сферы, обеспечивающие профессиональное поведение группы, личности.

Разводя понятия обыденного и научного педагогического сознания, С. А. Днепров говорит о том, что «обыденное педагогическое сознание способно отражать бытие, но творить новую событийную реальность может только *научное педагогическое сознание* – способность человека к восприятию, пониманию, осмыслению и предвосхищению общественных событий во времени и себя в этом процессе на основе представлений, знаний, установок, базирующихся на изучении свойств, законов и закономерностей возникновения и развития явлений» [55, с. 8].

Итак, профессиональная идентификация является одним из этапов становления *Я-сознания* студентов, вписанного в современный мир; развитие *Я-сознания*, по словам В. П. Бедерхановой, выступает основной целью современного прогресса [16, с. 5]. Идентификация В. П. Бедерхановой определяется как мыслительная деятельность, активное восприятие, осмысление и оценка окружающего.

Профессиональная идентификация и самосознание, рефлексия, самопознание. Поскольку предметом сознания является не только внешний мир, но и сам субъект – носитель сознания, одним из существенных моментов сознания является самосознание.

Самосознание можно определить как образ себя и отношение к себе, которые неразрывно связаны со стремлением к самоизменению, самоусовершенствованию. Примером самосознания является образ *профессионального Я*, складывающийся в процессе профессиональной идентификации личности.

Самосознание тесно связано с рефлексией и построением *Я-концепции* – совокупности представлений человека о себе, взаимосвязанных с его самооценкой [67, с. 28].

Проективная активность личности включает в себя самопроектирование личности в профессиональном плане, а именно формирование профессиональной *Я-концепции* и образа своего *профессионального Я*.

Понятие *Я-концепции* было введено американским психологом и философом У. Джеймсом в конце XIX в. Большой вклад в исследование этого понятия внесли психологи А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Эриксон.

В российской психологии проблемами *Я-концепции* занимались такие исследователи, как И. С. Кон, Д. А. Леонтьев, А. Б. Орлов, В. В. Столин и др.

Я, по определению Д. А. Леонтьева, – это форма переживания человеком своей личности, в которой личность открывается сама себе. Термин «концепция» (лат. *conceptio* – система, совокупность, сумма) означает понимание, установку, наличие системы представлений о каких-либо явлениях, руководящую идею при их трактовке.

Я-концепция складывается на основе рефлексии; как психологическое понятие это обобщенное представление человека о самом себе, система его установок относительно собственной личности.

Говоря о *Я-концепции*, следует отметить, что она включает в себя как констатирующий образ *Я (Я-реальное)*, так и *Я-перспективное (Я-идеальное)*, на которое ориентировано *Я-реальное*.

Я-реальное – более или менее реалистичное представление личности о себе, о том, «какая она есть».

Я-перспективное (идеальное) – модель, в которую может быть преобразовано *Я-реальное* в процессе реализации определенных потребностей.

Еще З. Фрейд, проведя демаркационную линию между *Я* и сознанием, показал, что *Я* как психическая реальность – это особая подсистема личности, которая оперирует собственными психологическими объектами, и определил ее отношение к другим подсистемам личности.

З. Фрейд представлял организацию психической жизни человека в виде модели, имеющей в качестве компонентов различные психические инстанции, обозначенные терминами *Оно* (Ид), *Я* (Эго) и *сверх-Я* (Супер-эго).

Под *Оно* З. Фрейд понимал наиболее примитивную инстанцию, которая охватывает все прирожденное, генетически первичное, подчиненное принципу удовольствия; *Оно* изначально иррационально и аморально.

Требованиям *Оно* должна удовлетворять инстанция *Я*. *Я* следует принципу реальности, вырабатывая ряд механизмов, позволяющих адаптироваться к среде, справляться с трудностями. *Я* – посредник между стимула-

ми, идущими из этой среды и из глубин организма, с одной стороны, и ответными двигательными реакциями – с другой. К функциям *Я* относятся самосохранение организма, запечатление опыта внешних воздействий в памяти, избегание угрожающих влияний, контроль над требованиями инстинктов, исходящими от *Оно*.

Особое значение в концепции З. Фрейда придавалось *Сверх-Я*, которое, по мнению ученого, служит источником моральных и религиозных чувств и является контролирующим и наказующим агентом. Если *Оно* предопределено генетически, а *Я* – продукт индивидуального опыта, то *Сверх-Я* – продукт влияний, исходящих от других людей. Оно возникает в раннем детстве и остается практически неизменным в последующие годы. *Сверх-Я* образуется благодаря механизму идентификации ребенка с родителями, которые служат для него моделью [172, с. 24].

Итак, *Оно* – самая нижняя (глубинная) подструктура душевного аппарата, содержание которой бессознательно; *Оно* объясняет безудержные сексуальные и агрессивные влечения; руководствуется принципом удовольствия, находится в конфликтных отношениях с *Я* и *Сверх-Я*.

Сверх-Я – высшая инстанция в структуре душевной жизни, выполняющая роль внутреннего цензора, совести и т. п., деятельность которой остается бессознательной [172, с. 443–445].

Я – это подструктура душевной жизни, выступающая посредником между *Сверх-Я* и *Оно*, индивидом и реальностью. *Я* подчиняется принципу реальности; несет на себе функцию восприятия внешнего мира и приспособления к нему, стремится учесть и согласовать между собой требования реальности, *Оно* и *Сверх-Я*.

В работах З. Фрейда понятие *Я-идеал* часто употребляется как синоним *сверх-Я*. Однако многие комментаторы творчества З. Фрейда считают, что следует различать *Сверх-Я* как результат изначальных раннедетских идентификаций с родителями и *Я-идеал* как результат более поздних идентификаций себя с более широким кругом лиц. *Я-идеал* связан с моральными общественными нормами и в течение жизни может неоднократно изменяться [172].

По мнению М. Г. Ярошевского, описанная трехкомпонентная модель личности, предложенная З. Фрейдом, позволяет разграничить понятие *Я* и понятие сознания, истолковать *Я* как самобытную психическую реальность и тем самым как фактор, играющий собственную роль в организации поведения человека.

Структура самосознания личности, согласно концепции В. С. Мухиной, представляет собой совокупность устойчивых связей в сфере ценностных ориентаций и мировоззрения человека, обеспечивающих его уникальную целостность и тождественность самому себе.

Самосознание личности с этой точки зрения представлено следующими звеньями:

- Я – имя собственное и тело;
- притязания на признание;
- половая идентификация;
- психологическое пространство личности;
- социальное пространство личности [129].

По мнению В. С. Мухиной, развитие личности, ее качеств и проявлений в виде поступков, действий и состояний происходит на основе *механизма идентификации* и обособления и обусловлено врожденными предпосылками, социальными условиями и внутренней позицией самого индивида.

Учитывая профессиональные ориентиры, которые представляют институты социализации (в том числе и система образования), человек в процессе профессиональной идентификации определяет *Я-реальное* (тот, какой я есть сейчас) и *Я-идеальное* (тот, каким я буду). Итогом перехода *Я-реального* в *Я-идеальное* являются формирование у человека определенной жизненной позиции и его самоутверждение в определенной профессиональной группе.

Построение само модели в ходе самореализации выступает концентрированным итогом развития самосознания личности, обобщенным представлением *Я-концепции*, в которой отражается самое существенное из результатов самопознания.

Вводя в научно-педагогический обиход понятие «*профессионально-образовательная деятельность*», Э. Ф. Зеер выделяет в логико-смысловой модели личности компонент направленности, в состав которого входит наряду с ценностными ориентациями, мотивациями и другими составляющими *профессиональная Я-концепция* [64].

Как пишет В. В. Байлук, *Я-профессиональное* входит наряду с другими составляющими (*Я-познавательное, Я-нравственное, Я-эстетическое, Я-общественно-политическое, Я-правовое, Я-семейное, Я-коммуникативное, Я-оздоровительное, Я-самовоспитательное, Я-экономическое, Я-бытовое* и *Я-досуговое*) в образ целостного Я [13, с. 213].

Поскольку всегда существует определенная дистанция между идеалом и человеческой возможностью приблизиться к нему, профессиональная идентификация при наличии яркого образца успешной профессиональной деятельности становится одной из обязательных черт личности, способной управлять своим профессиональным развитием.

Таким образом, в основе самосознания и профессиональной идентификации лежит *саморефлексия*, становящаяся одновременно и методом, и основанием, посредством которых субъект обосновывает себя внутри себя [134, с. 46]. В связи с этим саморефлексия является основным методологическим принципом профессиональной самоидентификации. Особенности саморефлексии в данном случае следующие: саморефлексия, во-первых, означает переход к предметному рассмотрению профессиональной идентификации, во-вторых, предполагает определенный уровень развития профессионального самосознания, определенное отношение человека к самому себе, профессиональную саморефлексию. При этом *рефлексия* в общем смысле – принцип мышления, направленный на осмысление и обоснование предпосылок чего-либо. Рефлексия обозначает также конституирующие основания, условия возможного знания вообще.

Рефлексия – внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, сверстникам, значимым лицам и т. д. Рефлексия может представлять собой внутренний диалог между различными *Я* человека, а также диалог *Я* с реальными или вымышленными лицами. С помощью рефлексии человек может формироваться и изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого [125, с. 12].

Исследователь В. В. Сериков среди личностно-развивающих функций образовательного процесса выделяет такую функцию рефлексии, как конструирование и удержание определенного образа *Я* [150, с. 17].

Основным компонентом самосознания является *самопознание* – рефлексивная мыслительная деятельность, направленная на осознание себя самостоятельной, самоуправляемой личностью [18, с. 61]. Самосознание личности в языковом аспекте рассмотрено в работах Г. И. Берестнева [20, 21].

Выделяют два основных пути самопознания: непосредственное и опосредованное. Непосредственное самопознание включает в себя рефлексивную,

построение *Я-концепции*, самооценку, а опосредованное – сравнение своих поступков и мыслей с поступками и мыслями других людей и на этой основе – анализ собственной деятельности [86].

Как видим, первый путь самопознания (непосредственное самопознание) связан с профессиональной идентификацией во втором значении (отождествление индивида с кем-либо или с чем-либо), а второй (опосредованное самопознание) – с профессиональной идентификацией в первом значении (опознание кого-либо или чего-либо, установление тождества объекта или личности).

В педагогике и психологии особенности развития внутренней позиции в процессе социально-профессиональной интеграции рассматриваются через содержательное наполнение структурных звеньев самосознания.

Самосознание является существенным моментом сознания, которое выражает сознание в его актуальной данности субъекту. Самосознание – это осознание-оценка человеком своего знания, нравственного облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка самого себя как деятеля, как чувствующего и мыслящего существа.

Профессиональная идентификация и бессознательное. На процесс профессиональной идентификации личности и на формирование образа *профессионального Я* часто влияет бессознательное. *Бессознательное* – это понятие, используемое в психологической науке для обозначения мотиваций личности, не проходящих через ее сознание, трансформирующих или искажающих сознательные мотивы, навязывающих человеку некие автоматизмы поведения [134, с. 6].

В понимании З. Фрейда, бессознательное в широком смысле – содержание психической жизни, о наличии которого человек либо не подозревает в данный момент, либо не знал о нем в течение длительного времени, либо вообще никогда не знал и не знает. Вслед за З. Фрейдом ученые выделяют два вида бессознательного: предсознательное и собственно бессознательное (т. е. бессознательное в узком смысле).

В узком смысле бессознательным может быть названо только то, осознание чего, в отличие от предсознательного, требует значительных усилий или же вообще невозможно. Бессознательным в этом смысле может быть, по З. Фрейду, как самое «низкое» (безудержные сексуальные и агрессивные влечения), так и самое «высокое» в душевной жизни (деятельность *сверх-Я*) [172, с. 440].

Предсознательное – содержание душевной жизни, которое в данный момент неосознаваемо, но может легко стать осознаваемым, если привлечет к себе «взоры сознания». «Топографически» слой предсознательного располагается между слоем бессознательного и сознанием [172, с. 443].

З. Фрейд в своих работах, посвященных структуре человеческой личности, при анализе бессознательного акцентировал внимание на скрытых, иррациональных силах человеческих действий и переживаний. К. Юнг рассматривал схемы бессознательной мотивации – архетипы, присущие социальным группам и целым народам [184, 185].

Очевидно, что влияние определенных архетипов коллективного бессознательного имеет место и в процессе профессиональной идентификации.

1.5. Профессиональная идентификация и психологическая идентичность

Профессиональная идентификация неотделима от самосознания, поэтому для дальнейшего анализа обратимся к проблеме идентичности личности.

Идентичность личности как результат процесса социальной перцепции. Обзор научной литературы показывает, что термин «идентичность» с 1980-х гг. стал широко используемым в междисциплинарных исследованиях.

Исследователь Д. Мид доказал, что *человеческое Я* (т. е. ощущение себя, представление о себе как об индивиде и члене социума) формируется в процессе социального взросления, когда человек, обращаясь к другому человеку, мысленно проецирует на себя его возможный ответ, таким образом разыгрывая «роль» этого другого. Через познание *Другого* человек познает и *собственное Я* в многообразии его возможностей и проявлений.

Американский социолог И. Гофман перенес взаимоотношения *Я* и общества на микроуровень анализа: сосредоточил внимание на повседневных актах взаимодействия, определяя *взаимодействие лицом к лицу* как взаимное влияние индивидов на действия друг друга в условиях непосредственного физического присутствия всех участников.

По И. Гофману, то, что мы собой представляем (или думаем, что представляем), – это продукт не только социальных процессов, которые осуществляются на уровне социальных институтов, но и тех социальных процессов, которые, на первый взгляд, незаметны и происходят в повсе-

дневных ситуациях общения [Цит. по: 105]. Повседневное поведение и взаимодействие с окружающими оказывается социально важным для того, чтобы конструировать личностные представления о себе и других. «Идентичности», которые создаются в процессе взаимодействия лицом к лицу, обеспечивают необходимую личности стабильность.

И. Гофман предложил рассматривать *Я (self)* как социальную конструкцию, применяя понятие *face* (англ. – лицо) и понимая под ним позитивную социальную ценность, которую каждый утверждает в процессе коммуникации с другими и которая принимается остальными. Особенностью позиции И. Гофмана является то, что он не помещает *face* в область человеческой психики. По его мнению, *face* диффузно растворено в потоке событий, происходящих в процессе взаимодействия, и находит свое выражение при их интерпретации.

Поддержание *Я* и *face* основано на взаимодополняемости *Я* и *Другого*. Выбор той или иной стратегии поддержания (сохранения) *face* связан с тем, как именно личность хочет представить свое *Я*. И. Гофман разделяет *self* на *публичный* и *частный персонажи*, так как действующие лица в каждом конкретном акте взаимодействия выбирают, какую из этих двух сторон *self* выдвинуть на первый план. Это достигается благодаря тому, что участники коммуникации демонстрируют свою связь с теми или иными социальными институтами или, наоборот, дистанцируются от них. Для этой цели используются как материальные, так и субъективные ресурсы (выраженные эксплицитно, например через выбор одежды, или имплицитно – через речь, систему оценок, принятые правила поведения). При этом от каждого человека зависит поддержание *face* другого.

В 1960-е гг. Э. Эриксон внедряет в междисциплинарный оборот понятия «идентичность» и «различие». Идентичность, как отмечал М. Хайдеггер, означает тождественность всякого сущего самому себе и всякому другому сущему. Э. Эриксон, акцентируя особую роль социокультурной среды, которая совместно с психобиологическими факторами определяет становление личности, полагал, что личность – это «чувство непрерывной самотождественности», когда человек понимает образ *Я* целостным и неразрывным, в совокупности с его культурными и социальными связями [Цит. по: 105].

Процесс адаптации личности не является постепенно-поступательным, он периодически резко нарушается, что вызывает кризис идентичности, ко-

торый стимулирует наступление следующего этапа идентичности или социализации (например, переход от личностных ценностей к коллективным).

Американские психологи Б. Слугоский и Дж. Гинсбург интерпретировали положения Э. Эриксона в дискурсивном ключе. Они подчеркивали, что люди используют объяснительные дискурсы, чтобы скоординировать проецируемые ими идентичности – проекты своего *Я*, так как человек видит себя таким, каким его видят другие. В трактовке этих ученых идентичность – это генерализованный *Другой* [Цит. по: 105].

К близким выводам приходит Ж. Лакан, по мнению которого, идентичность является сферой, где личность существует и действует в качестве целого, это характеристика отношения человека к самому себе, его «самопринадлежность» [105]. В другом контексте, который можно обозначить как социокультурный, идентичность подчеркивает принадлежность индивида коллективу.

Личностная и коллективная идентичность. Немецкий исследователь Я. Ассманн предложил следующую трактовку *идентичности* [44, с. 309]:

1) *Я* развивается по направлению вглубь на основании своего участия в идентичности своей группы, поэтому коллективная идентичность имеет приоритет перед личностной;

2) коллективная идентичность как феномен индивидуального сознания и знания не существует вне индивидуумов, которые конструируют эту идентичность и являются ее носителями.

Индивидуальная идентичность соотносится со всей жизнью индивида, с его витальными процессами и основными потребностями. *Личностная идентичность* как результат социального признания и осознания личностью себя самой – это совокупность определенным образом организованных признаков, которые личность приписывает себе, выявляя их в процессе социализации и (или) взаимодействия с другими людьми в некоторой интракции [44, с. 309].

Коллективную идентичность Я. Ассманн называет культурным конструктом и понимает ее как «...образ, который группа образует относительно самой себя и с которым идентифицируются все члены этой группы» [Цит. по: 44, с. 126]. Коллективная идентичность не существует сама по себе, она наличествует (поскольку определенные индивиды признают ее за собой), проявляясь в большей или меньшей степени в зависимости от того, насколько она актуальна для сознания членов одной социально-профессио-

нальной группы и насколько она в состоянии мотивировать их помыслы и действия. Таким образом, по Я. Ассманну, коллективная идентичность закрепляется тем, что предполагает множество идентичностей.

Ученые выделяют также когнитивную идентичность – совокупность разнородных признаков (психических, возрастных, гендерных, социальных и т. д.), которую отдельные представители определенной культуры приписывают как себе, так и коллективному субъекту; культурную идентичность – идентичность, установленную на основе распознавания субъектом познания и коммуникации признаков, условно закрепленных в своей или чужой культуре за этой культурой [44, с. 308–309]; социальную идентичность – «...аспекты индивидуального самосознания, проистекающие от принадлежности к социальным категориям и идентификации с ними... становящиеся заметными в тех контекстах, где эти социальные категории принимают важное значение» [28, с. 228].

В связи с этим *профессиональная идентичность* характеризуется как явление, которое не только отражается в профессиональном поведении представителей данной специальности, но и моделируется в *языковых* формах и категориях, являющихся наиболее беспристрастным и универсальным источником для исследования процесса формирования профессионального самосознания. Профессиональное самосознание, в свою очередь, соотносится с профессиональным самоотождествлением, т. е. профессиональной идентичностью. Следует подчеркнуть договорную основу профессиональной идентичности, которая определяется ситуативно.

Можно предположить, что профессиональная идентичность – это не неизменный набор черт, которые нужно только перечислить, для того чтобы отнести того или иного человека к профессиональной категории *X* или *Y* или чтобы выявить границу между профессиональными группами. Различие внешней и внутренней профессиональной идентичности (то, кем в профессиональном плане осознает себя человек, и то, кем его осознают другие) базируется на том, что один процесс постоянно предполагает другой, т. е. профессиональная самоидентификация личности базируется на профессиональной идентификации, и наоборот.

Ключевым термином для понимания профессиональной идентичности является психоаналитическая категория *идентификации*, в самом широком смысле понимаемая как процесс отождествления (самоотождествления) с кем-, чем-либо. Проблема идентификации в рамках психоанализа

связана с именами З. Фрейда [172], Ж. де Лакана [105], Ж. Славоя и теоретиков социального пространства Ш. Муффа и Э. Лаклау [39]. Так, Ш. Муфф отмечает, что одной из существенных стратегий коммуникативной самопрезентации языковой личности является презентация «нас» через описание «их».

Наряду с оппозицией «свой – чужой» важное место в трактовке результатов процесса профессиональной идентификации отводится категории идентичности.

Профессиональную идентичность можно рассматривать тройко. Профессиональная идентичность – это, во-первых, результат некоторого процесса профессиональной идентификации, обладающего в качестве одной из своих особенностей протяженностью во времени (следовательно, профессиональной идентичности свойственны как дискретность, так и континуальность); во-вторых, процесс идентифицирования субъекта с неким набором социально и профессионально релевантных качеств; в-третьих, *профессиональное Я* – «...существенное, постоянное *Я* человека, внутреннее, субъективное понятие о себе» [28, с. 294].

Профессиональная идентичность личности, приобретающая особое значение в процессе профессиональной идентификации, представляет собой символ самосознания, который включает в себя профессиональную картину мира, систему ценностей и менталитет той профессиональной группы, к которой принадлежит индивид. Ядром профессиональной идентичности является образ самого себя, слитый с профессиональной культурой в целостном восприятии действительности.

Факторами, составляющими профессиональную идентичность личности, выступают следующие:

- самоценность *собственного Я*;
- самовосприятие и самооценка;
- самоидентификация (самоотождествление) с определенной профессиональной группой;
- использование образа *собственного Я* для сравнения при оценке окружающих;
- профессиональная идентификация личности со стороны окружающих;
- соотношение между внутренней идентификацией (профессиональной самоидентификацией) и внешней идентификацией личности (профессиональной идентификацией личности со стороны окружающих).

По утверждению Б. С. Ерасова, собственно личностное начало индивида формируется через механизмы выбора того или иного типа поведения, ценностей и смыслов в общепринятой системе [56, с. 238]. Личностная идентичность строится также на отношении человека к самому себе. Лишь выбрав, каким быть ему как человеку, только найдя свое место в социальной иерархии человеческого сообщества, *Я* достигает столь жизненно необходимой и стабильной идентичности. Для каждого индивидуума существует иерархия различных аспектов групповой, в том числе и профессиональной, идентичности, распределяющихся в зависимости от приоритетов личности.

Оптимальное соотношение между личностным началом и чертами, усвоенными как требование групповой профессиональной принадлежности, дает личности то сознание собственной профессиональной идентичности, которое, не будучи следствием слепого конформизма (пассивного принятия), создает ощущение своего *Я*, гармонично сосуществующего с окружающей социальной и профессиональной средой.

Личность использует себя и свое культурное окружение как стандарт для сравнения. Отношение к себе становится критерием личностной идентификации – того, что Л. Р. Коле называл «древним этноцентрическим импульсом человечества», выполняющим базовую функцию выживания [Цит. по: 110, с. 148].

Чем в большей степени совпадают самоидентификация и идентификация со стороны окружающих, тем более благоприятно складываются исходные условия для адекватной профессиональной идентификации. Дисгармония между *Я-концепцией* и реальным *профессиональным Я* выступает как одна из самых распространенных причин кризиса идентичности.

Несовпадение самоидентификации и внешней идентификации в профессиональной сфере становится также основой для формирования социальных, психологических предрассудков и социальных стереотипов. В наших высказываниях о других всегда выявляется, что же представляем собой мы сами, поэтому суждения о «чужих» или «враждебных» социальных и профессиональных группах являются зеркалом нашего самосознания.

Дискурс о других, следовательно, касается собственной идентичности, т. е. того, как мы воспринимаем самих себя, как мы описываем самих себя. Формирование профессиональной идентичности есть процесс дифференциации, описания собственной профессиональной группы и отделения ее от других.

К числу причин кризиса профессиональной идентичности, возникающего в процессе профессиональной идентификации, относятся следующие:

- неспособность адекватно выразить свое *профессиональное Я*;
- неспособность окружающих адекватно оценить *профессиональное Я* конкретной личности;
- неумение извлечь профессионально-специфическую информацию;
- неготовность правильно определить свое место в профессиональной сфере.

Будучи двусторонним процессом, профессиональная идентификация личности в современном образовательном пространстве высшей школы предусматривает взаимодействие между преподавателем и студентом. В таком взаимодействии идентичность складывается из самовосприятия личности и ее восприятия окружающими. Следует отметить, что полное совпадение самоидентификации и внешней идентификации невозможно, так как то, как мы видим себя, всегда отличается от «взгляда со стороны».

Таким образом, профессиональная идентификация является одним из факторов, составляющих идентичность личности. Следовательно, ее можно назвать одной из основных потребностей человека.

Исходя из вышеизложенного можно утверждать, что профессиональная идентичность – это явление многоаспектное, но комплексное, организованное иерархично. Функциональная нагруженность и «удельный вес» разных аспектов профессиональной идентичности не могут быть тождественны у различных субъектов. Это обуславливает сложность теоретического описания профессиональной идентичности как феномена профессионального сознания, а также, с одной стороны, личностное разнообразие в пределах одной профессиональной культуры, с другой – наличие одних и тех же профессиональных социотипов (совокупных свойств и признаков, присущих человеку как представителю определенной социально-профессиональной группы с соответствующей коллективной идентичностью [44]) в разных социумах.

При этом *идеальное профессиональное Я* – это образ будущего *профессионального Я*: упорядоченная система знаний о себе как самостоятельной личности, являющихся ответом на вопросы: «Каким я хочу, могу и должен стать в профессиональной сфере? Как мне стать тем, кем я хочу, могу и должен стать в профессиональном плане?»

Идеальное профессиональное Я как один из трех элементов гештальта самости играет уникальную роль в создании целостного образа, который выкристаллизовывается в дискурсе профессиональной идентификации. Такое *идеальное Я* подразумевает наличие определенных составляющих (личные, профессиональные качества индивидуума, система ценностей), которые входят в концепцию желаемого *Я* его носителя, а также коррелируют с принятыми в данном социуме профессиональными и моральными нормами. Персональная картинка *Я идеального* должна быть соотнесена с общепринятой или коллективной.

Применительно к профессиональной идентификации можно говорить о двух факторах, влияющих на формирование *Я идеального*: 1) фактор гармоничного состояния души (*Я идеальное* как отражение комфортного внутреннего состояния); 2) фактор внешнего ориентира (*Я идеальное* с позиции других). Следовательно, выделяются две составляющие *Я идеального*: *Я идеальное* гармонизирующее и *Я идеальное* прагматическое.

Особенности чужой идентичности встраиваются в уже имеющуюся у субъекта картину мира по принципу «инвариант – вариант». Профессиональная идентичность личности – некий инвариант, реализуемый множеством вариантов, так как это результат осмысления человеком себя самого, результат социализации личности в своей профессиональной культуре, социализации в чужой профессиональной культуре и социализации в иных профессиональных сферах в пределах своей профессиональной культуры.

1.6. Профессиональная идентификация, самопроектирование и самоопределение

Наиболее полно отображают понятие «профессиональная идентификация» термины, отражающие содержание разных сторон этого процесса.

Профессиональная идентификация и проективная активность личности. В процессе профессиональной идентификации проявляются механизмы различных форм проекций как выражение личностных и социально детерминированных интенций субъекта.

Буквальный перевод слова «проекция» (лат. *projectio* – отбрасывание от себя, выбрасывание вперед) позволяет рассматривать данное понятие в самом широком смысле. При этом, например, в деятельностном аспекте на первый план выдвигается *человеческое Я*, выступающее в виде своеобразного фильтра, который дифференцирует существенное и несуществен-

ное с точки зрения значимых для личности параметров воспринимаемого мира. Проективная активность личности проявляется в способности моделировать собственный образ мира, сформированный на основе индивидуального и коллективного социального жизненного опыта и включающий в себя динамические стереотипы ценностных ориентаций субъекта [43, с. 6].

В психологическом смысле проекция трактуется как естественная способность личности переносить собственные prerogatives мировосприятия, определенные мировоззренческие установки, оценочные ориентации на когнитивно осваиваемые объекты.

Проективная активность личности при профессиональной идентификации включает в себя субъективный (обусловленный ценностными установками личности и ее когнитивной базой) выбор ракурса видения (мотива идентификации) своего *профессионального Я* (например, образа педагога по физической культуре) и способы его воплощения. Психологической основой проективной активности может быть процесс стадийного формирования доминанты личностного восприятия характеристик образа педагога по физической культуре [43, с. 7].

Исследование проекции как одного из механизмов профессиональной идентификации предполагает, в частности, выяснение того, как устанавливается рациональная связь между образом педагога по физической культуре и признаком, взятым за основу профессиональной идентификации. Мотивация в деятельности конкретного студента выражается в особом ракурсе восприятия образа педагога по физической культуре через выделение признаков, несущих информацию об актуальной (т. е. соответствующей мотивационно-потребностным тенденциям студента) характеристике образа педагога по физической культуре.

Проявление проективной активности личности в сфере профессиональной идентификации может быть исследовано экспериментально. При этом важным направлением в исследовании профессиональной идентификации является изучение ее динамического ракурса, предполагающее рассмотрение уже существующего образа педагога по физической культуре с точки зрения его отражения в сознании студентов. При этом в интерпретации образа педагога по физической культуре проявляются мотивы, интенции, обусловленные психологической структурой личности.

В процессе профессиональной идентификации выбор образа педагога по физической культуре опирается на внутренние побуждения (ассоциации, представления), возникающие у студента при его восприятии; в этом случае субъект прибегает к проецированию личных, мотивационно-смысловых аспектов своей уникальности на представление образа объекта и поиск языковых средств для его обозначения.

Профессиональная идентификация и самоопределение. Самоопределение можно понимать двояко. Во-первых, формирование образа идеального *профессионального Я* в ходе профессиональной идентификации является частью процесса самоопределения, под которым в педагогике понимается не только результат самопроектирования, но и сам процесс достижения идеального результата. Во-вторых, проблема идентификации какого-либо понятия влечет за собой процесс его определения, в том числе и самоопределения.

Самоопределение личности предполагает выбор той или иной позиции в различных сферах актуальной жизнедеятельности и выработку планов на различные периоды будущей жизни [125, с. 23].

По Я. В. Дидковской, самоопределение – осознанный выбор человеком своего места в системе социальных отношений, достижение высокого уровня развития личности, для которого характерно стремление занять собственную, достаточно независимую позицию в структуре эмоциональных, информационных, профессиональных и прочих связей с другими людьми [54, с. 11].

Интерес к проблеме профессионального самоопределения молодых людей возник еще в 60-е гг. XX в. Внимание исследователей в это время фокусировалось на адекватности профессионального выбора, а также жизненных и профессиональных планов молодежи потребностям общества. При этом самостоятельность личности, ее активность, направленная на формирование своего жизненного пути, часто игнорировались. Поэтому возникла потребность в исследовании данного процесса в динамике с целью выявления качественных изменений в структуре мотивов, потребностей, ценностных ориентаций и профессиональных планов студентов.

Исследования потребностей и мотивов личности в сфере образования, в трудовой и профессиональной деятельности, а также мотивации профессиональной деятельности в динамическом аспекте представлены в работах С. Ю. Вишневого, А. И. Вишняка, Г. Е. Зборовского, А. Г. Здравосмылова, В. А. Ядова.

Результатом этих исследований явился взгляд на самоопределение как на особое внутриличностное взаимодействие, в процессе которого осуществляется ценностный выбор личностью своего жизненного пути и принятие на себя ответственности за его реализацию [54, с. 10]. Результатом самоопределения является интеграция личности в структуры общества.

Профессиональное самоопределение как важнейший компонент самоопределения личности – сложный процесс интеграции молодых людей в социально-профессиональную структуру общества – реализуется на личностном уровне через ценностный выбор личностью вариантов своего профессионального развития [54].

В профессиональном самоопределении отражаются определение человеком своего места в мире профессий, осознанный выбор профессии и нахождение личностного смысла в выполняемой профессиональной деятельности [66, с. 14].

Исследователи профессионального самоопределения отмечают у студентов взаимосвязь между субъективным ощущением успешности профессионального самоопределения на данном этапе жизненного пути и возрастанием реалистичности и определенности их жизненных планов, а также их удовлетворенности выбранной профессией и вузом.

По мнению В. В. Байлук, самопроектирование и самоопределение личности фактически совпадают по содержанию, так как нацелены на выработку у человека определенной модели его деятельности, собственной позиции в проблемных ситуациях. Различие между этими процессами состоит в следующем.

Во-первых, термин «профессиональное самопроектирование» отражает процесс создания желаемой модели будущей профессиональной деятельности человека, а результатом этого процесса выступает проект идеального *профессионального Я*. Термин же «профессиональное самоопределение» отражает и процесс создания желаемой модели своего профессионального будущего и его результат – идеальный и созданный на его основе реальный образ педагога по физической культуре.

Во-вторых, если в процессе профессионального самопроектирования акцент делается на познании своего профессионального будущего (в случае профессиональной идентификации – на познании образа своего *профессионального Я*), то в процессе профессионального самоопределения – на формировании отношения студента к себе как к субъекту своей будущей профессиональной деятельности.

Поэтому профессиональное самоопределение в ходе профессиональной идентификации – это, с одной стороны, процесс поиска с целью определения своего профессионального статуса (учитель физической культуры в школе, преподаватель физического воспитания в вузе, инструктор, тренер, менеджер в сфере физической культуры и спорта) на основе определенных ценностных ориентаций, а с другой, – это сам выбор или выработка определенных ценностных ориентаций в профессиональной сфере.

Другими словами, профессиональное самоопределение *в стратегическом плане* – это определение смысла своей профессиональной деятельности и основных форм ее проявления с точки зрения различных деятельностных Я (учитель, преподаватель, инструктор, тренер, менеджер), а *в тактическом плане* – это определение своей ценностной позиции, влияющей на разработку плана действия в конкретных профессиональных ситуациях.

Профессиональные самоидентификация и самоопределение могут быть рассмотрены в плане степени успешности данных процессов на основе полноты реализации личностью своего потенциала в сложившейся определенной ситуации.

Успешность как профессионального самоопределения, так и профессиональной идентификации определяется степенью адекватности субъективного компонента объективному, т. е. тем, в какой мере личность реализует свой внутренний потенциал в конкретных социальных условиях.

Адекватное (успешное) самоопределение – это успешное согласование своих потребностей и интересов со своими способностями, а также требованиями общества. В этом случае человек находит свое место в профессиональной структуре и реализует свой личностный потенциал. Как дополнительный критерий адекватности профессионального самоопределения выделяется наличие (отсутствие) у студентов широкого спектра личностно значимых позитивных ценностей.

Профессиональная идентификация и самопрезентация. Описывая профессиональную идентификацию и самопрезентацию, следует указать, что понятия «субъект», «субъективность», «субъектность» являются общими характеристиками познания и практической деятельности человека.

Субъект – это человек, вступающий в контакт с миром, изменяющий предметную обстановку своего бытия (в случае профессиональной идентификации – влияющий на профессиональную сферу), изменяющий себя (свои профессиональные качества) в процессе решения практических и теоретических проблем.

Таким образом, становление субъектности студентов представляет собой процесс и результат самоутверждения и самореализации в социокультурной и профессионально-образовательной среде вуза. В соответствии с этим образовательный процесс рассматривается как средство и условие субъектного преобразования его участников (студентов и преподавателей) в едином пространстве взаимодействия.

А. В. Белошицкий и И. Ф. Бережная определяют идентификацию в качестве этапа становления субъектности и выделяют следующие аспекты становления субъектности студентов в образовательном процессе вуза:

- социально-профессиональный – идентификация с социокультурным и профессиональным окружением, принятие его ценностей, осмысление социального и профессионального значения обучения как инструмента, способствующего усвоению общественного опыта, норм, правил, традиций;
- индивидуально-ценностный – раскрытие содержательно-результативных и процессуально-динамических характеристик субъектности студента в деятельности;
- операционально-деятельностный – достижение гармоничного сочетания социально-профессионального и индивидуально-ценностного, синхронизация педагогической деятельности преподавателя и личностно-профессионального развития студентов через совокупность способов и форм организации их взаимодействия [18, с. 62].

