

ВОПРОСЫ ЖУРНАЛИСТИКИ, ПЕДАГОГИКИ, ЯЗЫКОЗНАНИЯ

2020. Том 39, № 2

Ранее журнал издавался под названием «Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки».

Основан в 1995 г. Журнал включен в Перечень ВАК рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук (10.01.00 – литературоведение, 10.02.00 – языкознание, 13.00.00 – педагогические науки). Журнал зарегистрирован в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ).

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет».

Издатель: НИУ «БелГУ» Издательский дом «БелГУ». Адрес редакции, издателя: 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Главный редактор

Исаев И.Ф., доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики педагогического института НИУ «БелГУ» (г. Белгород, Россия)

Ведущий редактор

Ерошенкова Е.И., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики педагогического института НИУ «БелГУ»

Заместители главного редактора:

Прохорова О.Н., доктор филологических наук, профессор, директор Института межкультурной коммуникации и международных отношений НИУ «БелГУ»

Короченко А.П., доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики института общественных наук и массовых коммуникаций НИУ «БелГУ»

Ирхин В.Н., доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры педагогического института НИУ «БелГУ»

Ответственный секретарь

Тарасова С.И., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики педагогического института НИУ «БелГУ»

Члены редколлегии:

Александрова О.В., доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой английского языкознания филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, (г. Москва, Россия)

Асташова Н.А., профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой художественного воспитания Брянского государственного университета им. И.Г. Петровского (Брянск, Россия)

Багана Ж., доктор филологических наук, профессор кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации института межкультурной коммуникации и международных отношений НИУ «БелГУ»

Белозерцев Е.П., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей и социальной педагогики Воронежского государственного педагогического университета (г. Воронеж, Россия)

Дускаева Л.Р., профессор, доктор филологических наук, заведующий кафедрой медиалингвистики Высшей школы журналистики и массовых коммуникаций Санкт-Петербургского государственного университета, руководитель комиссии медиалингвистики при Международном комитете славистики (г. Санкт-Петербург, Россия)

Ермаков С.С., доктор педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания Харьковской государственной академии дизайна и искусств (г. Харьков, Украина)

Жиро К., доктор философии, профессор Барселонского Автономного университета, директор Департамента средств массовой информации, коммуникации и культуры (Испания)

Людвиг Х., доктор философии, профессор института педагогики Вестфальского университета им. Вильгельма (г. Мюнстер, Германия)

Нагорный И.А., доктор филологических наук, профессор института иностранных языков Цицилинского университета, профессор (г. Чанчунь, Китай)

Перси У., доктор филологии, профессор Университета Бергамо (Италия)

Подымова Л.С., профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой психологии образования Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Россия)

Полонский А.В., профессор, доктор филологических наук, заведующий кафедрой журналистики НИУ «БелГУ»

Порхомовский В.Я., профессор, доктор филологических наук, главный научный сотрудник Института языкознания РАН, (г. Москва, Россия)

Пстыга А., профессор, доктор филологии, заведующий кафедрой русского языка и переводоведения Гданьского университета (Гданьск, Польша)

Риё Ж., доктор филологических наук, профессор кафедры французского языка и литературы Университета София Антиполис, (г. Ницца, Франция)

Стоянова Е.В., профессор, доктор филологии, заведующий кафедрой русского языка Шуменского университета им. Епископа Константина Преславского, (г. Шумен, Болгария)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № ФС 77-77958 от 19.02.2020.

Выходит 4 раза в год.

Выпускающий редактор Л.П. Котенко. Корректура, компьютерная верстка и оригинал-макет О.Г. Томусяк. Гарнитура Times New Roman, Arial Narrow, Impact. Дата выхода 30.06.2020. Оригинальный макет подготовлен отделом объединенной редакции научных журналов НИУ «БелГУ». Адрес: 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85.

СОДЕРЖАНИЕ

ЖУРНАЛИСТИКА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

- 135 **Авдони́на Н.С.**
К вопросу о компонентах профессиональной идентичности журналиста
- 144 **Друкер М.М.**
Способы трансляции деструктивных смысловых компонентов контента социальных медиа
- 151 **Осипова Е.А.**
Мир гуманитарной культуры в публицистике Д. С. Лихачева постперестроечного периода в России
- 159 **Семашкина Н.С.**
Ценностные аспекты корпоративного медиадискурса коммерческого предприятия
- 169 **Шестерина А.М.**
Модификация архетипических сюжетов в современных аудиовизуальных медиа

ПЕДАГОГИКА

- 178 **Беленко Т.В., Исаев И.Ф.**
Технологическая готовность будущего учителя к индивидуализации обучения школьников средствами педагогического дизайна
- 188 **Беспаленко Е.М.**
Процесс формирования психолого-педагогических компетенций у педагогов образовательных организаций
- 197 **Биттер Н.В.**
Учет региональных особенностей в формировании образовательных программ по туризму и гостеприимству в Алтайском крае
- 206 **Данилова В.А., Шихалкина Т.Г.**
Возможности использования мобильного обучения (M-Learning) в процессе изучения английского языка для профессиональных целей (ESP)
- 216 **Зубарева Н.Н., Рухленко Н.М., Пашкова Г.И.**
Стратегия «Доброжелательная школа»: проектирование инновационной образовательной среды региона
- 227 **Коренецкая И.Н., Кузьмиченко А.А., Мацевич С.Ф.**
Имидж-образующий контент личности учителя в современном образовательном пространстве
- 238 **Корытков В.А.**
Организационно-педагогические условия адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в процессе подготовки по военно-учетным специальностям
- 246 **Щербакова О.С., Клоков С.Н.**
Принципы применения народных инструментов фольклорной традиции в народно-певческом исполнительстве (к вопросу преподавания дисциплины «Народные инструменты фольклорной традиции»)

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

- 255 **Багана Ж., Волошина Т.Г., Словодова Новакова К.**
Нигерийский вариант английского языка: особенности заимствований из нигерийского пиджина
- 263 **Багдужева А.В.**
Морфемный состав слова в русском и китайском языках: сопоставительный анализ
- 271 **Войтальянова Я.И., Шелихова С.В.**
Стилистическое своеобразие эпитета в произведениях Дж. Д. Сэлинджера
- 280 **Глушкова Н.М., Харченко М.Г.**
Смысловые характеристики терминов цифровой экономики как фактор эффективного делового общения (на примере английского языка)
- 289 **Пантеева К.В.**
Интердискурсивность и особенности ее проявления в спортивном дискурсе
- 299 **Степыкин Н.И.**
Аргументация процедуры отбора слов-стимулов в рамках проекта «мультилингвальный ассоциативный тезаурус вежливости»
- 306 **Яковлева (Редько) Н.А.**
Слова «стыд», «срам» и «позор» в говорах архангельского региона: на пересечении значений

ISSUES IN JOURNALISM, EDUCATION, LINGUISTICS

2020. Volume 39, No. 2

Previously magazine was published under the title "Belgorod State University Scientific bulletin. Humanities series".

Founded in 1995

The journal is included into the List of Higher Attestation Commission of peer-reviewed scientific publications where the main scientific results of dissertations for obtaining scientific degrees of a candidate and doctor of science should be published (10.01.00 – literary criticism, 10.02.00 – linguistics, 13.00.00 – pedagogical sciences). The journal is introduced in Russian Science Citation Index (ПИНЦ).

Founder: Federal state autonomous educational establishment of higher education «Belgorod National Research University».

Publisher: Belgorod National Research University «BelGU» Publishing House.

Address of editorial office, publisher: 85 Pobeda St, Belgorod, 308015, Russia.

EDITORIAL BOARD OF JOURNAL

Chief Editor

Isaev, I.F., Head of Department of Pedagogics Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Belgorod National Research University)

Commissioning editor

Eroshenkova, E.I., Associated Professor of the Department of Pedagogy (Belgorod National Research University)

Deputies of chief editor:

Prohorova, O.N., Director of Institute of Intercultural Communication and International Relations, Doctor of Philological Sciences, Professor (Belgorod National Research University)

Korochensky, A.P., Doctor of Philological Sciences, Professor (Belgorod National Research University)

Irkhin, V.N., Professor of Department of Pedagogy, Doctor of Pedagogical Sciences (Belgorod National Research University)

Executive secretary

Tarasova, S.I., Associated Professor of the Department of Pedagogy (Belgorod National Research University)

Members of Editorial Board:

Aleksandrova, O.V., Head of the Department of English linguistics of the philological faculty of Lomonosov Moscow state University, doctor of philological Sciences, Professor (Moscow, Russia)

Astashova, N.A., Head of the Department of Art Education of the Bryansk State University named after I.G. Petrovsky, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Bryansk, Russia)

Baghana, J., Professor of the Department of Romance and Germanic Philology and Intercultural Communication of the Institute of Intercultural Communication and International Relations, Doctor of Philology, Professor of National University «BelSU»

Belozertsev, E.P., Honored Scientist of the Russian Federation, Professor of the Department of General and Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Voronezh, Russia)

Duskaeva, L.R., Professor, doctor of Philology, head of the Department of media linguistics of the Higher school of journalism and mass communications of Saint Petersburg state University (Saint Petersburg, Russia), head of the Commission of media linguistics under the International Committee of Slavistics

Ermakov, S.S., Professor of the Department of Physical Education of Kharkov State Academy of Design and Arts, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Kharkov, Ukraine)

Giro, X., Ph. D., Professor of the Barcelona Autonomous University, Director of the Department of Media, Communication and Culture (Spain)

Ludwig, H., professor of The University of Münster, doctor of philosophy (Muenster, Germany)

Nagorny, I.A., professor of the Institute of Foreign Languages of Jilin University, Doctor of Philology, Professor (Changchun, China)

Persi H., Doctor of Philology, Professor University of Bergamo (Italy)

Podymova, L.S., Head of the Department of Psychology of Education, Moscow State Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moscow, Russia)

Polonskiy, A.V., Head of the Department of Journalism of Belgorod National Research University, Doctor of Philology, Professor

Porkhomovsky, V.Y., Chief Researcher of the Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Philology, Professor (Moscow, Russia)

Pstyga, A., Professor, doctor of Philology, head of the Department of Russian language and translation studies at the University of Gdansk (Gdansk, Poland)

Rieu, J., Professor of the Department of French Language and Literature, University of Sofia Antipolis, Professor, Doctor of Philology (Nice, France)

Stoyanova, E.V., Head of the Department of Russian Language of Shumen University, named after bishop Konstantin Preslavsky, Doctor of Philology, Professor (Shumen, Bulgaria)

The journal is registered in Federal service of control over law compliance in the sphere of mass media and protection of cultural heritage. Certificate of registration of mass media ЭЛ № ФС 77-77958 от 19.02.2020. Publication frequency: 4 /year

Commissioning Editor L.P. Kotenko. Pag Proofreading, computer imposition O.G. Tomusyak. Page layout by P.V. Goleusov. Typeface Times New Roman, Arial Narrow, Impact. Date of publishing 30.06.2020. The layout was pre-pared by the Department of the joint editorial Board of scientific journals of NRU "BelSU". Address: 85 Pobeda St, Belgorod, 308015, Russia

CONTENTS

JOURNALISM AND PUBLIC RELATIONS

- 135 **Avdonina N.S.**
To the issue of journalists' professional identity components
- 144 **Druker M.M.**
Ways to broadcast destructive semantic components in social media content
- 151 **Osipova E.A.**
The world of humanitarian culture in the publicism of D. S. Likhachev in the post-perestroika period in Russia
- 159 **Semashkina N.S.**
Value aspects of corporative media discourse of commercial companies
- 169 **Shesterina A.M.**
Archetypal tropes in the structure of videoblogs

PEDAGOGICS

- 178 **Belenko T.V., Isaev I.F.**
Technological readiness of the future teacher to individualize the teaching of students by means of educational design
- 188 **Bespalenko E M.**
Problems of formation of psychological and pedagogical competencies at teachers of educational organizations
- 197 **Bitter N.V.**
Consideration of regional features in the formation of educational programs in tourism and hospitality in Altai krai
- 206 **Danilova V.A., Shikhalkina T.G.**
M-Learning in teaching english for specific purposes (ESP)
- 216 **ZubarevaN.N., RukhlenkoN.M., PashkovaG.I.**
Friendly school strategy: designing an innovative educational environment in the region
- 227 **Korenetskaya I.N., Kuzmichenko A.A., Matsevich S.F.**
Image-making content of a teacher's personality in a modern educational space
- 238 **Korytkov V.A.**
Organizational and pedagogical conditions of adaptation of military specialists to professional activities in the process of training in military accounting specialties
- 246 **ShcherbakovaO.S., KlokovS.N.**
Application principles of folklore tradition folk instruments in folk singing performance ("Folklore tradition folk instruments" teaching discipline inquiries)

LINGUISTICS

- 255 **Baghana J., Voloshina T.G., Slobodova Novakova K.**
Nigerian English: borrowings' peculiarities from Pidgin English
- 263 **Bagdueva A.V.**
Morphemic composition of the word in russian and chinese languages: comparative analysis
- 271 **Voytalyanova Ya.I., Shelikhova S.V.**
Stylistic originality of the epithet in the works of J. D. Salinger
- 280 **Glushkova N.M., Kharchenko M.G.**
Semantic characteristics of digital economy terms as a factor of effective business communication (using the example of English)
- 289 **Panteeva K.V.**
Interdiscursivity and its peculiarities in sports discourse
- 299 **Stepykin N.I.**
Argumentation of the procedure for selecting stimulus words in the framework of the project "multilingual associative politeness thesaurus"
- 306 **Yakovleva (Redko) N.A.**
The words *styd*, *sram* and *pozor* in arkhangel'sk dialects: semantic crossroads



ЖУРНАЛИСТИКА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ JOURNALISM AND PUBLIC RELATIONS

УДК 083

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-135-143

К вопросу о компонентах профессиональной идентичности журналиста

Авдонина Н.С.

Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова,
Россия, 163002, г. Архангельск, набережная Северной Двины, 17
E-mail: natalia.avdonina1987@gmail.com

Аннотация. Вопрос о профессиональной идентичности журналиста крайне актуален в связи с изменениями в информационно-коммуникационной сфере. С появлением алгоритмов и блогеров, замещающих часть функций профессиональных журналистов, можно говорить о кризисе профессиональной идентичности. Современные реалии в профессии неизбежно отражаются на содержании и организации образовательного процесса, поэтому мы говорим о профессиональной идентичности как педагогической проблеме. В этой связи автор рассматривает факторы, актуализирующие вопрос о профессиональной идентичности обучающихся по направлению «Журналистика», компоненты и уровни сформированности профессиональной идентичности. Сделан вывод о том, что процесс формирования профессиональной идентичности сугубо индивидуален и сопровождает человека на протяжении всей профессиональной биографии. Основы формирования профессиональной идентичности необходимо закладывать именно в университете, поскольку именно здесь особенно возможна рефлексия получаемых знаний и компетенций. В университете формируется ядро профессиональной идентичности, что составляет образ Я-профессионала и образ профессии.

Ключевые слова: журналистское образование, когнитивный компонент, мотивационно-ценностный компонент, поведенческий компонент, уровни сформированности профессиональной идентичности, журналистика.