Профессиональная идентификация связана с *самопрезентацией* – представлением себя в отношении принятых способов действия, поведения для формирования мнения других о себе [113].

1.7. Воспитание профессионального Я в ходе профессиональной идентификации: соотношение универсального и единичного

В монографии Э. Ф. Зеера и И. И. Хасановой [67] дается подробный анализ различных подходов как к определению понятия «воспитание» в целом, так и к выявлению специфики воспитания в профессиональной сфере в частности. Также об этом писали А. В. Мудрик [124, 125], М. М. Плоткин [138] и др.

В ряду развивающих образовательных технологий Э. Ф. Зеер и И. И. Хасанова рассматривают социально-профессиональное воспитание, целью которого является формирование социально-профессиональной *Я-концепции*, а объектом мониторинга при этом выступает система социально-профессиональных нравственных качеств *Я-концепции* [63, 64, 66, 67 и др.].

Социально-профессиональное воспитание – это специально организованный и контролируемый процесс нежесткого управления факторами, способствующими социально-профессиональному становлению личности, актуализации индивидуально-психологического потенциала, удовлетворению потребности в социальном и профессиональном самоопределении [67, с. 35].

В самом широком философском смысле воспитание *профессионального Я* можно понимать как целенаправленный процесс перевода накопленной профессиональной культуры в индивидуальную форму существования, когда внешнее (объективное) содержание процесса профессиональной идентификации становится содержанием внутренним (субъективным), т. е. переводится в область сознания студентов, чтобы потом отразиться в их мыслях, поведении, чувствах.

На наш взгляд, признаками профессиональной культуры человека являются четко выраженная иерархия ценностей в профессиональной сфере, наследование плодотворных профессиональных традиций и духовность в целом, а в частности – способность понимать или ощущать, что кроме материальных, практических ценностей существуют и духовные.

Более узкое понимание воспитания *профессионального Я* связано с практической деятельностью педагога по физической культуре. В таком случае воспитание понимается как целенаправленно организованный процесс формирования у личности социально и профессионально ценных качеств.

Важно отметить, что воспитание вообще и профессиональное воспитание в частности предполагают активное двустороннее социальное взаимодействие педагога и воспитуемого, в результате которого происходит обоюдное духовное взаимообогащение, взаиморазвитие, взаимосовершенствование.

В этом смысле профессиональное воспитание есть совместная жизнедеятельность педагога и студента, организованная по таким педагогическим законам и таким способами, которые позволяют передать, усвоить и воспроизвести социальный опыт в профессиональной сфере наиболее быстро и эффективно.

Под *духовно-нравственным воспитанием* в профессиональной сфере можно понимать деятельность, направленную на формирование духовного мира человека и обеспечивающую гармоничность его отношений с миром. В широком плане духовно-нравственное воспитание – интегральный, стратегический, интеллектуальный и нравственный ресурс государства.

Основанием профессионального самопроектирования в процессе профессиональной идентификации будущего педагога по физической культуре является *образовательно-воспитательная стратегия*, предусматривающая следующие пять обусловленных образовательно-профессиональной целью общих стереотипов построения процесса педагогического воздействия в зависимости от условий и личности студентов.

1. *Создание условий для овладения студентами теоретическими знаниями в профессиональной сфере* на основе собственного жизненного опыта, сознательной ответственности за свою профессиональную деятельность, а также формирование потребности в этической, эмоциональной, эстетической оценке образа своего *профессионального Я*.

2. *Целенаправленная мотивация профессиональной идентификации* как сложная система внешних и внутренних факторов и механизмов, побуждающих и регулирующих деятельность личности по осуществлению выбора своего *профессионального Я* для достижения профессиональных целей, а также деятельность по саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной сфере.

Мотивы профессиональной идентификации могут быть содержательными (внутренняя мотивация), непосредственно связанными с содержанием профессиональной деятельности (профессиональный интерес и наличие способностей, склонностей к определенному виду профессиональной деятельности), и сопутствующими (внешняя мотивация), связанными не с содержанием деятельности, а с атрибутами профессии (ее престижем, семейными традициями и т. д.).

3. *Психолого-педагогическое сопровождение* процесса профессиональной идентификации (например, помощь студентам в формулировании целей и задач профессионального самоопределения и самореализации).

Сопровождение профессиональной идентификации предусматривает создание условий, предотвращающих появление проблем и отрицательных характеристик этого процесса. Основной акцент в педагогическом сопровождении как направлении деятельности преподавателя делается на создании условий для естественного развития личности студентов. Психологическое сопровождение как технология – это комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, представленных разными психолого-педагогическими методами и приемами, которые осуществляются в целях обеспечения опти-

мальных социально-психологических условий формирования образа *профессионального Я*, адекватного современному профессиональному пространству.

Целью психолого-педагогического сопровождения является создание условий для профессионального становления личности, которое «характеризует индивидуально своеобразный путь личности с начала формирования представлений о профессии и профессиональных намерений» [66, с. 19].

Общее социально-педагогическое сопровождение профессиональной идентификации включает в себя психолого-педагогическое сопровождение, но не сводится к нему. Акцент в социально-педагогическом сопровождении делается не на изменении профессиональной позиции субъекта, а на стимулировании его естественного развития, реализации его потребности в профессиональном *саморазвитии* – сознательном изменении или сознательном стремлении человека сохранить в неизменности *собственное Я*.

4. *Методологическая помощь педагога* в процессе профессиональной идентификации студентов при переходе их от профессионального самопроектирования (самоопределения) к профессиональной самореализации, а также в ходе самой профессиональной самореализации.

5. *Стимулирование с помощью созданного идеального образа педагога* по физической культуре, представленного в различных профессиональных статусах (разных видах профессиональной деятельности), стремления студентов к постоянному профессиональному самопознанию, самоопределению и самореализации, а также к личностному росту в целом и самосовершенствованию.

Таким образом, стратегия образовательно-воспитательного процесса, направленная на определение собственного *профессионального Я* на основе профессиональной идентификации, связана, прежде всего, с формированием у студентов в процессе обучения профессиональной культуры и оказанием им методологической помощи в предметном, оценочном и проективном профессиональном самопознании.

Социально-педагогическое сопровождение профессиональной идентификации предполагает целенаправленность, комплексность, непрерывность, долговременность, стимулирование мотивации и прогнозируемый результат [140].

Целью профессионального воспитания в процессе профессиональной идентификации становится формирование профессионального мировоззрения человека, который востребован сегодня и завтра.

Соотношение универсального и единичного в процессе профессиональной идентификации. Как известно, профессиональные стандарты – это минимально необходимые требования к социально-профессиональной подготовленности специалиста.

Современные психологи пишут: «Ориентация на индивидуальную траекторию развития личности обучаемого приводит к изменению соотношения нормативных требований к результатам образования, выраженных в госстандартах образования, и требований к самоопределению, самообразованию... Стандарт образования – не цель, а средство, определяющее направление и границы использования содержания образования как основы профессионального развития личности на разных ступенях обучения» [64, с. 36].

Рассматривая профессиональную идентификацию в когнитивном аспекте, мы сталкиваемся и с проблемами коллективности и индивидуальности знаний, а также определения способов, средств и степени их стандартизации. Все вышесказанное позволяет утверждать следующее:

- Коллективность знания обусловлена различными видами социума (культурной, национальной, территориальной, социальной общностью людей). Индивидуальность знаний отдельного человека заключается не столько в их исключительности и неповторимости, сколько в индивидуальном характере количественного и содержательного показателей уровня усвоения коллективного знания, а также в его индивидуальной оценке и интерпретации.

Иначе говоря, индивидуальность знания (в том числе и представленный об образе педагога по физической культуре) означает индивидуальность его конфигурации в плане объема, содержания и интерпретации. Различные способы профилирования этих знаний обуславливают формирование индивидуальных, функциональных смыслов как результата концептуализации и категоризации объектов и явлений, т. е. определяют индивидуальные способы их репрезентации.

- Все конкретные знания о себе каждый человек как бы «выводит» из своих знаний о мире (других людях, обществе и природе), а знания о мире в той или иной мере получает из знаний о себе самом. Образование в таком случае и «представляет собой тот “мостик”, при помощи которого совершается переход от общественного сознания к индивидуальному, и, наоборот, от индивидуального – к общественному» [55, с. 9].

- В диалектике социализации и индивидуализации в профессионально-образовательном процессе решающая роль принадлежит социализации,

а определяющая – индивидуализации, так как только на основе самопознания, открытия индивидом своего уникального *профессионального Я* возможна его *самореализация* [179, с. 216].

Опираясь на определение социализации, данное Н. К. Чапаевым, можно сказать, что *социализация* в процессе профессиональной идентификации отражает связь человека с внешним миром (система «человек – мир») и включает в себя приобретение человеком ценностных ориентаций, норм и форм поведения, востребованных данной группой, обществом, культурой.

Персонализация фиксирует связь человека с другими людьми (система «человек – человек») и означает приобретение человеком профессионально значимых качеств, способствующих его профессиональному признанию другими людьми.

Индивидуализация представляет внутренний аспект человеческих отношений (система «человек – собственное Я») [179].

Отсюда правомерно выделить вслед за Н. К. Чапаевым следующие фундаментальные линии профессиональной идентификации как интегративного процесса: интеграция человека с внешним миром; интеграция человека с другими людьми; интеграция человека с самим собой.

1.8. Профессиональная идентификация и толерантность

В современной образовательной практике существует проблема применимости уже сложившихся педагогических технологий в профессионально-образовательном пространстве к формированию поведенческих стереотипов на основе нового ценностного ориентира – толерантности. Поэтому при рассмотрении процесса профессиональной идентификации встает вопрос о соотношении понятий «профессиональная идентификация» и «толерантность».

Толерантность предполагает терпимое отношение к иному мнению, иному мировоззрению, иному образу мыслей и образу действий, т. е. в своем конкретном преломлении толерантность означает возможность «допущения» наличия в сознании студентов различных образов педагога по физической культуре или разных свойств своего *профессионального Я*.

Толерантная профессиональная идентификация. Проблема возможности толерантной профессиональной идентификации имеет несколько аспектов.

Во-первых, данная проблема вызывает множество более общих вопросов, например: возможно ли вообще совместить толерантность и обра-

зование, не представляют ли они собой радикальные противоположности, исключают друг друга? Потому что сама этимология слова «образование» предполагает, что другому человеку должен быть придан некоторый желаемый образ, что на человека надо активно воздействовать с целью его изменения, т. е. подразумевается, в сущности, интолерантное давление на личность и интолерантность в целом.

Как представить себе процесс свободной (толерантной) профессиональной идентификации, если потом одному из участников этого процесса (преподавателю) дается право оценить знания другого (студента) и поставить ему оценку? Цель же формирования будущего педагога по физической культуре как процесса достигается только при наличии обязательных учебной дисциплины и контроля, постоянной проверки профессиональных знаний, умений, навыков студентов, т. е. при условии абсолютной «прозрачности» образовательного пространства.

Иначе говоря, современный профессионально-образовательный процесс в вузе ориентируется на воспитание разумного, а следовательно, толерантного (признающего право *Другого* на свободу и отличие) человека, однако использует при этом технологии, нацеленные, в сущности, на искоренение различий.

В итоге *профессиональное Я* студента должно соответствовать, с одной стороны, современным требованиям общества и Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) [164], с другой – требованиям уникальности своей личности (т. е. требованиям *своего Я*, своей натуры).

Во-вторых, необходимо также принять во внимание, что безграничный плюрализм периода гласности привел в современной ситуации к мировоззренческой дезориентации студентов в профессиональной сфере, так как они не имеют опыта самостоятельной выработки мировоззрения на основе разнообразных, часто противоречащих друг другу данных.

В-третьих, нужно учитывать то, что студенты в процессе профессиональной идентификации выступают как носители определенных менталитетов (*менталитет* – совокупность стереотипов восприятия и понимания действительности (народом, группой, индивидом); глубинный духовный склад, совокупность коллективных представлений на неосознанном уровне).

В монографии «Толерантность и образование» философ А. В. Перцев предлагает свою концепцию современной России [136]. Он говорит о том,

что уже не первый век Россия представляет собой страну догоняющего развития, поэтому на сегодняшний день в России существуют три давно сложившихся стиля мышления, три образа жизни и три менталитета, соответствовавшие трем европейским историческим эпохам, которые принято именовать традиционным, индустриальным и постиндустриальным обществами.

Менталитет этноса определяет свойственные его представителям способности видеть и воспринимать окружающий мир на когнитивном и прагматическом уровнях. «Менталитет неотделим от того образа жизни, который ведет человек. А образ жизни людей существенно различается не только в различных регионах страны, но и в рамках одного и того же географического региона. Причем, в отличие от Европы и США, он различается у российских жителей разительно, качественно – так, что легко поверить, что между их культурными мирами лежат целые исторические эпохи» [136, с. 24].

На основе вышесказанного можно утверждать следующее:

1. Для каждого менталитета, носителями которого являются конкретные студенты, характерно свое отношение к толерантности, к образованию, а значит, и к процессу профессиональной идентификации.

2. Исходя из концепции В. С. Степина [155], можно заключить, что в процессе профессиональной идентификации участвуют в качестве субъектов студенты – носители следующих трех менталитетов:

- *носители менталитета традиционного общества*; для них привычными являются воспроизводство сложившихся на протяжении жизни нескольких поколений видов профессиональной деятельности и приоритет соответствующих им профессиональных социальных структур; доминирование традиционных представлений о профессиональной деятельности; мифологический тип мышления, предполагающий жесткий социальный контроль над личностью и ее растворение в корпоративных и клановых отношениях в профессиональной сфере;

- *носители менталитета индустриального общества*; для них характерны активный отказ от традиций и стремление к нововведениям в профессиональной сфере; самостоятельное построение своей профессиональной жизни, самостоятельное принятие решений (эти студенты считают себя свободными людьми и в принятии решений руководствуются только своим разумом, своим опытом, не полагаясь на общепринятые образцы и не

попадая под влияние социальных стереотипов); стремление к свободному предпринимательству в сфере физической культуры и спорта;

• *носители менталитета постиндустриального общества* (ведущий стиль современного мышления студентов); для них характерны направленность интереса в профессиональной сфере на человека, его внутренний мир; гуманизация и гуманитаризация профессиональной культуры, переход к новым профессиональным ценностям.

Постиндустриальное, информационное общество, по мнению В. С. Степина, «...характеризуется как общество перехода к доминированию нематериалистических ценностей, где происходит сдвиг от безудержного роста вещественно-энергетического потребления к увеличению *информационного* (курсив мой. – С. М.) потребления» [Цит. по: 158 с. 13]. Следовательно, насущно необходимым становится информационное обеспечение процесса профессиональной идентификации.

3. Нужно учитывать, что студенты как субъекты профессиональной идентификации могут быть носителями различных мировоззрений, их картины мира могут быть поливариантны. Другими словами, как пишет А. В. Перцев, «мало того, что эти три менталитета сосуществуют в одном и том же обществе. Часто они существуют в одной и той же голове. Ведь человек, выросший в космосе российской культуры, не может обладать одномерным сознанием. И толерантность, и воспитание в современной России по этой причине не могут быть рассмотрены в одной плоскости. ...Здесь требуется стереометрическое, объемное видение, которое только и может охватить множество сосуществующих позиций, оказывающих друг на друга разнообразное влияние» [136, с. 22].

Соотношение толерантности и профессиональной идентификации. Рассматривая данную проблему, нужно иметь в виду, что толерантность как отношение проявляется при совершенно определенных условиях – налицо должен быть конфликт или, по меньшей мере, несогласие, несовпадение моральных установок [180]. Субъект толерантного отношения в процессе профессиональной идентификации, которым может быть как преподаватель, так и студент, – это человек, который ведет себя толерантно, т. е. осознает правомерность различий в образах *профессионального Я*, понимает, что его принципы профессиональной деятельности не разделяются другим человеком или какой-либо группой. Возникает ситуация выбора

и перед человеком появляется вопрос: как надо себя вести в случае конфликта профессиональных ценностей?

В подобной ситуации от педагога требуется выработка образовательно-воспитательной стратегии, которая должна привести, с одной стороны, к коррекции представлений студентов о допустимом (недопустимом) образе педагога по физической культуре, с другой стороны, – к сохранению доверия студентов, к толерантному отношению.

Стоит отметить, что типичная толерантная ситуация «сдерживания силы», принципиального ненасилия зависит от наличия у педагога определенной профессиональной или моральной «силы». Преподавателю необходимо не только осознавать различие представлений студентов об образе *профессионального Я* и расценивать его как важное в данной ситуации, но и обладать определенной властью, возможностью вмешательства, которую он не использует, проявляя толерантное отношение властного субъекта [180, с. 132].

Ученые отмечают, что «терпение» и «терпимость» как однокоренные слова имеют разные культурные смыслы. «Терпение не претендует на нравственную оценку, а терпимость в общественном сознании может быть оценена как добродетель, как, впрочем, возможно, и толерантность. Однако при всей схожести значений терпимость отличается от толерантности тем, что субъект терпимого отношения испытывает страдание из-за несовпадения нравственных стереотипов» [180, с. 133].

Очевидно, что от педагога не требуется никаких нравственных усилий, чтобы быть толерантным к тому студенту, позиция которого в процессе профессиональной идентификации ему совершенно безразлична, или тем более к студенту, позиция которого совпадает с позицией педагога как субъекта толерантного отношения или нравится ему.

Но также очевидно, что существуют проблемы толерантного отношения преподавателя к студенту с другими ценностными характеристиками образа педагога по физической культуре и воспитания у студента толерантного отношения к существованию у других людей иных, непохожих на его собственный, образов педагога по физической культуре.

Данные проблемы возникают в связи с тем, что достаточно обычной является ситуация, когда толерантность как определенный ценностный ориентир осознается и переживается в пределах индивидуального сознания, но, будучи рационально пережитой, не входит в привычку, так как любые сте-

реотипы поведения формируются в конкретной социальной группе и являются продуктом группового поведения.

Исследователи данного вопроса подчеркивают, что на уровне индивидуального сознания толерантность рациональна и требует определенных аргументов, с которыми субъект может согласиться и затем принять стратегию толерантного поведения как возможную. Исходя из этого для осуществления процесса профессиональной идентификации, адекватного современной социальной ситуации, очень важно не только изменять информационное наполнение профессиональных курсов, но и работать в направлении формирования стереотипов толерантного группового поведения.

По мнению Е. С. Черепановой, пределом толерантности является право на индивидуальность, так как нетерпимость вызывает отклонение от нормы, от стереотипа, который неизбежно навязывает процесс обучения [180]. Поэтому в процессе профессиональной идентификации важно представлять, до каких пределов возможно индивидуальное освоение студентами стандарта, предлагаемого высшим образованием.

Образовательно-воспитательный процесс в вузе ориентируется на определенный идеал специалиста по физической культуре и декларирует его как некую педагогическую норму. Поэтому студент как субъект процесса профессиональной идентификации изначально введен в систему структурированных знаний, нормооценок, которая незаметно изменяет его профессиональные и нравственные качества.

Рассмотрение процесса профессиональной идентификации в аспекте толерантности позволяет обобщить следующие особенности их соотношения:

- в процессе профессиональной идентификации необходимо учитывать, что поведение человека в обществе определяется не только комплексом сознательно принимаемых решений, но и бессознательными установками, которые берут свое начало в культурном опыте индивида, семьи, этноса и отражают культурные практики сосуществования носителей различных менталитетов;

- толерантность прежде всего предполагает, что человек соглашается с возможностью существования *Другого*, принципиально отличного от «таких, как все» или «таких, как мои друзья»;

- педагог должен стремиться к тому, чтобы студенты в процессе профессиональной идентификации усвоили, по определению А. В. Перцева, принцип толерантности: «надо позволять всем видеть мир по-своему и уметь

выстраивать отношения с ними, но при этом держаться собственной позиции» [158, с. 189];

- диалог в процессе профессиональной идентификации должен являться нормой и для преподавателей, и для студентов. Однако противоречивость собственных представлений о педагоге по физической культуре часто не осознается студентом, поскольку они предполагаются само собой разумеющимися, «самоочевидными».

Толерантность применительно к преподавателю – это качество педагога, характеризующее состояние сознания. Но профессиональное сознание студентов (а часто и преподавателей) может оказаться не готовым к напряженному внутреннему диалогу, который открывает возможность для понимания *Другого* и который свойственен толерантному педагогу;

- для того чтобы быть толерантным, процесс профессиональной идентификации должен быть построен на принципе диалога между представителями определенных социальных групп, носителями различных мировоззрений. Толерантность в процессе профессиональной идентификации интерпретируется и как право отдельного человека не изменять своим ценностям, «своему характеру», если это не нарушает свободу других и правила поведения в обществе, т. е. толерантность видится условием развития индивидуальности [158, с. 189].

Таким образом, результатами профессиональной идентификации и освоения новой социально-профессиональной роли в будущем становятся когнитивная гибкость и толерантность, показателями которых являются следующие факторы:

- готовность к восприятию явлений, не знакомых индивиду из предшествующего опыта;

- отказ от попытки втиснуть новый опыт в жесткие рамки собственных представлений о носителе определенного вида профессиональной деятельности;

- признание расхождения индивидуального и социального восприятия различных видов профессиональной деятельности и права на восприятие образа педагога по физической культуре с иных позиций;

- способность к преодолению стереотипов индивидуального и социального восприятия различных ипостасей образа педагога по физической культуре.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие существуют определения понятия «пространство»? Какие свойства пространства выделяются?
2. Какие характеристики профессионально-образовательного процесса позволяют ученым говорить о его пространственной организации?
3. Расскажите о профессионально-образовательном пространстве и его составляющих.
4. Каковы основные направления и аспекты исследования профессионально-образовательного пространства?
5. Дайте определения понятий идентификации и самоидентификации, раскройте их содержание.
6. Обобщите основные подходы к определению профессиональной идентификации.
7. Расскажите о сущностных характеристиках (субъекте и объекте, свойствах и структурных компонентах) профессиональной идентификации.
8. Дайте понятие профессиональной самоидентификации. Что такое *профессиональное Я* и идеальный образ *профессионального Я*?
9. В чем заключается специфика профессиональной самоидентификации в сфере физической культуры и спорта?
10. Какие типы профессиональной идентификации можно выделить?
11. Как соотносятся понятия профессиональной идентификации и сознания?
12. Как соотносятся понятия профессиональной идентификации и профессионального сознания?
13. Как соотносятся понятия профессиональной идентификации и самосознания?
14. Как соотносятся понятия профессиональной идентификации и рефлексии?
15. Как соотносятся понятия профессиональной идентификации и саморефлексии?
16. Как соотносятся понятия профессиональной идентификации и самопознания?
17. Как соотносятся понятие профессиональной идентификации и введенное З. Фрейдом понятие «бессознательное»?

18. Почему профессиональная идентификация является одним из факторов, составляющих идентичность личности?
19. Как связаны профессиональная идентичность личности и процесс социальной перцепции?
20. Как соотносятся понятия профессиональной и личностной идентичности?
21. Как соотносятся понятия профессиональной и коллективной идентичности?
22. Что такое *идеальное профессиональное Я* личности?
23. Раскройте проявление различных видов проективной деятельности субъекта в процессе профессиональной идентификации.
24. Как соотносятся понятия профессиональной идентификации и самоопределения?
25. Как соотносятся понятия профессиональной идентификации и самопроектирования?
26. Как соотносятся понятия профессиональной идентификации и самопрезентации?
27. Может ли процесс социально-профессионального воспитания влиять на формирование профессиональной идентичности личности?
28. Каково влияние толерантности как профессионального качества педагога на процесс профессиональной идентификации?

Глава 2. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ

Цель главы – рассмотреть проблему профессиональной идентификации студентов с точки зрения когнитивного и других научных подходов.

2.1. Когнитивный подход к процессу профессиональной идентификации

2.1.1. Когнитивные процессы концептуализации и категоризации действительности

Области научного знания не существуют абсолютно изолированно друг от друга, а находятся в постоянном взаимодействии, обнаруживая новые точки пересечения и формируя новые научные направления. Современная педагогика характеризуется наличием целого ряда научных направлений, которые сложились в результате взаимодействия и синтеза нескольких наук.

В связи с этим возникает возможность рассмотрения процесса профессиональной идентификации с точки зрения когнитивного подхода.

С одной стороны, применение достижений когнитивной науки в педагогике вводит педагогику в ряд дисциплин когнитивного цикла наряду с когнитивными психологией, лингвистикой, а также антропологией, моделированием искусственного интеллекта, в центре внимания которых находится язык как общий когнитивный инструмент – система знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и в трансформации информации [91, с. 53].

С другой стороны, рассмотрение проблемы профессиональной идентификации в когнитивном аспекте согласуется с новой научной парадигмой знания, ставящей перед педагогической наукой новые задачи и предлагающей новые способы решения проблем. По гносеологическим установкам этот путь предполагает не просто описание, а педагогическое объяснение наблюдаемых и экспериментальных данных с антропоцентрических позиций. Когнитивный подход к проблеме профессиональной идентификации позволяет рассмотреть внутренние, ненаблюдаемые процессы, управляющие обработкой, хранением и использованием знаний о *профессиональном Я* личности и образе педагога по физической культуре в целом, репрезентированных в языковых данных, а значит, исследовать способы познания мира с помощью языковых знаков.

Наиболее известными европейскими и американскими представителями когнитологии являются Д. Герартс, Р. Джекендорф, М. Джонсон, Дж. Лакофф, Р. Лангакер, Л. Талми, Ч. Филлмор. Представителями когнитивной психологии выступают Дж. Андерсон, Х. Гейвин, Р. Солсо и др.

Когнитивистки ориентированные модели изучения социально-профессиональных ценностных ориентаций представлены в работах Э. Аронсона, Л. Колберга, Ж. Пиаже, Л. Фестингера.

Теоретическая концепция отечественной когнитивной лингвистики разработана Е. С. Кубряковой [94, 98, 99]. Идеи когнитивной лингвистики развивают в России такие исследователи, как Л. Г. Бабенко, А. Н. Баранов, Н. Н. Болдырев, В. З. Демьянков, Д. О. Добровольский, О. Г. Почепцов, Е. В. Рахилина, Л. О. Чернейко и др.

Когнитивные науки – это междисциплинарная область знаний, вырабатывающая единую научную программу исследования процессов, регулирующих познание. Они включают в себя комплекс отдельных научных дисциплин, каждая из которых имеет свой объект, предмет и методы исследования. Объединяя гуманитарные и естественные науки (когнитивную психологию, лингвистику, антропологию, нейрофизиологию и нейропсихологию, моделирование искусственного интеллекта), когнитивные науки занимаются человеческим разумом и мышлением и теми ментальными процессами, которые с ними связаны.

Содержание термина «когниция». Возникновение и развитие когнитивной науки. История всех когнитивных наук начинается в античности и связана с размышлениями Платона и Аристотеля о происхождении знания. Философы и теологи Возрождения, эмпирики XVIII в., философы и психологи XIX–XX вв., используя теоретические и экспериментальные методы, исследовали когнитивные процессы и роль языка в познании мира. Однако, по словам Дж. Андерсона, «только в последние 125 лет стало понятным, что человеческое познание может быть предметом научного изучения, а не философских размышлений» [2, с. 18].

В центре когнитивной науки находится *когниция* (лат. *cognitio* – познание) – совокупность сознательных и неосознанных ментальных действий, связанных с получением информации, ее переработкой, извлечением из памяти, формированием понятий и образов, со способностями к рациональному решению проблем [91, с. 81–84]. Первыми термин «когниция» стали использовать психологи.

Когнитивная психология – это психология познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления. Как пишет авторитетный представитель этого научного направления Р. Солсо, «...когнитивная психология изучает то, как люди получают информацию о мире, как эта информация представляется человеком, как она хранится в памяти и как эти знания влияют на наше внимание и поведение» [153, с. 28]. Когнитивная функция психики реализуется в различных видах деятельности субъекта (в процессах самодетерминации, саморегуляции, самоорганизации и т. п.), определяет их уровень, а также становление самого субъекта деятельности [66, с. 13]. Именно когнитивная психология стала ядром, вокруг которого группировались другие когнитивные науки.

Наряду с восприятием, вниманием, памятью к когнитивным способностям человека психологи относят и язык. Психологи, работающие в русле когнитивного подхода, признают роль языка не только как когнитивной способности человека, но и как средства доступа к деятельности сознания. «Когнитивные способности человека и усвоенные им модели познания находят непосредственное выражение в языке» [151, с. 8]. Таким образом, исследования языка открывают путь к изучению высших когнитивных процессов и позволяют рассматривать язык как основной механизм познания мира.

Рассмотрению различных моделей познания посвящены работы М. Вартофского, Т. Винограда и Ф. Флореса, Т. А. ван Дейка, П. Н. Джонсон-Лэарда, В. К. Нишанова, Р. И. Павилениса и др. Проблема репрезентации знаний в сознании человека анализируется в работах М. А. Дмитривской, А. А. Залевской, В. Б. Касевича, У. Найссера, Ю. Чарняк и т. д.; когнитивную деятельность человека изучают С. Д. Дэниэл, М. Дени, Б. Лакс, А. Г. Сонин и др.

Формирование терминологического аппарата *когнитивной лингвистики* происходило и происходит под влиянием других наук, в первую очередь когнитивной психологии. Так, для обозначения ментальных структур, репрезентированных языковыми средствами, лингвисты используют термины когнитивной психологии и гештальт-психологии (фрейм, сценарий, скрипт, гештальт, образ-схема и др.), вкладывая в них новое, лингвистическое содержание. На наш взгляд, некоторые из этих концептов могут быть использованы для анализа понятия «педагог по физической культуре».

Когнитивная семантика рассматривает язык как средство организации, обработки и передачи информации. Эти процессы, естественно, не-

возможно представить без субъекта познания – говорящего, языковой личности. Поэтому появление отечественной когнитивной семантики обусловлено доминирующим в лингвистике второй половины XX в. антропоцентрическим взглядом на язык. Изучение языковой картины мира, человеческого фактора в языке, языковой личности [148] создало фундамент для современных когнитивных исследований.

Методы когнитологии приближаются к методам естественных наук. Для верификации данных также активно используются экспериментальные методы психолингвистики (например, метод психолингвистического эксперимента).

Для методологии когнитивных наук характерны следующие черты:

- открытость (привлечение методов других гуманитарных и естественных наук для выявления универсальных принципов, лежащих в основе когнитивных способностей человека);
- объяснительный характер (уход от формализованных моделей, стремление не описать языковые факты, а дать им объяснение);
- внимание к интуиции (интроспекции) исследователя, помогающей обосновать психологические процессы;
- учет роли человека как субъекта когнитивной деятельности в процессах познания мира.

Исследование значений языковых единиц позволяет изучать понятийную картину мира, в том числе и связанную с профессиональной сферой. Обращая внимание на то, как и какая информация о мире представлена в значениях языковых единиц, когнитологи определяют значение как «концепт, схваченный знаком» (определение Е. С. Кубряковой [99]) и говорят о том, что в значении репрезентировано опосредованное языком представление о мире.

На основе таких представлений когнитологию можно назвать теорией концептуализации и категоризации, теорией того, как человек воспринимает и осмысливает окружающий мир и как его опыт познания реализуется в значениях языковых выражений [24, с. 18].

К наиболее значительным темам, интересующим современные когнитивные науки, относятся теория прототипов как способов категоризации мира в сознании человека и семантика языковых единиц, за значениями которых стоят комплексные, полипропозитивные когнитивные сущности.

Концептуализация в процессе профессиональной идентификации.

Отводя человеку активную роль в познании мира и рассматривая когнитивную деятельность как совокупность процессов восприятия, мышления, памяти, направленных на освоение окружающего мира, ученые выделяют два ключевых когнитивных процесса – концептуализацию и категоризацию мира.

Концептуализация представляет собой «один из важнейших процессов познавательной деятельности человека, заключающийся в осмыслении поступающей к нему информации и приводящий к образованию концептов, концептуальных структур и всей концептуальной системы в мозгу человека» [91, с. 93].

Концептуализация является результатом классификационной деятельности человека, поскольку позволяет разделять поступающую информацию на значимые элементы (концепты) и использовать эти элементы для обеспечения логических операций. Языковая концептуализация включает в себя совокупность способов семантического представления концептов.

Например, можно говорить о том, что в сознании будущих педагогов существует понятие «педагог по физической культуре», манифестируемое на когнитивном уровне в виде определенной концептосферы.

Категоризация так же, как и концептуализация, есть классификационный процесс, отличающийся, однако, конечным результатом. Е. С. Кубрякова пишет: «Процесс концептуализации направлен на выделение минимальных содержательных единиц человеческого опыта, структур знания, а процесс категоризации – на объединение сходных или тождественных единиц в более крупные разряды, категории» [91, с. 93].

Так, категоризация понятия «педагог по физической культуре» позволяет выделить различные виды возможной профессиональной деятельности: учитель физической культуры в школе, преподаватель физического воспитания в вузе, инструктор, тренер, менеджер в сфере физической культуры и спорта и т. д.

В свою очередь, менеджер в сфере физической культуры и спорта в фитнес-центре может выполнять функции директора фитнес-программы, инструктора по оздоровительному фитнесу, консультанта, инструктора занятий.

Обработывая поступающую информацию, человек членит мир и выделяет классы, группы, категории и осуществляет *идентификацию* объектов,

мысленно соотносит объект с определенной категорией. Поэтому процессы концептуализации и категоризации мира напрямую связаны с профессиональной идентификацией и позволяют рассматривать ее как когнитивный процесс.

Исследователь Дж. П. Гилфорд выделяет две ведущие когнитивные модели, основанные на конвергентном и дивергентном мышлении. Понятие конвергентного мышления относится к ситуациям, когда ряд фактов приводит двух и более человек к одному и тому же выводу. В противоположность ему дивергентное мышление имеет место, когда, отталкиваясь от одного и того же факта, различные люди приходят к разным логическим выводам. При дивергентном мышлении нет единственно правильного ответа на вопрос, т. е. заведомо допускается возможность альтернативных решений.

Конвергентное мышление склонно к сохранению в сознании уже известного и predeterminedного, тогда как дивергентное мышление стремится пересмотреть известное, исследовать predeterminedное и сконструировать возможное.

Понятия конвергентного и дивергентного мышления представляют интерес для исследования процесса профессиональной идентификации, так как они объясняют, почему расхождения в интерпретации профессионально-специфической информации со стороны разных студентов, плюрализм мнений и столкновение различных, подчас противоположных точек зрения на образ педагога по физической культуре являются типичными явлениями для профессиональной идентификации. Конвергентное мышление предполагает, что, наблюдая факты иного образа профессиональной идентификации, студент неизбежно будет приводить их к общему знаменателю, т. е. объяснять их через призму знакомого и привычного, часто приходя к неоправданным выводам.

Дивергентное мышление позволяет студенту развести характеристики своего *профессионального Я* и образа педагога по физической культуре, допуская возможные различия и предлагая их адекватное объяснение. То же самое может наблюдаться в ситуациях, когда разные виды деятельности педагога по физической культуре у различных студентов имеют сходное название, но при этом различаются по своей сути (например, инструктор и менеджер в сфере физической культуры и спорта).

Результаты процессов концептуализации и категоризации мира получают объективацию в языке. По мнению Х. Гейвина, специалиста в области когнитивной психологии, язык является итогом работы когнитивной системы человека [37, с. 197].

Но в языке не только репрезентируются готовые концепты и категории. Человек в процессе познавательной деятельности порождает новые концепты и даже новые категории, творит новые ментальные пространства и, следовательно, формирует значения языковых единиц, а не только получает их в готовом виде.

Категоризация в процессе профессиональной идентификации. Основные подходы к категоризации действительности. Один из известных когнитологов, исследующих понятие категоризации, Дж. Лакофф, считает, что категоризация лежит в основе всех мыслительных процессов человека. Он пишет: «Не будь у нас способности к категоризации, мы не смогли бы действовать вообще, ни в физическом мире, ни в нашей социальной или интеллектуальной жизни. Понимание того, как мы осуществляем категоризацию, является необходимым для понимания того, как мы мыслим и как мы действуем, и, следовательно, необходимым для понимания того, что делает нас человеческими существами» [106, с. 20].

Способность к категоризации у человека проявляется очень рано, а с возрастом она изменяется и приобретает более совершенный характер. Категоризация происходит неосознанно, и человек начинает задумываться о ее существовании только в проблемных ситуациях. Рассматривая эволюцию осмысления категоризации мира, Дж. Лакофф выделил три основных подхода к ее изучению: традиционный; подход, основанный на принципе «семейного сходства»; подход Э. Рош.

Традиционный подход. Традиционная точка зрения на формирование категорий восходит к идеям Платона и Аристотеля. По мнению Платона, мы можем отличать одну вещь от другой, потому что обладаем идеей этой вещи. Познать вещь – это обладать идеей вещи, т. е. знать свойства вещи, ее строение, назначение, смысл. Аристотель разграничивает существенные и несущественные признаки предмета. Для отнесения какого-либо предмета к конкретной категории и для называния его конкретным именем нужно знать существенные признаки предмета. В рамках традиционного подхода категория рассматривается как абстрактное вместилище: одни предметы входят в категорию (им присущи определенные свойства), другие – нет.

Признаки традиционного подхода формулируются в работах по когнитологии следующим образом:

1) содержание категории исчерпывается набором обязательных и наиболее существенных признаков, которыми должны обладать все члены категории;

2) все элементы категории равноправны;

3) границы категории строго определены.

Например, с точки зрения традиционного подхода, все представители категории «учитель физической культуры» в школе равноправны (т. е. в равной степени являются учителями), границы этого образа педагога по физической культуре строго определены: к данной категории относятся только педагоги по физической культуре, работающие в школе и обладающие набором обязательных и наиболее существенных признаков.

По мнению Дж. Лакоффа, классическая теория представляет собой результат умозрительных заключений и не имеет эмпирического обоснования. С течением времени она превратилась в нечто само собой разумеющееся и, не подвергаясь сомнению, долго господствовала в науке [106].

Подход, основанный на принципе «семейного сходства». Неравенство членов внутри категории позволяет ученым говорить о более или менее типичных ее членах – о хороших и плохих примерах той или иной категории.

Так, конкретные носители образа учителя физической культуры в школе могут существенно отличаться друг от друга, например, по уровню образования (педагогический колледж, педагогический институт, университет и т. п.); по видам спорта, которыми они профессионально занимаются; педагогическому стажу, не говоря уже об их половой принадлежности, возрасте, росте и т. п.

Подход Рош (прототипический). Понятие прототипа было введено в психологию в начале 70-х гг. прошлого века. Его возникновение обычно связывают с работами американского психолога Э. Рош (Хайдер). Проведенные ею и другими психологами эксперименты поставили под сомнение основные положения традиционного подхода, согласно которому все члены категории обладают одинаковыми свойствами, и категории независимы от человека.

Например, в 1973 г. Э. Рош проводила эксперименты с различными типами категорий. В одном из экспериментов информантам предлагалось

оценить степень принадлежности к категории «птица» орлов, малиновок, гусей, уток, воробьев, пингвинов, летучих мышей. По результатам ранжирования в категории «птица» малиновки и воробьи были признаны типичными ее представителями, орлы – менее типичными, а куры, утки, гуси – еще менее типичными и, следовательно, занимающими место на периферии категории. Пингвины не умеют летать и, возможно, поэтому оказались на дальней периферии категории. Летучие мыши вообще не являются птицами. Член категории, признанный информантами в качестве ее лучшего примера, был назван *прототипом* данной категории.

Оценивая концепцию Э. Рош, Дж. Лакофф пишет: «Она разработала методику экспериментов для исследования категорий физических объектов. Во всех случаях были обнаружены явления асимметрии (названные *прототипическими эффектами*), испытуемые оценивали некоторые члены категории как в большей степени представляющие категорию в целом, чем другие члены» [106, с. 64–65]. Например, малиновки, как уже говорилось, рассматривались как более характерные представители категории «птица», чем куры, пингвины и страусы, и стулья для того, чтобы сидеть за столом, – как более репрезентативные члены категории «стул», чем качающиеся стулья (кресла-качалки), парикмахерские стулья.

Результаты подобных экспериментов доказали, что человек воспринимает категорию как нечто имеющее центр (наиболее типичные члены категории) и периферию (менее типичные члены категории).

Таким образом учеными были сформулированы следующие основные принципы прототипического подхода:

- элементы категории неравноправны, они имеют центр и периферию;
- центральные, самые типичные элементы воплощают наиболее характерные признаки категории и называются прототипами. В связи с этим можно утверждать, что прототипические характеристики педагога по физической культуре соотносятся с требованиями ФГОСа [164];
- принадлежность объекта к той или иной категории определяется его сходством с прототипом;
- прототипические элементы одной категории максимально отличаются от прототипических элементов других категорий;
- границы между категориями могут быть нечеткими. Например, тренер может выполнять ряд функций менеджера по физической культуре.

Уровневый подход к категоризации понятий. Концепцию Э. Рош, о которой говорилось выше, обычно называют теорией прототипов и категорий базового уровня. В конце 1970-х гг., изучая прототипические эффекты, исследователь обнаружила, что они задают внутреннюю структуру категории [106].

Э. Рош предложила трехуровневую систему категоризации объектов действительности:

1) суперординатный уровень (уровень высшего порядка). Например, концептосфера «педагог по физической культуре» существует в сознании в виде совокупности концептосфер, соотносящихся с различными видами профессиональной деятельности;

2) базовый уровень (центральный). Так, базовые характеристики педагога по физической культуре представлены во ФГОСе [164];

3) субординатный уровень (уровень нижнего порядка). Пример – конкретные реакции студентов на стимулы, соотносящиеся с различными видами профессиональной деятельности педагога по физической культуре (учитель, преподаватель, инструктор, тренер, менеджер).

Э. Рош полагает, что восприятие и категоризация объектов осуществляются благодаря наличию базового уровня. Интерпретируя идеи Э. Рош, Н. Н. Болдырев пишет: «К этому уровню относятся концепты, обозначаемые такими словами, как *стол, кресло, книга, ручка, собака* и т. п. Они требуют наименьших когнитивных затрат при их восприятии и обработке и поэтому легче и быстрее усваиваются, запоминаются в первую очередь. На этом уровне человек, сталкиваясь с недискретностью естественного окружения, действует наиболее эффективно. Именно на этом уровне опыта материального взаимодействия с окружающим миром мы четко проводим различия между *кошкой и собакой, розами и гвоздиками, книгами и тетрадями*. Однако стоит опуститься на уровень ниже или подняться на уровень выше, и вещи становятся значительно сложнее. Гораздо труднее отличить один вид собаки от другого, чем кошку от собаки, или выделить их общие характеристики» [24, с. 86].

В основе выделения категорий базового уровня лежат четыре дифференциальных признака, или, как их называет Дж. Лакофф, четыре эффекта базового уровня [106, с. 72–73], в соответствии с которыми можно обобщить дифференциальные признаки прототипического образа педагога

по физической культуре как категории базового уровня. К данным признакам относятся следующие:

- *особенности восприятия.* Прототипические образы педагога по физической культуре как объекты, относящиеся к базовому уровню, имеют одиночный ментальный образ и поэтому легко осознаются и быстро *идентифицируются*;

- *наличие особых функций.* В нашем случае речь идет об общей «моторной программе», системе действий, которые могут быть произведены по отношению к данному виду профессиональной деятельности педагога по физической культуре;

- *особенности репрезентации.* Прототипические характеристики образа педагога по физической культуре как категории базового уровня репрезентируются в языке частотными и контекстуально нейтральными словами (например, взрослый, знает, спортивный, спортсмен и т. д.);

- *организация знания.* На базовом уровне организации знания в сознании человека хранится большая часть информации о педагоге по физической культуре, здесь минимизированы знания об отображаемой действительности, свернуто и обобщенно репрезентировано значение всех единиц, передается идея класса (классовая семантика), что существенно для категоризации мира [9, с. 11].

Таким образом, любая категория представляет собой иерархическую структуру, причем в основе иерархии лежит принцип психологической релевантности базового уровня.

2.1.2. Формирование концептов, их типы и средства вербализации

Одним из основных понятий когнитивных наук является понятие концепта. Термин «концепт» возник в научной литературе в начале XX в.: «Концепт есть мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [8, с. 269].

В отечественной науке термин «концепт» начинает использоваться в 80-е и особенно активно в 90-е гг. XX в. Первоначально он употреблялся преимущественно в переводных работах и иногда заменялся словами «понятие» или «смысл» [175, с. 87–89].

В научной литературе сегодня существуют несколько определений концепта и несколько подходов к концептуальному анализу. Одним из са-

мых известных и часто цитируемых является определение концепта А. Вежбицкой: концепт есть объект из мира «Идеальное», он имеет имя и отражает определенные культурно обусловленные представления человека о мире «Действительность» [33].

При семантическом подходе к исследованию концептов мыслительные образы, стоящие за языковыми знаками, выявляются путем анализа семной и семантической структур слова, характеристик его сочетаемости. При этом, конечно, не происходит отождествления концептуального и семантического уровней, семантическая информация является средством доступа к концептуальным структурам.

Формирование концептов. Способы формирования концептов как квантов структурированного знания различны. В научной литературе отмечается, что концепты возникают в результате сенсорного и логического взаимодействия человека с окружающей его действительностью:

- на основе чувственного опыта, т. е. в результате непосредственного восприятия органами чувств (например, непосредственного восприятия конкретных представителей профессии – учителя, тренера и т. д.);
- предметно-практической деятельности человека (в том числе и профессиональной);
- экспериментально-познавательной деятельности (например, в ходе профессионально-образовательного процесса);
- мыслительной деятельности, т. е. в результате умозаключений, рассуждений, выводов (к примеру, при профессиональной идентификации);
- на основе вербального и невербального опыта.

Различные способы формирования концепта дополняют друг друга, а формирование полноценного знания возможно только в результате сочетания различных способов [24, 141].

Рассматривая концепт как многомерное ментальное образование, В. А. Маслова считает, что каждый концепт помимо смыслового содержания включает в себя ряд других компонентов: общечеловеческий, или универсальный; национально-культурный; социальный; групповой; индивидуально-личностный [116, с. 42].

Типология концептов. Поскольку концепты включают в себя разные по степени абстрактности форматы знания, в теории концептуального

анализа сложилась следующая типология концептов: конкретно-чувственный образ, мыслительная картинка, схема, понятие, пропорция, фрейм, сценарий, гештальт [12, 24, 139, 141 и др.].

Конкретно-чувственный образ – образ конкретного предмета или явления, существующий в сознании человека (например, образ конкретного педагога по физической культуре: учителя, преподавателя, инструктора, тренера, менеджера).

Мыслительная картинка, или представление, – обобщенный, чувственный, эмпирически представляемый образ предмета, отражающий совокупность его наглядных признаков. Например, студенты зачастую представляют себе учителя физической культуры в школе обязательно со свистком, мячом и другими атрибутами. Эти составляющие образа педагога по физической культуре фиксируются в сознании человека как его значимые элементы, хотя индивидуальные представления об учителе физкультуры могут быть различными.

Схема – условный образ предмета, имеющий пространственно-контурный характер. Обычно схема репрезентируется словами с локативной, пространственной семантикой, семантикой формы. Например, для педагога по физической культуре такими схематичными образами будут локативные образы (образы места профессиональной деятельности) спортивного зала, корта, стадиона, пространственные образы спортивных сборов в определенной местности и т. д. Словарные дефиниции таких слов содержат указания на форму, внешний вид, очертания предметов.

Понятие – это концепт, содержащий наиболее существенные признаки предмета, возникшие в результате рационального осмысления предмета и абстрагирования от второстепенных признаков. Так, исследователь Л. О. Чернейко говорит о том, что понятие возникает в результате логического конструирования концепта: «Основы понятия – логическая. Основы концепта – сублогическая» [182, с. 287].

Понятие о деятельностных компетенциях бакалавра физической культуры отражено во ФГОСе в квалификационной характеристике выпускника направления подготовки «Физическая культура» [164].

Пропозиция – концепт, представляющий мыслительный образ типовой ситуации. Ядром пропозиции является предикат (носитель признака, выражающий отношения между участниками ситуации – актантами). Про-

позиция репрезентируется в первую очередь синтаксическими средствами языка – предложениями.

Новая информация может быть усвоена тогда, когда уже существуют когнитивные структуры и старая, устоявшаяся в памяти информация. Недостаточное знание ограничивает понимание, поскольку человек должен закодировать информацию о данном материале. Начальная обработка информации происходит в кратковременной памяти, которая имеет ограниченный объем. Вследствие этого ограничения в памяти хранится только часть пропозиции – наименьшей значимой единицы информации.

С целью объяснить существование «сложных» структур в когнитивной психологии разработан ряд моделей понимания, например, модель понимания В. Кинча [49], которая основывается на следующей идее: пропозиция как наименьшая значимая единица информации является основной единицей памяти.

Например, когнитивно-пропозициональная структура как ядерный компонент концептосферы «учитель физической культуры в школе» включает в себя следующие позиции: *субъект 1* профессиональной деятельности – учитель физической культуры; *объект* и одновременно *субъект 2* – ученик; *предикат* – учить; *место* – спортивный зал, спортивная площадка, спортивный стадион; *средство* – приспособления и предметы, используемые *субъектом 1* и *субъектом 2* (спортивный инвентарь и т. п.); *способ обучения* – объяснение, демонстрация упражнений и т. д.; *способ оценки знаний субъекта 2* – тесты физической подготовленности, отметки.

Фрейм – многокомпонентный концепт, содержащий совокупность данных для представления стереотипной ситуации. Термин «фрейм», который был предложен М. Минским [118], первоначально использовался в исследованиях по психологии и искусственному интеллекту. Фрейм состоит из слотов (частей-ячеек), которые заполняются данными о параметрах ситуации [58, 162 и др.].

Анализируя концепт «тренер» как фрейм, можно выделить следующие его слоты: а) схема «спортсмен – тренер – представитель спортивного клуба – владелец спортивного клуба – спонсор»; б) топологический элемент «профессиональные функции тренера» и др.

Фрейм «должностные обязанности сотрудника фитнес-центра» включает в себя следующие слоты: а) руководство тестированием физической подготовленности; б) проведение занятий; в) работа с директором фитнес-

программы по составлению расписания занятий и штатного расписания фитнес-центра, внесению изменений и дополнений в фитнес-занятия; г) подготовка новых специалистов.

Сценарий, или скрипт, – это динамически представленный концепт как последовательность сменяющих друг друга эпизодов (сцен). Термин «сценарий», или «скрипт», используется психологами для обозначения стереотипных событий. Так, сотрудники Йельского университета Р. Шенк и Р. Абельсон под скриптом понимают организованные единицы стереотипной информации, которые создаются людьми в различных ситуациях [Цит. по: 2, 153].

Например, скрипт «посещение спортивно-оздоровительного центра» включает в себя ряд эпизодов: а) клиент входит в спортивный зал, включается в индивидуальную или групповую работу с тренером (инструктором) по выбранному виду спорта; б) тренер (инструктор) постоянно контролирует тренировочный процесс; в) в конце занятия тренер (инструктор) подводит его итоги, планирует дальнейшую спортивно-оздоровительную деятельность клиента для того, чтобы добиться лучших результатов и т. д.

По мнению психологов, скрипты кодируют наиболее распространенную последовательность эпизодов. Как пишет Р. Солсо, «...скрипты – это “общепринятая” последовательность причинных связей. В естественном языке мы не проговариваем детально и точно последовательность причинных событий, но (обычно) даем достаточно деталей, так чтобы другой человек со сходным жизненным опытом мог понять последовательность событий» [153, с. 526].

Сценарии, или скрипты, ориентированы на динамические способы репрезентации значений, что дает основание противопоставлять их фреймам как статичным структурам. Сценарии являются способом хранения знаний о стереотипных ситуациях (например, сценарий «теоретический экзамен по предмету “Физическая культура”» в вузе содержит ряд последовательных эпизодов: а) выбор студентом билета, подготовка ответа; б) наблюдение преподавателя за происходящим в аудитории; в) ответ студента на вопросы билета; г) оценка ответа студента преподавателем; д) заполнение преподавателем зачетной книжки и т. д.).

Геиштальт – это концептуальная структура, представляющая собой целостный образ, совмещающий чувственные и рациональные компоненты

как результат нерасчлененного восприятия ситуации. Гештальт репрезентируется абстрактными именами, например словом «педагог». А. П. Бабушкин называет гештальты «калейдоскопическими концептами» и говорит, что их специфика заключается в «текучести», т. е. в том, что они не имеют фиксированных ассоциатов, развертываясь то как мыслительная картинка, то как фрейм, то как сценарий [12].

Термин «концепт» употребляется как базовый по отношению ко всем перечисленным выше типам структур знания, репрезентированным в языке.

По способности или неспособности быть выраженными средствами языка концепты могут являться вербализованными и невербализованными. Невербализованные концепты не имеют языкового воплощения, однако существуют в сознании большинства носителей языка.

По степени конкретности или неконкретности содержания выделяют конкретные (например, образ конкретного педагога по физической культуре) и неконкретные концепты (образ педагога по физической культуре, представленный во ФГОСе [164]).

По субъектной отнесенности выделяют концепты индивидуальные и инвариантные, т. е. существующие в определенной культуре и известные большинству носителей данной культуры.

По культурной ценности рассматривают концепты когнитивные и лингвокультурологические. Лингвокультурологические концепты отличаются от когнитивных наличием ценностного отношения, сформировавшегося в определенной культуре. Такие концепты обладают национально-культурной маркированностью и включаются в концептосферу национального языка.

Исследователь Т. А. Фесенко пишет: «Концепт существует в ментальной реальности человека (его сознании) как совокупность знаний и информации об актуальном или вероятном положении дел в реальном мире в контексте эмоций, переживаний, ассоциаций и т. д. Осознание его как ментального образования позволяет не только реконструировать ментальный мир носителя концептуальной системы, мир его психики, но и воссоздать его этнокультурный образ, его этноментальную характерологию, ибо концепт – это фрагмент этнокультурной среды в ментальном мире человека» [165, с. 34].

Концепт «педагог по физической культуре» относится к вербализованным концептам, является одновременно индивидуальным и инвариантным (так как имеет общие прототипические и индивидуально-личностные

характеристики), когнитивным и лингвокультурологическим, поскольку репрезентирует знания об этой сфере профессиональной деятельности, существующие в сознании русских студентов начала XXI в.

Пропозициональная форма представления знаний. Пропозиция – это способ ментального представления обобщенной типовой ситуации в сознании человека. Ядром пропозиции является предикат (компонент, выражающий отношения между участниками события), который определяет количественный и качественный состав *актантов* (слов, называющих участников события) и *сирконстантов* (слов, выражающих обстоятельственные характеристики события) [139, с. 27].

Специфика видов профессиональной деятельности педагога по физической культуре обнаруживается в их связи с *динамическим процессуальным признаком*. Концептосферы, соотносящиеся с конкретным видом профессиональной деятельности, в «свернутом» состоянии способны отображать элементы представляемой ситуации. Например, в структуре образа преподавателя по физической культуре в вузе определены его будущие профессиональные связи: *субъект 1* действия – человек (преподаватель), *субъектом 2* и одновременно *объектом* также является человек – студент (ситуация: преподаватель физического воспитания в вузе провел тестирование кондиционных физических качеств студентов), причем социальный статус *субъекта 1* выше статуса *субъекта 2*.

Следовательно, образ педагога по физической культуре в целом невозможно рассматривать в отрыве от других участников конкретной профессиональной ситуации. Это позволяет говорить о том, что образ педагога по физической культуре фиксирует пропозициональные форматы знания.

Например, пропозиция, являющаяся результатом обобщенных представлений об учителе физической культуры в школе, как было отмечено выше, включает в себя следующие компоненты ситуации: *субъект 1 – объект (субъект 2) – предикат – место – средство – способ обучения – способ оценки знаний*.

Такая пропозиция в свернутом виде отображает денотативную ситуацию передачи знаний по физической культуре в рамках школы. И хотя каждая денотативная ситуация в профессиональной сфере уникальна, в сознании носителей языка она подводится под определенную мыслительную схему.

Например, обстановка (физическая, профессиональная и психологическая), в которой осуществляется деятельность, а также четкая оценка деятельности – важные аспекты деятельности профессиональных работников фитнес-центров.

В конкретном образе педагога по физической культуре в свернутом виде содержится указание на участников ситуации. Это позволяет определить образ педагога по физической культуре как «узел когний», поскольку он, реализуя свои валентные свойства, активизирует в сознании когниции о познанных человеком взаимосвязях между объектами действительности, т. е. задает параметры соответствующего факта действительности.

Таким образом, в образе педагога по физической культуре, являющемся репрезентантом обобщенного процессуального концепта, фиксируются пропозициональные форматы знания.

Когнитивный статус понятия педагога по физической культуре как носителя пропозициональной информации определяется субъектно-объектными связями, присущими различным профессиональным ситуациям. По словам А. А. Уфимцевой, «...семантические отношения типа “субъект – действие” и “действие – объект” могут быть отнесены к константам сознания и являются единицами концептуальной модели мира» [163, с. 119].

Антропоцентрический подход к изучению профессиональной идентификации позволяет сосредоточить основное внимание на ее субъектном компоненте, поскольку именно субъект профессиональной идентификации является активным производителем действия, носителем процессуального признака и способен определять характер данного интеграционного процесса.

Для обозначения отсылки к ситуации, предшествующей основной, в рамках когнитологии обычно используется термин «пресуппозиция» [6, 84, 108, 132, 157 и др.]. Например, пресуппозицией образа педагога по физической культуре, формирующегося в ходе профессионально-образовательного процесса в вузе у будущих специалистов в области физического воспитания, является образ их собственного учителя, преподавателя или тренера как педагога по физической культуре.

Все виды профессиональной деятельности педагога по физической культуре содержат также отсылку к будущей ситуации. Такой вид профессиональной деятельности педагога по физической культуре, как менеджер в сфере физической культуры и спорта, предполагает работу специалиста в спортивно-оздоровительном центре, спортивном клубе или определенном спортивном обществе.

Подчеркивая фазисное распределение на временной оси профессиональных действий, можно рассматривать образ педагога по физической культуре как содержащий ряд ситуаций (событий, пропозиций) и выделять три его составляющие: лексикализованную ситуацию, ретроситуацию и перспект-ситуацию (термины Н. Б. Лебедевой). Лексикализованная ситуация – это ядро образа педагога по физической культуре. Ретроситуация и перспект-ситуация включают в себя те пропозиции, которые связаны с основными хронологическими отношениями [109].

На наш взгляд, концептосфера «педагог по физической культуре» характеризуется полипропозитивностью, т. е. способностью репрезентировать комплекс ситуаций.

Соответственно при характеристике данного образа следует учитывать и реальный план (совершение определенных профессиональных действий), и план невидимый (ментальный).

Рассмотрение образа педагога по физической культуре с когнитивных позиций приводит к мысли о фиксации в нем знаний человека о профессиональных действиях, процессах, событиях, происходящих в действительности, т. е. данный образ фиксирует процедурные форматы знания. Следует отметить полипропозитивный характер этого образа. В данном пособии акцент делается на включении в данный образ нескольких пропозиций. Эти пропозиции в сознании человека определенным образом упорядочены, представляют собой определенную последовательность профессиональных действий и образуют когнитивный сценарий (термин А. М. Плотниковой) [139].

Когнитивный сценарий фиксирует повторяющиеся стереотипные профессиональные ситуации динамического характера.

Анализ видов профессиональной деятельности педагога по физической культуре с выявлением их когнитивных профессиональных сценариев позволяет реконструировать воплощенные в языке социальные стереотипы.

Например, когнитивный сценарий профессионально-трудовой деятельности преподавателя физического воспитания в вузе состоит из следующих сцен:

- *субъект 2* нуждается в знаниях в области физической культуры и спорта;
- *субъект 1* обладает необходимыми материальными и интеллектуальными средствами для помощи объекту;

- *субъект 1* предпринимает какие-либо действия, прилагает усилия, чтобы помочь *субъекту 2* получить знания.

Представленный в таком предельно обобщенном виде когнитивный сценарий профессионально-трудовой деятельности преподавателя физического воспитания в вузе конкретизируется в конкретных образах преподавателей. Например, в ситуации профессиональной деятельности преподавателя-тренера в спортивной школе конкретизируются позиции *объекта* (спортивно одаренные дети) и *субъекта* (учитель-тренер). В некоторых видах деятельности педагога по физической культуре когнитивный сценарий усложняется за счет увеличения числа пропозиций и конкретизации социальных ролей участников.

В когнитивных сценариях различных видов профессиональной деятельности педагога по физической культуре фиксируются не только последовательность профессиональных действий, их «моторная программа», но и социальные роли участников ситуации, специфика их социального взаимодействия. Так, в профессиональной ситуации «преподаватель» субъект имеет более высокий статус по сравнению с объектом, а в ситуациях «инструктор», «менеджер» – более низкий (например, «клиент всегда прав»).

Кроме того, значимым для когнитивных сценариев различных видов профессиональной деятельности педагога по физической культуре оказывается прагматический компонент, т. е. оценка ситуации студентом с позиции соблюдения или несоблюдения социальных норм.

Например, характеристика деятельности инструктора оздоровительного фитнес-центра включает в себя оценку:

- содержания программы;
- методики реализации программы;
- взаимоотношений инструктора с клиентами, другими сотрудниками и директором программы;
- действий в необычных и критических ситуациях;
- точности в сборе и регистрации данных тестирования;
- профессионализма в выполнении функциональных обязанностей.

2.2. Прототипический подход к исследованию профессиональной идентификации

Появление когнитивных наук было ознаменовано поиском и активной разработкой различных методов анализа соотношений ментальных и языковых структур, принципов их организации и представления. При этом осо-

бое внимание уделялось и уделяется моделированию связей между языковыми единицами и категориями и единицами знания. Для этого используются различные теории, отражающие современные взгляды на то, как человек познает мир, хранит и передает знания о нем.

Одно из ведущих положений среди них занимает теория прототипов и категорий базового уровня (основоположником этой теории выступила американский исследователь Э. Рош), заложившая основы прототипического подхода к формированию категорий в сознании человека. Характеристика прототипического подхода в когнитивной науке представлена в работах Н. Н. Болдырева [24], А. М. Плотниковой [139] и др.

Прототипический подход предлагает новый взгляд на принципы формирования мыслительных категорий, например такого понятия, как «педагог по физической культуре».

В основе этого подхода лежит представление о наиболее ярком образце, вокруг которого и формируются категории. Многообразие и неравнозначность этих характеристик, их количественно и качественно неоднородный набор у разных членов категории объясняет неоднородность состава категорий, центральность или периферийность тех или иных элементов, нечеткость категориальных границ, которая связана с образованием различных переходных зон между ближайшими категориями [108].

Структура прототипической категории и виды прототипов. Идея прототипов получила огромный резонанс в когнитивных науках. Прототипическому подходу были посвящены работы Дж. Лакоффа, Ч. Филлмора, Р. М. Фрумкиной и др.

Описание образа педагога по физической культуре в рамках прототипического подхода может строиться следующим образом: с конкретным видом профессиональной деятельности педагога по физической культуре (учитель, преподаватель, инструктор, тренер, менеджер) соотносится его прототип, описание которого представляет собой пучок (кластер) семантических признаков. Кроме прототипа выделяется периферия, представляющая собой различные отклонения от центрального понятия. Например, можно следующим образом проанализировать слово «тренер».

Тренер – специалист в каком-либо виде спорта, руководящий подготовкой спортсменов; это прототипическое значение не покрывает случаев употреблений данного слова, находящихся на периферии сознания. Например, слово «тренер» является реакцией на слова «мастер», «трениров-

ка», «будущий», «ругать», «свисток», «спортсмен», «футбольный», которые можно считать характеристиками этого понятия, находящимися на периферии языкового сознания [149, с. 766].

Прототип представляет собой объединение всех возможных признаков, причем в каждом конкретном употреблении может реализоваться только часть из них.

Существуют понятия, тесно связанные с понятием «прототип» (например, «инвариант», «общее значение»).

Соотношение понятий «прототип» и «инвариант». По определению А. В. Бондарко, инвариант – это признак или комплекс признаков изучаемых системных объектов (единиц, классов и категорий), который остается неизменным при всех преобразованиях, обусловленных взаимодействием исходной системы с окружающей средой [30, с. 159]. Например, понятия «тренер» и «менеджер в сфере физической культуры и спорта» выступают как варианты по отношению к инварианту – категории «педагог по физической культуре» в целом.

Рассматривая соотношение понятий «инвариант» и «прототип», А. В. Бондарко пишет: «...инвариант – это прежде всего системный – глубинный – источник воздействия на подчиненные ему варианты. Он отражает исходно-системную сторону взаимодействия системы и среды. Инварианты часто не являются интенциональными, они далеко не всегда включаются в сферу актуального смысла... Прототипы по своей природе интенциональны. Они неразрывно связаны с актуальным сознанием...» [30, с. 265–266].

Следовательно, можно говорить о неизменности и стабильности инварианта. В отличие от инварианта, прототип меняется со временем, он обусловлен концептуальной картиной мира, характеризуется национально-специфичными чертами. По мнению Ч. Филлмора, прототип, в отличие от инварианта, обладает признаками размытости, неустойчивости в наборе компонентов, «задает для категории ее прототипический каркас, но в то же время допускает вариативность и возможность неполного удовлетворения этих условий, заданных в прототипе критериев» [167, с. 30].

Сопоставлению инвариантов и прототипов посвящена работа Н. Н. Болдырева, который пишет: «...инвариант – это понятие скорее гносеологического плана, в то время как прототип – понятие онтологического уровня. Следовательно, они связаны с разными направлениями классификационного процесса – в сторону обобщения (инварианты) и в сторону конкретиза-

ции (прототипы)... Инвариант – это определенное понятие, результат теоретического мышления. В качестве прототипа, однако, может выступать и конкретно-чувственный образ, и некоторая схема, и определенный стереотип, идеал, типичный образец и т. д. Иначе говоря, инварианты существуют только на ментальном уровне, т. е. свойственны только концептуальным, языковым категориям, а прототипы обнаруживаются как в естественных, так и в языковых категориях» [23, с. 56–57].

На наш взгляд, термин «инвариант» может использоваться и при рассмотрении процесса профессиональной идентификации. Общая часть понятия «педагог по физической культуре» будет выступать инвариантом, или общим значением для всех видов его профессиональной деятельности.

Итак, общее значение – это инвариант значений исследуемого понятия.

Очевидно, что виды профессиональной деятельности педагога по физической культуре понятийно удалены друг от друга и объединяют различные по характеру профессиональные действия и функции.

Различие видов профессиональной деятельности педагога по физической культуре связано со специализацией элементов исходного профессионального сценария. Специализация позиции объекта приводит к возникновению образов учителя (в ситуации, когда объектом являются ученики), преподавателя (объект – студенты), инструктора (объект – клиенты), тренера (объект – спортсмены). Актуализация цели и способа действия способствует возникновению такого вида профессиональной деятельности, как организационно-управленческая деятельность (менеджер в сфере физической культуры и спорта). Возникновение новой, не характерной ранее для советского общества, профессии менеджера ведет к изменению рейтинга профессий в общественном сознании.

В отличие от общего значения прототип – это ментальная структура, концепт, структурирующий категорию в целом.

И. М. Кобозева предлагает выделять прототипический денотат и прототипический сигнификат, что является попыткой соединить чисто психологические и выраженные в языковой форме признаки прототипа [81, с. 160].

Прототипический денотат – это типичный, эталонный представитель класса. Например, типичный педагог по физической культуре – учитель физической культуры в школе.

Прототипический сигнификат – это набор свойств, характеризующих прототипический денотат. Например, прототипический сигнификат педагога по физической культуре складывается из требований ФГОСа [164].

Значение понятия «педагог по физической культуре» сложно описать в виде конечного списка признаков-критериев, которые должны быть у всех объектов, обозначенных данным словом. Его следует описывать как прототипический каркас, т. е. набор свойств прототипического денотата.

Виды прототипов. В психологической и лингвистической литературе выделяются следующие виды прототипов.

Стереотипы – типичные примеры, эталоны. Такие прототипы имеют достаточно стабильный характер и могут быть выявлены в результате экспериментов.

Например, типичный образ учителя физической культуры в школе, оцененный как отрицательный, по данным проведенного психолингвистического эксперимента, создается из следующих характеристик: «авторитарный», «безвкусный», «горластый», «контролирующий», «крикливый», «ленивый», «непонимающий», «раздражительный», «строгий», «требовательный», «усталый» и др.

При рассмотрении типичных черт образа педагога по физической культуре целесообразно разграничить понятия «тип» и «стереотип». *Стереотип* соотносится с примитивизированным восприятием личности педагога по физической культуре, «заикленным» на различиях, и играет в процессе профессиональной идентификации деструктивную роль. Понятие «тип» предполагает схематическую ментальную репрезентацию педагога по физической культуре, позволяющую в определенной мере предвосхитить особенности его профессионального поведения.

Формирование обоих понятий («тип» и «стереотип») требует определенной степени упрощения и обобщения, абстрагирования от индивидуальных характеристик. Обращение же к индивидуальной личности сопровождается осознанием ее уникальности и неповторимости [111, с. 157].

При исследовании социализации конкретного студента в процессе профессиональной идентификации нельзя позволять стереотипизации предшествовать восприятию индивидуума. Компетентное поведение в ходе профессионально-образовательного процесса прежде всего предполагает способность увидеть индивидуальную личность, а уже затем в процессе анализа попытаться «примерить» на нее определенные парадигмы, основанные на понятии типа.

Социальные стереотипы – представление о типичных социальных чертах. К социальным стереотипам относится, в частности, этностереотип физ-

культурника, т. е. специалиста по физической культуре как образ «качка» с куриными мозгами, потенциального или реального нарушителя закона.

Идеалы – абстрактные идеальные образцы. Профессиональный идеал педагога по физической культуре – это совокупность признаков, которые рассматриваются как желательные, обеспечивающие положительное отношение к нему; это присутствующее в сознании стереотипное представление об идеальном педагоге по физической культуре.

Можно сказать, что профессиональный идеал педагога по физической культуре представлен в Федеральном государственном образовательном стандарте.

Профессиональный идеал является важной составляющей профессионального сознания и во многом определяет профессиональное поведение. Идеальный учитель физической культуры в школе (по данным опроса 238 испытуемых студентов) характеризуется как активный, веселый, внимательный, грамотный, добрый, дружелюбный, жизнерадостный, заботливый, замечательный, знающий, интересный, искренний, классный, коммуникабельный, красивый, креативный, ласковый, ловкий, мечтающий, милый, молодой, морально устойчивый, мягкий, начитанный, нетребовательный, образованный, обязательный, опытный, ответственный, открытый, понимающий, приятный, простой, профессионал, сговорчивый, серьезный, сильный, снисходительный, сочувствующий, специалист, спокойный, спортивный, спортсмен, стойкий, сухощавый, талантливый, терпеливый, толерантный, трудолюбивый, умница, умный, упорный, энергичный.