Для цитирования Авдонина Н.С. 2020. К вопросу о компонентах профессиональной идентичности журналиста. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (2): 135–143.
DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-135-143:

To the issue of journalists' professional identity components

Natalia S. Avdonina

Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov,
17 Severnaya Dvina emb., Arkhangelsk, 163002, Russia
E-mail: natalia.avdonina1987@gmail.com

Abstract. The question of the professional identity of a journalist is extremely urgent today in connection with changes in the information and communication sphere. With the advent of competitors in the form of algorithms and bloggers, replacing part of the functions of professional journalists, we can talk about a crisis of professional identity. Modern realities in the profession inevitably affect the content and organization of the educational process, so we are talking about professional identity as a pedagogical problem. In this regard, the author first considers factors that actualize the issue of professional identity of students in the field of "Journalism". Then goes on to consider the components and levels of formation of



professional identity. A separate aspect in the article is a table of manifestations of the formation of professional identity in accordance with the components. The author concludes that the process of forming a professional identity is purely individual and accompanies a person throughout his or her professional biography. The author proceeds from the position that the foundations of the formation of professional identity must be laid precisely at the university, since it is here that reflection on the acquired knowledge and competencies is especially possible. At the university, the core of professional identity is being formed, which makes up the image of the self-professional and the image of the profession.

Keywords: journalism education, cognitive component, motivational-value component, behavioral component, professional identity formation levels, journalism.

For citation: Avdonina N.S. 2020. To the issue of journalists' professional identity components. Issues in Journalism, Education, Linguistics, 39 (2): 135–143 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-135-143

Введение

Проблема формирования и развития профессиональной идентичности студентов-журналистов обрела актуальность в недавнее время. Но исследования профессиональной идентичности имеют ряд недостатков. В целом отметим недостаточную теоретико-методологическую базу исследования профессиональной идентичности обучающихся по направлению журналистика. Не представляется возможным выделить концепции или модели формирования и развития профессиональной идентичности будущих журналистов при имеющемся накопленном эмпирическом опыте о практиках журналистского образования [Белоусов, 2004; Агеенко, 2007; Артемова, 2012; Винокуров, Демина, 2014; Владимирова, 2015].

Обращение к проблеме формирования профессиональной идентичности будущих журналистов обусловлено рядом объективных *факторов*. Первый фактор связан с *интенсивным развитием информационно-коммуникационных технологий*, позволяющих расширить возможности журналистики в создании, публикации и распространении контента. Второй фактор связан с *изменением парадигм и моделей современного образования в целом и журналистского образования в частности*. В результате перехода от когнитивной к компетентностной парадигме кардинально изменилось отношение к содержанию и технологиям образовательного процесса. При этом необходимо отметить, что компетентностная парадигма не может рассматриваться как единственно верная, также стоит учитывать гуманистическую и личностно-ориентированную парадигмы.

Третий фактор обусловлен *внедрением профессиональных стандартов* в российской действительности. Как отмечает Г.В. Гарбузов, «современному обществу нужен человек, способный изменять основу своей собственной жизнедеятельности. Формируется социальный запрос на самообразование и саморазвитие личности» [Гарбузов, 2007].

Основная часть

Исследование профессиональной идентичности журналиста может быть проведено в четырех направлениях: 1) нормативно-декларативное (что журналистам следует знать и как следует поступать); 2) когнитивное (что журналисты знают); 3) прикладное (что журналисты делают реально и как поступают в соответствии со своими знаниями, умениями, принципами и пр.); 4) мотивационно-ценностное (что журналисты думают о том, как им следует поступать). Три из четырех направлений обращены к личности журналиста, в то время как нормативно-декларативное подразумевает точку зрения третьих лиц о профессии.

Исследователи выделяют *три основных компонента* профессиональной идентичности: эмоциональный, когнитивный и поведенческий [Мухаметзянова и др., 2006; Евтешина, 2012; Моор, Головин, 2012; Озерина, 2012; Hanitzsch, 2017]. В.Б. Никишина и

Е.А. Петраш [2009] выделяют четыре компонента структуры профессиональной идентичности: образ Я, ценностно-смысловая и мотивационно-потребностная сфера и ролевые представления. Образ Я включает самопознание, эмоционально-ценностное отношение к себе и саморегуляцию. Ценностно-смысловая сфера отражает содержательную сторону направленности и ценностные и смысложизненные ориентации личности. Мотивационно-потребностная сфера выполняет регулирующую функцию и включает все мотивы и потребности индивида. Ролевые представления отражают поведение человека, соответствующее принятым нормам, социальным, культурным, профессиональным и др.

Вопрос о компонентах профессиональной идентичности журналистов остается открытым. А.М. Сосновская в работе «Журналист: личность и профессионал (психология идентичности)» выделяет три компонента профидентичности журналиста [2005]: практический, аффективный и когнитивный.

Практический компонент идентичности журналиста включает следующее:

- 1) работу в СМИ: режим дня и передвижений, взаимоотношения в коллективе, ответственность корпоративной культуре;
- 2) публикацию материалов в СМИ;
- 3) зарабатывание денег.

Аффективный компонент идентичности журналиста включает такие факторы:

- 1) интерес к профессии: своя профессия и профессия журналиста абстрактно;
- 2) интерес к обществу;
- 3) преобладание публичного времени и пространства.

Когнитивный компонент идентичности журналиста включает следующее:

- 1) журналистское образование;
- 2) журналистское сообщество (источники, журналисты, редакторы, издатели, аудитория, факультет журналистики, союзы журналистов, государство);
- 3) коммуникативные способности.

В структуре профессиональной идентичности мы выделяем три компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный и поведенческий. Их можно соотнести с **этапами формирования профидентичности: когнитивным, рефлексивным и проективным**.

Первый этап – *когнитивный* – подразумевает узнавание и получение первичной информации и примитивного опыта профессиональной деятельности. Цель на этом этапе – насытить обучающегося информацией.

На втором этапе – *рефлексивном* – важно обратить обучающегося к вопросу о смысле выбранной профессии и самоосознании себя в профессии. На этом этапе информация о профессиональной деятельности обретает статус знаний, принципы и нормы профессионального сообщества становятся собственными убеждениями студента.

На третьем этапе – *проективном* – обучающиеся включены в контекст профессиональной деятельности как будущие профессионалы. Именно на этом этапе студенты совершают поступки при преодолении проблемных ситуаций, которые возникают в процессе выполнения профессионально-ориентированных заданий.

Как видим, формирование профессиональной идентичности в соответствии с описанными этапами предполагает свободное овладение компетенциями, декларативно-директивный подход преподавателя исключен. Педагог вместе с обучающимися проходит эти же этапы.

Отдельным важным аспектом в изучении профидентичности является вопрос об **уровнях профессиональной идентичности** и показателях ее диагностики. Наиболее распространены в отечественной науке концепции уровней профессиональной идентичности Н.С. Пряжникова, Е.А. Климова и Л.Б. Шнейдер. Приведем некоторые из них.



Е.А. Климов уровни профессиональной идентичности соотносит с понятием профессиональной годности:

- 1) временная или практически непреодолимая непригодность к профессии;
- 2) годность к той или иной профессии или их группе – у человека нет ни противопоказаний, ни показаний к овладению данной профессией;
- 3) соответствие способностей человека данной деятельности – человек обладает определенными личными качествами, необходимыми для этой профессии;
- 4) призвание – человек обладает всеми необходимыми признаками для работы и проявляет все свои возможности в данной профессии; требования профессии и возможности человека совпадают. Это – уровень творческой самореализации [Пряжников, 2009].

Л.Б. Шнейдер [2001] выделяет четыре уровня профессиональной идентичности:

- 1) профессиональная идентичность невыраженная, индивид скорее хочет и мечтает, чем делает;
- 2) профессиональная идентичность выраженная, но пассивная, индивид осведомлен о своей профессии, но делает по образцу (профессиональный опыт не равен нулю), индивид входит в профессиональное сообщество и находит первые профессиональные контакты (профессиональное общение не равно нулю);
- 3) профессиональная идентичность активная, об индивиде можно сказать, что он – умелый субъект, поскольку оценивает себя в модальности «могу»: выбранные профессиональные цели достигаются, деятельность осуществляется самостоятельно и осознанно, формируется индивидуальный стиль профессиональной деятельности (профессиональный опыт равен const); формируется определенный круг профессиональных контактов (профессиональное общение равно const);
- 4) профессиональная идентичность устойчивая, индивид делает и выполняет трудовые функции творчески, а не по шаблону или одинаково из раза в раз: уровень мастерства, когда профессиональная деятельность выполняется свободно, индивид ищет сложные профессиональные задачи, совершенствуется в профессии (профессиональный опыт стремится по вектору в бесконечность); профессиональные контакты значимы, осознается собственная профессиональная неповторимость, возникает желание передать свой опыт другим (профессиональное общение тоже стремится в бесконечность).

Е.Ю. Мазур [2014] выделяет три группы параметров, по которым можно оценить уровень сформированности профессиональной идентичности:

- 1) реальная и прогнозируемая профессиональная самооценка – отношение человека к себе как к будущему и действующему профессионалу. Важно, что индивид чувствует соответствие реальной и идеальной профессиональной идентичности и стремится к последней, воплощая ее в реальность;
- 2) удовлетворенность своей профессией, что выражается в отношении человека к содержанию и условиям профессиональной деятельности. Отношение порождается мотивацией к овладению профессией, поэтому при оценке сформированности профессиональной идентичности важно учитывать возможности по удовлетворению потребностей в трудовой деятельности. На этом периоде, как отмечает Мазур, происходит формирование профессиональной идентичности;
- 3) эмоционально-ценностное принятие профессиональных норм, ценностей, традиций, ритуалов.

На основе анализа позиций Н.С. Пряжникова, Е.А. Климова, Л.Б. Шнейдер и Е.Ю. Мазур нами предложены *три уровня профессиональной идентичности*:

- 1) низший – индивид только входит в профессию, знакомится с ней на теоретическом уровне, формируются ожидания в отношении будущего профессионального образования. Индивид приобретает профессиональные знания, но не осознает себя профессионалом, специалистом, его могут одолевать страхи и сомнения в правильности сделанного выбора;

2) средний – индивид работает в профессии определенное время в штате или вне штата как во время учебы, так и после получения диплома, но не принимает профессиональные ценности и ценностные ориентации за собственные убеждения;

3) высший – индивид идентифицирует себя с выбранной профессией, развивается и совершенствуется как профессионал. У такого человека наблюдается соответствие «Реального Я» и «Идеального Я», удовлетворенность условиями и содержанием труда и сформированность системы профессиональных ценностей и норм. Такой человек может называться профессионалом, который неустанно совершенствуется, творчески реализуется, разделяет ценности и нормы профессионального сообщества и действует согласно этим установкам. Человек с высшим уровнем профидентичности говорит о себе: «Я – профессионал (специалист)». То есть: «Я – журналист», «Я – учитель», «Я – студент» и др. Произнося эти слова, человек закрепляет за собой статусную роль в профессиональном сообществе. Если перефразировать египетскую поговорку «Человек живет, пока называют его имя», можно сказать: «Специалист живет, пока он или она называет себя профессионалом».

Результаты

Далее представлена сводная таблица взаимосвязи уровней сформированности профессиональной идентичности по каждому из компонентов.

Признаки проявления сформированности профессиональной идентичности по каждому из компонентов
 Signs of manifestation of the formation of professional identity for each of the components

Низкий	Средний	Высокий
Мотивационно-ценностный компонент		
Отношение к миру, профессии и себе		
Скорее негативное отношение к миру, профессии, самооценка низкая либо завышенные ожидания в целом	Отношение к миру, профессии и себе «среднее», нормальное, плавающая самооценка, сильно зависит от похвалы и (или) порицания	Высокая и адекватная самооценка, реальное Я равно идеальному Я
Актуальные профессиональные потребности и необходимость их удовлетворения		
Неумение (незнание) того, как определять и оценивать профессиональные потребности, нежелание их развивать и удовлетворять	Знает свои базовые профессиональные потребности, но без желания ставить более сложные задачи на преодоление	Наличие осознанности своих насущных профессиональных потребностей, знает, как их удовлетворить, не боится идти на преодоление себя
Регулятор профессионального поведения		
Избегание неудач, недостаточный объем профессиональных знаний, норм и правил поведения, нежелание или неумение их выполнять	Знает профессиональные нормы и правила поведения, произвольно выполняет действия, соответствующие профессиональным нормам	Наличие осознанных профессиональных норм и правил поведения как потребности выполнения или следования этим нормам
Выбор средства и способы удовлетворения профессиональных потребностей		
Неумение выбирать эффективные средства и способы удовлетворения профессиональных потребностей	Ждет от педагога, когда он предложит средства для удовлетворения профессиональных потребностей	Мотивация на самосовершенствование



Продолжение таблицы
 Continuation of the table

Низкий	Средний	Высокий
Недопущение или преодоление эмоционального напряжения		
Плохо воспринимает оценку собственных профессиональных достижений, не может предвидеть или преодолеть эмоциональное напряжение	Преодолевает эмоциональное напряжение время от времени, зависит от похвалы, нужно убеждать в допущенных ошибках	Адекватно оценивает отзыв на свои профессиональные достижения, умеет предвидеть возможные риски профессиональной деятельности, может преодолевать эмоциональное напряжение, вынося для себя уроки для будущей деятельности
Когнитивный компонент		
Оценка (самооценка) познавательных способностей человека как формирующегося (будущего) профессионала		
Низкая самооценка себя как профессионала или завышенные ожидания	Средняя самооценка, есть баланс между реальным Я и идеальным Я, знает свои сильные и слабые стороны	Высокая и адекватная самооценка, реальное Я равно идеальному Я
Внутренняя мотивация и познавательный интерес к овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками		
Низкая мотивация к получению новых знаний	Мотивация инертная	Мотивация на достижение профессионального успеха, самосовершенствования
Профессиональные компетенции		
Неразвитость профессиональных компетенций, допускает грубые нарушения	Есть частично развитые компетенции, многое делает по инерции	Профессиональные задачи выполняет на высоком уровне, с небольшим количеством ошибок или без них
Знание о профессии в целом		
Общие знания о профессии, ориентируется на чужой опыт	Знания о профессии добываются из опыта и дополнительных источников	Нацеленность на получение знаний о профессии сверх программы
Поведенческий компонент		
Профессиональные цели		
Не умеет ставить профессиональные цели или ставит только ближайшие цели	Ставит цели, которые требуют известных умений и навыков	Ставит и добивается профессиональных целей, хочет достичь профессионального результата, не боится незнания
Профессиональные правила и нормы, которые в процессе осуществления практической деятельности становятся собственными убеждениями		
Профессиональные правила и нормы грубо нарушаются	Правила и нормы принимаются «под себя», на выбор	Правила и норма становятся собственными убеждениями, осознает невозможность их нарушить

Окончание таблицы
End of the table

Низкий	Средний	Высокий
Система профессиональных ценностей и ценностных ориентаций, регулирующих профессиональное поведение		
Профессиональные ценности и ценностные ориентации не стали собственными	Выборочно принимаются профессиональные ценности и ценностные ориентации	Профессиональные ценности и ценностные ориентации становятся собственными убеждениями, осознает невозможность их нарушить
Профессиональная деятельность		
Деятельность по шаблону, без энтузиазма	Деятельность с попыткой на творчество, проявить себя	Творческая деятельность, нацеленность на самореализацию
Профессиональный опыт (профессиональные компетенции)		
Профессиональный опыт не накапливается, останавливается на легких заданиях	Выбирает задания под себя, под свои способности	Выбираются сложные задания с целью саморазвития и из профессионального интереса
Корректировка нежелательного профессионального поведения		
Нежелательное поведение не корректируется, перестает работать	Корректируется то поведение, на которое укажут	Развито чувство рефлексии для развития себя как профессионала, цель – самосовершенствование

Заключение

В итоге констатируем, что профессиональная идентичность – это явление, которое не может быть одинаково формируемым для всех. Процесс вживания в профессию происходит сугубо индивидуально. Насколько идентичность будет устойчива зависит от многих факторов: от мечтаний и надежд, с которыми человек начинал профессиональное образование; от образовательной программы в целом (ее соответствия реальной практике, прежде всего); от преподавателей, которые сами должны иметь устойчивую профессиональную идентичность как педагоги, так и профессионалы в преподаваемой области; от рынка труда на федеральном, региональном и местном уровнях; от личностных особенностей, в том числе от событий в личной жизни обучающегося и др.