Анализ данного перечня показывает, что большинство признаков профессионального идеала учителя физической культуры в школе представляет идеализированное представление о *толерантном* учителе.

Напрямую это представление отражают следующие признаки: добрый, дружелюбный, заботливый, ласковый, мягкий, нетребовательный, понимающий, сговорчивый, снисходительный, сочувствующий, терпеливый, толерантный; а косвенно – внимательный, замечательный, интересный, искренний, классный, коммуникабельный, креативный, милый, морально устойчивый, обязательный, опытный, ответственный, открытый, приятный, простой, профессионал, специалист, спокойный, стойкий.

Образцы – отдельные представители категории, которые воплощают категорию в целом. Например, хороший, добрый учитель или преподаватель физической культуры воспринимается как образец категории «педагог по физической культуре».

По словам Д. Б. Гудкова, «...стереотипная ситуация может апеллировать к конкретной ситуации, обретающей статус прецедентной и оказывающейся эталоном для ситуаций такого типа вообще...» [46, с. 80].

Прототипические образы могут быть включены в словарную дефиницию. В лаборатории информационных лингвистических технологий Института лингвистических исследований РАН создан «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д. В. Дмитриева, дефиниции которого ориентированы на прототипическое представление значения слова.

Сравним значения слов «педагог», «учитель», «преподаватель», «менеджер» в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. В. Дмитриева [159] (лексемы «инструктор» и «тренер» не представлены в данном источнике) и в обычном «Большом толковом словаре русского языка» [27] (табл. 2).

Таблица 2

Словарные определения основных видов профессиональной деятельности педагога по физической культуре

Вид профессиональной деятельности	Определение из «Толкового словаря русского языка»	Определение из «Большого толкового словаря русского языка»
1	2	3
Педагог	Специалист в области обучения других людей, детей каким-либо знаниям, навыкам [159, с. 832]	Лицо, имеющее специальную подготовку и занимающееся преподавательской и воспитательной работой; учитель, преподаватель [27, с. 789]
Учитель	Учителем называется тот, кто преподаёт какой-либо учебный предмет в школе [159, с. 1462]	Тот, кто преподаёт какой-либо учебный предмет в школе; преподаватель [27, с. 1411]
Преподаватель	1. Преподаватель – это человек, который, обучая кого-либо чему-либо (обычно в среднем специальном или в высшем учебном заведении), передаёт, сообщает ему сведения из какой-либо области знания	Тот, кто занимается преподаванием чего-либо (обычно в среднем специальном или в высшем учебном заведении); звание преподающего в высших учебных заведениях [27, с. 965]

1	2	3
	<p>2. Когда говорят, что к кому-либо <i>пригласили преподавателя</i>, имеют в виду, что его пригласили для обучения кого-либо на дому</p> <p>3. Преподаватель – это одно из званий сотрудника высшего учебного заведения, занимающегося преподаванием, обучением студентов [159, с. 992]</p>	
Менеджер	Это человек, который отвечает за работу всего предприятия, фирмы или отдела [159, с. 575]	Нанимаемый руководитель предприятия, фирмы или подразделения [27, с. 533]

Данные, приведенные в табл. 2, доказывают, что, хотя когнитивный подход авторами «Толкового словаря русского языка», на определения которого мы опираемся, не декларируется, его словарные дефиниции больше ориентированы на прототипическое представление значения слова.

Для прототипического подхода принципиально важным является понятие прототипа.

Проблемы применения понятия «прототип» при изучении профессиональной идентификации личности.

Проблема первая. В настоящее время в когнитивных науках, как отмечает Л. Г. Бабенко, понятие прототипа допускает двойное осмысление. С одной стороны, прототип понимается как *образец*, как лучший, типичный представитель категории: это конкретный или абстрактный мысленный образ предметов, принадлежащих одной категории, с помощью которого человек воспринимает, познает действительность. Члены категории, в более полном объеме соответствующие прототипу, рассматриваются как более прототипические, как лучшие образцы.

В таком случае прототипом, например, понятия «тренер», будет представление о тренере как о специалисте в каком-либо виде спорта, руководящем подготовкой спортсменов, зафиксированное в толковых словарях русского языка [27, с. 1342].

С другой стороны, прототип осмысливается как *совокупность прототипических признаков*, которые рассматриваются в аспекте их значимости: ядерные, повторяющиеся, частотные и периферийные, редкие. Интерес в таком случае представляют не ядерные, повторяющиеся прототипические признаки тренера, указанные выше, а периферийные, редкие, нашедшие отражение в ассоциациях, вызываемых стимулом «тренер» у современного студента.

Проблема вторая. Следует подчеркнуть, что прототипический принцип организации категорий не всегда обоснованно переносится на категории вышестоящего и нижестоящего уровней. Например, можно допустить существование и представить себе прототип базовых категорий «тренер», «учитель физической культуры в школе», «преподаватель физического воспитания в вузе» и гораздо труднее выделить, если это вообще возможно, наиболее яркие образцы педагога по физической культуре или, в частности, менеджера в сфере физической культуры и спорта как категории соответственно вышестоящего уровня или образцы тренера детско-юношеской школы, тренера спортивного клуба вуза как категории нижестоящего уровня.

Проблема третья. В когнитивной психологии ведутся дискуссии по поводу того, являются ли прототипы врожденными или усваиваются в первую очередь. Сомнению подвергалась и правомерность выделения базового уровня категоризации как такового. Суть проблемы видится в том, что между категориями базового и небазовых уровней нет и не может быть жесткой границы (что, кстати, вполне согласуется с логикой прототипического подхода). Например, прототипический образ учителя физической культуры в школе у конкретного студента может совпадать с реальным образом такого учителя.

Более того, конкретное содержание (прототипические черты) образа педагога по физической культуре и перечень прототипов различных видов его профессиональной деятельности (учитель, преподаватель, инструктор, тренер, менеджер) в сознании студентов меняются, что связано как с постоянным изменением действительности (вспомним, например, недавнее появление такого вида профессиональной деятельности педагога по физической культуре, как менеджер в сфере физической культуры и спорта), так и с характером самого познавательного процесса, который распространяется и на характеристики, свойственные прототипам. Так, например, несомненно, что *профессиональное Я* – это динамический концепт, соотносимый с разными концептосферами у студентов с первого по пятый курс.

Можно считать, что те или иные категории (т. е. различные *деятельностные Я*, соотносящиеся с разными видами профессиональной деятельности, а также и конкретные черты этих *деятельностных Я*) в сознании студентов могут либо приобретать главные характеристики, становясь базовыми в результате более глубокого изучения предметов и явлений окружающего мира, т. е. в процессе теоретического и обыденного познания от курса к курсу, либо утрачивать характеристику «базовое» в ходе естественных процессов забывания или деактуализации в сознании по причине изменения профессиональной мотивации.

Характеристики и, соответственно, статус прототипов могут меняться и поэтому должны рассматриваться не как раз и навсегда данные, а функционально, т. е., прежде всего, субъективно, индивидуально для каждого студента, поскольку индивидуален сам процесс познания, и в динамике от курса к курсу. Например, все, что связано с профессиональными функциями менеджера по физической культуре, студенты в недавнем прошлом отнесли бы к специальному субординатному уровню знаний, а сегодня, по меньшей мере часть из них, уверенно отнесут это к базовому (прототипическому в собственном смысле) уровню. Данное движение категорий по направлению к базовому уровню (чем более образован человек, тем шире у него границы базового уровня) обуславливает размытость межкатегориальных и межуровневых границ.

Категория нижестоящего уровня, каковой является понятие «педагог по физической культуре» и, следовательно, обозначаемые ей объекты и прототипы учителя физической культуры, преподавателя физического воспитания, инструктора, тренера, менеджера могут служить когнитивными точками референции (по терминологии Э. Рош) при категоризации объектов – образов педагогов по физической культуре. Сравните следующие высказывания: «Этот тренер мало похож на тренера по фитнесу»; «Это скорее школьный учитель физической культуры»; «Подготовка почти как у тренера по фитнесу», которые указывают на то, что и среди элементов этих категорий есть более и менее типичные образцы.

2.3. Динамический подход к исследованию концептов профессионального сознания

Стремление отразить в своем исследовании вектор времени легло в основу динамического подхода к изучению процесса профессиональной

идентификации личности, призванного установить те живые процессы, которые отражают развитие феноменов профессионального сознания от настоящего к будущему.

Категориальная интерпретация такого сложного феномена сознания, как профессиональная идентичность, позволяющая находить объяснение там, где раньше была возможна только констатация фактов, может применяться в исследованиях синхронического характера. В последние десятилетия все чаще появляются исследования, в которых дается синхронно-динамическое описание различных психолого-педагогических феноменов, позволяющее установить, в какой мере синхронные связи между существующими явлениями отражают процесс развития одного явления из другого, демонстрирующее категориальный подход к явлениям в динамике.

Проблема динамики концептов. Обращение к синхронно-динамическому аспекту исследования профессиональной идентичности, раскрывающему причины и закономерности формирования профессионального сознания, может снять ряд противоречий, возникающих при когнитивной трактовке образа педагога по физической культуре. «Поскольку концепт – та грань, где концы и начала сходятся, аналитически очень трудно бывает разграничить исходную точку движения и конечный результат развития; такие точки накладываются друг на друга, создавая новое качество, в котором – залог продвижения вперед» [82, с. 72].

Современному сознанию свойственен динамизм, который предполагает не только создание новых концептов и их смысловое наполнение, но и наполнение новым содержанием концептов, существующих в русском общественном сознании. Свойство актуальности концепта важно для наполнения концептов новым смыслом, который может иметь оперативный, функциональный характер, определяемый состоянием общества, а может формировать новые слои сложившихся концептов, отражающиеся в появлении новых значений слова.

С опорой на работы И. А. Стернина и И. Т. Вепревой [34, с. 236–259; 156] можно выделить следующие динамические семантические процессы, которые происходят в смысловой структуре концептов, актуализированных в современном профессиональном сознании, и репрезентируются в языке: смысловая деривация, смысловая модификация, реструктуризация семантической структуры концепта, стихийный смысловой дрейф, деидеологизация (ресемантизация) смысловой структуры концепта.

Смысловая деривация – процесс появления новых базовых слоев в структуре концепта, реализуемых в качестве новых значений слова.

Смысловая модификация – процесс перестройки набора признаков в составе когнитивного слоя. На семантическом уровне модификация проявляется в частичной замене отдельных семантических признаков, появлении новых сем.

Реструктуризация семантической структуры концепта – процесс изменений в концептуальной структуре, связанных с актуализацией или редукцией ряда когнитивных слоев, перемещением признаков из ядра концепта на периферию и наоборот.

Реструктуризация напрямую связана с социальной жизнью общества: актуализация или редукция ряда когнитивных слоев той или иной части концепта объясняется общественными потребностями, когда несущественные дополнительные признаки понятия начинают выполнять важные функции и служат ориентирами для человека в понимании концепта.

Стихийный смысловой дрейф – процесс, связанный с эволюцией концептуального смысла в обыденном сознании, в частности с его размыванием. Обычно подобный дрейф наблюдается при активизации абстрактных концептов в обыденном сознании, когда в массовом сознании существует «когнитивный вакуум» в отношении этих понятий и возникает острая необходимость усвоить данные представления. При этом исходное прототипическое значение концепта не исчезает, а либо уходит в пассивный слой, либо становится неопределенным, и смысловая размытость концепта обуславливается амбивалентностью обыденного сознания.

Деидеологизация (ресемантизация) смысловой структуры концепта – преобразование смысловой структуры, связанное с идеологической переориентацией концептов. Мена аксиологических оценок в смысловой структуре идеологических концептов может быть представлена в виде оценочной нейтрализации, поляризации или оценочного размывания.

Механизм ресемантизации или идеологической деидентификации сводится к новому оцениванию концепта, к формированию новых прагматических смыслов или к их полной редукции. Процесс происходит в соотношении с неким набором ценностных установок, задающих образ должного или желаемого, формируемый под влиянием господствующих установок и мнений. Привычность подобных представлений постепенно начинает восприниматься как нормальность, нормальность – как естественность, есте-

ственность – как природность и, следовательно, как истинность (например, появление такой характеристики педагога по физической культуре, как наличие «коммерческой хватки»). Наблюдается резкая коннотативная переориентация концептов, сопровождающаяся конструированием симпатий с нулевого уровня.

Оригинальная точка зрения на динамику концептов, основанная на понятии семантического синкретизма, представлена в работе В. В. Колесова [82]. Исследователь выделяет четыре возможные манифестации концептуального значения.

1. Психологическое представление *образа*.
2. Логическое «снятие» *понятия*.
3. Культурный *символ* как источник мифа.
4. *Чистая ментальность* концепта.

Исторически каждое слово, репрезентирующее определенный концепт, проходит путь семантического развития от туманного «нечто» (как назвал концепт один из первых исследователей концептов С. А. Аскольдов [8]) к культурному символу со все усложняющейся специализацией дифференциальных признаков и с одновременным преобразованием содержания понятия.

Обогащение смыслом начинается в первой форме – в образе (например, конкретного педагога по физической культуре: учителя, преподавателя, инструктора, тренера, менеджера), оформляется в понятии (так, понятие о деятельностных компетенциях педагога по физической культуре отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте [164]) и «отливается» в символе (к примеру, интересное символическое восприятие субъектов профессиональной деятельности педагога по физической культуре было выявлено в ходе применения проективной методики: педагоги по физической культуре ассоциировались у респондента с различными видами спортивной формы – учитель представал в виде скромной футболки, преподаватель – в виде спортивного костюма, а тренер – в виде дорогой спортивной куртки и бейсболки [120, с. 134]), объединяющем создающие систему качества, на основе которой в итоге и выявляется концепт.

Понятие отрицает образ, но символ отрицает понятие, и вновь – в пользу образа, представляя символ как знак знака. Семантический синкретизм концепта эксплицируется с помощью языковых средств: в образе концепт оформляется, в понятии анализируется, в символе предстает как единство

мысли и чувства, поэтому возможно замещение понятия, образа и символа (например, определение понятия «символ» как понятийного образа, образного понятия). По мере развития семантики слова, приращения его смысла образное значение начинает соотноситься с символом, а понятие – с концептом. Это накладывает ограничения на квалификацию образа, символа, понятия или концепта, которые легко могут смешиваться друг с другом [82, с. 64].

Минимальное количество точно установленных сознанием признаков для различения какого-либо понятия увеличивают его объем (предметное значение) и, создавая термин, являются пределом развития семантики слова.

В семантическом развитии концепта всегда заметен только пройденный путь: «Как понятие выявляет образ в его законченных границах, так и символ делает понятным понятие, а все они вместе, т. е. образ, понятие и символ, позволяют опосредованно и по различным признакам, сохраняющим исходное свое содержание, в конце концов осознать и концепт» [82, с. 66]. Воссоздать концепт можно, только анализируя преобразование его форм через образ, понятие, символ. Концепт в современном его виде создан исторически путем его мысленного наведения на резкость понятийного объема и содержания. Концепт – исходная точка семантического наполнения и одновременно – конечный предел развития.

Концепт потому и становится реальностью «речемысли», образно данной в слове, что существует реально. «Концепт есть то, что не подлежит изменениям в семантике словесного знака, что, напротив, диктует говорящим на данном языке, определяя их выбор, направляет мысль, создавая потенциальные возможности языка-речи» [82, с. 67].

В связи с этими рассуждениями В. В. Колесов выделяет актуальную задачу при исследовании *концептуального поля русского «сознания»*: если концепт соотносится с объемом понятия, то наряду с определенным дифференциальным признаком концепта и параллельно ему следует воссоздать последовательность усложнения содержания понятия (признак – качество – отношение и т. п.) [82, с. 68], иными словами, рассмотреть усложнение содержания концепта в динамике.

Возможность рассмотрения концепта в его связи с динамикой сознания заключается в следующем утверждении ученого: «Сам факт сознательного выделения и расчленения образа, понятия и символа в одном и том же словесном знаке как форме их совместного проявления предстает перед

исследователем как конечный результат развития исходного концепта, как глобальное смещение перспективного коллективного “*сознания*”» [82, с. 71] (курсив мой. – С. М.).

Фактором эволюции концепта выступает изучение синтагматики (сочетаемости слов), которое выявляет семантические наращения и намечает потенциальные возможности эволюции. Синтагматика слова в речевой деятельности постоянно варьируется, и это служит импульсом для возникновения новых значений и концептов.

Таким образом, исследование динамики концепта осуществляется через исследование его языкового воплощения, поскольку язык предстает как единственная реальность, которая сопровождает и оформляет развитие смысла от начала и до конца.

Динамичность процесса профессиональной идентификации. Каждый конкретный этап процесса профессиональной идентификации личности, пользуясь метафорой Е. С. Кубряковой, следует уподоблять не моментальному снимку, а киноплёнке, на которой можно запечатлеть и покой, и движение. Другими словами, функционирование профессионального сознания и его развитие взаимопредполагают друг друга: развивается сознание функционирующее, функционирует сознание развивающееся. При этом в термине «сознание» акцент делается на статическом аспекте, а в термине «мышление» – на динамическом. Сознание – это свойство мозга, мышление – это деятельность мозга, наделенного сознанием, т. е. мыслительная деятельность.

«Ключом в познании языка является *изучение его в динамике* (курсив мой. – С. М.) – от его истоков в мыслительной деятельности человека до завершающей стадии оформления мысли в слове и передачи ее в целом тексте» [95, с. 83]. Эти рассуждения Е. С. Кубряковой особенно актуальны для проведения анализа динамики представлений студентов о педагоге по физической культуре, так как механизмы изменений в сознании и первоначальные причины этих изменений лучше всего подвергаются анализу в том случае, если изменения рассматриваются в процессе их осуществления.

В основу динамического подхода к процессу профессиональной идентификации положена концепция динамической организации мозговой деятельности. Динамика профессиональной идентификации студентов, касающаяся концепта «педагог по физической культуре», может быть разделена на три процесса: 1) *эволюция* – род динамических процессов, когда представления об образе педагога по физической культуре изменяют свое смысловое качество, но при этом не происходит увеличения числа таких пред-

ставлений и качественного усложнения их отношений; 2) *развитие* – род динамических процессов, когда происходит увеличение числа представлений и качественное усложнение их отношений, т. е. меняется структура концептосферы «педагог по физической культуре»; 3) *совершенствование* – динамические процессы, которые, воплощаясь в изменении и развитии представлений о педагоге по физической культуре, возникают вследствие сознательного (а не стихийного) воздействия. Все три процесса происходят одновременно и различаются только теоретически.

Свойствами динамики профессиональной идентичности выступают одновременно стихийность и сознательность. Соотношение стихийных процессов динамики и процессов сознательного воздействия есть одна из основных черт динамики как таковой. Стихийные процессы – следствие сознательных действий, предпринимаемых без предвидения их последствий. Источником стихийной динамики процесса профессиональной идентификации является дискурс как первопричина, дающая толчок стихийным последствиям. Стихийные процессы как непредвиденное последствие сознательного введения каких-то новых факторов противопоставляются процессам сознательного совершенствования, состоящим в том, чтобы предвидеть последствия действий человека.

Принимаемая в учебном пособии специфика трактовки языковой личности как когнитивно-дискурсивного инварианта заключается в стремлении связать воедино статические и динамические ресурсы изучения речемыслительной деятельности человека, учитывать и статические и динамические аспекты в речемыслительной деятельности студентов в тех или иных дискурсивных условиях.

Социальная и индивидуальная идентичность тесно связаны между собой, так как любая конкретная личность совмещает в себе две грани: человека частного и человека социального. «Каждый человек периодически оказывается перед проблемой: включиться в новую социальную ситуацию и при этом “не потерять” себя, свою личностную целостность и стабильность. Возможен и другой вариант: осознать и изменить свое *Я* под влиянием новых реалий, которые исходят из экономических, нравственных перемен жизни» [70, с. 136].

В поисках человеком смысла своего бытия в новой социальной реальности обе грани личности являются ведущими и определяющими, наделяя личностным значением социальные категории. Возможность арти-

куляции личностно осознанных социальных категорий – это черта современного языкового существования, в котором совмещаются полярные мнения и оценки.

Индивидуальность осознания содержания какого-либо концепта особенно ярко проявляется при личной интерпретации ключевых концептов, обладающих абстрактной семантикой (например, концепт «педагог»), или при освоении новых смыслов концептов, актуализирующихся в новой социальной реальности (например, концепт «менеджер в сфере физической культуры и спорта»). Именно на этих участках когнитивной деятельности проявляет себя личностный критерий профессиональной идентичности.

Можно выделить следующие аспекты самоидентификации.

Наполнение обобщенных концептов личностным смыслом, появление которого выступает особенностью индивидуального осмысления абстрактных понятий. При этом личностными могут быть когнитивные слои концепта с чувственно-наглядной конкретностью, т. е. индивидуальные образные представления.

Специфика концептов такова, что они позволяют на уровне индивидуального осмысления содержания конкретизировать отвлеченные когнитивные признаки в виде интерпретационного поля утверждений, вытекающих из менталитета конкретной личности. Эта интерпретативная часть наполняет более конкретным смыслом абстрактную идею концепта. Находясь на периферии концепта, его интерпретационное поле, содержащее результаты умозаключений отдельных людей, создает наполнение конкретной отвлеченной идеи, и эта периферийная часть становится в определенные моменты актуализованно-базовой.

Изменение собственного Я под влиянием социальной ситуации, обусловленное тем, что изменение ценностных установок общества происходит на уровне изменения ценностной картины мира индивида.

Социальные процессы, происходящие в современной России, отражаются в когнитивной деятельности индивида, либо приводя к кризису традиционных программ деятельности человека, к утрате ориентиров относительно иерархии ценностей, либо способствуя обретению нового *социально-профессионального Я*.

Так, в настоящий момент наблюдается актуализация следующих признаков, не свойственных традиционному восприятию:

- формирование мотивации делового успеха;

- осознание того, что деньги являются мерилем профессионального успеха, хотя для успешного педагога по физической культуре приоритетной ценностной установкой до сих пор считается любимое дело, не приносящее пока в современном мире достаточного денежного обеспечения.

Таким образом, разная природа реалий обуславливает их неодинаковое отображение в сознании: одни представлены в виде наглядных образов, другие – в виде *дискурсивных форм* (наивных понятий), третьи – в виде символов.

На сегодняшний день наметились попытки продуктивного синтеза двух направлений анализа в антиномии «статика – динамика». Синхронно-динамический подход дает возможность сопоставить данные, относящиеся к сменяющим друг друга периодам, и тем самым более или менее полно отразить их эволюцию.

Динамический подход в исследовании процесса профессиональной идентификации проявляется в стремлении интерпретировать содержание терминов «динамика» и «развитие» с точки зрения осознаваемого единства временного потока. Динамика проявляется не только в виде результатов преобразований профессионального сознания, но и в протекании этих преобразований, в ходе подготовки изменений и их распространения. Система представлений о педагоге по физической культуре определяется как динамически устойчивый феномен, имеющий устойчивое ядро и подвижную периферийную зону.

2.4. Профессиональное сознание сквозь призму дискурсивного подхода

2.4.1. Краткий обзор теории дискурса и направлений в исследовании дискурса

Проблема определения понятия «дискурс». Понятие дискурса в последние годы играет заметную роль в гуманитарных исследованиях – в философии, социологии, лингвистике, дискурсивной лингвистике, аксиологической педагогике и других – и, на наш взгляд, может применяться и при изучении процесса профессиональной идентификации личности.

Следует привести краткий обзор наиболее важных из существующих версий понимания дискурса в когнитивном аспекте, для того чтобы выявить их инвариантные признаки.

Термин «дискурс» (фр. *discours*, англ. *discourse*) стал активно использоваться в начале 60-х гг. XX в.

Некоторые исследователи называли дискурсом сцепление структур значения, обладающих собственными правилами комбинации и трансформации.

Французский филолог А.-Ж. Греймас интерпретирует дискурс как семиотический процесс, реализующийся в различных видах «дискурсивных практик»: «Когда говорят о дискурсе, то в первую очередь имеют в виду специфический способ, специфические правила организации речевой деятельности» [42, с. 50].

Также дискурс понимается исследователями как поток текста и речи или знания во времени (от прошлого через настоящее в будущее), как письменная вербализованная сторона дискурсивной практики.

В «Англо-русском словаре по лингвистике и семиотике» А. Н. Баранов и Д. О. Добровольский констатируют тот факт, что к настоящему времени сформировались два основных понятия дискурса:

- 1) дискурс как текст, актуализируемый в определенных условиях;
- 2) дискурс как дискурсивная практика [14, с. 120].

Сам термин «дискурсивная практика» принадлежит М. Фуко и понимается им как практика, соответствующая определенным видам дискурса, одним из имманентных свойств которой является их вербализация. В книге М. Фуко «Археология знания» дискурс описывается как тонкая контактирующая поверхность сближения языка и реальности, а дискурсы, в свою очередь, – как практика, которая систематически формирует объекты, о которых они (дискурсы) говорят [176, с. 49].

Дискурс для М. Фуко, с одной стороны, является сложной и дифференцирующей практикой, подчиненной определенным правилам, причем это может быть практика и отдельного индивида (применительно к данному материалу – это дискурс профессиональной идентичности), и социальной группы (например, профессиональный дискурс определенного социально-профессионального сообщества), и научной парадигмы, и социума в целом, в том числе в его исторической перспективе. С другой стороны, в виду того, что М. Фуко рассматривает дискурсивную деятельность как когнитивный процесс, дискурс, по его мнению, – это воплощенная в слове человеческая мысль, *познание*, способность и потребность рассуждать.

Можно утверждать, что согласно общепринятой точке зрения, дискурс представляет собой такое использование языка, которое рассматрива-

ется как определенный тип социальной практики: под дискурсом понимается то, как используется язык, т. е. использование языка как социально обусловленный процесс [32, с. 254]. Дискурс можно рассматривать как «особое исполнение языка» [154, с. 38] и способ упорядочивания действительности [26].

По утверждению Т. ван Дейка, дискурс дает представление о предметах или людях, об их свойствах и отношениях, о событиях (действиях), об их сложном сплетении, т. е. о некотором *фрагменте мира*, который именуется ситуацией [50, с. 68–69].

Таким образом, однозначное определение термина «дискурс» отсутствует. Это многозначный термин, используемый в сфере гуманитарных наук, предмет которых предполагает изучение функционирования языка.

Направления в исследовании дискурса. В современной теории дискурса существует несколько подходов к интерпретации этого понятия.

Коммуникативно-деятельностный подход к дискурсу как к коммуникативному феномену представлен, в частности, *презентационным подходом* к дискурсу как к лингвосомиотическому и информационному пространству, в котором говорящий использует концепты и образы в целях коммуникативного воздействия [135, с. 5].

Дискурс с позиций коммуникативно-деятельностного подхода рассматривается как процесс социально обусловленного речевого взаимодействия, «продуктом» которого оказывается некоторый текст.

Для данного подхода характерны следующие определения дискурса: «...континиум речевой деятельности, когнитивный процесс, связанный с реальным речепроизводством» [93, с. 19]; вся бесконечность речевой деятельности, «отработанные, фиксированные отрезки» которой именуются текстами [89, с. 171].

Когнитивные исследования дискурса ставят акцент на том, что дискурс является сложным коммуникативным целым, включающим в себя наряду с текстом внеязыковые факторы, которые влияют на его производство и восприятие. Ученые, работающие в русле этого направления, дают следующее определение дискурса: это сложное коммуникативное явление, включающее в себя кроме текста еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели), необходимые для понимания текста [50].

Связь когнитивности и дискурса выразилась в формировании особой когнитивно-дискурсивной парадигмы знаний, теоретической основой которой

явилось положение о том, что когнитивные процессы и когнитивная деятельность осуществляются с помощью языка и обычно реализуются во времени в построении дискурса.

Дискурс в рамках этого подхода в первую очередь определяется как речемыслительная деятельность. Поэтому данная парадигма научного знания именуется когнитивно-дискурсивной, причем когнитивные аспекты, по мнению Е. С. Кубряковой, связаны преимущественно с изучением стоящих за ними структур знания и их роли в процессах концептуализации и категоризации мира, в отличие от собственно дискурсивных аспектов анализа, связанных главным образом с «упаковкой» информации, ее распределением по разным языковым формам и структурам.

Аналитическая теория дискурса представлена в исследованиях Э. Лаклау и Ш. Муффа, которые определяют дискурс как смысловое поле, как нечто, что предвосхищает любую реальность, как *область, где образуются смыслы и значения*. Согласно этой теории, объекты не могут конструироваться без дискурсивного условия своего проявления [39].

Э. Лаклау и Ш. Муфф рассматривают дискурсы как более или менее регулируемые системы рассеивания: дискурсивные моменты рассеиваются, но существуют организующие эффекты, которые детерминируют регулярно повторяющиеся особенности дискурса [152].

Основополагающую роль в упорядочивании определенной дискурсивной формации и конструировании ее границ Э. Лаклау и Ш. Муфф отводят явлению социального антагонизма. При этом Э. Лаклау обращается к понятию *внешнего составляющего*, которое представляет собой дискурсивное проявление *Другого*.

Ученый утверждает, что именно посредством отрицания или исключения этого внешнего составляющего и происходит установление границ дискурсивной формации той или иной идентичности, находящейся в условиях социального антагонизма с некоторым *Другим*.

Если остановиться на механизме конструирования идентичности, находящейся в отношениях социального антагонизма с некоторым *Другим* и выстраивающей себя посредством описания *Мы* через определение *Они*, или внешнего составляющего, то можно отметить, что центральными в процессе конструирования идентичности моментами, по Э. Лаклау и Ш. Муффу, являются отношения сходства (логика эквивалентности) и различия (логика различия), а также унификационный эффект узловых точек.

Логика эквивалентности выстраивает различные элементы дискурса в цепь эквивалентных идентичностей, которые рассматриваются при этом как обладающие сходством. *Логика различия* соответственно сопоставляет дискурсивные моменты на основании их различия.

Некие привилегированные дискурсивные точки, в терминах Ж. Лакана [105] – *узловые точки*, зачастую оказываются *пустым означающим*, которое может быть заполнено содержанием (если в рассматриваемом исследователями политическом дискурсе это имена «нация», «демократия», «народы», «свобода», «государство», «справедливость», то в дискурсе профессиональной идентичности это, по-видимому, понятия «педагог», «педагог по физической культуре» и др.).

Миф, определяемый Э. Лаклау как принцип толкования ситуации, в основе которой лежит описание некоего идеального образа (например, идеального образа педагога по физической культуре), концептуализирует формы дискурса, цель которых – конструировать этот образ как полностью и окончательно сформированную идентичность.

В связи с тем что миф, по Э. Лаклау, обеспечивает принцип толкования, воплощенный в виде норм, ценностей и пресуппозиций, и помогает конструировать новую объективность, данное понятие можно соотнести с понятием мифологических и идеологических представлений как вариации стереотипов у Е. Бартминьского [15].

Таким образом, согласно аналитической теории дискурса, необходимым элементом конструирования идентичности является внешняя составляющая (*Другой*), реализующаяся через логику эквивалентностей. Языковым элементом, обеспечивающим создание цепи эквивалентностей, становятся плавающие означающие. Поиск идентичности осуществляется через общность мифов, объединяющих субъектов в пространстве дискурса.

Что касается структуры дискурса, то В. З. Демьянков выделяет следующие его элементы: события, их участники, ситуация, «не-события» (обстоятельства, сопровождающие события; фон, поясняющий события; оценка участников событий; информация, соотносящая дискурс с событиями) [51, с. 7].

В данной работе дискурс понимается как язык, представленный в виде особой социальной данности [180], а дискурс профессиональной идентичности – как процесс речемыслительной деятельности.

2.4.2. Понятие дискурса профессиональной идентичности

Если трактовать дискурс профессиональной идентичности на основе работ французских структуралистов, то можно говорить о том, что дискурс представляет собой ментальное образование, возникающее в сознании студента в процессе восприятия образа педагога по физической культуре и существующее ровно столько, сколько длится процесс восприятия и познания.

По мнению В. З. Демьянкова, дискурс концентрируется вокруг опорного концепта [51, с. 7], например, концептосферы «педагог по физической культуре» как совокупности концептов, создавая общий контекст, описывающий действующих лиц, объекты, обстоятельства, время, поступки и общую точку зрения на них.

Согласно Н. Д. Арутюновой, традиционными являются два понимания дискурса:

1) дискурс как «...текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами» [4, с. 136–137];

2) дискурс как «...текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как *целенаправленное социальное действие*, как *компонент*, участвующий во взаимодействии людей и механизмах *их сознания*» [4, с. 136–137] (курсив мой. – С. М.).

Дискурс профессиональной идентичности, согласно второму подходу, видится как событие речемыслительной деятельности, центральное место в котором занимает словесный компонент, рассматриваемый не только в полноте своей структуры, но и в рамках определенной временной протяженности и включающий в себя разнообразные оценки. В связи с этим дискурс профессиональной идентичности не представляет собой окончательную область репрезентации, т. е. подчеркивается дифференциальный характер дискурсивных идентификаций.

Следовательно, быть педагогом по физической культуре – значит осуществлять соответствующий вид деятельности. При этом используются разнообразные дискурсивные практики, направленные на узнавание других и обеспечение собственной узнаваемости. Устное или письменное высказывание в этом случае указывает на социально обусловленную ситуативную профессиональную идентичность, т. е. на то, кем в конкретной ситуации говорящий хочет предстать [32, с. 265].

Для формирования профессиональной идентичности помимо языка большое значение имеют действия индивида, его взаимодействие с другими, принятые способы осмысления действительности, способы давать оценки. Все эти факторы (вербальные и невербальные составляющие – действия, взаимодействия, способы мыслить, давать оценки, использовать символические системы, различные объекты и т. д.) во всей их сложной взаимосвязи и можно назвать *дискурсом профессиональной идентичности*.

Если будущий педагог по физической культуре умеет использовать все перечисленные выше средства таким образом, что другие узнают в нем педагога по физической культуре, занятого определенным видом профессиональной деятельности (учитель физической культуры в школе, преподаватель физического воспитания в вузе, тренер, менеджер в сфере физической культуры и спорта, инструктор фитнес-направлений), значит, он находится в дискурсе профессиональной идентичности, при этом сам конструируя его. В отсутствие образов *Другого* в процессе рефлексии сложно конструировать собственную профессиональную идентичность.

Студенты, оказываясь в ситуациях различного социального контекста, вынуждены актуализировать разные образы педагогов по физической культуре, присутствующие в их сознании, что связано с изменением профессиональной идентичности, со сменой представлений, знаний, изменением интерпретации мира.

Необходимо отметить, что дискурс никогда не имеет четких границ, они постоянно меняются. Следовательно, меняется и содержание самих дискурсов, в том числе дискурса профессиональной идентичности.

Акты коммуникации как таковые составляют лишь часть дискурсивной деятельности, которая может протекать так же, как формирование текстов, и «внутри нас». Когниция представляет собой процесс познания мира, а дискурс и коммуникация – процессы передачи результатов этого познавательного процесса другим людям или размышлений о его сути и содержании. Процесс конструирования дискурсного пространства профессиональной идентичности неразрывно связан с процессом конструирования социальной реальности, соотношением имен и предметов, которые эти имена обозначают. В связи с тем, что профессиональная идентификация как процесс имеет дело со знаниями, мнениями, оценками людей, с обобщением их опыта, с объективацией такого опыта и отражением его в языковых фактах, размышления о сути и содержании этого процесса составляют дискурс профессиональной идентичности.

2.5. Процесс профессиональной идентификации личности в аспекте когнитивной стереотипии

Ментально профессиональная идентичность личности представлена культурно обусловленной индивидуальной картиной мира со свойственными последней концептуальными системами, особенностями категоризации и концептуализации действительности.

2.5.1. Профессионально релевантные знания в дискурсивной деятельности субъекта профессиональной идентификации

В научных работах по психологии для обозначения некоторого знания изначально использовался термин «информация», под которым понимались сведения об окружающем мире и протекающих процессах, воспринимаемых человеческим сознанием [12]. Данное утверждение послужило стимулом к формированию когнитивного подхода. Большую роль в этом сыграл психолог У. Найссер, обосновавший тезис о том, что поведение человека в первую очередь детерминировано его знаниями [130]. Ж. Пиаже утверждал, что не существует врожденных когнитивных структур. Ментальные репрезентации не даны человеку изначально. Часть из них формируется в процессе социализации, когда субъект усваивает разнообразные стереотипные ситуации, другая часть может образовываться в результате творческого воображения субъекта, расширение их происходит одновременно с обогащением его духовного мира [131, с. 30].

В современных когнитивных науках внимание исследователей все заметнее стало переключаться с категории «информация» (*сведения* об окружающем мире) на категорию «знание», под которой понимается *результат* постижения закономерностей объективного мира как адекватное отражение реальности в сознании. По мнению М. Коломбетти, знание – это вся информация в когнитивной системе человека, т. е. в модели человеческого разума, представленная в декларативном виде [83, с. 4]. Наряду с этой информацией в когнитивной системе существует процедурная информация, или компетенция, которая может выполняться как программа.

Традиционно знания рассматривались не в когнитивном, а в социально-культурном и психологическом аспектах, поскольку по своему генезису и способу функционирования знания есть социальное явление. По мнению американского философа М. Вартофского, знания приобретаются челове-

ком при помощи репрезентации. При этом человек создает когнитивные артефакты – модели, или репрезентации, которые представляют собой не только отражение действительности, но и предполагаемую форму деятельности. Модель понимается ученым как избирательное абстрактное копирование человеком определенных свойств мира [31, с. 11]. Репрезентация предстает как специфически человеческий способ познания, существенным аспектом которого является референция (соотнесение) [31, с. 19].

Представители когнитивной психологии приходят к общему выводу о том, что знание репрезентировано в форме логических суждений, или пропозиций, т. е. утверждается пропозициональная форма репрезентации знания.

Когнитивные науки отводят решающую роль прошлым знаниям, на основе которых ведется когнитивная обработка вещного мира и конструируется его ментальное представление. Так, основной формой существования знания в интеллекте человека, по мнению А. И. Новикова, является форма прошлого опыта. Знанием является такой опыт, который в достаточной степени осмыслен и включен в какие-то связи и отношения с другими элементами [132, с. 69–70]. Знать объект – значит уметь выделить его, поместить в структуру деятельности.

Категория знания в когнитивных науках тесно связана с понятием когниции, предполагающей рассмотрение набора знаний и мнений вместе с их связями. *Когниция* – это «...аспекты познания, связанные с приобретением, использованием, хранением, передачей и выработкой знаний» [52, с. 46–47]. Понятие «когниция» охватывает не только целенаправленное теоретическое познание, но и простое, обыденное, не всегда осознанное каждодневное постижение мира человеком. Это любой процесс (сознательный или неосознанный), связанный с получением информации, знаний, их преобразованием, запоминанием, извлечением из памяти, использованием.

Е. С. Кубрякова разграничивает декларативное и процедурное знание, или «знание что» и «знание как». Знание первого вида представляет собой когницию в прямом и непосредственном восприятии, не требующую ментальных репрезентаций, но предполагающую осознание того, где человек находится, что его окружает, в какой среде он действует и т. п., в отличие от знания второго вида, представляющего собой более сложную систему обработки информации, предполагающую *идентификацию* объектов, их сравнение, что требует создания ментальных репрезентаций [91, с. 84]. Совокупность всех знаний образует когнитивное пространство человека.

Профессионально релевантные знания составляют неотъемлемую часть профессиональной коммуникации индивида и обеспечивают адекватность его дискурсивной деятельности. Субъект процесса профессиональной идентификации осознанно или неосознанно реализует свои дискурсивные стратегии, на формирование которых оказывают влияние ситуация общения, социальные конвенции, тип, формат и типичные способы организации дискурса, частотность использования тех или иных языковых способов реализации номинативных и дискурсивных стратегий.

Несмотря на наличие в сознании индивида обширного когнитивного пространства, включающего в себя индивидуальные знания, полученные в результате обработки личного опыта, в своем профессиональном поведении субъект опирается, во-первых, на знания и представления, которыми обладают все члены одного с ним профессионального сообщества; во-вторых, на знания, составляющие общий когнитивный фонд (ситуативно обусловленные знания).

Связанные с данными аспектами дискурсивной деятельности знания при всей вариативности их содержательного наполнения обязательно включаются в состав когнитивной модели любого дискурсивного события. Эти знания, существующие в форме пресуппозиций, входят в общий фонд знаний, на их базе строится дискурс и избираются номинативные и дискурсивные стратегии в каждом конкретном случае.

Сходство социального и дискурсивного опыта студентов обуславливает сходство в содержании их знаний. Как правило, у представителей одной социально-профессиональной общности пресуппозиции в значительной степени совпадают. Это, в свою очередь, предопределяет сходство их профессиональных ожиданий, а также стратегий и форм их профессионального поведения.

Можно предположить, что в соответствующих профессиональных культурах не совпадают системы социально релевантных знаний и оценок или системы средств их выражения. То, что в одной профессиональной культуре оценивается положительно, в другой может вызвать негативную реакцию и привести к конфликту оценок.

Таким образом, естественными барьерами, препятствующими бесконфликтному профессиональному взаимодействию, являются стереотипы и подсознательное ожидание сходства между профессиональными культурами. О кризисе профессиональной идентичности может свидетельствовать лю-

бой физический и эмоциональный дискомфорт, который возникает во время привыкания к новой профессиональной деятельности, а также профессиональная некомпетентность, наличие предвзятых мнений, предубеждений и стереотипов, вызывающих отрицательные эмоции, повышенная тревожность в процессе адаптации к профессиональной среде, отсутствие положительных эмоций в профессиональной сфере.

2.5.2. Профессиональная сфера в концептуальной и языковой картине мира

Понятие «картина мира». Данное понятие, соединяя антропологически направленные области философии, психологии, лингвистики и когнитивных наук, активно разрабатывается в настоящее время.

В философии под картиной мира подразумевается глобальный образ мира, который является результатом всей деятельности человека, при этом доминирует понимание картины мира как подвижной *динамичной* системы образов и представлений, определяющей поведение людей. Картина мира целиком отражает своеобразие воспроизведения и интерпретации любых событий и явлений, служит фундаментом действий человека в мире [169]. Психолог А. Н. Леонтьев определяет сознание человека через открывающуюся субъекту картину мира, в которую включен и он сам, его действия и состояния [112, с.125].

Под *картиной мира* понимается «целостный глобальный образ мира» [148, с. 19]; сокращенное и упрощенное отображение всей суммы представлений о мире; «взятое в своей совокупности, все концептуальное содержание данного языка» [75, с. 245]; «совокупность всего языкового содержания» [75, с. 245].

Выделяются следующие *свойства картины мира*:

- объемность [75];
- салиентность. Картина мира не копирует, а отображает действительность, что в каком-то смысле означает ее искажение: некоторые свойства объектов при отображении неизменно теряются, а остаются только безусловно *значимые* – салиентные [146]. Как указывает О. Г. Почепцов, отражению подвергается не мир в целом, а его пики [142, с. 111], т. е. те его составляющие, которые представляются субъекту наиболее важными, релевантными, наиболее полно характеризующими мир (утверждения о том, что кар-

тина мира не является его зеркальным отражением, содержатся также в работах таких ученых, как Ю. Н. Караулов, В. И. Постовалова, Е. В. Рахилина и др.);

- антропоцентричность, или антропоморфность. Картина мира есть создаваемый человеком субъективный образ объективной реальности [148, с. 41].

Термин «картина мира» представляет собой метафору, но этот термин (по сравнению, например, с термином «отражение мира») выбран не случайно, так как он своей внутренней формой подчеркивает, что картина мира зависит от субъекта, является создаваемым человеком субъективным образом объективной реальности, который возник в результате переработки индивидом информации о мире;

- динамизм, или пластичность, подвижность. Картина мира постоянно корректируется, дополняется, уточняется [148, с. 48];

- поливариантность [148, с. 52].

Исследуя взаимосвязь языка и картины мира, В. И. Постовалова (редактор сборника статей) отмечает, что языковая картина мира является одним из наиболее глубинных слоев картины мира человека. При помощи языка опытное знание, полученное отдельными индивидами, превращается в коллективное достояние, коллективный опыт [148, с. 11].

Соотношение языковой и концептуальной картин мира. На проблему соотношения языковой и концептуальной картин мира в науке существуют две основные точки зрения.

Согласно первой из них, языковая картина мира рассматривается как часть концептуальной картины мира – системы знаний о мире вообще. Так, языковая картина мира определяется как «...часть картины мира вообще, которая опосредована языковыми знаками или даже шире – знанием языка, его единиц и правил и, главное, содержанием его форм» [97, с. 144].

На рубеже 80–90-х гг. XX в. возникло следующее мнение: языковая картина мира включает в себя не все знания о мире, поскольку не все представления человека о мире отображаются в языке (например, в русском языке нет лексемы, отражающей существующее в сознании носителей языка представление о таком виде профессиональной деятельности педагога по физической культуре, как инструктор фитнес-направлений (или инструктор по фитнесу), хотя данное понятие сформировано в сознании современных носителей русского языка и имеет составную номинацию).

В соответствии со второй точкой зрения языковая и концептуальная картины мира находятся не в отношении включения языковой картины мира в концептуальную, а в отношении пересечения, так как концептуальная картина мира создается самим языком.

Заменяя понятие «картина мира» понятием «модель мира», Ю. Н. Караулов различает две ее разновидности: концептуальную и языковую.

Черты различия языковой и концептуальной моделей мира [75, с. 271–273] отражены в табл. 3.

Таблица 3

Различие языковой и концептуальной моделей мира
(по Ю. Н. Караулову)

Черты различия	Языковая модель	Концептуальная модель
Определение	Это совокупность сведений о мире, активизируемых с помощью различных механизмов вербализации	Динамическое образование в сознании человека, служащее обработке информации о мире и одновременно накапливающее эту информацию в обобщенном виде
Основные составляющие элементы	Семантические поля	Единицы более высоких уровней – сверхпонятия – объединения полей, составляющие собой «константы сознания»
Основные характеристики	Носит фрагментарный, не всегда завершённый характер Более подвижна, непосредственно отражает постоянные изменения, происходящие в окружающем человека мире Характерны пробелы, «дыры», которые обнаруживаются при сравнении с другим языком	Отличается большей устойчивостью и универсальностью Характеризуется большей упорядоченностью, системностью, в ней главную роль играют научные представления и идеология На уровне концептуальной модели мира нейтрализуются расхождения между языковыми моделями мира внутри одной языковой общности и языковыми моделями мира разных языков, что и обеспечивает взаимопонимание

Черты сходства языковой и концептуальной моделей мира (по Ю. Н. Караулову):

- обе модели мира представляют собой способ существования лексики в сознании человека;
- обладают свойством потенциальности;
- способны к развертыванию во времени;
- имеют одинаковые источники [77].

Таким образом, созданная человеком концептуальная система, представляющая собой идеальный образ объективного мира, непосредственно отображается в языке, образуя языковую картину мира, т. е. «...тот образ действительности, который человек имеет в виду, когда говорит и понимает» [146, с. 11].

Можно выделить два основных направления в исследовании языковой картины мира.

Первое направление. Языковая картина мира обладает определенной спецификой: каждый язык создает свою картину мира, изображает действительность иначе, чем другие языки. Эта идея восходит к гипотезе лингвистической относительности Э. Сэпира и Б. Уорфа и еще ранее – к концепции внутренней формы В. фон Гумбольдта.

На сегодняшний день общепринятым является следующее утверждение: «Каждый отдельный язык способствует формированию особого взгляда на мир, который расходится с картинами мира, осознанными через посредство других языков» [75, с. 245].

Итак, с одной стороны, картина мира, отраженная в сознании человека представляет собой вариативное и изменчивое явление, а с другой стороны, в ней есть общие элементы, обеспечивающие взаимопонимание людей.

Постулат о наличии в языковой картине мира определенных различий выводит на передний план исследования, посвященные изучению как черт, которые дифференцируют различные языковые картины мира, в том числе и свойственные представителям тех или иных социально-профессиональных сообществ, так и признаков, сближающих разные языковые картины мира, помогая субъектам, принадлежащим к разным профессиональным группам, достигнуть взаимопонимания в ходе профессионального общения. В связи с этим многие исследователи указывают на то, что согласование смыслов обеспечивается в том случае, если субъект знает денотативное и коннотативное значения языкового знака, несущие в себе специфические

элементы профессиональной культуры, а «культурное согласие» двух субъектов, т. е. общность установок, ориентиров, системы ценностей, служит основой для взаимопонимания.

У субъектов процесса профессиональной идентификации существует представление о принятых в данном социально-профессиональном сообществе нормах поведения, т. е., по мнению А. Вежбицкой [33], культурных сценариях.

Культурные сценарии не предназначены для того, чтобы описать, как ведут себя все члены данного социально-профессионального сообщества, но имеют целью четко сформировать те нормы, с которыми люди знакомы (на сознательном, полусознательном или подсознательном уровне) и которые являются эталонными фреймами для данного социально-профессионального коллектива (вне зависимости от того, следуют им или обходят их члены этого коллектива).

При исследовании различий в сфере профессионального сознания, проявляющихся в специфике концептуальной картины мира представителей разных социально-профессиональных сообществ, которая отражается в различных языковых средствах, полученных в ходе ассоциативного эксперимента, значение имеет и количественный аспект. Закономерно предположить, что те сферы профессиональной жизни, которые являются определяющими для субъектов, принадлежащих к одной профессиональной группе, входят в их ментальность. Эти сферы порождают значительное количество различных лексем и выражений, представляющих определенный концепт (в частности, концепт «педагог по физической культуре»), так как чем больше выражений порождает та или иная сфера человеческой жизни, тем более важна эта сфера для человека. По мнению исследователя Е. В. Рахилиной, «...отсутствие названий для незначимого – это правило, действующее в языке повсеместно» [146, с. 12].

Второе направление. Ученые, работающие в русле этого направления, считают, что картина мира, предлагаемая языком, отличается от научной картины мира и соответствует наивной картине мира, которой свойственна интерпретация значения как наивного понятия, т. е. языковая картина мира выражает наивную картину мира, элементами которой являются стереотипы. Определение «наивная» по отношению к картине мира не говорит о том, что она примитивна, поскольку человек уделяет внимание толь-

ко самым важным особенностям. Под *наивным понятием* понимается коллективное представление о предмете, определенное повседневной практической деятельностью.

Научная профессиональная картина мира, в основе которой лежат полученные студентом научные знания, является результатом целенаправленной познавательной деятельности, а *наивная профессиональная картина мира*, основывающаяся на обыденных знаниях, формируется в ходе повседневной практики.

Характеристика наивных представлений студентов о представителях других профессий может проводиться в жанре социокультурологического описания профессиональных стереотипов, которое строится на номинативных моделях, т. е. на фактах воплощения в значениях лексических единиц того или иного знания об объекте действительности, того наивного знания о нем и о группе подобных объектов, которое оказалось запечатленным в системе языка.

Разделяя научную и наивную картины мира, ученые отмечают несистематичность, неполноценность обыденного сознания в силу таких его свойств, как неглубокое проникновение в сущность отражаемых процессов, некритичность, эмоциональность и пристрастность, мешающих объективной оценке происходящего [102, с. 192].

Профессиональное сознание представителей той или иной профессии существует на двух уровнях: во-первых, на уровне теоретически системобразующего сознания, представленного системой научных понятий, теоретических суждений и концепций, связанных с данной сферой профессиональной деятельности, и, во-вторых, на уровне обыденного сознания, представленного в форме массовых эмпирических знаний, полученных в результате практического освоения действительности, т. е. в форме стереотипов.

Исследователи считают, что картина мира современного человека совмещает элементы наивной и научной картин мира. Так, говоря о различии научной и наивной картин мира, используемых человеком независимо от его знания тех или иных научных дисциплин, Е. С. Яковлева подчеркивает, что «в модели мира современного человека граница между наивной и научной картинами мира стала менее отчетливой» [186, с. 73].

Итак, глобальный образ мира – это субъективный образ объективной реальности, который подвергается семантизации в языке.

Концептуальный образ мира имеет двойственную природу: с одной стороны, это элемент сознания, с другой – еще неопредмеченный образ реального мира. Языковая картина мира не только опредмечивает когнитивное сознание, но и переводит его в «автоматический режим», т. е. на уровень подсознания [1]. Это достигается в процессе объективирования концептуальной картины мира в семантическое пространство языка.

Проблема реконструкции профессиональной картины мира. По мнению М. Н. Фроловской, нельзя отождествлять профессиональную картину мира и профессиональный образ мира, при этом профессиональный образ мира не может быть сформирован, «задан» извне, так как он глубоко индивидуален [173, с. 61]. В отличие от профессиональной картины мира профессиональный образ мира эмоционально наполнен, уникален, поскольку принадлежит конкретному человеку. Нельзя не согласиться с тем, что становление собственного профессионального образа мира (а также профессиональной картины мира) является фундаментальным основанием подлинного образования будущего педагога вообще (и будущего педагога по физической культуре в частности), основой его дальнейшей педагогической деятельности, взаимодействия с *Другим* [173, с. 63].

Образы педагога по физической культуре, объективируемые в ходе ассоциативного или проективного эксперимента, служат отражением определенных фрагментов целостного профессионального образа мира.

Важнейшей задачей различных областей научного знания, разрабатывающих понятие «картина мира», является ее реконструкция. Одним из методов реконструкции профессиональной картины мира как концептуальной модели, репрезентируемой языковыми средствами, является концептуальный анализ, направленный на выявление системы представлений, стоящих за отдельными словами, на материале различных концептов.

Совокупность такого рода интерпретаций дает возможность построить субъективную картину мира говорящего, которую он выражает в своем дискурсе [145, с. 384–385].

При когнитивном подходе фильтрующая информационная роль картины мира обнаруживает себя в управлении поведением человека, своим и чужим, в рефлексии и саморефлексии. По словам Л. С. Выготского, «сознание есть орган отбора, решето, процеживающее мир и изменяющее его так, чтобы можно было действовать. И в этом его положительная роль – не

в отражении (отражает и непсихическое; термометр точнее, чем ощущение), а в том, чтобы не всегда верно отражать, т. е. субъективно исказить действительность в пользу организма» [36, с. 47].

В русле современных антропологического и когнитивного подходов язык представляется открытой системой, связанной с объективным миром, психикой человека и социальной сферой жизни. Открытость языковой системы означает включенность в языковые модели элементов этих трех миров и взаимовлияние данных элементов и языка.

Ментальные стереотипы всегда имеют личностную, групповую, национальную окрашенность, которая получила в литературе терминологическое обозначение *менталитета*.

Профессиональный менталитет той или иной социально-профессиональной группы можно представить как нерасчлененный пласт коллективных прототипических представлений, образов, приемлемых или неприемлемых сценариев профессионального поведения. При этом именно языковые факты (например, данные ассоциативного эксперимента) являются той *наблюдаемой* структурой, в которой профессиональный менталитет отражается.

Профессиональная картина мира динамична, вариативна, у нее есть инвариантная основа – языковые константы, которые входят в состав сознания каждого члена данного сообщества и благодаря которым обеспечивается взаимопонимание разных индивидуальных сознаний.

2.5.3. Стереотипы как компоненты профессиональной картины мира и составляющие профессионального сознания

Определение стереотипа. Под стереотипами обычно понимают устойчивые совокупности представлений, складывающиеся в сознании на основе опыта в некоторые аксиоматические положения. Так, авторитетный исследователь стереотипов, глава польской школы этнолингвистики Е. Барминьский определяет стереотип следующим образом: «...представление о предмете, сформировавшееся в рамках определенного коллективного опыта», определяющее то, что этот предмет собой представляет, как он выглядит, как действует, как воспринимается человеком. Такое представление «...воплощено в языке, доступно нам через язык и принадлежит коллективному знанию о мире» [15, с. 68]. Стереотипы выступают как обыденные, наив-

ные модели мышления и суждений, поведенческие сценарии, включающие в себя как идеальные образцы, так и консервативные запреты, отраженные в клишированных ментальных формулах.

Впервые понятие стереотипа использовал исследователь У. Липпман в 1922 г. для обозначения упорядоченных, схематичных, детерминированных культурой «картинок мира» в голове человека, которые экономят его усилия при восприятии сложных объектов.

В работах Е. Бартминьского и ученых его школы языковые стереотипы понимаются как суждения, относящиеся к определенному объекту внеязыкового мира, «...субъективно детерминирующие представление предмета, в котором сосуществуют описательные и оценочные признаки и который является результатом истолкования действительности в рамках социально выработанных познавательных моделей» [Цит. по: 147, с. 59].

С точки зрения когнитивных наук, стереотипы – это неосознаваемые модели когнитивного действия, процедуры добывания знаний и операции с ними, хранящиеся в виде клише и функционирующие как автоматизированные эталоны. Стереотип является некоторой структурой ментально-лингвального комплекса, формируемой инвариантной совокупностью валентных связей, приписываемых данной единице и репрезентирующих концепт феномена, стоящего за данной единицей, следовательно, стереотип представляет собой «фрагмент концептуальной картины мира, существующий в сознании» [89, с. 177].

С содержательной точки зрения, стереотип есть некий устойчивый фрагмент картины мира, хранящийся в сознании. Особенностью процесса стереотипизации объективной действительности является упрощение его в процессе познания. Стереотип – это «...определенное представление о действительности или ее элементе с позиции “наивного”, обыденного сознания»; «...некоторый процесс и результат общения (поведения) и конструирования поведения согласно определенным семиотическим моделям, список которых является закрытым» [144, с. 109].

Таким образом, в работах различных ученых стереотип предстает как устойчивый, упрощенный, схематизированный образ социальных объектов [70].

Понятие, стереотип, прототип, фрейм: соотношение терминов. Рассмотрим отличительные черты стереотипа и понятия вообще, а также соотношение терминов «стереотип», «прототип» и «фрейм».

Стереотип и понятие. Исследователь А. Шафф говорит о следующих отличиях понятия и стереотипа, которые представлены в табл. 4.

Таблица 4

Отличия понятия и стереотипа

Характеристика отличия	Понятие	Стереотип
Зависимость от опыта	Удовлетворяет требованиям научного мышления	Независим от опыта
Доминирующий компонент	Интеллектуальная составляющая	Эмоциональная составляющая
Концепция, используемая при определении	Концепция класса	Концепция типа
Степень устойчивости к изменениям	Относительно быстро меняется (особенно научные понятия, отражающие знания о мире)	Относительно устойчив и не подвержен изменениям
Социальная функция	Познавательная	Защитная, интегрирующая (защита групповых интересов)

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что между научной и обыденной категоризацией действительности, а также между понятиями и стереотипами существует глубокое различие.

Возникает вопрос, как соотносятся понятия «стереотип», «прототип» и «картина мира».

Стереотип и прототип. В психологической и лингвистической литературе стереотипы, или типичные примеры, эталоны, понимаются как один из видов прототипов. Такие прототипы имеют достаточно стабильный характер и могут быть выявлены в результате экспериментов. Например, типичный образ учителя физической культуры в школе, оцененный как отрицательный, по данным проведенного психолингвистического эксперимента, характеризуется как *авторитарный, безвкусный, горластый, контролирующий, крикливый; ленивый, малоподвижный, непонимающий; раздражительный; строгий; суровый, требовательный; усталый.*

Стереотип понимается как устойчивое, т. е. воспроизводимое, а не создаваемое каждый раз заново сочетание, закрепившееся в коллективной памяти на уровне лексем, поэтому обобщение в стереотипе состоит в ограничении суждения обо всех проявлениях какого-либо вида профессиональной деятельности педагога по физической культуре суждением обо всех *типичных, всех нормальных* его проявлениях.

Лексические модификаторы стереотипа – «настоящий», «нормальный», «типичный», «обычный», «средний» (например, «настоящий тренер») – вводят *субъективацию* суждения, отсылают к некоторой норме. Признаки, выраженные с помощью этих модификаторов, составляют *ядро стереотипа*, создавая образ наиболее типичного представителя данной группы объектов или его прототип [25].

Говоря о лексическом маркере стереотипа «нормальный», необходимо отметить, что Н. Д. Арутюнова вслед за Э. Лайзи, выделяя среди различных видов норм нормы пропорции, т. е. пространственные, ситуативные нормы – нормы ожидания, говорит о том, что они «...появляются тогда, когда сравнивают действительное с ожидавшимся или привычным» [7, с. 238–240]. Ситуативные нормы становятся актуальными, когда в конкретной ситуации к параметрам объекта предъявляются определенные требования. Нельзя фиксировать единую для всех норму ожидания, так как сами ожидания больше зависят от конкретного человека, чем от общих установок.

Ученые отмечают, что стереотипы функционируют как *архетипы* коллективных представлений и служат ярким фоном, на котором воспринимаются научные концепции, принадлежащие элитарному слою профессиональной культуры. Формой стереотипа является *неосознанное* приписывание какого-либо свойства всем объектам класса, объединяемым с помощью данного названия.

В последнее время в рамках современных гуманитарных наук учеными предпринимаются попытки интерпретировать концепты сознания, исходя из тех точек зрения, которыми оперирует конкретное социально-профессиональное сообщество людей в своей деятельности.

Так, известный калининградский исследователь самосознания личности на основе языковых данных Г. И. Берестнев предлагает новый подход к проблеме реконструкции по данным языка базисных категорий человеческого сознания. Данный подход может быть признан правомерным и для исследования процесса профессиональной идентификации как механизма саморазвития профессионального сознания личности, а именно: через отождествление глубинных языковых категорий с архетипами коллективного бессознательного и воссоздание категориального содержания по отдельным составляющим как некоего глобального образа (или прототипа), представленного в сознании человека [21, с. 164].

При этом под «первичными» категориями понимаются такие содержательные сущности, которые помимо языка составляют основу восприятия, рационального мышления и двигательной активности человека [107, с. 144].

Основываясь на работе Г. И. Берестнева [21, с. 165–169], можно выделить ряд сущностных черт прототипического образа педагога по физической культуре, формирующегося у студентов, с акцентом на его содержательной специфике. Данные черты демонстрируют связь стереотипа, бессознательного и их языкового воплощения. Перечислим эти черты.

Глубинный характер образа педагога по физической культуре по отношению к непосредственно представленным в языковой форме квантам смысла, репрезентирующим составляющие этого образа, и к языковому сознанию в целом. Такое отношение между языковыми категориями и поверхностными языковыми структурами признается одной из аксиом когнитивизма [53, с. 19]. При этом глубинность понимается как скрытость за непосредственно наблюдаемыми на основе языковых данных явлениями.

В терминах философии и психоанализа это свойство может быть определено как бессознательность, поскольку и категоризация, и ее результаты лежат за гранью сознательного контроля и подчиняются законам человеческой ментальности. «Категоризация по большей части бессознательна, – отмечает Дж. Лакофф, – если мы и подозреваем о ее существовании, то лишь потому, что она проявляется в некоторых проблемных ситуациях» [107, с. 144].

Образная форма существования. В таком виде в психике человека представлены знания, еще не подвергшиеся концептуализации и не структурированные окончательно в лексико-семантической системе языка.

Условная структурность. Прототипы могут быть описаны как совокупности концептуальных составляющих, несмотря на то, что по своей внутренней организации они гомогенны и целостны, так как концептуализация их компонентов в сознании человека еще не произведена и они принадлежат доконцептуальному уровню сознания.

Сложность вербализации, поскольку средством репрезентации прототипов выступают модели – специально создаваемые конструкции, структурные характеристики которых воссоздают содержательные аспекты стереотипов. «...Это не просто имена и даже не философские понятия. *Это куски самой жизни* (курсив мой. – С. М.), которые через мост эмоций интегрированно связаны с живым человеком. Вот почему невозможно дать произвольную (или универсальную) интерпретацию любого архетипа» [184, с. 88].

Парадоксальность описания. Стереотипный образ педагога по физической культуре может включать в себя положительные и отрицательные характеристики, несовместимые с точки зрения обыденного сознания, обнаруживая в этом случае свою алогичность, внутреннюю содержательную противоречивость.

Комплексный характер, принадлежность групповому сознанию, поскольку члены одного социально-профессионального сообщества не только «одинаково мыслят», но и мыслят одними и теми же образными стереотипами.

Во всех отмеченных сущностных чертах прототипического образа педагога по физической культуре обнаруживается близость к постулированным К. Г. Юнгом архетипам коллективного бессознательного, которые с позиций современного когнитивизма могут быть определены как особые когнитивные образцы, лежащие в основе человеческой психики.

Сам К. Г. Юнг, объясняя понятие архетипа, писал: «Помимо нашего непосредственного сознания, которое имеет полностью личностную природу и которое, как нам кажется, является единственной эмпирически данной психикой (даже если мы присоединим в качестве приложения личное бессознательное), существует вторая психическая система, имеющая коллективную, универсальную и безличную природу, идентичную у всех индивидов. Это коллективное бессознательное не развивается индивидуально, но наследуется. Оно состоит из предсуществующих форм, архетипов, которые лишь вторичным образом становятся осознаваемыми и которые придают определенную форму содержания психики» [184, с. 72].

Таким образом, фактическое тождество стереотипов и бессознательных архетипических структур К. Г. Юнга ставит перед исследователями, работающими в русле когнитивного направления, задачу *реконструкции этих структур на основе языковых данных*. Обращение для этого к языку объясняется тем очевидным фактом, что язык является неотъемлемой частью познания и поэтому открывает прямой доступ к знаниям человека о мире [93–101]. Стратегия такой реконструкции заключается в выявлении на основе языковых данных системных содержательных блоков (совокупности способов номинации одного и того же объекта, метафорического выражения смыслов, совокупности закрепленных в языке характеристик объекта и т. п.), отражающих глобальный комплекс представлений о стереотипном образе педагога по физической культуре.

Стереотип и картина мира. Знания об объективном мире фильтруются общественным сознанием, трансформируются в соответствии с принятой в обществе системой норм и оценок, формируясь в рамках познавательных образцов. Стереотипы возникают в определенных жизненных ситуациях и тесно связаны с мотивирующими их действиями и поступками людей.

Основная функция стереотипа – стабилизация картины мира и программирование поведения в рамках определенной социально-профессиональной группы – объединяет психические функции, облегчающие ориентацию человека в сложном мире, и социальные функции, обеспечивающие нормальное включение личности в коллектив.

Речевые стереотипы являются элементами языковой картины мира, интерпретирующими действительность. Признаком стереотипа как подкласса понятий является то, что он сочетает описательные характеристики предмета с его эмоциональными и аксиологическими оценками, в связи с этим стереотипная картина мира является субъективной.

Стереотип, фрейм и концепт. Стереотипы отличны от фреймов (моделей или схем конкретной ситуации на типологическом уровне), так как представляют собой речевые формулы, фактически безотносительные к ситуации [80, с. 267–268].

Фрейм является достаточно жесткой структурой данных, которая хранится в памяти индивида и разворачивается в определенной ситуации, позволяя быстро «вытаскивать» на поверхность необходимые знания и создавать речевые произведения.

Будучи закрепленным в языковом тезаурусе за соотносимой с ним языковой структурой, фрейм является частью упорядоченной системы опыта отражения действительности. Стереотипная ситуация предстает не как шаблонная ситуация, а как *фиксированный набор* предопределяющих ее смысловых компонентов (узлов фрейма).

Фрейм можно обозначить как смысловой каркас стереотипной (т. е. заданной определенным набором компонентов, способным идентифицировать именно ее) ситуации или понятия, поэтому он может лежать в основе любой другой когнитивной структуры, выраженной посредством языка (образа, представления, понятия и т. д.).

Стереотипность набора смысловых компонентов (узлов, слотов) фрейма не предопределяет стереотипность концептуальной структуры, наполняющей фрейм. Фрейм «должностные обязанности сотрудника фитнес-цен-

тра» включает в себя следующие слоты: руководство тестированием физической подготовленности; проведение занятий; работу с директором фитнес-программы по составлению расписания занятий и штатного расписания фитнес-центра, внесению изменений и дополнений в фитнес-занятия; подготовку новых специалистов. Концептуальный объем ментальной единицы на основе одного и того же смыслового каркаса может быть заполнен носителем языка индивидуально в зависимости от когнитивных способностей, ситуации, менталитета, социальной принадлежности.

Стереотипные представления – это «суперустойчивые, суперфиксированные представления» [143, с. 168]. Они максимально стандартизированы набором устойчивых языковых средств (штампов) и ориентируют носителя языка на определенное восприятие предметов, признаков, событий, отношений, на социально одобряемое поведение. Поскольку в концепте аккумулируются функционально значимые для определенной социально-профессиональной культуры представления, то значимая часть содержания концепта существует в виде стереотипов. Степень стереотипизированности концептуальных смыслов может быть разной, есть концепты с высокой степенью типизации, есть концепты, равные стереотипам.

Также нельзя не сказать о *предрассудках* и *предубеждениях*. В отличие от стереотипов, которые могут быть нейтральными, позитивными и негативными, предрассудки и особенно предубеждения всегда негативно окрашены.

2.5.4. Когнитивный подход к проблеме стереотипов профессиональной идентификации

Картина мира, хотя она осмысливается субъектом познания фрагментарно и при целенаправленной рефлексии, является системой общих представлений о мире. Механизмы вербализации, активизируя у студентов разнообразные сведения о мире, обеспечивают им тем самым возможность в соответствующих дискурсивных условиях выбирать ту или иную номинативную или дискурсивную стратегию репрезентации образа педагога по физической культуре.

В связи с тем что «без когнитивной стереотипии восприятие, кодирование и декодирование поступающей информации извне в головной мозг вообще не может осуществляться» [44, с. 14], а одной из доминант процесса профессиональной идентификации личности является *стереотипность*,

т. е. совокупность разного рода стереотипов – устойчивых стандартизированных компонентов, регулярно воспроизводимых для выражения типичных, повторяющихся смыслов, описание процесса профессиональной идентификации личности не может не включать в себя этап выявления стереотипов.

Таким образом, одним из проявлений социальной перцепции и одновременно ее результатом являются стереотипы.

Свойства стереотипов сознания заключаются в следующем. Стереотипы *социокультурно обусловлены* и *комплементарны* (дополняют друг друга), поэтому при изучении процесса профессиональной идентификации личности необходимо осознанно исследовать взаимодействие стереотипов, их маркеры и степень значимости стереотипов для соответствующей профессиональной культуры, поскольку следование или неследование этим обобщенным культурно обусловленным схемам значимо и информативно для субъекта восприятия.