Вопрос идентичности, независимо от того, в какой области реализует себя индивид, остается ключевым на протяжении всей жизни человека. Идентификация необходима для сохранения и поддержания своего психоэмоционального равновесия. Человеку важно знать ответ на вопрос «Кто Я?» Следуя логике нашего рассуждения, приходим к выводу, что в университете необходимо закладывать основы формирования **ядра профессиональной идентичности**, элементами которого являются мотивация, принципы, ценности и компетенции. Процесс профессиональной идентификации, запущенный во время обучения в университете, можно рассматривать как мета-результат профессионального образования. Ядро профессиональной идентичности в совокупности представляет собой образ Я-профессионала и образ профессии.

Список литературы

1. Агеенко Н.В. 2007. Подготовка студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. Самара, 190 с.



2. Артемова Ю.В. 2012. Формирование конкурентоспособности будущего журналиста в образовательном процессе университета. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 22 с.
3. Белоусов М.В. 2004. Педагогическая система целевой подготовки журналистских кадров. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 24 с.
4. Винокуров М.А., Демина И.Н. 2014. Воспитательная работа и формы организации внеучебной деятельности на факультете журналистики. Вопросы теории и практики журналистики, 1: 105–112.
5. Владимирова Т.Н. 2015. Дидактическая концепция профессиональной подготовки журналистов в высшей школе России. Дис. ... докт. пед. наук. Москва, 481 с.
6. Гарбузова Г.В. 2007. Процесс формирования профессиональной идентичности студентов. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 44: 340–344.
7. Евтешина Н.В. 2012. Профессиональная идентичность психологов. Рязань, Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина, 106 с.
8. Мазур Е.Ю. 2014. Особенности влияния рефлексивности на профессиональную идентичность молодого специалиста (на материале исследования прокурорских работников). Дис. ... канд. псих. наук. Ярославль, 73 с.
9. Моор С.М., Головин П.Ю. 2012. Профессиональная идентичность как фактор трудовых отношений. Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования, 8: 176–183.
10. Мухаметзянова Ф.Г., Бисерова Г.К., Яруллина А.Ш. 2006. Интеграция личностных и профессиональных качеств в процессе формирования профессиональной идентичности у будущего специалиста. Интеграция образования, 4: 163–168.
11. Никишина В.Б., Петраш Е.А. 2009. Изменение структуры профессиональной идентичности на разных этапах профессионализации. Ученые записки Российского государственного социального университета, 1: 42–48.
12. Озерина Я.А. 2012. Исследование содержания профессиональной идентичности студентов бакалавриата. Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 1: 115–120.
13. Пряжников Н.С. 2009. Психология труда. М., Издательский центр «Академия», 480 с.
14. Сосновская А.М. 2005. Журналист: личность и профессионал (психология идентичности). СПб., Роза мира, 206 с.
15. Шнейдер Л.Б. 2001. Профессиональная идентичность. М., МОРУ, 272 с.
16. Hanitzsch T. 2017. Professional identity and roles of journalists. Oxford Research Encyclopedia of Communication. Oct. DOI: 10.1093/acrefore/9780190228613.013.95. Available at: <https://oxfordre.com/communication/view/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-95> (accessed: 13.03.2020)

References

1. Ageenko N.V. 2007. Podgotovka studentov – budushchikh zhurnalistov k soblyudeniyu norm professionalnoy etiki [Training of students – future journalists to comply with professional ethics]. Abstract. dis. ...cand. ped. sciences. Samara, 190 p.
2. Artemova Yu.V. 2012. Formirovanie konkurentosposobnosti budushchego zhurnalista v obrazovatel'nom protsesse universiteta [Formation of the competitiveness of the future journalist in the educational process of the university]. Abstract. dis. ... cand. ped. sciences. Yelets, 22 p.
3. Belousov M.V. 2004. Pedagogicheskaya sistema tselevoy podgotovki zhurnalisticheskikh kadrov [Pedagogical system of targeted training of journalistic personnel]. Abstract. dis. ... cand. ped. sciences. SPb., 24 p.
4. Vinokurov M.A., Demina I.N. 2014. Vospitatelnaya rabota i formy organizatsii vneuchebnoy deyatel'nosti na fakultete zhurnalistiki [Educational work and forms of organization of extracurricular activities at the Faculty of Journalism]. Questions of journalism theory and practice, 1: 105–112.
5. Vladimirova T.N. 2015. Didakticheskaya kontseptsiya professionalnoy podgotovki zhurnalistov v vysshey shkole Rossii [The didactic concept of professional training of journalists at a higher school of Russia]. Diss. ... d-ra ped. sciences. Moskva, 481 p.



6. Garbuzova G.V. 2007. Protsess formirovaniya professionalnoy identichnosti studentov [The process of formation of professional identity of students]. Proceedings of the Herzen Russian state pedagogical University, 44: 340–344.
7. Yevtshina N.V. 2012. Professionalnaya identichnost psikhologov [Professional identity of psychologists]. Ryazan, Publ. Rjaz. gos. un-t imeni S.A. Yesenina, 106 p.
8. Mazur Ye.Yu. 2014. Osobennosti vliyaniya reflektivnosti na professionalnuyu identichnost molodogo spetsialista (na materiale issledovaniya prokurorskih rabotnikov) [Features of the influence of reflexivity on the professional identity of a young specialist (based on the research of prosecutors)]: Dis. ... kand. psikh. sciences. Yaroslavl, 73 p.
9. Moor S.M., Golovin P.Yu. 2012. Professionalnaya identichnost kak faktor trudovykh otnosheniy [Professional identity as a factor in labor relations]. Bulletin of the Tyumen state University. Socio-economic and legal research, 8: 176–183.
10. Mukhametzyanova F.G., Biserova G.K., Yarullina A.Sh. 2006. Integratsiya lichnostnykh i professionalnykh kachestv v protsesse formirovaniya professionalnoy identichnosti u budushchego spetsialista [Integration of personal and professional qualities in the process of forming professional identity for a future specialist]. Integration of education, 4: 163–168.
11. Nikishina V.B., Petrash Ye.A. 2009. Izmenenie struktury professionalnoy identichnosti na raznykh etapakh professionalizatsii [Change in the structure of professional identity at different stages of professionalization]. Scientific notes of the Russian state social University, 1: 42–48.
12. Ozerina Ya.A. 2012. Issledovanie soderzhaniya professionalnoy identichnosti studentov bakalavriata [Study of the content of professional identity of undergraduate students]. Proceedings of Volgograd state pedagogical University, 1: 115–120.
13. Pryazhnikov N.S. 2009. Psikhologiya truda [Labor psychology]. M., Publ. Akademiya, 480 p.
14. Sosnovskaya A.M. 2005. Zhurnalist: lichnost i professional (psikhologiya identichnosti) [Journalist: personality and professional (psychology of identity)]. SPb., Publ. Roza mira, 206 p.
15. Shneyder L.B. 2001. Professionalnaya identichnost [Professional identity]. M., Publ. MOSU, 272 p.
16. Hanitzsch T. 2017. Professional identity and roles of journalists. Oxford Research Encyclopedia of Communication. Oct. DOI: 10.1093/acrefore/9780190228613.013.95. Available at: <https://oxfordre.com/communication/view/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-95> (accessed: 13.03.2020).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Авдонина Наталья Сергеевна, кандидат политических наук, доцент, доцент кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Natalia S. Avdonina, candidate of political science, associate Professor, associate Professor of the Department of journalism, advertising and public relations, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia



УДК 316.77(094)
DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-144-150

Способы трансляции деструктивных смысловых компонентов контента социальных медиа

Друкер М.М.

Балтийский федеральный университет им. И. Канта,
Россия, 236000, г. Калининград, ул. Невского, д. 14
E-mail: malvinavinete@mail.ru

Аннотация. Современное киберпространство представляет собой среду, в которой появляются новые агенты влияния, лидеры мнений и формы взаимодействия. Одной из площадок, содержащей различный по своему содержанию и целям контент, являются социальные медиа, не всегда поддающиеся контролю со стороны администраторов, призванных обеспечить информационную безопасность формирующейся личности. Результаты контент-анализа, проведенного для выявления контента деструктивного характера в содержании материалов сети «ВКонтакте», позволили сделать вывод о проникающем диффузном распространении информации, содержащей факторы риска для психологического здоровья школьников. Деструктивный контент, противоречащий принятым в обществе нормам морали и социальным нормам, сегодня не только не запрещен к распространению, но и представлен в различных формах любому зарегистрированному пользователю «ВКонтакте». Вследствие его потребления происходит агрессивная и массированная пропаганда саморазрушительных форм поведения.

Ключевые слова: деструктивный контент, медиапотребление, контентные риски, медиабезопасность, киберпространство.

Для цитирования: Друкер М.М. 2020. Способы трансляции деструктивных смысловых компонентов контента социальных медиа. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (2): 144–150. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-144-150

Ways to broadcast destructive semantic components in social media content

Malvina M. Druker

Immanuel Kant Baltic Federal University,
14 Nevskogo Avenue, Kaliningrad, 236000, Russia
E-mail: malvinavinete@mail.ru

Abstract. The use of the Internet by modern teenagers transposes their mental and social development from a real environment to a virtual one, where new agents of influence, opinion leaders, and forms of interaction appear. The results of content analysis for the presence of risks and threats in the content of the Vkontakte network materials allowed us to establish a pervasive diffuse distribution of content that threatens and contains risk factors for the psychological health of schoolchildren in almost all areas of virtual communication. Destructive content is found in the following forms: news, specific surnames and names, audio recordings of popular artists, videos, photos, collages, and specific reference to the groups of suicidal orientation. These risks are difficult to control: large communities containing illegal information are blocked, but a number of communities remain unnoticed by regulatory authorities, and new ones appear instead of remote communities. As a result, there is aggressive and massive propaganda of self-destructive behaviors, which is confirmed by thousands of destructive groups with hundreds of thousands of participants. Modern schoolchildren are exposed to risks and threats to their psychological health by consuming destructive content that is poorly controlled in cyberspace.

Key words: destructive content, media consumption, content risks, media security, cyberspace.

For citation: Druker M.M. 2020. Ways to broadcast destructive semantic components in social media content. *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 39 (2): 144–150 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-144-150

Введение

Формирование личности происходит сегодня в среде, учитывающей специфику современного конвергентного пространства, в котором соединяются реальность и виртуальный миры. Трудно представить современного школьника без участия в добавленной виртуальной реальности и интернет-коммуникации в блогах, социальных медиа, сетевых играх, мессенджерах и других возможностях киберпространства, которые составляют неотъемлемые элементы социальной ситуации развития ребенка, вводят сравнительно новые для нашей культуры элементы знаково-символической среды.

Однако цифровая реальность открывает не только широкие возможности для медиасоциализации подростка, но и содержит угрозы его развитию: наличие деструктивного контента может повлечь самые непредсказуемые последствия.

Среди отечественных исследований, посвященных изучению влияния виртуального пространства на современного человека, можно выделить работы А.М. Шестериной [2017], Ю.О. Годик [2011], Е.В. Выровцевой [2017], Ю.Д. Бабаевой [1998], А.Е. Войскунского [1998] и других. В научных публикациях Г.У. Солдатовой [2013], О.И. Самосват [2016], О.С. Смирновой [2017] представлен анализ интернет-активности современных российских подростков, выявлены риски и угрозы среды Интернет и предложена их типология. Исследованию социальных сетей как нового атрибута современной жизни посвящены работы А.А. Амзина [2016], Н. Астрожниковой [2012] и ряда других. Среди западных исследователей безопасности Интернета и социальных медиа в частности внимание уделяют С. Ливингстоун [Livingstone, 2008], Д. Палффри [Palfrey J., 2010] и другие ученые. Масштабные исследования сети Интернет и социальных медиа проводит Лаборатория Касперского. Регулярные отчеты лаборатории, размещаемые в информационном пространстве, подтверждают тот факт, что около трети детей в возрасте 15–18 лет проводят почти все свободное время в интернете, а доступ к гаджетам имеет 54 % детей в возрасте от 4 лет [Лаборатория Касперского, 2019].

Как отмечает А. Амзин, «социальные сети позволяют влиять на человека через текстовую информацию, иллюстративные и фотоматериалы, видеоконтент и аудиодорожки. Полный охват потоков информации может дать, например, социальная сеть «ВКонтакте» [Амзин, 2016]. Этот ресурс в настоящее время является самой популярной сетью рунета [Аудитория социальных сетей..., 2019]. В ней зарегистрировано более 40 миллионов пользователей, которые представляют все слои общества, независимо от возраста и социального положения. Ежедневно сайт посещает 4 миллиона пользователей. Около 80 % аудитории составляют жители России, в российском сегменте сетей публикуется 70 % всего онлайн-контента, а число ежемесячных пользователей сети «ВКонтакте» составляет 970 000 000 [Топ-30..., 2018]. Социальные сети предоставляют открытый и легкодоступный вариант получения новых эмоций и ощущений благодаря вовлечению детей в игры с агрессивным контентом, в том числе и со суицидальной направленностью. Дети часто оказываются незащищенными от деструктивного контента, подвергаются рискам и угрозам сети [Солдатова, 2015]. Широкое распространение сегодня получили «опасные группы», связанные с самоповреждающими или агрессивными действиями, отчеты о которых участники подобных сообществ выкладывают в сеть.

Параллельно процессу популяризации подобных групп растет и упоминание о страшных событиях в оффлайн-среде: организация подростками групп смерти, расстрелы



в школах, убийства, избиение и многое другое, сопровождаемое съемкой на мобильные телефоны. Социальные сети становятся не только площадкой, но и инструментом трансляции жестокости подростков в оффлайн-среде: так называемые прямые эфиры с мест избиения и унижения подростками друг друга, запись и трансляция на других ресурсах сети. Часто такая информация является незаконной, однако отслеживание и удаление всего объема запрещенного контента деструктивного характера пока остается проблемой.

К противозаконной, неэтичной и вредоносной информации относится запрещенный 149 Федеральным законом контент: «информация о насилии, жестокости и агрессии, информация, разжигающая расовую ненависть, нетерпимость по отношению к другим людям по национальным, социальным, групповым признакам, пропаганда суицида, пропаганда азартных игр, пропаганда и распространение наркотических и психотропных средств, пропаганда анорексии (отказ от приема пищи) и булимии (чрезмерное потребление пищи), пропаганда деятельности различных сект, неформальных молодежных движений, эротика и порнография, нецензурная лексика и так далее»¹.

В сети Интернет такую информацию можно встретить практически везде: в социальных сетях, блогах, персональных сайтах, видеохостингах. Именно эта проблема вызывает ряд необходимых решений, связанных с противостоянием разрушительному контенту. На сегодняшний день в деструктивные течения в Рунете вовлечены порядка 5 миллионов аккаунтов российских подростков (35 % от общего числа подростков в России), и это число продолжает расти [Методическое пособие..., 2018]. Одними из масштабных деструктивных течений являются группы с суицидальным контентом, популяризацией культуры АУЕ (арестантский уклад един), а также группы с противозаконной информацией.

Основная часть

Метод контент-анализа был использован для определения потенциально опасного контента социальной сети «ВКонтакте». Возможности сети позволяют настроить фильтры «ВКонтакте» таким образом, чтобы с помощью установленных единиц анализа стало возможным выявление потенциально опасных групп, аудио- и видеоконтента, а также постов, размещенных на открытых страницах пользователей.

Частота использования той или иной единицы текста рассматривается как индикатор коммуникативного действия. По сути контент-анализ направлен на выявление проблемы, явления, процессов, по результатам которого можно установить масштабы потенциальных проблем, связанных с психологическим здоровьем школьников. В качестве единиц анализа были использованы слова-индикаторы, определяющие наличие риска и угроз и позволяющие выявить противозаконную и неэтичную информацию. Так, это следующие слова-индикаторы: «суицид», «самоубийство», «порнография», «АУЕ» (арестантский уклад един).