Для успешной профессиональной идентификации субъекту необходимо иметь четкие и осознанные представления о ценностях, актуальных для собственной профессиональной культуры, о наиболее частотных или типичных способах их вербализации, поскольку стереотипы *ригидны*, т. е. чрезвычайно устойчивы и малоизменчивы.

Объектом стереотипа являются люди, их поведение, черты характера, артефакты, события и т. д.

Маркеры, позволяющие распознать когнитивную стереотипию, можно условно разделить на вербальные и невербальные. Для процесса профессиональной идентификации личности наиболее значимы вербальные – слова-индикаторы (местоименные прилагательные или наречия), являющиеся маркерами стереотипности: *каждый, любой, всякий, всегда, никогда*.

Стереотипизация познания имеет два следствия.

Во-первых, наблюдается экономия, «ускорение» мышления, так как заостренно обобщенная и упрощенная форма стереотипа позволяет говорящему использовать признаки, содержащиеся в нем, «...для оценки отнесенности предметов к тому или иному классу на основе семейного сходства» [91, с. 178].

Во-вторых, упрощенный подход к познанию не дает полного и точного образа *Другого*, способствует возникновению предубеждений, стандартных мнений, расхожих истин на основе ярких признаков, бросающихся в глаза. Возникновение предубеждений на основе негативного прошлого опыта отрицательно сказывается на человеке в условиях реальной жизни.

Показателем стереотипизации является повторяемость характеристики (признака) в различных высказываниях, исследуемая с помощью статистического анализа, который различает признаки с точки зрения частоты упоминаний. В статистическом плане признак признается тем более устойчивым, чем чаще он приписывается субъекту или предмету в спонтанных высказываниях или в ответах на вопросы анкеты.

В процессе профессиональной идентификации наблюдаются различные вариации стереотипов.

Положительные и отрицательные следствия когнитивной стереотипии. Профессиональные стереотипы служат для оценки и регулирования собственного и чужого поведения. Профессиональные стереотипы, ядерные в одной профессиональной культуре, могут быть в другой профессиональной культуре периферийными элементами или же отсутствовать вообще. После успешной социализации индивида, его вхождения в собственную профессиональную культуру профессиональные стереотипы им далее не осознаются.

«Подводные камни» изучения когнитивной стереотипии отмечают исследователи Г.-Й. Альтхаус и П. Мог, занимающиеся вопросами восприятия «своего» и «чужого». Они считают, что при проведении анализа подобного рода исследователи, как правило, работают со «стереотипом стереотипа», поскольку вопросы относительно количества свойств, особенно если они повторяются, вращаются вокруг искусственной схемы [Цит. по: 44, с. 270]. Причиной является то, что способ постановки вопроса и его статистическая обработка активизируют когнитивный комплекс сведений и суждений, которые в подобном виде в ментальном мире реципиентов вообще не существуют. В значительной мере ценностные представления исследователей неосознанно включаются в процесс формирования вопросов и в оценку полученных данных. К тому же положительные высказывания обычно охотно выдаются за высокий уровень знаний, а негативные сведения считаются предубеждениями.

Взаимодействие субъектов в процессе профессиональной идентификации строится на стереотипах, которые имеют разнообразные сферы бытования и оказывают как позитивное, так и негативное влияние на профессиональную идентичность личности. Положительное влияние стереотипов связано с тем, что они минимизируют усилия по обработке информации, поступающей из внеязыковой реальности, так как стереотип представляет

собой генерализацию опыта познания мира человеком. Исследователями отмечается позитивная роль стереотипов как своего рода «контейнеров», в которых хранится информация из области прошлого [Цит. по: 44, с. 270].

Отрицательной стороной когнитивной стереотипии является то, что в основу генерализации нередко может быть положен несущественный признак, что приводит не только к некорректным суждениям и выводам, но и к искаженному восприятию того или иного явления [80]. Такие стереотипы, будучи обобщениями социального опыта представителей определенной профессиональной культуры, когнитивными образцами для категоризации мира, упрощенными схемами, помогающими ориентироваться в мире и в социуме, в ряде случаев могут препятствовать установлению взаимопонимания в силу того, что в основе стереотипа необязательно лежат существенные признаки того или иного явления.

Следует отметить, что такие черты современной когнитологии, как акцентирование антропоцентризма, признание объективно существующих связей между психологией, лингвистикой, культурологией, стимулировали интерес ученых к когнитивной парадигме научного знания. Это выразилось, в частности, в широком употреблении основных понятий когнитивных наук, особенно таких, как «концепт», «концептосфера», «прототип».

В связи с этим рассмотрение проблемы профессиональной идентификации студентов возможно с точки зрения когнитивного подхода. Процессы концептуализации и категоризации мира напрямую связаны с процессом профессиональной идентификации и позволяют рассматривать его как когнитивный процесс.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите фамилии ученых, работающих в русле когнитивного направления в науке.
2. Дайте определение термина «когниция». Кратко охарактеризуйте историю возникновения и развития когнитивных наук.
3. Назовите особенности методологии когнитивных наук.
4. Охарактеризуйте когнитивный процесс концептуализации действительности.
5. Охарактеризуйте когнитивный процесс категоризации действительности.
6. Какие существуют основные подходы к категоризации действительности?

7. Сформулируйте основные принципы прототипического подхода к категоризации действительности.

8. Расскажите о трехуровневой системе категоризации действительности, предложенной Э. Рош.

9. Как происходит формирование концептов?

10. Какие типы концептов выделяются в современной науке? Приведите конкретные примеры.

11. Расскажите о пропозиции как форме представления знаний.

12. В чем заключается полипропозитивный характер образа педагога по физической культуре?

13. Что такое пресуппозиция?

14. Опишите когнитивные сценарии различных видов профессиональной деятельности педагога по физической культуре.

15. Какие виды прототипов выделяются в современной когнитивной науке? Приведите конкретные примеры.

16. Раскройте соотношение понятий «прототип» и «фрейм».

17. Какие проблемы возникают при применении в когнитивной психологии понятия «прототип»?

18. В чем заключается проблема динамики концептов?

19. Какие динамические процессы происходят в смысловой структуре концептов?

20. В чем заключается точка зрения В. В. Колесова на динамику концептов?

21. Как проявляется динамичность процесса профессиональной идентификации личности?

22. Почему не существует общепринятого определения дискурса?

23. Назовите фамилии ученых, работающих в русле когнитивно-дискурсивного направления в науке.

24. Назовите и охарактеризуйте направления в исследовании дискурса.

25. Опишите теорию дискурса Э. Лаклау.

26. Что такое дискурс профессиональной идентичности?

27. Охарактеризуйте процесс профессиональной идентификации личности в аспекте когнитивной стереотипии.

28. Чем различаются понятия «знания» и «информация»?

29. Что такое картина мира?

30. Какие выделяются свойства картины мира?

31. Перечислите черты различия языковой и концептуальной картины мира.
32. Назовите и охарактеризуйте основные направления изучения картины мира.
33. Что такое профессиональная картина мира?
34. В чем заключается проблема реконструкции профессиональной картины мира?
35. Дайте несколько определений понятия «стереотип».
36. Раскройте соотношение терминов «стереотип», «понятие», «фрейм», «концепт».
37. Чем отличается стереотип от прототипа?
38. Какова роль стереотипов в формировании картины мира?
39. Какие можно выделить черты прототипического образа педагога по физической культуре?
40. Раскройте сущность когнитивного подхода к проблеме профессиональной идентификации личности.
41. Перечислите положительные и отрицательные следствия когнитивной стереотипии.

Глава 3. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ МЕТОДОВ И ИНТЕГРАЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ РАЗНЫХ НАУК

Цель главы – охарактеризовать способы категоризации действительности в процессе профессиональной идентификации личности и исследовать концептосферу «педагог по физической культуре» как способ концептуализации знаний о фрагментах процессуально-событийного мира. Для решения поставленной цели дано теоретическое обоснование прототипического подхода к процессу профессиональной идентификации, проведено исследование профессиональной идентификации на основе изучения стереотипов, методик дискурсивного анализа и ассоциативного эксперимента.

3.1. Изучение профессиональной идентификации на основе методики концептуального анализа

Значимость того или иного подхода в научных исследованиях определяется не только постановкой новых проблем, но и в основном тем, какие новые методологические решения, т. е. методы исследования и методики их применения, он предлагает.

Метод – это определенная последовательность операций, действий, процедур (физических или мыслительных), которая должна привести к искомому результату.

Термин же «методология» обычно понимается двояко. С одной стороны, методология – это наука о методах. С другой – методология есть совокупность познавательных средств, методов, приемов, используемых в какой-либо науке [169].

Обращение к истории научной мысли показывает, что методологическим обеспечением научно-практической и фундаментальной научной деятельности в разные периоды времени становились те теоретические знания, которые к этому времени были получены учеными. Каждое новое знание ложилось в основу методологических постулатов для научных поисков своего времени, и то, что создавалось как теория одной науки, становилось методологией новых наук.

Например, когнитивная лингвистика стала возможной после оформления теоретических постулатов психолингвистики. Именно психолингвисты обосновали существование невербального мышления и концептосфер, состоящих из квантов знания – концептов, обновляющихся и постоянно изменяющихся. Эти теоретические достижения психолингвистики стали основой для создания методологии когнитологии.

Главное положение этой методологии состоит в том, что через изучение семантики языковых знаков можно проникать в концептосферу людей, можно выяснять, что является важным для человека в разные периоды его развития, а что остается вне поля его зрения в то время, как для другого человека это оказывалось существенным. На основе этого методологического положения были разработаны методы когнитологии, которые позволяют обнаруживать особенности группового и национального мышления, а также все разнообразие индивидуальных концептосфер.

Можно предположить, что теория когнитивных наук в свою очередь может стать методологией для изучения профессиональной идентификации личности.

В таком случае для исследования профессиональной идентификации могут быть применены, например, такие методы анализа, как методика концептуального анализа, метод анализа прототипической семантики образов педагога по физической культуре, экспериментальная методика диагностики уровня профессиональной идентификации, метод ассоциативного эксперимента и др.

Понятие «концептосфера». Как уже было указано выше, в научной литературе сегодня существуют несколько определений концепта и несколько подходов к концептуальному анализу. Наряду с термином «концепт» активно употребляется и термин «концептосфера»; они часто отождествляются. В термине «концепт» актуализируются его ментальная сущность и содержательная составляющая. В процессе профессиональной идентификации концептом может быть признано понятие, выражающее знания о профессиональной сфере современного студента.

Концепт, по определению Л. Г. Бабенко, – это репрезентант определенного содержания, ментальная сущность которого может быть представлена в результате концептуального анализа в виде объемной развернутой дефиниции [10, с. 40]. Основным репрезентантом концепта в процессе профессиональной идентификации выступает наименование присваиваемой вы-

пускнику квалификации «педагог по физической культуре», которое в самом общем виде передает его семантическую идею, а содержание концепта формулируется в виде развернутой объемной дефиниции, включающей в себя все составляющие его смысловые компоненты: категориальные (квалификационные характеристики бакалавра физической культуры, представленные в Федеральном государственном образовательном стандарте [164]), интерпретационные (т. е. индивидуальные), в том числе ассоциативно-образные, оценочные, прагматические и пр.

Термин «концептосфера», предложенный в свое время Д. С. Лихачевым, служит для отображения определенной структурированности концептуального пространства, совокупности знаний о мире, организованных концептом и репрезентированных различными языковыми знаками. Согласно точке зрения Д. С. Лихачева, концепты составляют разнообразные сферы, в совокупности создающие концептосферу национального языка, иначе говоря, *концептосфера – это совокупность концептов*. Исследование концептосферы «педагог по физической культуре» в подобном понимании предполагает выявление в идеале относительно полной парадигмы концептов базового уровня («учитель физической культуры в школе», «преподаватель физического воспитания в вузе», «инструктор», «тренер», «менеджер в сфере физической культуры и спорта»), играющих основную роль в процессе категоризации и концептуализации мира студентом.

В то же время следует отметить, что ментальное пространство концепта также имеет сложную многомерную структуру, на что обращали внимание многие ученые (Н. Н. Болдырев, Ю. С. Степанов и др.). Многокомпонентность концепта обусловлена исторически, диахронно (представляет собой «вертикаль смысла») и синхронно, множеством одновременных репрезентаций концепта в разных контекстах («горизонталь смысла»), существующих в сознании различных студентов, обучающихся в свою очередь на разных курсах.

Ментальная сложность концепта, являющего собой организованную совокупность разнородных семантических компонентов, выражающих знания, представления о мире или его фрагменте (например, о педагоге по физической культуре), обуславливает необходимость моделирования концепта с целью зрительного, наглядного представления его ментальной структуры. Подобное моделирование становится возможным в результате обобщения регулярно повторяющихся в языковых репрезентациях концепта его существенных свойств, обнаруживающих знания о мире.

Концептосфера «педагог по физической культуре» в аспекте моделирования. Моделирование – воспроизведение характеристик некоторого объекта в другом объекте, специально созданном для их изучения, – является одним из широко распространенных общенаучных методов педагогического исследования. Второй из объектов называют моделью первого. В наиболее общем виде модель толкуют как систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования.

А. А. Леонтьев [111] определяет модель как логическую (знаковую) конструкцию, воспроизводящую те или иные характеристики исследуемого объекта при условии выполнения заранее определенных требований к соответствию объекта этой конструкции. По определению Д. Штофа, понятие модели в широком смысле – это вообще всякая «...мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [цит. по: 111, с. 9].

По форме воспроизведения внутри множества моделей выделяют теоретические (идеальные, идеализированные, мысленные), причем в таком наименовании отображен способ их конструирования. Они делятся на *наглядные* модели (элементы которых имеют какое-то сходство с элементами моделируемого объекта) и модели *знаковые* и *логические*, для которых не обязательно внешнее сходство с моделируемым объектом (но зато обязательно функциональное сходство). Знаковые и логические модели конструируются из воображаемых элементов. Модели именно этого вида получают все большее применение в педагогических исследованиях по мере повышения теоретического уровня этой науки.

В основе моделирования лежит определенное соответствие (но не тождественность) между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью. По мнению А. А. Леонтьева, моделированием нельзя назвать любое отображение объекта в модели. Моделируя реальный объект, мы конструируем другой – реальный или воображаемый – объект, изоморфный (от гр. *isos* – равный, одинаковый, подобный и *morphē* – форма) данному в каких-то существенных признаках. «То новое, что мы узнаем при этом о моделируемом объекте, – это такие его черты, которые “автоматически” переносятся в модель, когда мы сознательно обеспечиваем ее изоморфность этому объекту по заранее определенным параметрам» [111, с. 9].

Итак, всякое достаточно правильное, т. е. отвечающее определенным требованиям адекватности (изоморфности) моделируемому объекту и при этом эвристически значимое (дающее нам новую информацию об этом объекте), описание объекта есть его логическая модель.

Мысленное моделирование неразрывно связано с абстрагированием и идеализацией, посредством которых происходит выделение и отображение определенных сторон моделируемых объектов. Моделирование объекта – необходимый компонент его познания.

В науке все больше утверждается принципиальное положение о *множественности моделей* одного и того же моделируемого объекта.

По мнению Л. Г. Бабенко, концептосфера при моделировании имеет структуру поля, в котором есть ядро, приядерная зона, ближайшая и дальнейшая периферия [10, с. 41]. Концептосфера во втором значении – это *ментальное поле концепта*. В данном понимании характеристики концептосферы «педагог по физической культуре» можно представить следующим образом:

- Концептосфера «педагог по физической культуре», репрезентируемая на вербально-семантическом уровне соответствующими лексемами, обладает иерархической структурой, поскольку знания обо всех ситуациях, в которых реализуются разные виды профессиональной деятельности педагога по физической культуре, а следовательно, и его различные *деятельностные Я*, присутствующие в сознании студентов, складываются в глобальную макроситуацию, получающую дальнейшее членение на отдельные микроситуации.

- Концептосфера «педагог по физической культуре» имеет макропропозициональную структуру, т. е. состоит из пяти микропропозиций: когнитивно-пропозициональной структуры (КПС), т. е. логического суждения, отражающего схему ситуации «учитель физической культуры в школе», КПС «преподаватель физического воспитания в вузе», КПС «инструктор», КПС «тренер», КПС «менеджер в сфере физической культуры и спорта». При этом данные микропропозиции могут получать дальнейшее членение.

Выявление КПС, репрезентирующей знания о конкретной микроситуации профессиональной деятельности педагога по физической культуре, происходит путем обобщения регулярно повторяющихся в ассоциативных ответах на определенные стимулы («учитель», «преподаватель», «тренер») лексических репрезентаций компонентов данной структуры.

• Моделирование полевой структуры концептосферы «педагог по физической культуре», согласно концепции Л. Г. Бабенко [10], осуществляется путем выделения ее ядра, приядерной зоны, ближайшей и дальнейшей периферии (рисунок).

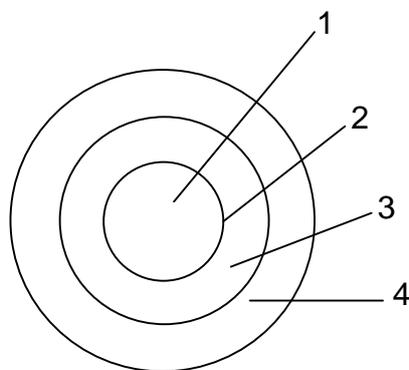


Диаграмма концептосферы:

1 – ядро (когнитивно-пропозициональная структура); 2 – приядерная зона;
3 – ближайшая периферия; 4 – дальнейшая периферия

При этом *ядро* каждой концептосферы представляет собой базовая КПС, выражающая существенные, но минимальные знания о концепте.

Например, обобщающая когнитивно-пропозициональная структура как ядерный компонент концептосферы «педагог по физической культуре» включает в себя следующие обязательные позиции: *субъект 1* профессиональной деятельности – педагог по физической культуре; *объект* профессиональной деятельности (и одновременно *субъект 2*) – обучающийся; *область профессиональной деятельности* – сфера образования; *виды профессиональной деятельности*.

Приядерную зону составляют вербализованные когниции – основные регулярные и наиболее типичные лексические репрезентации КПС, полностью проявляющие идею концепта. К ним относятся прежде всего изосемические лексико-синтаксические конструкции, которые в полной мере отражают денотативную структуру профессиональной ситуации, репрезентируемой концептом. Например, в приядерную зону концептосферы «тренер» будут входить следующие лексемы и словосочетания, выделенные в ходе ассоциативного эксперимента: «тренировать», «тренировка», «большой спорт» и т. д.

Ближайшая периферия представлена сложными неизосемическими лексическими репрезентациями с совмещенным значением. Она формируется номинативно совмещенными и ассоциативно-образными лексико-синтаксическими репрезентациями, которые участвуют в формировании скле-

енных ментальных пространств. При этом выделяются два типа репрезентаций: во-первых, это денотативно обусловленные совмещенные репрезентации, во-вторых, субъективно обусловленные совмещенные репрезентации. Их различие определено характером используемых языковых средств, участвующих в отображении реального или субъективно воображаемого взаимодействия и пересеканности концептов. В первом случае используются средства первичной номинации, во втором – средства вторичной номинации.

Примером репрезентаций первого рода среди ответных реакций на стимул «тренер» являются лексемы «большой автобус», «журнал посещаемости», «разряды» и т. д. Пример репрезентаций второго рода – «деньги», «заслуги», «загорелый», «переутомление» и т. д.

Дальнейшая периферия формируется образными номинациями и включает в себя лексические репрезентации концепта, осложненные совокупностью различных субъектно-модальных (эмоциональных, ассоциативных) смыслов, включенных в концептуальное поле. В концептосфере «тренер» к дальнейшей периферии относятся лексемы «качок», «свой», «второй родитель», «друг», «зайка», «идеал», «кнут», «огонь», «отец», «переутомление» и др.

Ядро концептосферы является ее универсальной составляющей, а зоны, удаленные от ядра, в большей степени специфичны. Соотношение основных зон концептосферы может быть самым разным из-за их роли в объективации основных компонентов ментального пространства концепта, что выявляется путем количественного анализа.

3.2. Методика изучения стереотипов

Стереотипы в контексте данного пособия – это обыденные представления студентов о педагоге по физической культуре, для их выявления используется понятие образа как целостной модели. Основой для реконструкции образа педагога по физической культуре явилось исследование скрытых представлений, заложенных в полученных в ходе проведенного ассоциативного эксперимента вербальных реакций студентов, непосредственно репрезентированных в их индивидуальном сознании.

Варианты стереотипов в процессе профессиональной идентификации. Классификация стереотипов может быть проведена по разным основаниям, в соответствии с которыми выделяются различные вариации социальных стереотипов – стереотипов мышления и поведения личности.

Стереотипность процесса профессиональной идентификации проявляется на концептуальном, событийном и вербальном уровнях, следовательно, стереотип представляет собой феномен, существующий как когнитивная единица (стереотип мышления, ментальный стереотип) и как речевая единица (вербальный стереотип).

Ментальный стереотип (стереотип мышления) – это фрагмент картины мира, устойчиво воплощенное стандартизированное представление о действительности и ее элементе (предмете или ситуации) с позиции обыденного сознания [117, с. 109–110]. Ментальный стереотип коррелирует с наивной картиной мира.

Вербальный стереотип – это устойчиво повторяющаяся стандартизированная языковая единица, соотносимая с ментальным стереотипом. Формой вербальной реализации ментального стереотипа является *стереотипное суждение* в виде предложения.

«Познавательный акт как некоторый фрагмент мыслительной деятельности человека уже по своей природе содержит так называемый оценочный момент, который и есть не что иное, как произведенная субъектом мыслительная операция над предметом высказывания (восприятие, понимание, обобщение, заключение и т. д.)» [85, с. 19].

Так, ученые отмечают, что в стереотипах, касающихся профессий, регулярно присутствует связь представителя профессии с орудием его труда (рабочий с молотом, крестьянин с косой, писатель с пером и т. д.). Эта связь имеет познавательную ценность и опирается на реальные факты, но на нее накладываются эмоциональные оценки, которые являются вторичными и в зависимости от культурно-субъективной обусловленности позитивными или негативными [15, с. 167].

Оценка в философском понимании – это одобрение или осуждение различных явлений социальной действительности и поступков людей в зависимости от того, насколько они значимы, в какой степени соответствуют определенным нормам и принципам морали. В отличие от нормы оценка не приписывает людям совершение определенных нравственных поступков и устанавливает соответствие или несоответствие уже совершенных поступков моральным требованиям.

В связи с этим принято различать стереотипы *нейтральные* и *оценочные* (положительные или отрицательные).

Оценка содержит такую мысль об объекте, которая выражает его характеристики с точки зрения категории ценности, а ценность – это любой предмет, вызывающий интерес, желание. Ценностные ориентации представляют собой «...комплекс духовных детерминант деятельности людей или отдельного человека, а также соответствующих им социально-психологических образований, которые интерпретируются в положительном ракурсе их значений» [103, с. 523]. В основе оценки лежит познание объективного значения поступков, явлений и т. п., но сам характер оценки определяется целым рядом субъективных факторов: социальной позицией субъекта, мировоззрением, уровнем культуры, а также интеллектуального и нравственного развития человека.

Ценностные ориентации выступают, во-первых, как «...идеологические, политические, моральные, эстетические и другие основания оценок субъекта окружающей действительности и ориентации в ней» [90, с. 389]; во-вторых, как «...способ дифференциации объектов индивидуумом по их значимости» [90, с. 389].

По формам выражения оценка предстает как открытая (прямая) или завуалированная (косвенная). *Открытая оценка* отличается категоричностью и имеет ярко выраженную эмоциональную окраску. При *косвенной оценке* воздействие на адресата осуществляется через апелляцию к интеллектуальному восприятию информации: процесс воздействия приобретает характер убеждения и протекает на фоне аналитического осмысления оценочных высказываний.

Следовательно, выделяются *прямые стереотипы* (сложившиеся в результате личного контакта индивида с иной культурой) и *косвенные* (воспринимаемые от других людей и из других источников) [44, с. 312].

Различают также стереотипы, касающиеся своей профессиональной культуры, – *автостереотипы* и стереотипы, касающиеся другой профессиональной культуры, – *гетеростереотипы*.

Е. Бартминьский выделяет следующие четыре разновидности стереотипов [15, с. 167–168]:

- *образы* создаются признаками, воспринимающимися как реальные черты и объединяющимися формулой «такой, как есть» (например, настоящий студент занимается только перед экзаменом);
- *образцы* создаются признаками, воспринимающимися как черты, необходимые субъекту или предмету с точки зрения норм, признаваемых говорящим, и объединяющимися формулой «такой, какой должен быть»;

- *мифологические представления* создаются признаками, объединяющимися формулой «такой, какой может быть; такой, какой, возможно, существует»;

- *идеологические представления* – это культурно-языковые представления о социальных ситуациях и явлениях, установках и поведении человека, которые относятся к ситуациям возможным и в то же время желательным, принимаемым в качестве социальной или индивидуальной программы, замысла, подлежащего реализации. Они объединяются формулой «такой, какой может быть и должен быть».

Сложные представления могут включать в себя компоненты разной модальности.

Итак, принадлежность субъекта к конкретной профессиональной культуре определяется именно наличием базового стереотипного ядра знаний, воспроизводимого в процессе социализации. Стереотип – стабилизирующий фактор, который позволяет хранить и трансформировать доминантные составляющие профессиональной культуры, проявить себя «своим» и одновременно признать «своего».

3.3. Анализ прототипической семантики

Прототипический подход как одно из современных методологических открытий когнитивных наук обнаруживает свою собственную специфику и область применения при анализе процесса профессиональной идентификации.

Между выделяемыми уровнями категоризации в процессе профессиональной идентификации отсутствуют жесткие границы, что позволяет говорить о плавном переходе и существовании переходных зон между базовыми и небазовыми категориями.

Принципы организации категорий, их основные параметры и статус могут меняться, как меняется с ходом времени и вся система коллективных и индивидуальных знаний человека.

Существование межкатегориального и межуровневого пространств обуславливает необходимость выделения категорий *переходных зон*, переходных уровней или пространств. Это детерминировано тем, что в любом познавательном процессе выявляются две его стороны: статическая, отражающая определенные результаты (знания), и динамическая, связанная с самими

мыслительными операциями, ведущими к достижению этих знаний, а также направленными на их интерпретацию или переосмысление.

Вторая, функциональная сторона познавательных процессов (в частности, концептуализации образа педагога по физической культуре и его категоризации) в большей степени индивидуальна в том смысле, что она акцентирована на определенном его аспекте.

Преодоление индивидуальных различий в процессе профессиональной идентификации и достижение определенного уровня профессиональной компетенции будущего педагога по физической культуре возможно не только за счет анализа сформированности базовых концептов и категорий, в равной мере известных студентам, но и за счет различных концептов и категорий переходных зон, которые в своем формировании во многом зависят от базовых. Для одного студента педагог по физической культуре – лишь название профессии, другой человек знает все его квалификационные характеристики согласно ФГОСу [164]. Для одного студента тренер – это только название одной из возможных граней самореализации специалиста по физической культуре, другой человек знает все его отличительные характеристики и особенности его деятельности. Общая зона знания позволяет и первому, и второму общаться друг с другом и добиваться взаимопонимания.

3.4. Исследование профессиональной идентичности на основе дискурсивного анализа

Процедура дискурсивного анализа. В теории дискурса понятия «дискурсивный анализ», «дискурсивный анализ» (discourse analysis), «анализ дискурса», «дискурс-анализ» используются как синонимы.

Процесс порождения дискурса берет начало в *ситуационных моделях*, которые являются формой представления личного опыта. Будущие педагоги по физической культуре и спорту, описывая какую-либо профессиональную ситуацию с помощью языковых средств, создают свои модели, свою интерпретацию мира. *Суть дискурсивного анализа* заключается в том, чтобы, отталкиваясь от анализа языковой формы выражения дискурса профессиональной идентичности, обнаружить, какие модели представления личного опыта были отобраны и использованы говорящим в каждом конкретном случае, и через их анализ выявить способы описания и осмысления реальности.

Процедура дискурсивного анализа предполагает выделение *смысловых блоков* и анализ их содержания, в частности *выделение категорий, которые они выражают*, определение той центральной проблемы (т. е. *дискурсивного события*), вокруг которой строится анализируемый дискурс. В учебном пособии как основная проблема обозначен процесс профессиональной идентификации личности. Дискурсивное (когнитивное) событие выступает как основная единица описания и анализа дискурса.

В связи с тем, что социальные категории выступают как контейнеры, в которых могут накапливаться и при необходимости актуализироваться общераспространенные знания о социальных отношениях, появляется возможность проводить дискурсивный анализ реакций студентов, которые могут быть получены в ходе ассоциативного эксперимента. Давая ответ на стимулы ассоциативного эксперимента, студент использует социальные категории в определенной интерпретативной рамке восприятия происходящего. Упрощая, можно сказать, что студент выбирает, в каком «обрамлении» будет представлен его личный опыт, его знания.

Для того чтобы провести изучение дискурса профессиональной идентичности, исследователь должен определить основные категории, которые, по его мнению, содержатся в анализируемых ассоциативных реакциях респондентов. Далее, рассматривая, каким образом осуществляется репрезентация этих категорий, он выделяет и анализирует лексические номинации категорий. Базовыми единицами дискурса поэтому являются профессионально-специфические смыслы – отдельные более или менее четко отграничиваемые элементы существующего в сознании человека смыслового континуума, которые являются продуктом индивидуального и коллективного отражения мира.

Анализ дискурса проводится с учетом экстралингвистических (прагматических, социокультурных, психологических и др.) факторов, оказывающих влияние на его порождение (восприятие). Дискурс описывается в терминах социально значимых действий и стратегий.

Среди недостатков дискурсивного анализа исследователи выделяют следующие:

- многовариантность (существует столько вариантов дискурсивного анализа, сколько авторов заявляют о его использовании в своих исследованиях);
- произвольность отбора материала;

- произвольность интерпретаций, а следовательно, недостаточная репрезентативность данных, так как во главу угла ставится метод интроспекции, основанный на собственной интуиции исследователя (метод интроспекции известен в психологии как особый способ познания человеком своего сознания, который заключается в якобы «непосредственном» восприятии его феноменов и законов), а также используется метод феноменологического самонаблюдения, в свою очередь, требующий от «наивного испытуемого» непредвзятого описания психических феноменов в их непосредственности и целостности [26, с. 208–209].

Интерпретация дискурса опирается на прагматические принципы, на понимание контекстно обусловленных ожиданий, на знание того, как структурируется информация.

Таким образом, дискурсивный анализ как метод изучения процесса профессиональной идентификации личности имеет свои преимущества, однако в то же время «полномасштабный» дискурсивный анализ едва ли осуществим в каком-либо исследовании. В отличие от выводов исследований, основанных на применении количественных методов, результаты дискурсивного анализа не могут в полной мере претендовать на точность и объективность, но они открывают возможность более свободного взгляда на объект исследования, более гибкого использования различных инструментов анализа, а также принципиального допущения «неточных», а значит, более соизмеримых выводов.

3.5. Экспериментальная методика диагностики уровня профессиональной идентификации

Общая характеристика методики. Экспериментальная методика диагностики уровня профессиональной идентификации (типа восприятия образа педагога по физической культуре) построена по принципам проективной методики, в частности методики «проективный рисунок». Концептуально данная методика базируется на методике диагностики читательского восприятия [71], а также на таких психологических методиках, как тест рисования фигуры человека и др. [68].

Классическим принципом разработки экспериментальных проективных методик в психологии является создание ситуации, провоцирующей состояние субъективного выбора средств и приемов описания объектов с неопределенными параметрами. Для выявления специфики проекции может быть использова-

на модель включения испытуемых в искусственно созданную ситуацию профессиональной идентификации, которая наглядно продемонстрирует процесс формирования перцептивной доминанты, определяющей выбор студентом мотивировочного признака и специфику реализации данного признака в обозначаемых характеристиках образа педагога по физической культуре.

Для определения типа восприятия образа педагога по физической культуре студентам предлагается высказать свое суждение о различных ипостасях образа педагога по физической культуре, нарисовав их.

Студенты должны в качестве тестового задания отразить свое восприятие основных образов педагога по физической культуре («учитель физической культуры в школе», «преподаватель физического воспитания в вузе», «тренер»), нарисовать их в виде людей, символов, определенной схемы и указать, кто есть кто. Они могут нарисовать представителей различных видов данной профессиональной деятельности отдельно или во взаимосвязи и тем самым показать отношения между ними.

Задание направлено не на выявление художественных способностей студентов, а на определение особенностей восприятия студентами конкретных представителей данной профессии и на наглядную объективацию связанных с ними ассоциаций.

Проективная методика позволяет диагностировать те особенности личности студентов, которые недоступны непосредственному наблюдению, поскольку погружает респондента в процесс творчества. Студент оказывается в ситуации выбора: ему необходимо самому найти знаковую систему для отражения своего восприятия образа педагога по физической культуре.

Обработка материалов исследования осуществляется на основе выделения уровней ментальной деятельности по восприятию педагога по физической культуре, соответствующих типов профессиональной идентификации и создания на этой основе классификации студентов по способу восприятия образа педагога по физической культуре.

Уровни профессиональной идентификации. В классификации студентов по способу восприятия образа педагога по физической культуре выделяются следующие уровни их профессиональной идентификации.

Структурный уровень (стереотипное, схематичное восприятие образа педагога по физической культуре; это студенты – «носители социальных стереотипов»). Студент идет вслед за общественным мнением, воспринимает и представляет образ педагога по физической культуре на уровне схематичного построения.

Перечислим наиболее типичные реакции респондентов, отражающие структурный уровень профессиональной идентификации:

1) обобщенные образы педагогов по физической культуре представлены на рисунках как люди определенного пола;

2) лица прорисованы плохо, часто бесстрастно или вообще не прорисованы;

3) испытуемые констатируют обстоятельства профессиональных действий педагогов, некоторые наиболее значимые детали, акцентируя поверхностные, стереотипные суждения об определенной области профессиональной деятельности:

- тренер ассоциируется со спортивной формой борца, штангой, свистком и мячом;

- учитель физической культуры в школе – со свистком, корзиной, мячом, даже со стулом;

- преподаватель физического воспитания в вузе – с журналом, стадионом, секундомером, определенными командами.

Интересно отметить частотность ассоциативной связи учителя физической культуры в школе и преподавателя физического воспитания в вузе со столом или стулом. Очевидно, на появление таких ассоциаций у студентов повлияло включение лекций в учебный план дисциплины «Физическая культура».

Анализ реакций, относящихся к этому типу профессиональной идентификации, позволяет преподавателю исследовать непосредственное восприятие студентами образа педагога по физической культуре. Данные реакции свидетельствуют об умении конструировать знание-схему, обеспечивающую первоначальную ориентацию в профессионально-образовательном пространстве. Можно предположить, что реакция студентов именно на таком уровне профессиональной идентификации будет объяснять их дальнейшие предпочтения в профессиональной сфере.

Таким образом, большинство студентов демонстрируют именно этот тип восприятия образа педагога по физической культуре.

Эмоциональный уровень (эмоциональное восприятие образа педагога по физической культуре; это студенты – «эмоционалы»). Студент воспринимает профессиональную деятельность педагога по физической культуре и представляет его образ сквозь призму собственного эмоционального состояния на данный момент. Профессиональная идентификация в этом случае выступает как стимул для «оживления» его эмоций, например иронии.

Педагоги по физической культуре, как и при структурном типе восприятия, изображаются в виде людей, но при этом акцент делается в основном на их лицах (типичные реакции – веселый тренер, строгий учитель и грустный преподаватель) либо на их позе. Испытуемый старается подчеркнуть те чувства, которые у него вызывает образ данного специалиста по физической культуре. Именно на этом уровне испытуемые пытаются освободиться от словесной формы и стереотипного восприятия и предлагают свой «сигнал» о педагоге по физической культуре.

Символический уровень (символическое восприятие образа педагога по физической культуре; это студенты – «аналитики»). Это уровень аналитического обобщения образов педагога по физической культуре: студент ищет и находит свой вариант интерпретации образа педагога по физической культуре, отражая его «открытие» в виде символа, собственного кода.

Студент демонстрирует общую культуру восприятия профессиональной деятельности, навыки аналитической работы, выделяя определенные ценностные смыслы образа педагога по физической культуре.

На рисунках, выполненных по символическому типу, образы педагогов по физической культуре представлены в виде символов, хотя стоит отметить, что некоторые символы, ассоциирующиеся с образами педагогов по физической культуре, являются достаточно традиционными, это все те же секундомер и свисток.

Кроме того, образ тренера у студентов ассоциируется с кнутом и пряником, а также символом, объединяющим мужское и женское начала; образ учителя – с сердцем как символом самоотдачи, яркости поступков, определенной жертвенности.

Концептуальный уровень (концептуальное восприятие образа педагога по физической культуре; это студенты – «концептуалы»).

Студент воспринимает и представляет образ педагога по физической культуре в виде собственной модели соотношения различных видов профессиональной деятельности, которая характеризуется определенной завершенностью и отражает желание и способность студента вступить в профессиональной сфере в равноправный диалог с преподавателем.

Нередко при концептуальном уровне профессиональной идентификации, как и при символическом, носители определенных видов профессиональной деятельности изображаются в виде каких-либо символов. В отличие от символического на концептуальном уровне представления о педагоге

по физической культуре образы непременно даны в сравнении, в сопоставлении. Единственный вариант, приближающийся к данному уровню, – изображение тренера, учителя и преподавателя в виде солнц различного размера, что подчеркивает неравноправие, неравнозначность педагогов физической культуры и их соподчинение в сознании студента.

Таким образом, исходя из предложенной концепции, можно утверждать, что деятельность по профессиональной идентификации представляет собою поэтапный процесс. Каждый этап порождает свой уровень восприятия образа педагога по физической культуре. В методике диагностики типа восприятия образа педагога по физической культуре акцентируется не оценочный, а гипотетический и констатирующий характер данной классификации. Студент может остановиться на некоторых этапах восприятия образа педагога по физической культуре и тем самым определить свою профессиональную судьбу, потенциал своей собственной профессиональной деятельности.

Технология применения методики. При проведении диагностики перед преподавателем стоит задача организовать такую учебную ситуацию, которая позволила бы студентам отразить свое восприятие образа педагога по физической культуре. Студентов информируют о том, что будет проведен некий профессиональный тест, но дополнительных сведений о его содержании и форме проведения не сообщают. Это очень важно, так как встреча с необычной учебной задачей неизбежно вызовет эмоциональный всплеск, что и обеспечит атмосферу творчества.

После этого предлагается отразить в каком угодно варианте свое восприятие образа педагога по физической культуре по заданным параметрам (стимульному материалу). При этом можно назвать некоторые варианты выполнения задания: нарисовать типичного представителя данного вида профессиональной деятельности, изобразить схему, график, придумать абстрактный символ и т. д.

В качестве стимульного материала используются наиболее известные (прототипические) образы педагога по физической культуре, соотносящиеся с определенными видами профессиональной деятельности. Они обладают концептуальной глубиной при относительной легкости восприятия. Задание позволяет осуществить их сопоставление и сравнение.

Для выполнения процедуры анализа полученных от респондентов материалов необходима положительная установка интерпретаторов на любой вариант выполнения задания. Желательно, чтобы процедура осуществлялась независимо несколькими интерпретаторами.

Методика позволяет составить общую картину отношения студентов к профессиональной деятельности педагога по физической культуре, определить особенности мышления студентов, судить о характере взаимоотношений преподавателя и студентов.

Характер отношения студента к конкретному прототипическому образу педагога по физической культуре определяется следующим образом. Если эксперимент проводится со студентами факультета физической культуры, то можно выяснить, с каким из прототипических образов идентифицирует себя испытуемый. На это могут указать такие признаки, как лучшая «прорисовка» образа, расположение прототипов и очередность их рисования. Следует заметить, что идентификация себя с одним из прототипов характерна в основном для испытуемых, обладающих эмоциональным уровнем восприятия образа педагога по физической культуре.

При отсутствии этих показателей можно зафиксировать формальное отношение к выполнению задания по профессиональной идентификации. Пассивность студента (например, обозначение преподавателя физического воспитания в вузе в виде ряда вопросительных знаков и т. п.), отказ от выполнения задания – это отражение неприятия образа педагога по физической культуре. По нашим наблюдениям, больше всего отказов от выполнения задания теста демонстрируют именно студенты факультета физической культуры.

Коэффициент неприятия образа педагога по физической культуре среди студентов какого-либо курса определенной специальности можно вычислить по следующей формуле:

$$K = \frac{N}{N_1},$$

где K – коэффициент неприятия образа педагога по физической культуре;
 N – число студентов, отрицательно воспринявших образ педагога по физической культуре и отказавшихся выполнять задание;
 N_1 – общее число респондентов.

Основная цель методики диагностики типа восприятия образа педагога по физической культуре – оказание помощи преподавателю, организующему образовательно-воспитательный процесс профессиональной идентификации. Методика позволяет определить уровень восприятия образа

педагога по физической культуре и, соответственно, тип студента по уровню профессиональной идентификации, что важно для проекторочной деятельности преподавателя.

3.6. Методика ассоциативного эксперимента

3.6.1. Психолингвистическое обоснование методологии исследования профессиональной специфики языкового сознания студентов

Языковое сознание. Сознание вообще (и профессиональное сознание в частности) выступает как объект исследования для ряда научных дисциплин. Можно говорить о разносторонности изучения проблем сознания в разных научных парадигмах и разделах науки (работы Н. Н. Болдырева, Б. М. Величковского, А. А. Залевской, В. П. Зинченко, Ю. Н. Караулова, Е. С. Кубряковой, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, И. А. Стернина, Н. В. Уфимцевой, Р. М. Фрумкиной и др.).

Так, психолингвистика и когнитология изучают профессиональное сознание через речемыслительную деятельность индивида. В связи с тем что когнитивия как основное понятие когнитивных наук охватывает знание и мышление в их языковом воплощении, когнитологию интересуют те знания и представления, которые связаны со знаком в сознании и бессознательной сфере – подсознании и сверхсознании носителей языка, хранятся в их коллективной памяти (виртуальный аспект) и передаются в виде информации (актуальный аспект). Социология, развивая плодотворную идею взаимодействия внутренних и внешних факторов, выделяет профессиональное сознание в качестве ключевой переменной, влияющей на социально-профессиональное развитие личности, лингвистика подходит к рефлексивам (свободным выражениям оценочной позиции в форме высказывания) как к вербализованной речевой материи сознания.

Актуальность исследования профессионального сознания определяется онтологической непроясненностью сознания индивида как психофизического феномена, многообразием моделей его описания (работы М. Вартофского, Т. А. ван Дейка, В. З. Демьянкова, В. Кинча, А. В. Кравченко, Дж. Лакоффа, М. Минского и др.), недостаточной приближенностью моделей к сущности феномена, интерпретационной направленностью применения категории «языковое сознание» и связанной с ней категории «образ сознания», с помощью которых анализируется содержание ассоциативных реакций.

В современных исследованиях главной формой существования как индивидуального, так и группового сознания признаются образы сознания.

Поиск новых путей исследования центральной проблемы – изучения профессиональной специфики языкового сознания студентов – привел к формированию представлений об онтологической сущности профессионального сознания, когда образы сознания одного профессионального сообщества анализируются в процессе сопоставления с образами сознания представителей другой профессиональной культуры. В связи с тем что в антропологической парадигме научного знания актуализируются отношения «Я – Другой», возникает проблема формирования методики таких сопоставлений, когда язык рассматривается как форма существования профессионального сознания, которое бытует как «образ себя» (т. е. своей профессиональной группы) и «образ другого». Поскольку психические процессы (работа сознания и подсознания) не поддаются прямому наблюдению, языковые факты являются основным средством относительной фиксации и объективации этих процессов и их признаков.

Теоретической базой исследования служит обоснованное в психологии представление о том, что явления реальной действительности, воспринимаемые человеком в ходе деятельности и общения, отображаются в его сознании таким образом, что это отображение фиксирует причинные и пространственные связи явлений и эмоций, вызываемых восприятием этих явлений.

Языковое сознание не может быть объектом анализа в момент протекания процессов, его реализующих, оно может быть исследовано только как продукт свершившейся деятельности, может стать объектом анализа только в своих отчужденных от субъекта сознания формах [76, с. 103], поэтому в качестве единиц сознания могут фигурировать образы восприятия, представления, понятия, эмоции, чувства.

Ассоциативный эксперимент. С целью получения данных об отображении базовых семантических компонентов концепта «педагог по физической культуре» в сознании и выявления стереотипов обыденного сознания следует применять экспериментальный метод, включающий в себя методики свободного ассоциативного эксперимента, субъективных дефиниций и анкетирования.

Существенно, что получаемые в ходе психолингвистического эксперимента ассоциации в ответах испытуемых вербализуются – обозначаются словом, т. е. материализуют содержание сознания носителя языка. Поскольку

ассоциативный эксперимент считается на сегодня лучшим средством доступа к содержанию сознания носителей языка, анализ его данных выступает как инструмент «вскрытия» живого профессионального сознания, как способ установления его содержания и закономерностей функционирования [17, 76, 120, 122, 145, 174 и др.].

Анализ и обобщение материалов свободного ассоциативного эксперимента, данных о прямых (от стимула к реакции) связях между словами, сопровождающихся количественными показателями, позволяют делать выводы о силе этих связей. С помощью этой методики можно судить об особенностях функционирования профессионального сознания человека, обычно не осознаваемых носителями языка и не выявляемых другими способами исследования.

Преимуществами изучения ассоциативных реакций являются следующие [76, с. 104–105]:

- направленность в будущее. Языковое сознание личности – и конкретного индивидуума, и типовой, совокупной личности как представителя профессиональной группы – обладает свойством транспективности, т. е. представляет собой такое психологическое образование, в котором органично объединяются, интерпретируются прошлое, настоящее и будущее личности [19, с. 314]. Следовательно, есть основания полагать, что анализ данных ассоциативного эксперимента позволит определить перспективу развития образов педагога по физической культуре, обнаруживая в языковом сознании «следы будущего», которые являются зачатками новых структурных образований, находятся в стадии становления.

С позиции разработанной А. А. Залевской теории лексикона человека, трактующей слово в качестве доступа к индивидуальному знанию, рекомендуется рассматривать процесс профессиональной идентификации личности как средство, стимулирующее нахождение в памяти знаний, выступающих в качестве опоры в процессе познания нового;

- соотнесенность ассоциативных реакций респондентов с семантической структурой словарного запаса носителей языка. Свободный ассоциативный эксперимент дает возможность получить информацию относительно психологических эквивалентов семантических полей и вскрыть объективно существующие в психике носителя языка семантические связи слов;

- возможность выявления *«ассоциативного профиля»* образов профессионального сознания. Материалы, полученные в ходе ассоциативного эксперимента, можно рассматривать как специфический для данной куль-

туры «ассоциативный профиль» образов профессионального сознания, интегрирующих в себе умственные и чувственные знания, которыми обладают студенты различных специальностей. Ассоциативное поле, формируемое в ходе ассоциативного эксперимента, – это не просто фрагмент вербальной памяти (знаний) человека, но и фрагмент образа мира представителей данной профессиональной группы.

Профессиональное сознание. В основе формирования профессионального сознания лежат приоритетные стереотипы (минимизированные представления об объектах или ситуациях), которые усваиваются с того момента, как только человек начинает идентифицировать себя с определенной профессией. Экспериментальный материал выступает в этом случае как источник психологической информации о профессиональных стереотипах.

Таким образом, профессиональное сознание отражает картину мира и способ ее восприятия и кодировки, т. е. семантическое пространство языка, которое, в свою очередь, соотносится с профессиональным сознанием, так как представляет собой единую целостную систему взаимодействий – коллективную философию, усваиваемую сознанием каждого члена социально-профессионального коллектива [1].

Антропологическая направленность педагогических исследований реализуется в научном интересе к когнитивным и психологическим аспектам изучения профессионального сознания. Одним из направлений подобного изучения является исследование профессиональной идентичности личности.

Важными для методики ассоциативного эксперимента являются положения о том, что, во-первых, сознание формируется в процессе деятельности (так, в работах А. Н. Леонтьева сознание понимается как отражение действительности, как бы преломленное через призму общественно выработанных языковых значений, понятий [112]); во-вторых, сознание непосредственно не наблюдаемо и изучению доступны лишь образы сознания, опосредованные языком.

Возможность изучения феномена профессионального сознания может быть реализована в двух основных направлениях: во-первых, в ходе реконструкции обыденных представлений об образе педагога по физической культуре путем изучения их языковой составляющей, полученной по результатам ассоциативного эксперимента; во-вторых, при реконструкции глубинных индивидуальных представлений путем непрямых социологических исследований, особых психосемантических методик (методики проективного рисунка, анкетирования, направленного на выявление стереотипов, и т. п.).

При анализе данных ассоциативного эксперимента необходимо воздержаться от оценочного отношения к иному мнению или фактам его демонстрации до тех пор, пока не будут известны все предварительные данные; различать за нелицеприятными оценками образа педагога по физической культуре проявления негативных социальных стереотипов или сознательной политики дискриминации.

Данная реконструкция может быть выполнена в жанре лингвокультурологического описания профессиональных стереотипов в части стереотипов восприятия представителей различных профессий и представлять собой ономаσιологический портрет, который строится на номинативных профессиональных моделях – фактах воплощения в значениях лексических единиц того или иного знания об объекте действительности, т. е. того наивно-го знания о педагоге по физической культуре или о совокупности представителей этой профессии, которое оказалось запечатлено в языке.

Использование подобных методов предполагает аналитический учет экстралингвистических факторов, внимание к антропологическому аспекту семантики, анализ стереотипов обыденного сознания.

3.6.2. Описание методики ассоциативного эксперимента

Методика ассоциативного эксперимента. Учеными доказано, что любое слово в нашем сознании и памяти не существует в отдельности: оно десятками, сотнями «нитей» связано с другими словами.

Ассоциативные методики основываются на выявлении ассоциативных норм – статистически обработанных результатов массового эксперимента по изучению свободных вербальных (словесных) ассоциаций, проведенного на определенном контингенте испытуемых [111, с. 77]. Стимулом обычно является нейтральная словоформа (существительное в именительном падеже единственного числа, неопределенная форма глагола).

Ассоциативный эксперимент относится к проективным методам и позволяет выявить реально существующие в сознании носителей определенной культуры знания, актуализированные в настоящий момент.

По результатам анализа итогов ассоциативного эксперимента реакции на указанные выше стимулы следует располагать в порядке убывания их частотности. Стандартное для ассоциативного эксперимента число респондентов – 100.

В ходе ассоциативного эксперимента реакции на стимул извлекаются из сознания и памяти носителей языка. Объект конструирования – образ пе-

педагога по физической культуре, существующий в сознании среднего носителя языка. Ассоциативный эксперимент позволяет выявить социальную, историко-культурную основу реакций испытуемых на образ педагога по физической культуре; информацию о когнитивном уровне языковой личности – уровне знаний о мире, поскольку восстанавливаются, становятся наблюдаемыми пресуппозиции, послужившие непосредственной причиной ответа; оценочные реакции – отношение к миру носителя языка.

Например, могут быть выявлены следующие реакции на стимул «тренер»:

- это член семьи;
- это второй родитель, который по-отечески относится к своему воспитаннику, переживает, интересуется состоянием его здоровья, подбирает комплекс упражнений, необходимый именно ему;
- это серьезный, требовательный человек, который очень заинтересован в конечном результате своего подопечного.

Можно предположить, что психологической основой данных реакций являются увлеченность видом спорта, которым занимался студент, и уважительное отношение к тренеру, на которого переносятся многие положительные качества.

По мнению Ю. Н. Караулова, реакции респондентов, определенные в ходе ассоциативного эксперимента, несут информацию о следующих трех уровнях языковой личности.

Реакции, характеризующие *когнитивный уровень* языковой личности и квалифицируемые как единицы картины мира, репрезентированы метафорами, фразеологизмами, картинно-наглядными лексемами, несущими знак какого-то мысленного образа, типовой «картинки» [77, с. 754].

Грамматико-семантический (т. е. языковой в узком смысле слова) *уровень* представлен грамматическими характеристиками входящих в ассоциативные реакции слов и их семантическими особенностями.

Прагматический уровень языковой личности представлен реакциями, содержащими субъективно-оценочное отношение носителя языка к смыслу слова и стоящей за ним реальности.

Например, среди реакций, входящих в словарную статью «Физкультура» [149, с. 702], ярко выделяются три группы лексем и словосочетаний:

1) реакции, отражающие денотативную ситуацию занятий физической культурой: «урок», «бег», «предмет», «спортзал», «турник», «бокс», «волейбол», «гири», «маты», «мяч», «на улице», «Колесников», «спорткомплекс», «физ-ра», «физрук», «школа»;

2) реакции, связанные с негативными эмоциями по поводу этих занятий: «надоела», «гадость», «занудно», «мучение», «надо», «плохой предмет», «убийство», «труд»;

3) положительные реакции: «спорт», «здоровье», «для всех», «жизнь», «лечит», «люблю», «молодость», «моя жизнь», «натура», «нужна», «оздоровительная», «сила», «ура!», «хорошо», «энергия» и др.

Итак, ассоциативный эксперимент позволяет выявить, во-первых, экстралингвистическую информацию об образе педагога по физической культуре, запечатленную в словах, называющих и характеризующих предметы и явления повседневного взаимодействия; во-вторых, отражающие языковое сознание носителей и элементы рефлексии по поводу образа педагога по физической культуре; в-третьих, проявленную в реакциях оценку основных понятий, событий и типовых ситуаций данной профессиональной деятельности.

3.6.3. Признак как инструмент описания профессиональной идентификации личности

Понятие признака. Эмпирической базой исследования процесса профессиональной идентификации личности выступает множество разнообразных качеств или функциональных характеристик педагога по физической культуре, полученных в ходе ассоциативного эксперимента и анкетного опроса, которые можно квалифицировать как *признаки*.

Опираясь на работу С. М. Толстой [160], можно выявить основные категориальные составляющие понятия «признак».

Слово «признак» является одним из самых употребительных в научном дискурсе, так как обозначаемое им понятие лежит в основе научных и обыденных суждений, утверждений, доказательств, дефиниций. С помощью признаков проявляются такие мыслительные процессы, как идентификация, сравнение, классификация, оценка познаваемых и изучаемых объектов, т. е. «признак служит... важнейшим инструментом познания и категоризации мира», с помощью которого «человек *идентифицирует* и сравнивает объекты» [160, с. 8–9].

С. М. Толстая, приводя интересные наблюдения, касающиеся внутренней формы понятия «признак», говорит о том, что это понятие обладает семиотическим значением (в соответствии с внутренней формой слова «признак»): признак не столько «принадлежит» объекту, сколько «задается» человеком; эта та сторона познаваемого объекта, которая выделена познающим субъектом в качестве релевантной.

Так, с помощью признаков предмет или явление причисляется к родственным (обладающим тем же значением того же признака) или противопоставляется другим предметам или явлениям (при различных значениях одного признака), включается в категории (поля), т. е. интерпретируется, категоризируется и концептуализируется.

Если причисление предмета или явления к той или иной категории осуществляется на основе одного из его признаков, то *идентификация объекта происходит по совокупности всех его признаков*.

Результаты осмысления элементов действительности не всегда совпадают. Это касается самих выделяемых признаков и их трактовки. Например, для стандартного образа педагога по физической культуре признак «спортивное телосложение» является нерелевантным, а для определенных стереотипов (например, для стереотипа восприятия физкультурника как «качка с куриными мозгами») он очень важен.

В языке признак находит тройное выражение:

- 1) с помощью существительных, мотивируемых признаком (например, *умник*);
- 2) с помощью прилагательных – специальной категории слов, предназначенных для называния признака (*умный*);
- 3) с помощью семантически тождественных прилагательным абстрактных существительных, называющих признак, абстрагированный от его носителя (*ум*).

Для описания процесса профессиональной идентификации существенными оказываются следующие составляющие понятия «признак»:

- *характер признака* – существенная онтологическая природа признака (относится ли он к размеру, форме, цвету, структуре, количественным параметрам объекта, к его функциям и оценке), а также системная характеристика и иерархическая позиция признака (является ли он универсальным, родовым, видовым, индивидуальным, как соотносится с другими признаками (в какие оппозиции вступает, с какими признаками сочетается и т. д.));

- *денотативная область признака* – класс или область объектов, к которым относится или может относиться признак, т. е. его референтное, или предметное, поле;

- *признаковое поле объекта* – набор, иерархия, семантика признаков, релевантных для стереотипа того или иного объекта. При этом в признаке, релевантном для стереотипа, денотативный компонент играет значительно

меньшую роль, чем прагматический и оценочный, так как более значимыми оказываются вторичные, метафорические переосмысления;

- *прагматика (оценочность) признака*. Хотя реальный объект окружающего человека мира обладает бесчисленным множеством самых разнообразных свойств, очень немногие из них получают осмысление и обозначение в языке. Поэтому для изучения профессиональной идентификации личности как этапа когнитивной деятельности может быть использован прием выделения релевантного признака педагога по физической культуре с целью его идентификации, сравнения, категоризации.

3.6.4. Образ педагога в восприятии студентов

Образ педагога по физической культуре. В первые минуты взаимодействия с педагогом по физической культуре студенты, опираясь на первое впечатление в целях экономии усилий, сопоставляют его поведение со своим предшествующим опытом, знаниями и относят его образ к какой-либо сформированной ранее классификационной группе.

При взаимодействии с представителем определенной корпорации (профессиональной группы или организации – спортивного клуба, шейпинг-клуба, фитнес-центра) человек поступает иначе: на первом этапе он соотносит поведение профессионала со сложившимися нормами профессионального поведения и только впоследствии (иногда при последующих контактах) выделяет индивидуальные, личностные характеристики.

Желание идентифицировать педагога по физической культуре, не углубляясь в его индивидуальные особенности, можно объяснить тем, что общение современного человека характеризуется все возрастающим количеством контактов при одновременном сокращении их длительности. В такой ситуации люди вынуждены восполнять недостаток сведений и знаний той информацией, которую дает первое впечатление, позволяющее идентифицировать человека по таким параметрам, как «свой – чужой», «хороший – плохой», «добрый – злой», «умный – глупый» и т. д. В дальнейшем эта идентификация играет роль регулятора общения: если собеседник определен как «свой», то выбирается соответствующая тема, лексика и даже интонации и жестикаляция.

В случае взаимодействия с профессионалом в какой-либо области происходит сравнение конкретного человека с культурно сформированным стереотипом, более того, часто уже сложившийся образ, а не реальное поведение профессионала в большей степени влияет на стратегию взаимодействия с ним.

Возникает вопрос: почему появляются и закрепляются отрицательные образы педагога по физической культуре или отрицательные психологические реакции на занятия физической культурой в школе и вузе?

Отрицательный образ педагога. В основе отрицательного образа педагога по физической культуре лежат негативные переживания, вызванные занятиями физической культурой в школе или вузе, а также связанные с отрицательными ассоциациями внешние атрибуты деятельности педагога (например, свисток, мяч и т. п.). Таким образом, либо личностный опыт респондентов не позволяет им сформировать образ педагога по физической культуре, приближенный к стандарту, либо реальная ситуация занятий по физической культуре не может быть оценена ими как соответствующая идеалу.

На сегодняшний день особый интерес представляет исследование именно отрицательных характеристик образа педагога по физической культуре как явления, с одной стороны, социальной, с другой – индивидуально-личностной природы. На основе опыта занятий физической культурой в течение десяти лет в школе, четырех лет в институте, посещения спортивных секций, а также под влиянием современных общественных стереотипов, навязанных, в частности, телевидением и другими средствами массовой информации (СМИ), у человека возникают личные отрицательные ассоциации, связанные с образом педагога по физической культуре. Зная психологические аспекты формирования отрицательного образа педагога по физической культуре, преподаватель может выстраивать на этой основе технологию его коррекции.

Согласно концепции Э. Ф. Зеера и Э. Э. Сыманюк, «профессиональное становление – это не только совершенствование (позитивное изменение), но и разрушение, возникновение негативных тенденций и развитие профессионально нежелательных новообразований» [65, с. 8], которые рассматриваются, с одной стороны, как психологические преграды, препятствия, барьеры, а с другой – как необходимое условие, фактор профессионального развития человека.

Можно утверждать, что типичный образ преподавателя физического воспитания в вузе, оцененный как отрицательный, связан со следующими ассоциациями: «автомат», «авторитарность», «бег 20 кругов», «безвкусный», «безразличная», «вечно отмечает», «вред», «горластая», «далекий», «делающий свое дело как робот», «дисциплина», «дотошливый», «жесткий», «журнал», «замученный», «заставляет отрабатывать», «зачет», «зачетка», «злой», «иногда жестокий», «командует», «контролирующий», «кричит», «нагруз-

ка», «не вникающий», «непоколебимый», «непонятный», «непререкаемый», «неприспособленность», «никому не интересные веселые старты вместо спортивных игр», «норматив», «отработка», «отработка за пропуски», «очень требователен к прогулам», «пересдача», «принуждение», «равнодушный», «ругается», «скука», «строгий», «требовательный», «угрюмый», «фанатизм», «холод», «холодный» и др.

Опыт показывает, что большинство отрицательных характеристик образа педагога по физической культуре – это не просто игнорирование нормативного образа или результат незнания того, каким должен быть этот нормативный образ. Появление этих характеристик – индикатор состояния современного общества, свидетельство актуальности проблем, императивно воздействующих на бессознательно-индивидуальное и коллективное общественное сознание. При определенных условиях отрицательный образ педагога по физической культуре порождается либо закрепляется стереотипами, актуализация которых сводит на нет даже известные человеку положительные образы педагогов. Так, можно предположить, что образ инструктора по шейпингу вызовет у современных студентов более положительные ассоциации, чем образ учителя физической культуры.

Возможно, большинство характеристик «нестандартного», «ошибочного» образа педагога по физической культуре закрепляются как «протестный» вариант, а попытка исправить, корректировать этот образ в ходе педагогического процесса часто воспринимается как насилие над личностью.

Существуют характеристики отрицательного образа педагога по физической культуре, психологически мотивированные социальным отторжением «нормативного» (положительного) образа, а кроме того и авторитетностью отвергающей «инстанции». В этом случае происходит своего рода социальное неприятие, возникающее после попыток навязать школьникам и студентам слишком положительный, мало соответствующий действительности образ педагога по физической культуре, как стремление человека не утратить ценности личностного мнения.

Особенности социальной психологии, в частности специфика воздействия, – важнейший фактор устойчивости отрицательного образа педагога по физической культуре в наше время, когда развитие СМИ и информационных технологий консолидирует людей. Можно утверждать, что западные телесериалы и американские фильмы сформировали отрицательный образ физкультурника.

Характеристики отрицательного образа педагога по физической культуре, которые основаны на макросоциальных стереотипах, встречаются более часто, чем те, которые объясняются индивидуально-психологическими причинами восприятия данного образа. Используя опыт лингвистов в определении психологических предпосылок речевых ошибок [126, 127], можно выделить следующие психологические причины этого явления.

Многократное декларирование (особенно авторитетным источником), а следовательно, и восприятие отрицательного образа педагога по физической культуре делает его фактором внелогического, аттрактивного («притягивающего») воздействия.

Например, постоянное употребление фраз типа «Физкультура – это второстепенный предмет» при авторитетности говорящего (родителей, преподавателей физической культуры и других специальностей, популярных актеров или телеведущих) превращает их в некую индивидуально или корпоративно адаптированную норму.

Факты повторяющегося воспроизведения отрицательного образа педагога по физической культуре становятся социально-психологическими «якорями», употребление данного понятия в положительном контексте уже «режет ухо» и связано в основном с положительным образом тренера как представителя одной из уважаемых, «денежных» профессий.

Норма, т. е. стандартные характеристики педагога по физической культуре, превращается в свою противоположность, воспринимается как нечто абстрактное. А реальной нормой становится отрицательный образ равнодушного педагога, который не любит своих воспитанников, т. е. «антинорма». В результате складываются отрицательные характеристики образа педагога по физической культуре, воспринимающиеся как единственно правильные и уже не осознающиеся как ненормативные.

Аналогична психологическая реакция на все, что противоречит закрепившемуся в повседневном употреблении образу педагога по физической культуре. Даже преподаватели физического воспитания в вузе признаются, что известные им характеристики профессионала в сфере физической культуры и спорта они употребляют в нормированном виде только как примеры на занятии, в остальных случаях (в связи с тем, что «так считают все») они акцентируют отрицательные черты этого образа, чтобы не выглядеть белой вороной.

Отношение к людям, для которых отрицательный образ педагога по физической культуре является единственно возможным, психологически

неотделимо от идей, которые они внедряют в индивидуальное или общественное сознание. Если в качестве источника отрицательного образа педагога по физической культуре позиционируется социально или психологически значимая для человека группа, отрицательный образ становится очень устойчивым (иногда приобретая даже характеристики нормы).

Отрицательный образ имеет в таком случае следующую психологическую мотивировку: он признан многими, в том числе авторитетными людьми, которые стали законодателями моды, ведут «успешный» образ жизни и потому вызывают желание подражать им. Поэтому отрицательный образ педагога по физической культуре становится неким категорическим императивом, подсознательно усваиваемым в качестве атрибута современной жизни.

Деформация образа педагога по физической культуре – прямое следствие преобразований в жизни человека и социума, связанное с изменением менталитета: динамика психологии общества и, как следствие, отдельных личностей влечет за собой новое в языковой картине мира, ее речевом воплощении, а следовательно, и в концептуальной картине мира. Такой вариант образа педагога по физической культуре, как «менеджер по физической культуре», обозначающий явление, и раньше присущее русскому менталитету («специалист по управлению в сфере физической культуры и спорта»), еще 20 лет назад отражался в активном словарном составе, заменяясь описательными структурами, так как для адаптации данного направления возможной деятельности педагога по физической культуре необходимо было изменение языковой и концептуальной картины мира и одновременно психологии русского языкового мышления и менталитета.

Сейчас происходят явления, которые психологически мотивированы продолжающейся социальной стратификацией и естественным стремлением людей во что бы то ни стало выглядеть современными, следовать тем новациям, которые маркируют жизнь человека, живущего в крупном городе.

В сознании студентов часто возникает *контаминация различных образов педагогов по физической культуре* (стандартного; навязанного СМИ; западного; образа, сформированного на основе общения с преподавателем, учителем, тренером и т. д.). Возникает ошибочный образ – проявление психологической интерференции – наложения мыслительных единиц одной на другую.

Контаминация – это результат работы памяти, действующей как воскрешение объекта (мысли, слова, предмета) в сознании человека.

3. Фрейд определял слово как остаток воспоминания о слышанном слове, замечая при этом, что даже тонкая и трудная интеллектуальная работа, обычно требующая напряженного размышления, может совершаться и бессознательно, не доходя до сознания [172]. Воспоминание, связывающее прошедшее и настоящее, вызывает ассоциативные образы, препятствующие порождению нормативного образа, приводя к контаминации.

Таким образом, интерференция реального и ирреального (ассоциативно припоминаемого и занимающего место реального) образа педагога по физической культуре приводит к формированию отрицательного стереотипа.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. На чем основана методология когнитивных наук?
2. Поясните, почему выделяются два определения понятия «концептосфера».
3. Расскажите о процессе моделирования концептосферы по методике Л. Г. Бабенко.
4. Представьте полевую структуру концептосферы в виде диаграммы.
5. В чем заключается методика концептуального анализа?
6. В чем заключается методика изучения стереотипов, возникающих в процессе профессиональной идентификации?
7. Какие виды стереотипов возникают в процессе профессиональной идентификации?
8. Приведите конкретные примеры стереотипов, возникающих в процессе профессиональной идентификации.
9. Можно ли применить методику дискурсивного анализа к исследованию процесса профессиональной идентификации личности?
10. Какие недостатки дискурс-анализа выделяются исследователями?
11. Дайте общую характеристику экспериментальной методики диагностики уровня профессиональной идентификации.
12. По какой методике проводится экспериментальная диагностика уровня профессиональной идентификации?
13. Какие уровни профессиональной идентификации и соответствующие им типы студентов можно выделить?
14. В чем заключается методика ассоциативного эксперимента?
15. Какие уровни языковой личности выделяет Ю. Н. Караулов?

16. В чем заключается метод ассоциативного эксперимента?
17. Каким образом методика ассоциативного эксперимента может быть применена для анализа профессиональной идентификации личности?
18. Каким предстает образ педагога по физической культуре в сознании современных студентов?
19. Какие отрицательные характеристики образа педагога по физической культуре присутствуют в сознании современных студентов?
20. Какова методика анализа прототипических образов педагога по физической культуре?

Заключение

В учебном пособии определена дидактическая ценность процесса профессиональной идентификации для профессионального обучения студентов, сформулированы основные задачи, методы и способы использования процесса профессиональной идентификации в современном образовательном пространстве для формирования профессионального сознания студентов.

Рассмотрены основные понятия когнитивных наук, приводится краткая история их разработки, описываются современное состояние и тенденции развития научных исследований в данной области, отмечается связь когнитологии с психолингвистическими исследованиями категоризации действительности.

Основное внимание уделено осмыслению понятийного аппарата и ключевых проблем когнитивных наук, изучение которых будет способствовать уточнению представлений о концептуализации образа педагога по физической культуре и категоризации конкретных репрезентаций его концептосфер как когнитивных механизмов процесса профессиональной идентификации.

Под *профессиональной идентификацией* понимается, во-первых, процесс установления полной тождественности чего-либо чему-либо (установление идентичности) или сходства чего-либо с чем-либо (идентифицирование); во-вторых, итог такого ментального действия – профессиональная идентичность как результат процесса формирования в сознании студента концептосферы «педагог по физической культуре», которая объединяет образы педагогов по физической культуре, выполняющих определенный вид профессиональной деятельности, и включает в себя образ собственного *профессионального Я* и сценарии профессиональной деятельности.

Профессиональная самоидентификация в сфере физической культуры – мыслительный процесс сознательного или бессознательного отождествления личности с другим человеком (носителем идеального образа *профессионального Я*), образцом (образом педагога по физической культуре, представленным в Федеральном государственном образовательном стандарте [164]); приписывание себе характеристик представителей какой-либо профессиональной группы.

В процессе профессиональной идентификации в сознании субъекта складывается концептосфера «педагог по физической культуре», которая может быть описана как совокупность определенных концептуальных состав-

ляющих, реконструкция которых проводится на основе языковых данных, полученных в ходе ассоциативного эксперимента и в результате анкетного опроса респондентов.

На наш взгляд, теория когнитивных наук может стать методологией для изучения профессиональной идентификации студентов. Условием успешности профессиональной идентификации является овладение обучающимися технологиями диагностики ее уровня, ассоциативного эксперимента, анализа прототипов и концептуального анализа. Использование новых теоретических положений, категориального аппарата когнитологии, по нашему мнению, будет способствовать развитию теории профессиональной идентификации личности.