По запросу в социальной сети «ВКонтакте» категории «суицид» был определен контент, с которым в свободном доступе может столкнуться любой пользователь социальной сети. Выявлено 182 человека, использующих указанную категорию в качестве имени или фамилии, как, например, *Твой суицид*, *Мертвый суицид*, *Ходячий суицид*, *Вечерний суицид*, *Хочу Суицид*, *Твой сладкий суицид* и другие; 78 аудиозаписей различных популярных исполнителей, в том или ином виде пропагандирующих деструктивные течения: Face, Эл-Джей, Пошлая Молли и другие; 36 486 видеозаписей, содержащих контент суицидальной направленности; 898 857 новости, в которых встречается слово «суицид» в разных контекстах; 566 сообществ открытого и закрытого типа суицидальной направленности, посвященных теме «суицид», включая группу, посвященную Рине Паленковой, считающейся одной из первых, кто определил моду на самоубийства. Из них 142 группы – объединения,

¹Об информации, информационных технологиях и о защите информации (последняя редакция): федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ. «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/ (дата обращения: 19.02.2020).

направленные на оказание психологической помощи подросткам, оказавшимся в зоне риска, и 424 группы – тематические сообщества суицидального характера, из них 54 группы являются закрытыми, администратор сам решает, кого добавлять в его сообщество.

Статусы, характеризующие контент как открытых, так и закрытых групп, представляют достаточно разнообразные категории: психология, игры, кино, музыка, юмор, дом культуры, художник, зоомагазин, бассейн, творчество, философия. Существуют группы со статусом «обучающие курсы», как, например, группа «Суицид как смысл бытия», со статусом «экстремальный вид спорта», как, например, группа «Суицид – выход», со статусом «духовное лицо», как, например, группа «Суицид – мой сладкий мир», со статусом «медицинский центр», как, например, группа «Вылечи себя суицидом». Семнадцать групп насчитывает свыше 1000 участников, как, например, группа «Полное руководство по суициду»; 68 групп насчитывает от 100 до 1000 участников. Остальные группы – это группы преимущественно закрытого типа, количество участников которых варьируется от 5 до 30 человек; 70 734 участников входит в самую многочисленную группу помощи подросткам «Твоя территория»; 53 790 человек объединяет группа помощи «Живи».

Несмотря на численное превосходство групп психологической поддержки, на наш взгляд, проблему составляет в принципе наличие суицидальных групп даже в составе 5 человек, каждый участник которой является потенциальной жертвой. Кроме того, групп, в названии которых или в их статусе не указано слово «суицид», существенно больше. Дело в том, что кроме типичных категорий – фотографии, коллажи, литературные цитаты с «романтикой суицида» и другое – есть и прямые ссылки на другие группы риска. Так, например, в одной из групп суицидальной направленности «Драматическое убийство» опубликована ссылка на сообщество «Аллатра», содержащее неоднозначный контент, и их видеолекцию «Суицид. Посмертная судьба».

Таким образом, разнообразных возможностей для вовлечения подростков в различные разрушительные и деструктивные течения достаточно много, как, соответственно, и рисков и угроз их психологическому здоровью. Если же подросток не задается целенаправленным поиском подобных групп, для вовлечения и создания настроения потенциальной жертве в ленте новостей разных пользователей появляются визуальные ловушки, к примеру «голосования» без альтернативы слову «да» и со соответствующим изображением открытой двери и дорогой, ведущей в небо, с вопросом «Вышел ли бы ты?», или тесты, в которых сразу считываются слова деструктивного характера: суицид, смерть и тому подобное; представлены также и другие психологические ловушки.

По запросу в социальной сети «ВКонтакте» категории «самоубийство» был выявлен следующий контент, с которым в свободном доступе может столкнуться любой пользователь социальной сети: 28 человек, использующих указанную категорию в качестве имени или фамилии, как, например, *Импulsive самоубийство*, *Идеальное самоубийство*, *Тихое самоубийство*, *Тотальное самоубийство* и другие; 69 аудиозаписей различных популярных исполнителей, в том или ином виде пропагандирующих деструктивные течения: Face, Эл-Джей, Пошлая Молли, а также гимн жертв будущих самоубийств; 36 152 видеозаписи, содержащие соответствующий контент; 1 814 141 новость, в которой встречается слово «самоубийство» в разных контекстах; 758 сообществ открытого и закрытого типа, посвященных теме «самоубийство». Из них 167 групп – это объединения, направленные на оказание психологической помощи подросткам, оказавшимся в зоне риска. Остальные 590 групп – это тематические сообщества суицидального характера. При этом 144 группы являются закрытыми, администратор сам решает, кого добавлять в его сообщество.

Статусы, характеризующие контент как открытых, так и закрытых групп, представлены в достаточно разнообразных категориях: образование, литература, театр, фильмы, фотографии, эротика, анимация, реклама, искусство и развлечения, библиотека и организация праздников. Так, например, это группы «Отряд самоубийств», «Зал самоубийств», «Поводы для самоубийства», «От любви до самоубийства», «Сладкое двойное



самоубийство», «5 минут до самоубийства» и другие. Так, 83 294 участника состояли в группе «50 дней до моего самоубийства», заблокированной на территории Российской Федерации на основании решения Федеральной службой по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека от 28.02.2017 № 13768. Несмотря на блокировку самой многочисленной группы, посвященной этой книге, остальные 420 сообщества, посвященные произведению «50 дней до моего самоубийства», в том числе и ролевые игры, продолжают функционировать. Группа посвящена одноименному литературному произведению Стейс Крамер (творческий псевдоним Анастасии Хохловой, уроженки города Норильска), описывающей свое произведение как «рассказ о жизни обычного подростка Глории МакФинн из Флориды, которая столкнулась с типичными проблемами для ее сверстников». В течение 2019 года произведение находилось в продаже в свободном доступе, в том числе и в разделе «Детская литература», как, например, на сайте <https://libcat.ru/knigi/proza/detskiaya-proza/141929-stejs-kramer-50-dnej-do-moego-samoubijstva-lp.html>.

Стоит отметить, что с января 2020 года указанная ссылка не активна. Однако прочитать это «произведение» можно и на других ресурсах: e-libra.ru, bookvoed.ru и ряде других. 15 групп, посвященных самоубийству, насчитывает свыше 1000 участников; 109 групп насчитывает от 100 до 1000 участников. Остальные группы – это группы преимущественно закрытого типа, количество участников которых варьируется от 5 до 30 человек.

Для определения групп по наличию запрещенного и неэтичного контента было использовано слово «порнография». Было выявлено 18 человек, использующих номинацию в качестве имени или фамилии, 59 аудиозаписей, 5 764 видеозаписи, 228 сообществ и 795 444 новости.

Учитывая тенденцию к сокращению слов молодежью, было решено в качестве индикатора использовать слово «порно». Результат: 78 аудиозаписи, 391 025 видеозаписи, 20 330 сообществ закрытого и открытого типа, 11 000 904 новости. Таким образом, контент, который является незаконным и, по сути, должен быть заблокированным в первую очередь, не только разрешен для демонстрации в сети, но и представлен в различных формах любому зарегистрированному пользователю «ВКонтакте».

Учитывая частое упоминание в СМИ проблем, связанных с популяризацией стиля АУЕ (арестантский уклад един), было решено определить и сообщества, связанные с указанной тематикой, присутствующие в социальной сети «ВКонтакте». В результате контент-анализа было выявлено 3 202 сообщества, так или иначе связанных с этим движением.

Численность групп по категории «АУЕ»: 95 593 участника состояло в группе, заблокированной на территории Российской Федерации на основании решения Федеральной службой по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека от 28.02.2017 № 13768; 26 647 человек участвуют в проект «АнтиАУЕ»; 12 271 участник насчитывает группа «АУЕ цитаты», посвященная романтизации арестантского уклада, пропаганде среди несовершеннолетних воровских понятий российской криминальной среды и тюремных понятий, соблюдения «воровского кодекса», взамен обещая поддержку и защиту в настоящем и будущем. Доступ в группы дают не администраторы, а «смотрящие», и контролирует контент не модератор, а «воры в законе».

Выводы

В результате проведенного контент-анализа на наличие рисков и угроз в содержании материалов сети «ВКонтакте» был выявлен контент, угрожающий психологическому здоровью школьников практически во всех областях виртуальной коммуникации: психология, игры, кино, музыка, юмор, творчество, философия, обучающие курсы, образование, литература, театр, фотография, анимация, реклама, искусство, развлечения, организация праздников, животные и прочее.

Разрушительный контент суицидальной направленности обнаружен в следующих формах: новости, специфические фамилии и имена, аудиозаписи популярных исполнителей, видеозаписи, фотографии, коллажи, литературные цитаты с «романтикой суицида», конкретные ссылки на группы риска.

Если же школьник не задается целенаправленным поиском подобной информации или групп, для вовлечения и создания настроения потенциальной жертве в ленте новостей разных пользователей появляется вовлекающий контент: голосования, тесты, игры, а также контент с завуалированным внушением.

Пропаганда саморазрушительных форм поведения происходит в сотнях групп суицидальной и криминальной направленности с десятками тысяч участников, а общая численность школьников, вовлеченных в подобные сообщества, не поддается точному определению. Привлечение внимания активных групп общественности и служб к пабликам, содержащим деструктивный контент, а также организованная работа по ликвидации подобных сообществ позволят сделать социальные медиа ресурсом, направленным на конструктивные результаты.

Список источников

1. Амзин А.А. 2015. Особенности медиапотребления. URL: <http://newmedia2016.digital-books.ru/kniga/osobennosti-mediapotrebleniya/> (дата обращения: 04.02.2020).
2. Астрожникова Н. 2019. Ловушки в соцсетях: почему дружба в Сети опаснее знакомств на улице. URL: <https://letidor.ru/psihologiya/lovushki-v-socsetyakh-pochemu-druzhba-v-seti-opasnee-znakomstv-na-ulice.htm> (дата обращения: 17.02.2020).
3. Аудитория социальных сетей в России 2019. 2019. URL: <https://popsters.ru/blog/post/auditoriya-socsetey-v-rossii/> (дата обращения: 17.02.2020).
4. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. 2017. Психологические последствия информатизации. URL: http://cyberpsy.ru/articles/babaeva_vojskunsij_posledstviya_informatizatsii/ (дата обращения: 03.02.2020).
5. Дети. Медиапотребление. 2017. Отчет MOMRI. 2018. URL: http://cyberpsy.ru/articles/children_media_2017_momri/ (дата обращения: 01.02.2020).
6. «Лаборатория Касперского»: больше половины российских школьников получают в соцсетях предложение «дружить» от незнакомых людей, в 34 % это взрослые. 2019. URL: https://www.kaspersky.ru/about/press-releases/2019_ksk-survey/ (дата обращения: 07.02.2020).
7. Топ-30 самых посещаемых сайтов мира. 2018. URL: <https://sdvv.ru/articles/elektronnaya-kommertsiya/top-30-samykh-populyarnykh-saytov-mira-2018/> (дата обращения: 04.02.2020).

Список литературы

1. Выровцева Е.В., Мохвин А.Ю. 2017. Стратегические коммуникации современных изданий в социальных медиа. Челябинский гуманитарий, 3 (40): 13–23.
2. Годик Ю.О. 2011. «Цифровое поколение» и новые медиа. Медиаскоп, 2. Электронный журнал. URL: <http://www.mediascope.ru/node/838> (дата обращения: 30.01.2020).
3. Методическое пособие по выявлению признаков риска поведения в социальных медиа. 2019. Москва, АО «Крибрум» Электронная книга. URL: <http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2019/03/tsifrovaya-gigiena.pdf> (дата обращения: 09.02.2020).
4. Самосват О.И. 2016. Социальное одобрение как фактор коммуникативного поведения подростков в социальных сетях. Дис. ... канд. псих. наук. Ярославль, 258 с.
5. Смирнова О.С. 2017. Определение группы риска аккаунтов социальной сети «ВКонтакте», попадающих под влияние квестовой игры суицидального характера. Современные информационные технологии и ИТ-образование, Т.13 (3): 53–60. DOI 10.25559/SITITO.2017.3.382
6. Смирнова О.С., Петров А.И., Бабийчук Г.А. 2016. Основные методы анализа, используемые при исследовании социальных сетей. Современные информационные технологии и ИТ-образование, 12(3-1): 151–158.



7. Солдатова Г., Рассказова М., Лебешева М., Зотова Е., Рогендорф П. 2013. Дети России онлайн: риски и безопасность. Результаты международного проекта EUC ids Online II в России. Под ред. Г. Солдатовой, Е. Зотовой, М. Лебешевой и др. М., 213 с.
8. Солдатова Г., Шляпников В. 2015. Онлайн-угрозы глазами детей и взрослых. Дети в информационном обществе, 21: 44–55.
9. Цифровая компетентность подростков и родителей: результаты всероссийского исследования. 2013. Под ред. Г.У. Солдатовой. Москва, Фонд Развития Интернет, 144 с.
10. Шестерина А.М. 2017. Особенности сетевого видеоконтента: контекстный подход. Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика, 4: 137–140.
11. Livingstone S. 2008. Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media Society*, 10 (3): 393–411.
12. Palfrey J., Boyd D., Sacco D. 2010. Enhancing child safety and online technologies. Final report of the Internet safety. Durham, North Carolina, Carolina Academic Press, 332 p.

References

1. Vyrovceva E.V., Mohvin A. Ju. 2017. Strategicheskie kommunikacii sovremennyh izdaniy v social'nyh media [Strategic communications of modern publications in social media]. *Cheljabinskij gumanitarij – Chelyabinsk Humanities*, 3 (40): 13 – 23.
2. Godik Ju. O. 2011. «Cifrovoe pokolenie» i novye media [Digital Generation and New Media]. *Mediascope*, 2. Available at: <http://www.mediascope.ru/node/838> (accessed: 30.01.2020).
3. Metodicheskoe posobie po vyjavleniju priznakov riska povedenija v social'nyh media [Toolkit for identifying signs of risk behavior in social media]. 2019. E-book. Available at: <http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2019/03/tsifrovaya-gigiena.pdf> (accessed: 09.02.2020).
4. Samosvat O.I. 2016. Social'noe odobrenie kak faktor kommunikativnogo povedenija podrostkov v social'nyh setjah [Social approval as a factor in the communicative behavior of adolescents in social networks]. Dis. ...cand. psih. sciences. Jaroslavl', 258 p.
5. Smirnova O.S. 2017. Risk estimation for vk.com accounts exposed to suicide-themed quests. *Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie*, 13(3): 53–60. DOI 10.25559/SITITO.2017.3.382 (in Russian).
6. Smirnova O.S., Petrov A.I., Babijchuk G.A. 2016. Common techniques for social network analysis studyosnovnye. *Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie*, 12 (3-1): 151–158 (in Russian).
7. Soldatova G., Rasskazova M., Lebesheva M., Zotova E., Rogendorf P. 2013. *Deti Rossii onlajn: riski i bezopasnost'* [Children of Russia online: risks and safety]. Results of the EU Kids Online II international project in Russia. Eds. G. Soldatovoj. M., 213 p.
8. Soldatova G., Shljapnikov V. 2015. Onlajn-ugrozy glazami detej i vzroslyh [Online threats through the eyes of children and adults]. *Deti v informacionnom obshhestve*, 21: 44–55.
9. Cifrovaja kompetentnost' podrostkov i roditelej: rezul'taty vserossijskogo issledovaniya. [Digital competence of teenagers and parents: results of the all-Russian research]. 2013. Eds. G. U. Soldatovoj. M., Publ. Fond Razvitija Internet, 144 p.
10. Shesterina A.M. 2017. Osobennosti setevogo videokontenta: kontekstnyj podhod [Features of network video content: a contextual approach]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Serija: Filologija. Zhurnalistika, 4: 137–140.
11. Livingstone S. 2008. Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media Society*, 10 (3): 393–411.
12. Palfrey J., Boyd D., Sacco D. 2010. Enhancing child safety and online technologies. Final report of the Internet safety. Durham, North Carolina, Carolina Academic Press, 332 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Друкер Мальвина Михайловна, старший преподаватель Института гуманитарных наук Балтийского федерального университета им. И. Канта, г. Калининград, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Malvina M. Druker, senior lecturer at the Institute of Humanities, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

УДК 811
DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-151-158

Мир гуманитарной культуры в публицистике Д.С. Лихачева постперестроечного периода в России

Осипова Е.А.

Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85
E-mail: osipova_e@bsu.edu.ru

Аннотация. Современное российское общество характеризуется динамикой мировоззренческих установок, что связано с насущной потребностью россиян осмыслить систему тех духовно-нравственных ценностей, которые должны лежать в основе поступков и движения мысли человека. В этом контексте закономерен научный интерес к идейному наследию Д.С. Лихачева, выдающегося гуманиста XX в. По убеждению Д.С. Лихачева, основой человеческого бытия является культура, богатство и ключевая духовная скрепа которой – родной язык, а главная задача – «вращивание» гуманистического начала, «высокой человечности», чему способствуют образование, духовно-нравственное и патриотическое воспитание. Д.С. Лихачев подчеркивает мысль о том, что каждый человек должен быть интеллигентным, то есть интеллектуально независимым, подчиняющимся только своей совести и своему знанию жизни.

Ключевые слова: общество, мировоззренческое суждение, духовно-нравственные ценности, язык, образование, патриотизм, национализм.

Для цитирования: Осипова Е.А. 2020. Мир гуманитарной культуры в публицистике Д.С. Лихачева постперестроечного периода в России. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (2): 151–158. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-151-158

The world of humanitarian culture in the publicism of D.S. Likhachev in the post-perestroika period in Russia

Elena A. Osipova

Belgorod National Research University,
85 Pobeda St, Belgorod, 308015, Russia
E-mail: osipova_e@bsu.edu.ru

Abstract. The modern Russian society is characterized by the dynamics of worldview attitudes, which is connected with the urgent need of Russians today to “see themselves anew,” to comprehend once again the problems of cultural continuity and the system of those spiritual and moral values that should underlie human actions and thoughts. Outside of an active spiritual search, focused on different contexts of native history and culture, with the undoubted preservation of a productive dialogue with all peoples and states, it is impossible to solve the problems that arise in society. In this context, the public and scientific interest to D.S. Likhachev, an outstanding humanist of the 20th century, a Russian cultural scientist and public figure is logical. The focus of this study is the publicism of D.S. Likhachev in the 1980s and 90s in the aspect of the key worldview ideas that form the vectors of the spiritual movement of society. According to D.S. Likhachev, the basis of human life is culture, wealth and a key spiritual bond of which is the native language, and the main task is to “nurture” the humanistic principle, “high humanity”, which is facilitated by education, spiritual, moral and patriotic education. In his publicistic works D.S. Likhachev emphasizes the idea that each person should be intelligent, that is, intellectually independent, obedient too to his conscience and his knowledge of life.



Keywords: society, worldview judgment, spiritual and moral values, language, education, patriotism, nationalism.

For citation: Osipova E.A. 2020. The world of humanitarian culture in the publicism of D. S. Likhachev in the post-perestroika period in Russia. *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 39 (2): 151–158 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-151-158

Введение

Современное российское общество характеризуется динамикой мировоззренческих установок, что связано с насущной сегодня потребностью россиян «увидеть себя заново», осмыслить еще раз проблемы преемственности культуры и систему духовно-нравственных ценностей, которые должны лежать в основе поступков и движения мысли человека. Как отметил президент страны 12 декабря 2012 года в ежегодном Послании Федеральному Собранию, «сегодня российское общество испытывает явный дефицит духовных скреп: милосердия, сочувствия, сострадания друг другу, поддержки и взаимопомощи – дефицит того, что всегда, во все времена исторически делало нас крепче, сильнее, чем мы всегда гордились»¹.

Вне активного духовного поиска, ориентированного на разные контексты родной истории и культуры при несомненном сохранении продуктивного диалога со всеми народами и государствами, невозможно решить возникающие в обществе проблемы. В 2014 году был разработан проект «Основ государственной культурной политики». Одним из его ключевых положений является заявление о том, что «вне культуры невозможно обеспечить более высокое качество общества, его способность к гражданскому единству, к определению и достижению общих целей развития... невозможно утверждение общенациональной идеологии развития без формирования нравственной, ответственной, самостоятельно мыслящей, творческой личности»².

Среди тех, кто формировал эту интеллектуальную тенденцию, внес неопределимый вклад в духовно-нравственное возрождение России, был Дмитрий Сергеевич Лихачёв, мыслитель-гуманист, выдающийся ученый, филолог и культуролог, человек, в котором всегда видели «свободно мыслящего интеллигента», классика русской культуры XX века и ее нравственного эталона и который в общественном сознании «прочно укоренился в виде риторических штампов: "совесть нации", "нравственный идеал", "последний российский интеллигент"» [Запесоцкий, 2007, с.11].

Д.С. Лихачёва всегда особенно интересовали судьбоносные периоды развития отечественной культуры, их гуманистическое содержание. Научные труды ученого поражают не только своей научно-исследовательской значимостью, но и особым нравственным содержанием, определяющим ценностные ориентиры мысли и поступков человека, векторы его мировоззренческих исканий.

Предметом аналитического осмысления автора являются мировоззренческие суждения Д.С. Лихачёва о духовной сущности человека и культуры, сформулированные им в период 1980–1990-х гг. XX века и представленные в публицистическом творчестве, конституирующей основой которого является «гуманистический, социально-нравственный императив как принцип жизни человека в обществе» [Полонский, 2008, с. 6].

Цель исследования – выявить и представить ключевые ценностные идеи, мысли и взгляды Д.С. Лихачева на культуру, видение им векторов интеллектуальных и мировоззренческих поисков, ценностей, к которым должны стремиться общество и каждый человек.

¹ Послание Президента Федеральному собранию. 2012. URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/17118> (дата обращения: 03.02.2020).

² Проект «Основ государственной культурной политики» URL: <https://rg.ru/2014/05/15/osnovi-dok.html> (дата обращения: 03.02.2020).

Актуальность исследования определяется не только тем, что при всем масштабе и социальной значимости личности Д.С. Лихачева, его научного и публицистического творчества до сих пор востребованным оказывается систематизирующий анализ его социокультурных идей и концепций, но и значимостью его мировоззренческих суждений, вокруг которых сегодня формируется пространство «напряженного, пропонирующего и оппонирующего общественного диалога» [Полонский, 2009, с. 24]. Как справедливо замечает А.С. Запесоцкий, «научный мир еще недостаточно глубоко изучил лихачевские труды. Осмысление научного и нравственного наследия ученого только начинается» [Запесоцкий, 2007, с. 11].

Заметим, что с 1995 года в Санкт-Петербургском Гуманитарном университете профсоюзов ежегодно проводились Международные научные чтения, среди инициаторов которых был и Дмитрий Сергеевич Лихачев. После ухода из жизни Дмитрия Сергеевича Лихачева по предложению писателя Д.А. Гранина и профессора А.С. Запесоцкого Чтения получили государственный статус «Международных Лихачевских научных чтений», который был придан им Указом Президента РФ В.В. Путина «Об увековечении памяти Д.С. Лихачева» № 587 от 23 мая 2001 года¹. Традиционно повестку дня Лихачевских чтений составляют темы, связанные с духовно-нравственными исканиями, с осмыслением противоречивых тенденций в развитии общества, с проблемами культуры, образования, воспитания и процессами глобализации.

Основная часть

Для реализации цели исследования были использованы следующие методы: содержательный контент-анализ публицистических произведений Д.С. Лихачева, биографический метод – для анализа личности Д.С. Лихачева и его творческой деятельности. Аксиологический подход позволил изучить и описать основные мировоззренческие идеи ученого, отраженные в его публицистике указанного периода. Метод описания позволил представить результаты исследования в систематизированном виде.

Теоретическую базу исследования составили труды известных российских ученых в области философии, культурологии и публицистики, таких как С.Н. Иконникова [2005], А.А. Гусейнов и А.С. Запесоцкий [2006], А.В. Полонский [2008, 2009], Б.Я. Мисонжников [2012], Л.Е. Кройчик [2013, 2014] и другие.

С именем Д.С. Лихачева связана целая эпоха в развитии отечественной науки и общественной мысли. Фундаментальным является исследование академиком Д.С. Лихачевым истории и культуры Древней Руси. Он заново открыл читателям древнерусскую литературу, ее духовный и нравственный потенциал. О своем интересе к ней он писал: «Меня интересовали старые рукописи... литература, меня притягивала к себе Древняя Русь и народное творчество» [Лихачев, 1983, с. 4]. Широко известны такие фундаментальные труды Д.С. Лихачева в этой области, как «Слово о полку Игореве», «Русские летописи и их культурно-историческое значение», «Повесть временных лет», «Человек в литературе Древней Руси», «Текстология: На материале русской литературы X–XVII вв.», «Культура Руси времени Андрея Рублева и Епифания Премудрого (конец XIV – начало XV в.)». Без преувеличения можно сказать, что благодаря его аналитической мысли, точному слову древнерусская литература стала доступной и интересной широкой аудитории.

В постперестроечный период в публицистике Д.С. Лихачева с особой силой звучала тема гуманизма. В своих работах 1980–1990-х гг., таких как «Заметки о русском», «Земля родная», «Прошлое – будущему: Статьи и очерки», «Письма о добром и прекрасном», Д.С. Лихачев обращается к человеку как создателю и хранителю культуры, её ценностей и идей: «...землю создает человек. От человека зависит её сохранность, мир на

¹ Указ Президента РФ В.В. Путина «Об увековечении памяти Дмитрия Сергеевича Лихачева» № 587 от 23 мая 2001 г. URL: <https://www.lihachev.ru/chten/> (дата обращения: 02.02.2020).



земле, умножение её богатств» [Лихачев, 1983, с. 5]. Возрождение гуманистического начала и приумножение культурного богатства России ученый считал главными задачами своей творческой и общественной деятельности. Необходимо отметить, что с 1986 по 1993 год Д.С. Лихачёв был председателем Российского Фонда культуры, который он старался сохранить в период всеобщего хаоса, реорганизовав его в соответствии со сложившейся политической обстановкой в стране.

Защитник русской культуры Д.С. Лихачев пользовался непререкаемым авторитетом не только в академических кругах, но и у всей российской и международной общественности. Дмитрий Сергеевич на протяжении всей жизни остро чувствовал вызовы времени и старался найти на них ответы в опоре на культуру. По мнению Д.С. Лихачёва, именно культура является духовным базисом общенационального бытия, «целостным явлением, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из просто населения – народом, нацией. В понятие культуры должны входить... религия, наука, образование, нравственные и моральные нормы поведения людей и государства» [Лихачев, 2006, с. 94]. В своих выступлениях он не раз подчеркивал, что от нравственной культуры зависит международный престиж государства. Как точно заметил А.С. Запесоцкий, работы ученого «могут быть рассмотрены как глобальный проект духовного исцеления российского общества и мирового сообщества путем обращения к многовековой толще культуры» [Запесоцкий, 2007, с. 17].

Прогресс культуры неразрывно связан с осмыслением культурных ценностей, умением их накапливать и беречь. Будучи пропагандистом защиты памятников культуры как фактов истории жизни народа, академик на протяжении всего своего жизненного пути остро переживал их разрушение и уничтожение.

Д.С. Лихачёв – свидетель XX века. Особой его страницей была Октябрьская революция, уничтожившая многие памятники прошлого – достояние русской культуры: «Их утраты невозможны, ибо памятники культуры всегда индивидуальны, всегда связаны с определённой эпохой, с определёнными мастерами. Каждый памятник разрушается навечно, искажается навечно, ранится навечно» [Лихачев, 1985, с. 172]. Революционные вожди стремились искоренить историческую память народа с целью построить «новый мир». Но без прошлого нет будущего: история страны и ее культура воспитывают человека на протяжении всей его жизни. Он учится чтить память предков, помнит о преемственности поколений и нравственной оседлости: «Если человек не любит... смотреть фотографии своих родителей, не ценит память о них... значит, он не любит их. Если человек не любит старые дома, улицы... значит, у него нет любви к своему городу. Если человек равнодушен к памятникам истории своей страны, значит, он равнодушен к своей стране» [Лихачев, 1985, с. 170].

Как истинного гражданина своего Отечества Д.С. Лихачева не могли не волновать вопросы патриотического воспитания и национального самосознания. Человек необыкновенной судьбы, Дмитрий Сергеевич был очевидцем трагических событий, происходивших в России XX века. Разделяя со своим народом тяготы и лишения военного лихолетья, находясь в блокадном Ленинграде, Лихачев продолжал активно работать: «...мозг в голод работал напряжённо... Особенно остро мыслить в период лишений и опасности необходимо для сохранения жизни. Но думалось в этот период не о том, как бы избежать этих лишений, а об общих судьбах нашей страны, России» [Лихачев, 2006, с. 30].

Тема патриотического воспитания и гражданственности лейтмотивом проходит через все творчество Д.С. Лихачева. По его глубокому убеждению, «патриотизм – это благороднейшее из чувств... это важнейшая сторона личной и общественной культуры духа, когда человек и весь народ как бы поднимаются над самими собой, ставят себе сверхлические цели» [Лихачев, 1984, с. 43.]. Учёный подчёркивал, что патриотом должен быть не только каждый человек, но и каждый народ по отношению к своему народу и своей культуре.

Патриотизму прямо противоположен национализм как идеология национального превосходства. Д.С. Лихачев называл его самым тяжёлым из несчастий человеческого рода: «Как и всякое зло, оно скрывается, живёт во тьме и только делает вид, что порождено любовью к своей стране, а порождено оно... злобой, ненавистью к другим народам и к той части своего собственного народа, которая не разделяет националистических взглядов» [Лихачев, 1984, с. 43]. Размышляя над причинами национализма, учёный приходит к выводу о том, что они кроются в слабости народа, незнании культуры своих соседей: «Национализм, отгораживаясь стеной от других культур, губит свою собственную культуру, исушает её. Несмотря на все уроки XX в. мы не научились по-настоящему различать патриотизм и национализм. Зло маскируется под добро» [Лихачев, 1984, с. 42]. Дмитрий Сергеевич с сожалением наблюдал рост национализма в обществе. Он не понимал причин, по которым идеи национализма овладевали теми, кто раньше был его жертвой.

Непреодолимой ценностью культуры, ее основой и богатством является язык, ведь «он не только средство коммуникации, но прежде всего творец, созидатель. Не только культура, но и весь мир берет свое начало в Слове. Как сказано в Евангелии: "В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог"» [Лихачев, 2006, с. 98]. Д.С. Лихачев с особым трепетом относился к русскому языку, осознавал значимость каждого слова. Этому он научился у своего педагога, выдающегося лингвиста, академика Л.В. Щербы. Учёный вспоминал: «Мы с ним за год успевали прочесть только несколько строк из "Медного всадника". Каждое слово представлялось нам, как остров, который нам надо было открыть и описать со всех сторон» [Лихачев, 2006, с. 281].