Выявлено, что одной из доминант процесса профессиональной идентификации личности является стереотипность – совокупность разного рода ментальных стереотипов (устойчивых стандартизированных компонентов). Установлено, что ментально профессиональная идентичность личности представлена культурно обусловленной индивидуальной картиной мира со свойственными последней концептуальными системами, особенностями категоризации и концептуализации действительности. Итогом процесса профессиональной идентификации и является дискурс профессиональной идентичности.

В данной работе мы придерживались когнитивного понимания дискурса как формы использования языка в реальном времени, которая отражает определенный тип социальной активности человека, создается в целях конструирования особого мира с помощью его детального языкового описания, включает в себя наряду с языковыми и внеязыковыми (когнитивные) факторы, обусловленные (согласно концепции Е. С. Кубряковой) картиной мира конкретной личности.

Дискурс профессиональной идентичности личности концентрируется вокруг концептосферы «педагог по физической культуре» как совокупности концептов и образов с различным воздействующим потенциалом. Основным способом реализации в дискурсе профессиональной идентичности данной концептосферы являются дискурсивные стратегии и номинативные тактики, успешное освоение которых позволяет достичь цели транспортировки профессионально значимых концептов в сознание студентов как субъектов профессиональной идентификации, а также в их дискурсивное пространство. Методом изучения специфики конструирования дискурса профессио-

нальной идентичности в процессе профессиональной идентификации выступает дискурсивный анализ лексических репрезентаций концептосферы «педагог по физической культуре».

Мы исходили из того, что у носителей разных профессиональных культур номинативные и дискурсивные стратегии конструирования дискурса профессиональной идентичности, отображающие образ педагога по физической культуре, могут существенно различаться, следовательно, его участники часто вступают в процесс взаимодействия с разными профессиональными ожиданиями, детерминированными социальным и дискурсивным опытом, а также стереотипами в отношении представителей другой профессии.

В итоге необходимо отметить, что даже беглый взгляд на проблему профессиональной идентичности личности позволяет понять, что создание единой теории профессиональной идентификации – задача сложная. В широком смысле сложность и многогранность самого феномена профессиональной идентификации как механизма саморазвития профессионального сознания личности обуславливают необходимость выработки интегративного подхода к его изучению. Интегративность при этом понимается, во-первых, как разностороннее исследование различных аспектов профессиональной идентификации с точки зрения современных подходов, обобщение и сопоставление результатов этих исследований, а во-вторых, как необходимость разработки единой теории профессиональной идентификации, обладающей достаточным объяснительным и предсказательным потенциалом, собственным концептуальным аппаратом, способной адекватно объяснить богатство умственной жизни личности и моделировать процессы, реально происходящие в сознании.

Библиографический список

1. *Алефиренко Н. Ф.* Язык, сознание и культура: проблемы методологии / Н. Ф. Алефиренко // Слово в словаре и дискурсе: сборник научных статей к 50-летию Харри Вальтера. Москва: Элпис, 2006. С. 30–38.
2. *Андерсон Дж.* Когнитивная психология / Дж. Андерсон. 5-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 496 с.
3. *Апресян Ю. Д.* Принципы организации центра и периферии в лексике и грамматике / Ю. Д. Апресян // Типологические обоснования в грамматике: к 70-летию проф. В. С. Храковского / отв. ред. А. П. Володин. Москва: Знак, 2004. С. 20–35.
4. *Арутюнова Н. Д.* Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия, 1990. С. 136–137.
5. *Арутюнова Н. Д.* Отношения идентификации / Н. Д. Арутюнова // Предложение и его смысл (логико-семантические проблемы). 3-е изд., стер. Москва: Наука, 2003. С. 284–325.
6. *Арутюнова Н. Д.* Понятие пресуппозиции в лингвистике / Н. Д. Арутюнова // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. Москва: Изд-во АН СССР. 1973. Т. 32. Вып. 1. С. 84–89.
7. *Арутюнова Н. Д.* Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. Москва: Наука, 1988. 338 с.
8. *Аскольдов С. А.* Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: антология / под ред. В. П. Нерознака. Москва: Академия, 1997. С. 267–279.
9. *Бабенко Л. Г.* Денотативное пространство русского глагола: аспекты и перспективы изучения / Л. Г. Бабенко // Денотативное пространство русского глагола: материалы 9-х Кузнецовских чтений, Екатеринбург, 5–7 февр., 1998 г. / под ред. Л. Г. Бабенко. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1998. С. 3–11.
10. *Бабенко Л. Г.* Концепт и концептосфера в аспекте моделирования / Л. Г. Бабенко // Международный конгресс по когнитивной лингвистике: сборник материалов, Тамбов, 26–28 сент., 2006 г. / отв. ред. Н. Н. Болдырев; Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та им. Г. Р. Державина, 2006. С. 39–41.
11. *Бабенко Л. Г.* От редактора. Изучение лексики в пространственном измерении (вместо введения) / Л. Г. Бабенко // Русская глагольная лек-

сика: денотативное пространство: монография / под общ. ред. Л. Г. Бабенко. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. С. 7–21.

12. *Бабушкин А. П.* Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка / А. П. Бабушкин. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1996. 104 с.

13. *Байлук В. В.* Самопознание: Я-профессиональное / В. В. Байлук // Человечествознание: в 4 книгах / В. В. Байлук; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2003. Кн. 4: Базовые методологические принципы творческой самореализации педагога и студента: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. С. 210–219.

14. *Баранов А. Н.* Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике / А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский. Москва: Эдиториал УРСС, 2002. 288 с.

15. *Бартминьский Е.* Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике: перевод с польского / Е. Бартминьский. Москва: Индрик, 2005. 528 с.

16. *Бедерханова В. П.* Становление личностно ориентированной позиции педагога: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / В. П. Бедерханова. Краснодар, 2002. 40 с.

17. *Белоусов К. И.* Введение в экспериментальную лингвистику: учебное пособие / К. И. Белоусов, Н. А. Бласнова. Москва: Флинта: Наука, 2005. 136 с.

18. *Белошицкий А. В.* Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза / А. В. Белошицкий, И. Ф. Бережная // Педагогика. 2006. № 5. С. 60–66.

19. *Березина Т. Н.* Жизненный путь личности: осознаваемые и неосознаваемые аспекты / Т. Н. Березина // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. Москва: Наука, 1997. С. 310–322.

20. *Берестнев Г. И.* Самосознание личности в зеркале языка: автореферат диссертации ... доктора филологических наук / Г. И. Берестнев. Москва, 2000. 50 с.

21. *Берестнев Г. И.* Языковые подходы к проблеме архетипов коллективного бессознательного / Г. И. Берестнев // Языкознание: взгляд в будущее / под ред. Г. И. Берестнева. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2002. С. 164–183.

22. *Богуславская О. Ю.* Похожий, сходный, схожий, подобный / О. Ю. Богуславская // Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / под общ. рук. Ю. Д. Апресяна. Москва: Языки славянской культуры; Вена: Венский славистический альманах, 2004. С. 807–812.

23. *Болдырев Н. Н.* Инварианты и прототипы в системной и функциональной категоризации английского глагола / Н. Н. Болдырев // Проблемы функциональной грамматики: Семантическая инвариантность / вариативность. Санкт-Петербург: Наука, 2003. С. 54–74.

24. *Болдырев Н. Н.* Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии / Н. Н. Болдырев. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та им. Г. Р. Державина, 2000. 123 с.

25. *Болдырев Н. Н.* Прототипический подход: проблемы метода / Н. Н. Болдырев // Международный конгресс по когнитивной лингвистике: сборник материалов, Тамбов, 26–28 сент., 2006 г. / отв. ред. Н. Н. Болдырев; Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов, 2006. С. 34–39.

26. *Большой* психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2004. 672 с.

27. *Большой* толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинг, 2000. 1536 с.

28. *Большой* толковый социологический словарь: в 2 томах / авт.-сост. Д. Джерри, Дж. Джерри. Москва: ВЕЧЕ: АСТ, 2001. Т. 1. 544 с.

29. *Большой* толковый социологический словарь: в 2 томах / авт.-сост. Д. Джерри, Дж. Джерри. Москва: ВЕЧЕ: АСТ, 2001. Т. 2. 528 с.

30. *Бондарко А. В.* Теория значения в системе функциональной грамматики: на материале русского языка / А. В. Бондарко. Москва: Языки славянской культуры, 2002. 736 с.

31. *Вартофский М.* Модели. Репрезентация и научное понимание: перевод с английского / М. Вартофский; общ. ред. и послесл. И. Б. Новика, В. Н. Садовского. Москва: Прогресс, 1988. 507 с.

32. *Вахтин Н. Б.* Социоллингвистика и социология языка: учебное пособие / Н. Б. Вахтин, Е. В. Головкин. Санкт-Петербург: Изд. центр Гуманитар. акад.: Изд-во. Европ. ун-та в Санкт-Петербурге, 2004. С. 253–276.

33. *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание: перевод с английского / А. Вежбицкая; отв. ред. М. А. Кронгауз; вступ. ст. Е. В. Падучевой. Москва: Русское слово, 1996. 416 с.

34. *Вепрева И. Т.* Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху / И. Т. Вепрева. Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. 384 с.

35. *Всеволодова М. В.* Категоризация пространства и времени как отражение национальной языковой картины мира / М. В. Всеволодова // Вопросы функциональной грамматики: сборник научных трудов / под ред. М. И. Коношкевич. Гродно: Изд-во Гроднен. гос. ун-та, 2000. Вып. 3. С. 3–14.

36. *Выготский Л. С.* Исторический смысл психологического кризиса: методологическое исследование / Л. С. Выготский // *Собрание сочинений: в 6 томах.* Москва: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 45–66.

37. *Гейвин Х.* Когнитивная психология / Х. Гейвин. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 272 с.

38. *Гиренко Л. А.* Фреймовая концепция как модель организации знаний в лексике языка / Л. А. Гиренко // *Когнитивная семантика: материалы 2-й Международной школы-семинара по когнитивной лингвистике,* Тамбов, 11–14 сент., 2000 г.: в 2 частях. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та, 2000. Ч. 2. С. 55–56.

39. *Голобов И. В.* Теория политического дискурса Эрнесто Лаклау [Электронный ресурс] / И. В. Голобов. Режим доступа: <http://www.auditorium.ru/aud/p/lib.php?id=2230>.

40. *Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.* Специальность 033100 «Физическая культура». Квалификация «педагог по физической культуре». Москва: [Б. и.], 2000. 22 с.

41. *Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.* Специальность 033100 «Физическая культура». Квалификация «педагог по физической культуре». Москва: [Б. и.], 2005. 23 с.

42. *Греймас А.-Ж.* Речь и дискурс / А.-Ж. Греймас // *Структурная семантика: поиск метода / пер. с фр. Л. Зиминной.* Москва: Академический проект, 2004. С. 42–59.

43. *Гридина Т. А.* Проективная активность личности в речевой деятельности / Т. А. Гридина, А. Э. Пятинин // *Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2003. Вып. 1. С. 5–14.*

44. *Гришаева Л. И.* Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие для студентов лингвистического факультета высших учебных заведений / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. 3-е изд., испр. Москва: Академия, 2006. 336 с.

45. *Гришаева Л. И.* Взаимодействие номинативных и дискурсивных стратегий в политическом дискурсе / Л. И. Гришаева // *Известия УрГПУ / отв. ред. А. П. Чудинов; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. Вып. 17. С. 87–100.*

46. *Гудков Д. Б.* Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. Москва: Гнозис, 2003. 288 с.

47. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 томах / В. И. Даль. Санкт-Петербург: Диамант, 1996. Т. 3. 560 с.

48. *Дейк Т. А. ван.* Критический анализ дискурса: перевод с английского / Т. А. ван Дейк // Перевод и лингвистика текста: сборник статей. Москва: Наука, 1994. С. 164–217.

49. *Дейк Т. А. ван.* Стратегия и понимание связного текста / Т. А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка: пер. с англ. / сост., ред., вступ. ст. В. В. Петрова, В. И. Герасимова. Москва: Прогресс, 1988. Вып. 23. С. 153–211.

50. *Дейк Т. А. ван.* Язык, познание, коммуникация: перевод с английского / Т. А. ван Дейк; сост. В. В. Петрова; под ред. В. И. Герасимова; вступ. ст. Ю. Н. Караулова, В. В. Петрова. Москва: Прогресс, 1989. 312 с.

51. *Демьянков В. З.* Англо-русский словарь терминов по прикладной лингвистике и автоматической обработке текста / В. З. Демьянков. Москва: Наука, 1982. Вып. 2. 351 с.

52. *Демьянков В. З.* Когнитивизм, когниция, язык и лингвистическая теория / В. З. Демьянков // Язык и структуры представления знаний: сборник научно-аналитических обзоров. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1992. С. 39–77.

53. *Демьянков В. З.* Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода / В. З. Демьянков // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 17–33.

54. *Дидковская Я. В.* Профессиональное самоопределение студенчества: современные проблемы: автореферат ... диссертации кандидата педагогических наук / Я. В. Дидковская. Екатеринбург, 2000. 20 с.

55. *Днепров С. А.* О роли педагогического сознания в новациях и инновациях в образовании / С. А. Днепров // Инновационные процессы в сфере высшего профессионального образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 20 марта, 2007 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. С. 7–14.

56. *Ерасов Б. С.* Социальная культурология: пособие для вузов / Б. С. Ерасов. Москва: Аспект Пресс, 1998. 592 с.

57. *Ефремова Т. Ф.* Современный толковый словарь русского языка: в 3 томах / Т. Ф. Ефремова. Москва: АСТ: Астрель, 2006. Т. 1. 1165 с.

58. *Жаботинская С. А.* Концептуальный анализ: типы фреймов / С. А. Жаботинская // Когнитивная семантика: материалы 2-й Международной школы-

семинара по когнитивной лингвистике, Тамбов, 11–14 сент., 2000 г.: в 2 частях. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та, 2000. Ч. 2. С. 10–13.

59. *Залевская А. А.* Индивидуальное знание. Специфика и принципы функционирования / А. А. Залевская. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 1992. 136 с.

60. *Залевская А. А.* Некоторые особенности естественного семиозиса / А. А. Залевская // Слово и текст: психолингвистический подход: сборник научных трудов / под общ. ред. А. А. Залевской. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2004. Вып. 3. С. 49–61.

61. *Залевская А. А.* Психолингвистические исследования. Слово. Тест: избранные труды / А. А. Залевская. Москва: Гнозис, 2005. 543 с.

62. *Залевская А. А.* Психолингвистический подход к проблеме концепта / А. А. Залевская // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под ред. И. А. Стернина. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001. С. 36–44.

63. *Зеер Э. Ф.* Концепция развивающего профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Инновационные процессы в сфере высшего профессионального образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 20 марта, 2007 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. С. 26–37.

64. *Зеер Э. Ф.* Личностно-развивающее профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 170 с.

65. *Зеер Э. Ф.* Профориентология личности: учебное пособие / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 186 с.

66. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий: учебное пособие / Э. Ф. Зеер. 2-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 280 с.

67. *Зеер Э. Ф.* Социально-профессиональное воспитание в вузе: практико-ориентированная монография / Э. Ф. Зеер, И. И. Хасанова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 158 с.

68. *Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Б. Кудзилов. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 144 с.

69. *Иванова Н. Н.* Исследование социальной идентичности у студентов педагогических вузов / Н. Н. Иванова // Идентичность и толерантность: сборник статей / отв. ред. Н. М. Лебедева; Рос. акад. наук, Ин-т этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая. Москва, 2002. С. 134–151.

70. *Идентичность* и толерантность: сборник статей / отв. ред. Н. М. Лебедева; Рос. акад. наук, Ин-т этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая. Москва, 2002. 416 с.

71. *К проблеме* диагностики читательского восприятия: методические рекомендации / отв. ред. Т. А. Саламатова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2001. 20 с.

72. *Карасик В. И.* О категориях дискурса / В. И. Карасик // *Языковая личность: социолингвистический и эмотивный аспекты*. Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 1998. С. 185–197.

73. *Карасик В. И.* Определение дискурса / В. И. Карасик // *Языковые ключи*. Москва: Гнозис, 2009. С. 269–280.

74. *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. Москва: Гнозис, 2004. 390 с.

75. *Караулов Ю. Н.* Общая и русская идеография / Ю. Н. Караулов. Москва: Наука, 1976. 355 с.

76. *Караулов Ю. Н.* Славянская идея / Ю. Н. Караулов, Н. В. Уфимцева // *Слово в словаре и дискурсе: сборник научных статей к 50-летию Харри Вальтера*. Москва: Элпис, 2006. С. 102–113.

77. *Караулов Ю. Н.* Послесловие. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности / Ю. Н. Караулов // *Русский ассоциативный словарь: в 2 томах / Ю. Н. Караулов [и др.]*. Москва: Астрель: АСТ, 2002. Т. 1: От стимула к реакции. С. 750–782.

78. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. Москва: Наука, 1987. 262 с.

79. *Касевич В. Б.* Язык и знание / В. Б. Касевич // *Язык и структура знания*. Москва: Наука, 1990. С. 8–25.

80. *Клюев Е. В.* Стереотипизация речевого опыта / Е. В. Клюев // *Речевая коммуникация: учебное пособие для университетов и институтов*. Москва: РИПОЛ классик, 2002. С. 263–274.

81. *Кобозева И. М.* Лингвистическая семантика / И. М. Кобозева. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2000. 352 с.

82. *Колесов В. В.* Концепт культуры: образ – понятие – символ / В. В. Колесов // *Слово и дело: из истории русских слов*. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004. С. 57–72.

83. *Коломбетти М.* О структуре знания в модели человеческого разума / М. Коломбетти // Представление знаний и моделирование процесса понимания: сборник научных трудов / под ред. А. С. Нариньяни; Сиб. отделение АН СССР. Новосибирск, 1980. С. 3–16.

84. *Колшанский Г. В.* Контекстная семантика / Г. В. Колшанский. Москва: Наука, 1980. 149 с.

85. *Колшанский Г. В.* Соотношение субъективных и объективных факторов в языке / Г. В. Колшанский. Москва: Наука, 1975. 231 с.

86. *Кон И. С.* В поисках себя: Личность и ее самопознание / И. С. Кон. Москва: Политиздат, 1984. 335 с.

87. *Красиков В. И.* Человек на пути встречи с самим собой (Проблема метафизической самоидентификации человека) / В. И. Красиков. Кемерово: Кузбассвузиздат, 1994. 173 с.

88. *Красных В. В.* Анализ дискурса в свете концепции фрейм-структур сознания / В. В. Красных // Культурные слои во фразеологизмах и в дискурсивных практиках / отв. ред. В. Н. Телия. Москва: Языки славянской культуры, 2004. С. 243–250.

89. *Красных В. В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: лекционный курс / В. В. Красных. Москва: Гнозис, 2002. 284 с.

90. *Краткий психологический словарь* / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1985. 431 с.

91. *Краткий словарь когнитивных терминов* / Е. С. Кубрякова [и др.]; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1996. 245 с.

92. *Крысин Л. П.* Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. 2-е изд., доп. Москва: Русский язык, 2000. 856 с.

93. *Кубрякова Е. С.* Виды пространств текста и дискурса / Е. С. Кубрякова, О. В. Александрова // Категоризация мира: пространство и время. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1997. С. 15–26.

94. *Кубрякова Е. С.* Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука / Е. С. Кубрякова // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 3–15.

95. *Кубрякова Е. С.* Обеспечение речевой деятельности и проблема внутреннего лексикона / Е. С. Кубрякова // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. Москва: Наука, 1991. С. 82–112.

96. *Кубрякова Е. С.* Предисловие / Е. С. Кубрякова // Концептуальный анализ языка: современные направления исследований: сборник научных

трудов / отв. ред. Е. С. Кубрякова; Рос. акад. наук, Ин-т языкознания; М-во образования и науки РФ; Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Москва; Калуга: Эйдос, 2007. С. 7–18.

97. *Кубрякова Е. С.* Роль словообразования в формировании языковой картины мира / Е. С. Кубрякова // Роль человеческого фактора в языке. Москва: Наука, 1988. С. 141–172.

98. *Кубрякова Е. С.* Что может дать когнитивная лингвистика исследованию сознания и разума человека / Е. С. Кубрякова // Международный конгресс по когнитивной лингвистике: сборник материалов, Тамбов, 26–28 сент., 2006 г. / отв. ред. Н. Н. Болдырев; Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та, 2006. С. 26–31.

99. *Кубрякова Е. С.* Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. Москва: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.

100. *Кубрякова Е. С.* Язык пространства и пространство языка: (к постановке проблемы) / Е. С. Кубрякова // Известия РАН. Серия: Литература и язык. 1997. № 3. С. 5–25.

101. *Кубрякова Е. С.* Языковое сознание и картина мира / Е. С. Кубрякова // Филология и культура: тезисы 2-й Международной конференции: в 3 частях, Тамбов, 12–14 мая, 1999 г. / отв. ред. Н. Н. Болдырев. Тамбов, 1999. Ч. 1. С. 3–5.

102. *Кузьмина Т. А.* Философия и обыденное сознание / Т. А. Кузьмина // Философия и ценностные формы сознания. Москва: Наука, 1978. С. 191–243.

103. *Культурология. XX в.: словарь* / гл. ред. С. Я. Левит. Санкт-Петербург: Университетская книга, 1997. 631 с.

104. *Кун Т. С.* Структура научных революций: перевод с английского / Т. С. Кун. Москва: Прогресс, 1977. 300 с.

105. *Лакан Ж.* Функция и поле речи в языке и психоанализе [Электронный ресурс] / Ж. Лакан. Режим доступа: http://lacan.narod.ru/ind_lah/lac_r2.htm.

106. *Лакофф Дж.* Женщины, огонь и опасные вещи: что категории языка говорят нам о мышлении / Дж. Лакофф. Москва: Языки славянской культуры, 2004. 792 с.

107. *Лакофф Дж.* Когнитивное моделирование (Из книги «Женщины, огонь и опасные предметы») / Дж. Лакофф // Язык и интеллект: сбор-

ник: перевод с английского и немецкого / сост. и вступ. ст. В. В. Петрова. Москва: Прогресс, 1996. С. 143–185.

108. *Лакофф Дж.* Мышление в зеркале классификаторов / Дж. Лакофф // Новое в зарубежной лингвистике. Москва: Прогресс, 1988. Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. С. 12–52.

109. *Лебедева Н. Б.* Полиситуативность глагольной семантики (на материале русских префиксальных глаголов) / Н. Б. Лебедева. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1999. 262 с.

110. *Леонтович О. А.* Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: монография / О. А. Леонтович. Москва: Гнозис, 2005. 352 с.

111. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. 3-е изд. Москва: Смысл; Санкт-Петербург: Лань, 2003. 287 с.

112. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.

113. *Летягова Т. В.* Тысяча состояний души: краткий психолого-филологический словарь / Т. В. Летягова, Н. Н. Романова, А. В. Филиппов. Москва: Флинта: Наука, 2005. 424 с.

114. *Лингвистический энциклопедический словарь* / под ред. В. Н. Ярцева. Москва: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.

115. *Макаров М. Л.* Ролевые установки и понимание в групповом общении / М. Л. Макаров // Психолингвистические проблемы семантики. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 1990. С. 166–121.

116. *Маслова В. А.* Когнитивная лингвистика: учебное пособие / В. А. Маслова. Минск: ТетраСистемс, 2004. 256 с.

117. *Маслова В. А.* Лингвокультурология: учебное пособие для вузов / В. А. Маслова. Москва: Академия, 2001. 205 с.

118. *Минский М.* Остроумие и логика коллективного бессознательно-го / М. Минский // Новое в зарубежной лингвистике. Москва: Прогресс, 1988. Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. С. 281–309.

119. *Миронова С. П.* Профессиональная идентификация и образование: современные проблемы формирования профессионального сознания: монография / С. П. Миронова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. С. 107.

120. *Миронова С. П.* Профессиональная идентификация личности в современном образовательном пространстве: монография / С. П. Миронова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. 161 с.

121. *Миронова С. П.* Профессиональная идентификация личности и толерантность / С. П. Миронова // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного университета физической культуры им. П. Ф. Лесгафта. 2007. № 10 (32). С. 52–57.

122. *Миронова С. П.* Профессиональная идентификация личности: методы исследования: учебное пособие / С. П. Миронова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. 133 с.

123. *Миронова С. П.* Профессиональная идентификация личности: постановка проблемы и определение понятия / С. П. Миронова // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2008. № 4 (52). С. 81–91.

124. *Мудрик А. В.* Социализация человека как проблема / А. В. Мудрик // Социальная педагогика. 2005. № 4. С. 47–56.

125. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика: учебник для студентов педагогических вузов / А. В. Мудрик; под ред. В. А. Сластенина. 4-е изд., доп. Москва: Академия, 2003. 200 с.

126. *Мурашов А. А.* Психологические причины речевых ошибок / А. А. Мурашов // Русский язык в школе. 2007. № 1. С. 83–88.

127. *Мурашов А. А.* Психологические причины речевых ошибок / А. А. Мурашов // Русский язык в школе. 2006. № 6. С. 72–76.

128. *Мустайоки А.* Идентификация / А. Мустайоки // Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам. Москва: Языки славянской культуры, 2006. С. 241–243.

129. *Мухина В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов / В. С. Мухина. 6-е изд., стер. Москва: Академия, 2000. 456 с.

130. *Найссер У.* Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найссер. Москва: Прогресс, 1981. 230 с.

131. *Нишанов В. К.* Когнитивный подход к проблеме понимания / В. К. Нишанов // Когнитивные аспекты научной рациональности: сборник научных трудов. Фрунзе: Изд-во Кузбас. гос. ун-та, 1989. С. 22–33.

132. *Новиков А. И.* Знание в системах общения / А. И. Новиков // Лингвистическая прагматика и общение с ЭВМ / отв. ред. Ю. Н. Марчук; АН СССР, Ин-т языкознания. Москва, 1989. С. 58–103.

133. *Новый* объяснительный словарь синонимов русского языка / под общ. рук. Ю. Д. Апресяна. Москва: Языки славянской культуры; Вена: Венский славистический альманах, 2004. 1488 с.

134. *Новый* социально-философский словарь. Екатеринбург: Уральский литератор, 1993. 60 с.

135. *Олянич А. В.* Презентационная теория дискурса: монография / А. В. Олянич. Москва: Гнозис, 2007. 407 с.

136. *Перцев А. В.* Философско-исторические основания педагогики толерантности / А. В. Перцев // Толерантность и образование: современные проблемы формирования толерантного сознания: коллективная монография / отв. ред. А. В. Перцев. Екатеринбург: Полиграфист, 2006. Вып. 16. С. 13–124.

137. *Петренко В. Ф.* Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 208 с.

138. *Плоткин М. М.* Социальное воспитание школьников в условиях модернизации российского образования / М. М. Плоткин // Социальная педагогика. 2003. № 4. С. 23–29.

139. *Плотникова А. М.* Когнитивные аспекты изучения семантики (на материале русских глаголов): учебное пособие / А. М. Плотникова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2005. 140 с.

140. *Понкратова Л. Э.* Социально-педагогическое сопровождение студентов в вузе как инновационная технология: теоретический аспект проблемы / Л. Э. Понкратова // Инновационные процессы в сфере высшего профессионального образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 20 марта, 2007 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. С. 68–74.

141. *Попова З. Д.* Очерки по когнитивной лингвистике / З. Д. Попова, И. А. Стернин. 3-е изд. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2003. 120 с.

142. *Почепцов О. Г.* Языковая ментальность: способ представления мира / О. Г. Почепцов // Вопросы языкознания. 1990. № 6. С. 110–122.

143. *Прохоров Ю. Е.* Действительность. Текст. Дискурс: учебное пособие / Ю. Е. Прохоров. Москва: Флинта: Наука, 2006. 224 с.

144. *Прохоров Ю. Е.* Национально-культурные стереотипы речевого общения и их роль при обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. Москва: Наука, 1996. 230 с.

145. *Психолингвистика*: учебник для вузов / под ред. Т. Н. Ушаковой. Москва: Пер Сэ, 2006. 416 с.
146. *Рахилина Е. В.* Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость / Е. В. Рахилина. Москва: Русский словарь, 2000. 416 с.
147. *Речевые* и ментальные стереотипы в синхронии и диахронии: сборник статей. Москва: Наука, 1995. 189 с.
148. *Роль* человеческого фактора в языке: язык и картина мира / Б. А. Серебренников [и др.]. Москва: Наука, 1988. 216 с.
149. *Русский* ассоциативный словарь: в 2 томах / Ю. Н. Караулов [и др.]. Москва: Астрель: АСТ, 2002. Т. 1: От стимула к реакции. 784 с.
150. *Сериков В. В.* Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. 1994. № 2. С. 16–20.
151. *Скребцова Т. Г.* Американская школа когнитивной лингвистики / Т. Г. Скребцова; послесл. Н. Л. Сухачева. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 2000. 204 с.
152. *Слободяник Н. Б.* Конструирование идентичности в политическом дискурсе: к вопросу о роли социального антагонизма (о концепции политического дискурса Лаклау и Муфф) / Н. Б. Слободяник // Политическая лингвистика / гл. ред. А. П. Чудинов; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. Вып. 2 (22). С. 60–67.
153. *Солсо Р.* Когнитивная психология / Р. Солсо. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 591 с.
154. *Степанов Ю. С.* Альтернативный мир, дискурс, факт и принципы причинности / Ю. С. Степанов // Язык и наука конца XX в.: сборник статей. Москва: Изд-во Рос. гос. гуманитар. ун-та, 1995. С. 35–73.
155. *Степин В. С.* Поиск новых ценностей и стратегия развития России / В. С. Степин // Вестник Российского философского общества. 2000. № 1. С. 9–13.
156. *Стернин И. А.* Коммуникативное сознание, коммуникативное поведение и межкультурная коммуникация / И. А. Стернин // Межкультурная коммуникация и проблемы национальной идентичности. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2002. С. 21–29.
157. *Тойн А.* Вопросы прагматики текста / А. Тойн, Т. А. ван Дейк // Новое в зарубежной лингвистике. Москва: Прогресс, 1978. Вып. 7: Лингвистика текста. С. 259–336.

158. *Толерантность* и образование: современные проблемы формирования толерантного сознания: коллективная монография / отв. ред. А. В. Перцев. Екатеринбург: Полиграфист, 2006. Вып. 16. 192 с.

159. *Толковый* словарь русского языка / под ред. Д. В. Дмитриева. Москва: Астрель: АСТ, 2003. 1582 с.

160. *Толстая С. М.* Категория признака в символическом языке культуры / С. М. Толстая // *Признаковое пространство культуры* / отв. ред. С. М. Толстая. Москва: Индрик, 2002. С. 7–20.

161. *Тюнников Ю. С.* Сущностные признаки и паспортные характеристики интегративного процесса / Ю. С. Тюнников // *Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: сборник научных трудов*. Свердловск: Изд-во Сверд. инж.-пед. ин-та, 1991. Вып. 2. С. 13–23.

162. *Уланова С. Б.* Фрейм как структура репрезентации знаний / С. Б. Уланова // *Когнитивные аспекты языковой категоризации: сборник научных трудов* / отв. ред. Л. А. Манерко; Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина. Рязань, 2000. С. 133–141.

163. *Уфимцева А. А.* Роль лексики в познании человеком действительности и в формировании языковой картины мира / А. А. Уфимцева // *Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира* / под ред. Б. А. Серебряникова. Москва: Наука, 1988. С. 108–141.

164. *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 034300 Физическая культура (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]: утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 31.05.2011 № 1975 // *Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации*. Режим доступа: <http://www.mon.gov.ru>.

165. *Фесенко Т. А.* Этноментальный мир человека: Опыт концептуального моделирования: диссертация ... доктора филологических наук / Т. А. Фесенко. Москва, 1999. 40 с.

166. *Филимонова С. И.* Физическая культура и спорт – пространство, формирующее самореализацию личности / С. И. Филимонова. Москва: Теория и практика физической культуры, 2004. 316 с.

167. *Филлмор Ч.* Об организации семантической информации в словаре / Ч. Филлмор // *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва: Прогресс, 1983. Вып. 14: Проблемы и методы лексикографии. С. 23–60.

168. *Филлмор Ч.* Фреймы и семантика понимания / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. Москва: Прогресс, 1988. Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. С. 52–92.
169. *Философский словарь* / под ред. И. Т. Фролова. 7-е изд., перераб. и доп. Москва: Республика, 2001. 720 с.
170. *Философский энциклопедический словарь* / гл. ред. Л. Ф. Ильичев [и др.]. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 839 с.
171. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: ИНФРА-М, 2002. 576 с.
172. *Фрейд З.* Психология бессознательного: сборник произведений / З. Фрейд; сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. Москва: Просвещение, 1990. 448 с.
173. *Фроловская М. Н.* Профессиональный образ мира как основание деятельности педагога / М. Н. Фроловская // Педагогика. 2007. № 6. С. 60–63.
174. *Фрумкина Р. М.* Психолингвистика: учебник / Р. М. Фрумкина. Москва: Академия, 2001. 320 с.
175. *Фрумкина Р. М.* Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? / Р. М. Фрумкина // Язык и наука конца XX в. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1995. С. 74–117.
176. *Фуко М.* Археология знания: перевод с французского / М. Фуко; общ. ред. Б. Левченко. Киев: Ника-Центр, 1996. 208 с.
177. *Фуко М.* Порядок дискурса [Электронный ресурс] / М. Фуко. Режим доступа: <http://yanko.lib.ru/books/philosoph/boucault/fukovolya/fuhovolyciall.html>.
178. *Харченко Е. В.* Модели речевого поведения в профессиональном общении / Е. В. Харченко. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. ун-та, 2003. 336 с.
179. *Чапаев Н. К.* Педагогическая интеграция: методология, теория, технология / Н. К. Чапаев. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. 297 с.
180. *Черепанова Е. С.* Почему стоит говорить о толерантности / Е. С. Черепанова // Толерантность и образование: современные проблемы формирования толерантного сознания: коллективная монография / отв. ред. А. В. Перцев. Екатеринбург: Полиграфист, 2006. Вып. 16. С. 125–158.
181. *Черепанова Л. В.* Дискурс как язык, представленный в виде особой социальной данности / Л. В. Черепанова, Е. В. Король // Языковое общение и его единицы в лингвистических и лингводидактических исследованиях: межвузовский сборник научных статей, посвященный 10-летию

основания Сургутского государственного университета / отв. ред. В. М. Глушак; Сургут. гос. ун-т. Сургут, 2003. С. 9–16.

182. *Чернейко Л. О.* Лингвофилософский анализ абстрактного имени / Л. О. Чернейко. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1997. 320 с.

183. *Шендрик И. Г.* Проектирование образовательного пространства взрослого человека / И. Г. Шендрик // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2004. № 5 (29). С. 119–130.

184. *Юнг К. Г.* Архетип и символ / К. Г. Юнг. Москва: Ренессанс, 1991. 298 с.

185. *Юнг К. Г.* Понятие коллективного бессознательного / К. Г. Юнг // Аналитическая психология: прошлое и настоящее / сост. В. В. Зелинский, А. М. Руткевич. Москва: Мартис, 1995. С. 51–60.

186. *Яковлева Е. С.* Фрагменты русской языковой картины мира: Модели пространства, времени и восприятия / Е. С. Яковлева. Москва: Гнозис, 1994. 344 с.

Учебное издание

Миорова Светлана Петровна

СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие

Редактор Е. В. Евстигнеева
Компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 30.03.15. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 11,7. Уч.-изд. л. 12,0. Тираж 100 экз. Заказ № __.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического
университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