В утрате такой духовной скрепы, как церковнославянский язык, который объединял русскую культуру прошедших веков с культурой нового времени, Д.С. Лихачев видел огромную для человека потерю. Этот уникальный язык был не только неиссякаемым источником словарного запаса русского языка, но и раскрывал высокие духовные ценности Древней Руси: «Это язык благородной культуры: в нём нет грязных слов, на нём нельзя говорить в грубом тоне, браниться» [Лихачев, 2006, с. 284]. Академик отмечал особое образовательное и воспитательное значение этого языка.

С культурой, утверждал Д.С. Лихачев, неразрывно связано понятие интеллигенции, а ее лучшие представители – эталоны воспитания. Очевидно, что без интеллигенции невозможно заложить духовно-нравственный фундамент сильного и независимого государства. Как замечал А.С. Запесоцкий, «лихачевская концепция интеллигенции, как специфического для России социально-культурного феномена, вытекает из всего его предшествующего опыта культурологического анализа» [2007, с. 145].

Дмитрий Сергеевич Лихачев по праву считается олицетворением русской интеллигенции: именно он раскрыл ее глубинную суть и общественную природу. Так, в работе «О русской интеллигенции» учёный написал: «К интеллигенции... принадлежат только люди, свободные в своих убеждениях, не зависящие от принуждений экономических, партийных, государственных, не подчиняющиеся идеологическим обязательствам... Не свободен интеллигентный человек только от своей совести и от своей мысли» [Лихачев, 2006, с. 64]. Обращаясь к молодому поколению в своих «Письмах о добром и прекрасном», Д.С. Лихачев подчеркивает, что отсутствие интеллигентности нельзя оправдать никакими обстоятельствами, будь то негативное воздействие окружающей среды или невозможность получить хорошее образование: «Интеллигентность нужна при всех обстоятельствах. Она нужна и для окружающих, и для самого человека. Интеллигентность равна нравственному здоровью...» [Лихачев, 1985, с. 25].

С развитием научно-технического прогресса наиболее остро стала ощущаться проблема бездуховности общества – общества, в котором материальные блага превалируют над мировоззренческим поиском, образуя разрыв между ценностями поколений. Эта тенденция создала реальную угрозу культурной самобытности России. Академик Лихачев в своих трудах отмечал, что бездуховность – «жизнь механизма, ничего не чувствующего,



не способного любить, жертвовать собой, иметь нравственные и эстетические идеалы» – порождает агрессивность: «...упрощённые концепции жизни заполняют поведение человека агрессивностью, доминируют у молодежи... Отсюда стремление... выразить свое презрение к окружающим: "Когда окружающие тебя боятся – это так приятно!"» [Лихачев, 2006, с. 52].

Высокая миссия в борьбе с бездуховностью, по мнению Д.С. Лихачева, возложена на образование и воспитание подрастающего поколения: «Образование должно быть подчинено воспитанию. Воспитание – это, в первую очередь, прививка нравственности и создание у учащихся навыков жизни в нравственной атмосфере. Но вторая цель, теснейшим образом связанная с развитием нравственного режима жизни, – развитие всех способностей человека и особенно тех, которые свойственны тому или иному индивидууму» [Лихачев, 1990, с. 5]. Он рассматривал эти процессы сквозь призму приобщения молодёжи к национальной и мировой культурам.

Следует отметить, что в таких работах, как «Раздумья», «Письма о добром», «Я вспоминаю» академик Лихачев выступает не только теоретиком, но и педагогом-практиком. Профессор А.С. Запесоцкий писал о том, что уровень лихачевского монолога столь высок, что кажется, урок ведет сама Истина или Господь Бог» [Запесоцкий, 2007, с. 162].

Д.С. Лихачев рассматривал систему образования как залог общественного развития. Однако образование, лишённое нравственной основы, считал он, не позволяет сформировать полноценную личность. В книге «Без доказательств» учёный делает акцент на непрерывности образовательного процесса: «Учиться нужно всегда. До конца жизни не только учили, но и учились все крупнейшие ученые. Перестань учиться – не сможешь и учить. Ибо знания все растут и умножаются» [Лихачев, 1996, с. 139].

Подводя итог, заметим, что по убеждению Д.С. Лихачева, основой человеческого бытия является культура, богатство и ключевая духовная скрепа которой – родной язык, а главная задача – «вращивание» гуманистического начала, «высокой человечности», чему способствуют прежде всего образование, духовно-нравственное и патриотическое воспитание. В своих публицистических работах Д.С. Лихачев настойчиво подчеркивает мысль о том, что каждый человек должен быть интеллигентным, то есть интеллектуально независимым, подчиняющимся только своей совести и своему знанию жизни.

Заключение

Желая видеть Россию влиятельным и процветающим государством, которое хранит свою историю и традиции, Д.С. Лихачев писал: «Я мыслю себе XXI век как век развития гуманитарной культуры... доброй и воспитывающей... Образование, подчиненное задачам воспитания, разнообразие средних и высших школ, возрождение чувства собственного достоинства... возрождение репутации человека как чего-то высшего... возрождение совестливости и понятия чести – вот в общих чертах то, что нам нужно в XXI веке... именно это мы в значительной мере потеряли в нашем злополучном XX веке» [Лихачев, 2006, с. 266]. Поиск мировоззренческих ориентиров обусловил необходимость обращения общества к ценностным установкам прошлого, к нравственным идеалам, зафиксированным в культурной традиции русского народа. В этом контексте закономерен общественный и научный интерес к идейному наследию Д.С. Лихачева, выдающегося гуманиста XX в., российского культуролога и общественного деятеля, к его публицистике в аспекте заявленных в ней ключевых мировоззренческих идей, формирующих векторы духовного движения общества.

Особая заслуга Д.С. Лихачева состоит в том, что он формировал в общественном сознании понимание культуры как духовно-нравственного фундамента национального бытия, без которого настоящее и будущее не имеют смысла. По убеждению ученого, каждый человек несёт моральную ответственность за сохранение культуры и её ценностей, за

преемственность поколений. Бережное отношение к прошлому своей страны является обязательным условием осознания настоящего и выверенного в ценностном отношении движения к будущему.

Список источников

1. Лихачев Д.С. 1985. Прошлое – будущему. Статьи и очерки. Л., Наука, 575 с.
2. Лихачев Д.С. 1991. Я вспоминаю. Предисл. Н.Г. Самвеляна. М., Прогресс, 256 с.
3. Лихачев Д.С. 1985. Письма о добром и прекрасном. Общ. ред. Г.А. Дубровской. М., Дет. лит., 207 с.
4. Лихачев Д.С. 2016. Мысли о жизни. Воспоминания. СПб., Азбука, Азбука-Аттикус, 480 с.
5. Лихачев Д.С. 2006. Избранное: мысли о жизни, истории, культуре. Сост., подг. текста, вступ. ст. Д. Н. Бакуна. М., Российский Фонд Культуры, 336 с.
6. Лихачев Д.С. 1983. Земля родная. М., Просвещение, 256 с.
7. Лихачев Д.С. 1984. Заметки о русском. М., Сов. Россия, 64 с.
8. Лихачев Д.С., Благово Н. В., Белодубровский Е.Б. 1990. Школа на Васильевском. М., Просвещение, 159 с.
9. Лихачев Д.С. 1996. Без доказательств. СПб, Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, 162 с.
10. Лихачев Д.С. 1987. XXI век должен быть эпохой гуманизма. М., Наука, 31 с.

Список литературы

1. Большаков В.П. 2002. Ценности культуры и время (некоторые проблемы современной теории культуры). Великий Новгород, НовГУ им. Ярослава Мудрого, 112 с.
2. Гранин Д.А. 2002. Один из последних. В кн.: Д.А. Гранин. Тайный знак Петербурга. СПб., Logos:333–339.
3. Громова Л.П., Жирков Г.В., Ущиповский С.Н., Кашеваров А.Н., Кругликова О.С., Сонина Е.С., Балашова Ю.Б. 2014. Русская публицистика в духовно-нравственной жизни общества: идеалы и ценности. Санкт-Петербург, Издательство Санкт-Петербургского университета, 204 с.
4. Гусейнов А.А., Запесоцкий А.С. 2006. Культурология Дмитрия Лихачева: комментарии к книге Д.С. Лихачева «Избранные труды по русской и мировой культуре». СПб., Изд-во СПбГУП, 36 с.
5. Запесоцкий А.С. 2007. Дмитрий Лихачев – великий русский культуролог. СПб., Изд-во СПбГУП, 298 с.
6. Запесоцкий А.С. Марков А.П. 2010. Д.С. Лихачев: у истоков культурологической парадигмы. Общественные науки и современность, 5: 163–176.
7. Запесоцкий А.С. 2017. Культурологическое наследие Д.С. Лихачева. Доклад на совместном заседании Отделений историко-филологических и общественных наук РАН, посвященном 110-летию со дня рождения академика Д.С. Лихачева. 6 декабря 2016 г. Москва, Президентский зал РАН. СПб., СПбГУП, 36 с.
8. Иконникова С.Н. 2005. История культурологических теорий. СПб., Питер, 474 с.
9. Кройчик Л.Е. 2013. Публицистический жанр: природа и стратегия развития. Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика, 2: 171–176.
10. Кройчик Л.Е. 2014. Принципы публицистического творчества. Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика, 5: 130–144.
11. Лурье С.В. 2016. Российский национальный проект: культурные «скрепы» и «сценарии» (из теории и практики). Вестник Московского Государственного университета культуры и искусства, 1 (69): 44–50.
12. Мисонжников Б.Я. 2012. Журналистский дискурс: ценностная категория и субъект формирования общественно значимых ценностей. В кн.: Журналистика. Общество. Ценности. Под ред. В.А. Сидорова. СПб., Петрополис, 249–270.
13. Полонский А.В. 2008. Публицистика как особый вид творческой деятельности. Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки, 11 (1): 56–61.
14. Полонский А.В. 2009. Язык и стиль публицистики. Белгород, Политерра, 238 с.
15. Полонский А.В., Глушкова В.Г. 2016. Культура и человек в условиях глобализации. В кн.: Психологические знания в современном мире. Материалы международной научно-



практической и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава и аспирантов. Белгород, БУКЭП: 268–274.

References

1. Bol'shakov V.P. 2002. Tsennosti kul'tury i vremya (nekotorye problemy sovremennoy teorii kul'tury) [Cultural values and time (some problems of the modern theory of culture)]. Velikiy Novgorod, Publ. NovGU im. Yaroslava Mudrogo, 112 p.
2. Granin D.A. 2002. Odin iz poslednikh [One of the last]. In.: D.A. Granin. Taynyy znak Peterburga [Secret sign of St. Petersburg]. SPb., Publ. Logos: 333–339.
3. Gromova L.P., Zhirkov G.V., Ushchipovskiy S.N., Kashevarov A.N., Kruglikova O.S., Sonina E. S., Balashova Yu. B. 2014. Russkaya publitsistika v dukhovno-nravstvennoy zhizni obshchestva: idealy i tsennosti [Russian journalism in the spiritual and moral life of society: ideals and values]. Sankt-Peterburg, Publ. Sankt-Peterburgskogo universiteta, 204 p.
4. Guseynov A.A., Zapesotskiy A.C. 2006. Kul'turologiya Dmitriya Likhacheva: kommentarii k knige D.S. Likhacheva "Izbrannye trudy po russkoy i mirovoy kul'ture" [Culturology Dmitry Likhachev: comments on the book D.S. Likhachev "Selected Works on Russian and World Culture"]. SPb., Publ. SPbGUP, 36 p.
5. Zapesotskiy A.S. 2007. Dmitriy Likhachev – velikiy russkiy kul'turolog [Dmitry Likhachev – the great Russian culturologist]. SPb., Publ. SPbGUP, 298 p.
6. Zapesotskiy A.S., Markov A.P. 2010. D.S. Likhachev: u istokov kul'turologicheskoy paradigmy [D.S. Likhachev: at the source cultural paradigm]. Obshchestvennye nauki i sovremennost', 5: 163–176.
7. Zapesotskiy A.S. 2017. Kul'turologicheskoe nasledie D. S. Likhacheva [Cultural heritage of D.S. Likhachev]. Report at a joint meeting of the Departments of historical, philological and social Sciences of the Russian Academy of Sciences, dedicated to the 110th anniversary of the birth of academician D.S. Likhachev. December 6, 2016, Moscow, Presidential hall of the Russian Academy of Sciences. SPb., Publ. SPbGUP, 36 p.
8. Ikonnikova S.N. 2005. Istoriya kul'turologicheskikh teoriy [History of Cultural Theories]. SPb., Publ. Piter, 474 p.
9. Kroychik L.E. 2013. Publitsisticheskiy zhanr: priroda i strategiya razvitiya [Journalistic genre: nature and development strategy]. Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika, 2: 171–176.
10. Kroychik L.E. 2014. Printsipy publitsisticheskogo tvorchestva [The principles of journalistic creativity]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 10: Zhurnalistika, 5: 130–144.
11. Lur'e S.V. 2016. Rossiyskiy natsional'nyy proekt: kul'turnye «skrepy» i «stsenarii» (iz teorii i praktiki) [Russian national project: cultural "clips" and "scripts" (from theory and practice)]. Vestnik Moskovskogo Gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstva, 1 (69): 44-50.
12. Misonzhnikov B.Ya. 2012. Zhurnalisticheskii diskurs: tsennostnaya kategoriya i sub'ekt formirovaniya obshchestvenno znachimykh tsennostey [Journalistic discourse: value category and subject of formation of socially significant values]. In.: Zhurnalistika. Obshchestvo. Tsennosti [Journalism. Society. Values]. Ed. V. A. Sidorova. SPb., Publ. Petropolis, 249–270.
13. Polonskiy A. V. 2008. Publicism as a special type of creative activity. Belgorod State University Scientific Bulletin. Humanities series, 11 (1): 56–61 (in Russian).
14. Polonskiy A.V. 2009. Yazyk i stil' publitsistiki [The language and style of journalism]. Belgorod, Publ. Politerra, 238 p.
15. Polonskiy A.V., Glushkova V.G. 2016. Kul'tura i chelovek v usloviyakh globalizatsii [Culture and people in the context of globalization]. In: Psikhologicheskie znaniya v sovremennom mire [Psychological knowledge in the modern world]. Materials of the international scientific-practical and scientific-methodical conference of teaching staff and postgraduates. Belgorod, BUKEP: 268–274.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Осипова Елена Александровна, аспирант кафедры журналистики института общественных наук и массовых коммуникаций Белгородского национального исследовательского университета, г. Белгород, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Elena A. Osipova, postgraduate student of the Department of journalism Institute of social Sciences and mass communications, Belgorod national research University, Belgorod, Russia



УДК 070.2

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-159-168

Ценностные аспекты корпоративного медиадискурса коммерческого предприятия

Семашкина Н.С.

Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, 3008015, г. Белгород, ул. Победы, 85
E-mail: pressasns@mail.ru

Аннотация. Корпоративные медиа могут выступать в качестве эффективного канала репрезентации корпоративных ценностей коммерческого предприятия. Их тематическая направленность нередко ограничена рамками корпоративной информации, что определяет ключевые особенности аудиторных групп и вариантов подачи информации. Целью данного исследования является анализ аксиологической дифференциации корпоративного медиадискурса в зависимости от исторического контекста. Рассмотрены ценностные аспекты медиадискурса коммерческого предприятия на примере корпоративного издания завода «Белэнергомаш». Исследование проводилось на основе метода традиционного анализа документов, включивших в себя 179 выпусков издания за период с 1970 по 2019 годы. В результате были выявлены основные аксиологические модели корпоративного медиадискурса, реализуемые в издании: антропоцентрическая, ресурсоцентрическая и эффектоцентрическая. Было установлено, что в медиадискурсе издания в зависимости от исторически обусловленных экономических приоритетов компании доминировала определённая аксиологическая модель, а фокус репрезентации смещался от человека к ресурсам компании и коммерческому эффекту. Результаты исследования позволяют уточнить методологию анализа медиадискурса корпоративных изданий и критерии ценностных моделей медиадискурса, а также вносят вклад в исследования внутренних коммуникаций компании и корпоративной культуры.

Ключевые слова: корпоративные медиа, ценности, корпоративные ценности, аксиологические модели.

Для цитирования: Семашкина Н.С. 2020. Ценностные аспекты корпоративного медиадискурса коммерческого предприятия. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (2): 159–168. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-159-168

Value aspects of corporative media discourse of commercial companies

Nadezhda S. Semashkina

Belgorod National Research University,
85 Pobeda St, Belgorod, 308015, Russia
E-mail: pressasns@mail.ru

Abstract. Corporative media are regarded as an efficient channel for representing corporative values of commercial companies. Their topics are framed by the nature and features of corporative information, e.g. branch news, marketing information about goods and services, etc. It also determines the key dimensions of audience and target groups, and the ways to transmit the content. The researchers find it important to reveal the key tendencies of transformation of axiological models of corporative media of commercial companies in terms of the change of economical paradigm of inner communications. One of basic research and practical goals is to find the ways to minimize the tendencies of dehumanization of corporative media content. The goal of the paper is to reveal the axiological differentiation of corporative media discourse according to historical contexts. The research analyzes the axiological aspects of media discourse of commercial companies by the example of the corporative newspaper of the plant



“Belenergomash”. Based on the method of traditional analysis of documents, the research comprised 179 issues of the newspaper from 1970 to 2019. The results of the research revealed the key axiological models of the corporative media discourse of the newspaper: anthropocentric, resource-centric and efficiency-centric ones. The author claims that the axiological models dominated in the media discourse of the newspaper depending on the historically determined economic priorities of the company, while the focus of representation shifted from individuals to company resources and commercial effects. The research results contribute to the methodology of study of corporative newspapers discourse and axiological models of media discourse, and to the study of inner communications of companies and their corporate culture.

Keywords: corporative media, values, corporative values, axiological models.

For citation: Semashkina N.S. 2020. Value aspects of corporative media discourse of commercial companies. *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 39 (2): 159–168 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-159-168

Введение

Корпоративные медиа традиционно рассматриваются в свете их коммуникационной и производственной функциональности [Лапина, 2004; Мурзин, 2005; Тухватова, 2007; Агафонов, 2008; Чемякин, 2011; Ромашова, 2015]. Общим является их трактовка как инструмента, обеспечивающего бесперебойную циркуляцию информационно-новостных потоков в компании, поддержки корпоративной культуры и повышения чувства лояльности к компании со стороны ее сотрудников [Гвозданная, 2011; Волкова, 2018], а также как маркетингового инструмента [Играев, 2012; Олтаржевский, 2013; Нариньяни, 2017]. Контент корпоративных изданий действительно формируется с учетом этих задач. В то же время нельзя игнорировать тот факт, что в основе селекции и редактирования материалов, предназначенных для размещения в корпоративных медиа, лежат не только прагматические, но и ценностные основания.

Нам представляется важным обратить внимание на аксиологическую дифференциацию корпоративного медиадискурса и его исторические формы. Аксиологические аспекты корпоративного медиадискурса не только репрезентируют базовые установки руководства корпорации относительно внутрикорпоративных отношений, но и могут выступать в качестве серьезного фактора имиджа компании, а также «корпоративного мировоззрения» ее сотрудников.

Терминологические аспекты исследования

Исследование ценностных аспектов корпоративного медиадискурса требует предельно четко дать определение понятия «медиадискурс». По мнению А.В. Полонского, медиадискурс – это динамичная информационная среда, «внутри которой вызревает переживаемое и закрепляемое в сознании людей в виде поведенческих и нравственных эталонов знание о мире, социальных отношениях и идеологиях. В медиадискурсе собираются все идеи и слова, порождаемые обществом, и лишь затем – хотя и усиленным потоком – они возвращаются к нам» [Полонский, 2009, с. 152].

Т.Г. Добросклонская определяет медиадискурс в самом общем виде «как совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия» [Добросклонская, 2014, с. 152].

Два подхода к определению медиадискурса обозначает Е.А. Кожемякин [2010]. В первом случае исследователь предлагает считать медиадискурс специфическим типом речемышлительной деятельности, характерным только для информационного поля масс-медиа. Согласно второму определению, это любой вид дискурса, реализуемый в поле массовой коммуникации и продуцируемый СМИ. Автор статьи разделяет вторую точку зрения и, соответственно, широко применяемую интерпретацию медиадискурса как «темати-

чески сфокусированную, социокультурно обусловленную речемыслительную деятельность в масс-медийном пространстве» [Кожемякин, 2010, с. 14].

Под корпоративным медиадискурсом Н.В. Гвозданная понимает «уникальное явление, соединяющее личное обращение к читателям, предоставление отраслевой информации, продвижение торговой марки, развитие имиджа компании, при этом оно представляет собой неотъемлемый элемент программы формирования лояльности сотрудников в отношении деятельности компании» [Гвозданная, 2015, с. 214]. Л.В. Минаева [2018] обращает внимание на диалогические форматы корпоративного медиадискурса как эффективное средство трансляции корпоративных ценностей.

Далее приведем несколько распространенных определений понятия «корпоративные ценности». По мнению П.А. Сорокина, «именно ценность служит основой и фундаментом культуры» [1937, с. 67]. М.Г. Хасянова [2013] основной функцией ценностных ориентаций внутри компании называет регуляцию поведения сотрудников, поскольку они являются важным фактором индивидуальной и групповой мотивации. Корпоративные ценности, подчеркивает исследователь, являются таким регулятором только при условии, что они становятся личными ценностями сотрудника.

В.Г. Смирнова предлагает следующее определение: «ценности – ключевая переменная корпоративной культуры, переносимая из поколения в поколение и сохраняющая преемственность... Ценности организации основаны на знаниях и представлениях, которые рассматриваются ими в качестве нерасторжимых с существованием компании, придают значимость, смысл ее функционированию, ориентируют ее действия в изменяющейся среде» [Смирнова, 2014, с. 11]. Согласимся с этим определением и в рамках нашего исследования сделаем акцент на состоянии «переменчивости» (*ключевая переменная; изменяющаяся среда*). Уточним, что ценности организации выражены в комплексе материальных ресурсов, к которым относятся, в том числе, и корпоративные медиа.

Корпоративные ценности: теоретические рамки исследования

Очевидно, что возникновение корпоративной прессы не было случайным явлением. По утверждению Д.Н. Мурзина [2007, с. 171], это стало ответом на потребность в новых формах коммуникации в условиях роста городов и промышленного производства. Необходимость передачи опыта и новых производственных знаний привела к возникновению первых фабричных и заводских изданий, ориентированных на сотрудников предприятия (современные издания формата b-2-*business-to-personnel*). А введение понятия корпоративных ценностей связано с аксиологизацией управления – имеется в виду использование ценностей в процессе руководства организацией.

По мнению А.И. Пригожина, «ценности есть такие представления о совершенстве чего-то значимого, на которые постоянно ориентируются те, кто к такому совершенствованию стремятся. Иначе говоря, это глубинные векторы жизнедеятельности, направляющие активность людей на всех ее вторичных, третичных и т. д. уровнях» [Пригожин, 2007, с. 3]. Примем данное определение как базовое.

А.И. Пригожин [2010, с. 37] выделяет несколько групп корпоративных ценностей:

- 1) ценности *порядка* (пунктуальность, дисциплина, управляемость, стабильность, безопасность, ответственность, согласованность и т. д.);
- 2) ценности *развития* (достижительность, инновационность, проактивность, конкурентность, креативность, клиентоориентированность, профессионализм, качество, эффективность, лидерство на рынке, синергия, стратегичность, целеустремленность, карьера, темп и т. д.);
- 3) ценности *отношенческие* (командность, взаимная обязательность, доверие, ответственность, уважительность, доброжелательность, демократизм, достоинство, открытость, честность и т. д.);



4) ценности *благополучия* (доходность, благосостояние, семья, природа, комфорт, здоровье, безопасность, образование, интересная работа, лояльность, бесконфликтность и т. д.);

5) ценности *социальные* (польза обществу, социальная ответственность, добрый след в жизни и т. д.).

Как считает исследователь, их можно перераспределять (на экономические, моральные, поведенческие, гражданские, профессиональные, художественные и др.). Некоторые, безусловно, могут дублироваться в разных группах ценностей.

Объект и методы исследования

Очевидно, что для своего процветания любая организация должна уметь адаптироваться к часто меняющимся условиям внешней среды. Меняющиеся внешние условия определяют и аксиологический характер медиаконтента корпоративных изданий. С целью выявления основных ценностных моделей, используемых в корпоративном медиадискурсе, нами было проведено исследование контента корпоративного издания крупного промышленного предприятия. На примере газеты завода «Белэнергомаш» рассмотрим подобные изменения в форме собственности предприятия, корпоративных ценностей и их репрезентации в медиа. Данная газета является достаточно типичной для всей категории корпоративных изданий в аспекте рубрикации, тематики, формата, периодичности, тиража и некоторых других значимых для корпоративных изданий параметров.

Нами проанализированы 52 номера газеты «Белгородский котельщик» за 1970 год, 47 номеров газеты «Трудовая слава» за 1999 год, 16 номеров газеты «Энергомаш» за 2003 год, а также выпуски современной газеты «Энергомаш» за 2014–2019 годы. Используются метод традиционного анализа документов и метод сплошной выборки.

Результаты исследования

Первый номер корпоративной газеты «Белгородский котельщик» вышел в свет 5 ноября 1957 года. Издание являлось печатным органом партбюро, завкома и дирекции Белгородского котлостроительного завода. Под названием «Белгородский котельщик» газета выходила почти 20 лет. В 1977 году заводская газета изменила свое название и стала называться «Трудовая слава». Теперь это был печатный орган парткома, профкома, комитета ВЛКСМ и дирекции производственного объединения «Белгородский завод энергетического машиностроения».

В начале 2000-х экономическая ситуация в отрасли не лучшим образом сказалась на судьбе предприятия, и руководство «Энергомашкорпорации» приняло решение о закрытии нерентабельных объектов и организаций, в том числе корпоративных газет. Официально «Трудовая слава» перестала существовать в конце октября 2003-го.

В 2013 году руководством предприятия (ЗАО «Энергомаш (Белгород) – БЗЭМ», с августа 2014 года – ООО «Белэнергомаш – БЗЭМ») было принято решение о возобновлении выпуска корпоративной газеты под названием «Энергомаш». Первый ее номер увидел свет в октябре 2013 года.

Отметим, что во все периоды своего существования корпоративная газета стремилась освещать самые интересные новости, рассказывать о передовиках производства, перспективах развития завода и планах модернизации, участии в выставках и строительстве новых объектов. Соответственно, система ценностей предприятия репрезентируются в медиа через тематику, контекстуализацию с помощью визуальных средств, а также стилистических и риторических средств языка.

В разные исторические периоды можно говорить о преобладании той или иной аксиологической модели корпоративного медиадискурса: антропоцентрической (в центре которой – человек труда, передовики производства); ресурсоцентрической (вспомогательные средства, используемые при целевой деятельности сотрудников предприятия); техно-

центрической (технологии, инновации); социоцентрической (солидарное общество, социум, трудовая этика и мотивация); эффектоцентрической (нацеленность на результат, коммерческий успех, производственные достижения и повышение конкурентоспособности предприятия). Уточним, что антропоцентрическая модель корпоративного медиадискурса, по нашему мнению, характерна для 1970-х годов, ресурсоцентрическая, техноцентрическая и социоцентрическая модели становятся преобладающими примерно с начала 1990-х годов, а эффектоцентрическая модель активно используется корпоративными медиа с 2010-х годов по настоящее время.

Обратим внимание на содержание первых полос газеты «Белгородский котельщик» за 1970-й год. В этот период газета выходит один раз в неделю (по пятницам) на четырех полосах формата А3. В течение года в свет вышли 52 номера заводской газеты, в 31 из них на первой полосе опубликованы материалы о передовиках производства. В процентном соотношении это составляет 59,6 %. Иногда материалы публикуются под рубрикой «Люди нашего завода», чаще рубрика отсутствует, но форма подачи сохраняется: портрет на рабочем месте (фото) и несколько строк, рассказывающих непосредственно о самом человеке труда.

Обратимся к следующим примерам, репрезентирующим эту ценностную модель, характерным для указанного периода функционирования издания.

Пример 1. «Белгородский котельщик», № 8 (651) от 27 февраля 1970 года.

Труженики цеха № 22 взяли высокие социалистические обязательства в честь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина. Сейчас, когда до юбилея осталось менее двух месяцев, они стараются работать как можно лучше.

На снимке: передовой слесарь-наладчик цеха № 22 Анатолий Санин на своем рабочем месте (фото В. Кузнецова).

На этом примере мы видим, что передовик представлен в качестве одного из работников завода, причем их деятельность характеризуется в возвышенно-положительной тональности («высокие обязательства», «работать лучше», «передовой») и помещена в государственно-идеологический макроконтекст, более абстрактный и общий, чем производственный контекст предприятия.

Пример 2. «Белгородский котельщик», № 13 (656) от 3 апреля 1970 года.

Всего год назад, после окончания Ленинградского политехнического института, пришел на завод Ахмед Даудович Хайбулаев. Свои знания, полученные в институте, молодой специалист успешно применяет на практике. Смена, где трудится Ахмед Даудович мастером участка опор, всегда справляется с производственными планами. На 120-130 процентов выполняет она ежемесячно задания. Это отличный подарок 100-летию со дня рождения В. И. Ленина.

На снимке: А. Д. Хайбулаев (слева) и сварщик Н. Терещенко (фото В. Кузнецова).

В примере 2 мы видим совмещение государственно-идеологического и производственного контекстов, однако акцент так же сделан на положительных характеристиках и достижениях конкретной личности – мастера участка.

Пример 3. «Белгородский котельщик», № 14 (657) от 10 апреля 1970 года.

Более 10 лет трудится в цехе № 20 крановщица Валентина Ивановна Волобуева. На первый взгляд кое-кому может показаться, что профессия крановщица проста. Это не так. Вот, например, В. И. Волобуева работает на открытом воздухе. Это значит, что условия работы – трудные.

Валентина Ивановна отлично справляется со своими обязанностями.

На снимке: В. И. Волобуева (фото В. Кузнецова).

Пример 3 демонстрирует внимание редакции газеты к условиям труда крановщицы завода и положительно маркирует ее как работницу. В этом примере личность работника уже не помещается в макроконтекст, скорее, акцентирован микроконтекст выполнения трудовых обязанностей.

Пример 4. «Белгородский котельщик», № 20 (663) от 22 мая 1970 года.

Работа слесаря-модельщика очень сложна. Часто над одной деталью он трудится долгие недели, стараясь поточнее и качественнее сделать модель. В цехе № 29 в основном трудятся слесари высокой квалификации. Одним из них является слесарь-модельщик Л. А. Сысоев. Его отличительной чертой является трудолюбие. В канун столетнего юбилея со дня рождения В. И. Ленина, портрет Л. А. Сысоева был вывешен на заводскую Аллею почета.

На снимке: Л. А. Сысоев за работой (фото В. Кузнецова).

Интересный подход к совмещению макро- и микроконтекстов репрезентации личности работников представлен в примере 4: оценочные характеристики выполнения работниками своих трудовых обязанностей коррелируют с идеологическим (столетний юбилей со дня рождения В. И. Ленина) и официально-производственным (размещение портрета на Аллее почета) контекстами.

Пример 5. «Белгородский котельщик», № 27 (670) от 10 июля 1970 года.

Марию Федоровну Везенцеву в первом цехе знают как хорошую работницу. Являясь слесарем-комплектовщиком, она успешно справляется со всеми своими заданиями. Кроме того, Мария Федоровна – активная общественница. Она – заместитель секретаря партийной организации цеха по организационным вопросам.

На снимке: М. Ф. Везенцева (фото В. Кузнецова).

Пример 5 содержит комплексное описание позитивных характеристик передовика: она «хорошая работница» (собственно производственная характеристика), «активная общественница» (общественная деятельность) и «заместитель секретаря» (партийная деятельность).

Характерно, что фотографии и портретные зарисовки или очерки о передовиках также присутствуют и на других полосах газеты (обычно по 2-3 подобных публикации в каждом выпуске). Это обстоятельство, на наш взгляд, указывает на антропоцентричность корпоративного медиадискурса.

За 1999-й год были напечатаны 47 номеров заводской газеты, которая к тому времени выходила уже под названием «Трудовая слава». Корпоративное издание по-прежнему выходит один раз в неделю на четырех полосах формата А3. Анализ первых страниц газеты показывает, что зарисовки о людях труда постепенно перестают быть «первополосными». Из 47 номеров они присутствуют на первой полосе лишь в девяти случаях, под рубриками «Слово о заслуженном ветеране», «Твои люди, завод», это составляет 19,1 %. При этом форма подачи материала несколько меняется: фотография сопровождается более расширенным текстом, по объему это уже примерно четверть полосы. Материалы о людях присутствуют на 2-3 страницах корпоративного издания, но и здесь уже чаще представлены не отдельные личности, а целые трудовые коллективы.

Отметим, что в этот период первые полосы заводской газеты чаще публикуют различные постановления и отчеты с заседаний Совета директоров и собраний акционеров («Трудовая слава» № 7 (1690) от 26 февраля 1999 г., № 10 (1693) от 26 марта 1999 г., № 16 (1699) от 14 мая 1999 г. и др.), а также материалы в рубрике «Производственное совещание» («Трудовая слава» № 3 (1686) от 29 января 1999 г., № 9 (1692) от 19 марта 1999 г., № 17 (1700) от 21 мая 1999 г. и др.). В процентном соотношении это составляет 34 %. Заголовки публикаций в рубрике «Производственное совещание» нередко включают в себя слово «задача»: «Задача – выполнить план», «Наши дела и задачи» и др. Сами публикации обычно посвящены обсуждению актуальных проблем (состояние трудовой дисциплины, кадровые перемещения, финансовое состояние предприятия, загрузка производств заказами, выполнение договорных обязательств и т. д.). Это позволяет говорить о замещении в корпоративном медиадискурсе антропоцентрической модели на ресурсоцентрическую, суть которой заключается в акцентировании внимания читателя не на личностях работников и их достижениях, а на ресурсах организации, позволяющих ей реализовывать текущую производственную деятельность.

В 2003 году на базе завода «Белэнергомаш» создано трубопроводное производство Группы предприятий «Энергомаш». Информационно-аналитическое издание ОАО «Энергомашкорпорация» – газета российских энергомашиностроителей «Энергомаш» – издаётся с 1999 года, печатается в С.-Петербурге, Барнауле, Волгодонске, Екатеринбурге общим тиражом 10 тыс. экземпляров. С января 2003 года в этом печатном издании публикуются и материалы о белгородском предприятии. Газета выходит ежемесячно на восьми полосах формата А3. В течение года в свет вышли 17 номеров (в мае, июне, июле, октябре и декабре – по 2 выпуска), материалы о людях присутствовали на первой полосе лишь однажды – в № 13 (96) за октябрь 2003 года. В процентном соотношении это составляет 7,9 %. В рубрике «Бизнес-лидеры» дается начало материала под заголовком «Генеральный директор "Энергомашкорпорации" – в числе 100 лучших менеджеров России», окончание публикации – на второй полосе.

В течение года первые полосы информационно-аналитического издания «Энергомаш» систематически занимали материалы официального характера (рубрики «Официально», «В правительстве РФ», «В Совете Федерации РФ»), блиц-интервью с первыми лицами корпорации, «события месяца». Фотографии – преимущественно групповые (заседание коллегии, презентация инженерных центров корпорации, рабочая встреча в Министерстве энергетики России и т. д.). Характерные заголовки этого периода: «Строительство ГТ ТЭЦ координирует коллегия» (№1 (84), 30 января 2003 г.), «Этот пуск принципиально важен!» (№ 4 (87), 17 апреля 2002 г.), «Энергоблок № 1 экзамен сдал!» (№ 5, 15 мая 2003 г.); и с акцентом на географию поставок – «Монгольский контракт» (№ 2, февраль 2003 г.), «Колумбийский контракт умножает заказы» (№ 6 (89), 29 мая 2003 г.), «Турбины отправляются в Колумбию!» (№ 16 (99), 11 декабря 2003 г.). Содержание номеров в целом – как правило, материалы о форсировании хода монтажа и модернизации объектов, сохранении конкурентоспособности, увеличении объемов производства и т.д. Портретных фотографий в газете немало, но они небольшие по размеру, размещены обычно на 3–6 страницах, статичны и однотипны. Все перечисленное также позволяет говорить о постепенном смещении фокуса в корпоративном медиадискурсе с антропоцентрической модели на эффектоцентрическую и ресурсоцентрическую модели.

Современная газета «Энергомаш» (корпоративное издание ООО «Белэнергомаш – БЗЭМ») выходит один раз в месяц на четырех полосах формата А3. Наполнена она преимущественно материалами о высоких производственных достижениях предприятия и реализации уникальных проектов. Типичные рубрики в 2014–2019 гг.: «Горизонты сотрудничества», «Визиты», «Новые мощности в строю!», «Проекты», «Импортозамещение» и т.д. Нацеленность на результат прослеживается и в первополосных заголовках: «Цель – быть лучшими в своем деле» («Энергомаш», № 12 (15) за декабрь 2014 г.), «Уникальный объект введен в эксплуатацию» («Энергомаш», № 1 (40) за январь 2017 г.), «Реализация уникального проекта потребовала нестандартных решений» («Энергомаш», № 4 (43) за апрель 2017 г.), «Медаль – за разработку и выпуск новой продукции» («Энергомаш», № 11 (62) за ноябрь 2018 г.).

Безусловно, на страницах заводской газеты присутствуют публикации о людях труда, но в целом корпоративный медиадискурс представлен преимущественно «эффектоцентрической» моделью, которая характеризуется тем, что акцент в публикациях сделан не на людях, их условиях труда и достижениях, а на результатах деятельности корпорации и эффективности производства и управления.

Вместе с тем, начиная с 2018 года, коллектив редакции корпоративной газеты озабочился возвращением на первую полосу публикаций о передовиках производства. Плановая работа в этом направлении уже приносит первые результаты. Если в 2018 году из 12 номеров корпоративного издания рубрика «Передовики производства» с фотографией и рассказом о человеке труда присутствовала на первой полосе в четырех случаях (33,3 %), то в 2019 году – пять раз (41,6 %). В этот период материалы о людях труда (с фотографиями) на первой полосе публикуются также в рубриках «Знай наших!» (№ 4 (67) за



апрель 2019 г., № 8 (71) за август 2019 г.). В общей сложности получается, что антропоцентрическая модель медиадискурса в этот период прослеживается в 58,3 % случаев, то есть практически в каждом втором номере.

Заключение

В результате исследования были выявлены три основные аксиологические модели, реализуемые в медиадискурсе издания: антропоцентрическая, ресурсоцентрическая и эффектоцентрическая.

Антропоцентрическая модель характеризуется ценностной акцентуацией репрезентации человека и реализуется с помощью описания позитивных характеристик сотрудников компании в контексте личностных качеств, производственной и общественной деятельности, широким использованием портретных зарисовок и очерков, а также использованием фотографий сотрудников. Эта модель доминирует в выпусках издания 1970-х годов. Ресурсоцентрическая модель обращена к ресурсам организации и реализуется с помощью характерной тематизации материала (состояние трудовой дисциплины, кадровые перемещения, финансовое состояние предприятия, загрузка производств заказами и т.д.), за счёт широкого использования официальной информации и жанра интервью с руководителями компании, а также фотографий, изображающих групповые мероприятия или ресурсы компании. Данная модель доминирует на страницах издания в 1990-х годах. Эффектоцентрическая модель характеризуется тем, что акцент в публикациях сделан на результатах деятельности корпорации и эффективности производства и управления и реализуется за счёт тематического акцентирования достижений компании, количественных показателей деятельности, экономических эффектов и т.д. Эта модель доминирует в газете 2000-2010-х годов.

Таким образом, было подтверждено наше предположение о том, что преобладающая антропоцентрическая модель, в центре которой человек труда и передовики производства, в разные исторические периоды сменялась ресурсо- и эффектоцентрической моделями, ориентированными на коммерческий успех, повышение конкурентоспособности и рост производственных достижений.

В последнее время наблюдается тенденция возврата к антропоцентрической модели корпоративного медиадискурса. В связи с этим мы полагаем уместным указать на следующие закономерности репрезентации человека в корпоративных публикациях, выявленные при анализе материалов 1970-х годов.

Во-первых, внимание читателя акцентируется на личности передовиков, описание качеств которых в положительной тональности сопровождается помещением описания как в макро- (государственно-идеологический и официально-производственный), так и в микроконтекст (собственно производственный).

Во-вторых, личность репрезентируется в аспекте выполнения производственных обязанностей, общественной деятельности и партийной работы. В-третьих, совмещение всех трех типов качеств и двух типов контекста усиливает положительную тональность репрезентации личности работника.

Авторский вклад в развитие исследований внутренних коммуникаций компании состоит в том, что результаты исследования позволяют уточнить методологию анализа медиадискурса корпоративных изданий и критерии ценностных моделей медиадискурса, которые включают в себя рубрикацию и тематизацию материала, применённые в публикации риторико-стилистические средства, а также тип, характер и содержание визуального материала, сопровождающего публикацию.

Перспективным направлением исследований корпоративного медиадискурса является определение всего спектра вербальных и визуальных индикаторов антропоцентрической, ресурсоцентрической и эффектоцентрической моделей медиадискурса, а также в

развитии методологии комплексного анализа репрезентации ценностей компании на вербальном и визуальном уровнях дискурса корпоративного издания.

Список литературы

1. Агафонов Л.С. 2008. Корпоративная пресса: определения и функции. Вестник Университета Российской академии образования, 5: 74–77.
2. Волкова А.А. 2018. Корпоративные медиа как инструмент формирования лояльности персонала. Медиа Альманах, 1 (84): 49–57.
3. Гвозданная Н. В. 2015. Становление и развитие корпоративного медиадискурса на Западе. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, 4: 214–222.
4. Гвозданная Н.В. 2011. Корпоративная пресса. Российская школа связей с общественностью, 3: 59–70.
5. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. М., Флинта, 264 с.
6. Играев Б.А. 2012. Корпоративные СМИ и коммуникации в бизнес-процессах. Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки, 1(1): 15–19.
7. Кожемякин Е.А. 2010. Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследования. Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки, 2 (73), Вып. 11: 13–21.
8. Лапина Е.В. 2004. Внутрикорпоративная газета как инструмент связей с общественностью. Дисс. ... канд. филол. наук. Тамбов, 246 с.
9. Минаева Л.В. 2018. Корпоративный медиадискурс: риторический анализ. Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика, 7 (2): 8–15.
10. Мурзин Д. Н. 2005. Феномен корпоративной прессы. М., Хроникер, 192 с.
11. Мурзин Д.Н. 2007. Корпоративная пресса: современные типологические концепции. Дисс. ... канд. филол. наук. Москва, 182 с.
12. Нариньяни А.М. 2017. Корпоративная пресса как инструмент маркетинга: основные вопросы издания корпоративных СМИ. Практический маркетинг, 6 (244): 42–47.
13. Олтаржевский Д.О. 2013. Социальная роль корпоративных медиа. Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры, 116 (3): 34–41.
14. Полонский А. В. 2009. Современный медиадискурс: ключевые слова и идеи. В кн.: Русский язык в современном медиапространстве. Междунар. науч.-практ. конф. БелГУ. Отв. ред. А.В. Полонский. Белгород, РОПРЯЛ, БелГУ:151–160.
15. Пригожин А.И. 2007. Дезорганизация: Причины, виды, преодоление. М., Альпина Бизнес Букс, 402 с.
16. Пригожин А.И. 2010. Цели и ценности. Новые методы работы с будущим. М., Дело, 432 с.
17. Ромашова И.П. 2015. Корпоративные СМИ как новые медиа. Коммуникативные исследования, 3 (5): 17–42.
18. Тухватова А. Р. 2007. Особенности развития и функционирования региональных корпоративных СМИ: на примере деятельности изданий и электронных массмедиа ОАО «Татнефть». Дисс. ... канд. филол. наук. Казань, 166 с.
19. Хасянова М. Г. 2013. Значение ценностей в корпоративной культуре. Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств: журнал теоретических и прикладных исследований, 22 (2): 189–195.
20. Чемякин Ю.В. 2011. Проблемы изучения и преподавания современной российской корпоративной прессы. Известия Уральского государственного университета: Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры, 89 (2): 98–105.

References

1. Agafonov L.S. 2008. Korporativnaya pressa: opredeleniya i funktsii [Corporate press: definition and functions]. Vestnik Universiteta Rossiyskoy akademii obrazovaniya, 5: 74–77.
2. Volkova A.A. 2018. Korporativnye media kak instrument formirovaniya loyality personala [Corporate media as a tool for formation of personnel loyalty]. Media Al'manakh, 1 (84): 49–57.



3. Gvozdannaya N. V. 2015. Stanovlenie i razvitie korporativnogo mediadiskursa na Zapade [Development of corporative media discourse in the West]. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo, 4: 214–222.
4. Gvozdannaya N.V. 2011. Korporativnaya pressa [Corporative press]. Rossiyskaya shkola svyazey s obshchestvennost'yu, 3: 59–70.
5. Dobrosklonskaya T. G. Medialingvistika: sistemnyy podkhod k izucheniyu yazyka SMI [Media linguistics: systemic approach to media language]. M., Flinta, 264 p.
6. Igraev B.A. 2012. Korporativnye SMI i kommunikatsii v biznes-protsessakh [Corporative media and communications in business processes]. Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki, 1(1): 15–19.
7. Kozhemyakin E. A. 2010. Massovaya kommunikatsiya i mediadiskurs: k metodologii issledovaniya [Mass communications and media discourse: towards the methodology]. Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki, 2 (73), V. 11: 13–21.
8. Lapina E.V. 2004. Vnutrikorporativnaya gazeta kak instrument svyazey s obshchestvennost'yu [Corporative newspaper as a tool of public relations]. Diss. ... cand. philology science. Tambov, 246 p.
9. Minaeva L.V. 2018. Korporativnyy mediadiskurs: ritoricheskiy analiz [Corporative media discourse: rhetoric analysis]. Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika, 7 (2): 8–15.
10. Murzin D. N. 2005. Fenomen korporativnoy pressy [Phenomenon of corporative press]. M., Khroniker, 192 p.
11. Murzin D. N. 2007. Korporativnaya pressa: sovremennye tipologicheskie kontseptsii [Corporative press: modern typology conceptions]. Diss. ... cand. philology science. Moskva, 182 p.
12. Narin'yani A. M. 2017. Korporativnaya pressa kak instrument marketinga: osnovnye voprosy izdaniya korporativnykh SMI [Corporative press as a marketing tool: key issues of corporative media edition]. Prakticheskiy marketing, 6 (244): 42–47.
13. Oltarzhievskiy D.O. 2013. Sotsialnaya rol korporativnykh media [Social role of corporative media]. Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury – Bulletin of Ural Federal University. Issues of education, science and culture, 116 (3): 34–41.
14. Polonskiy A. V. 2009. Sovremennyy mediadiskurs: klyuchevye slova i idei [Modern media discourse: keywords and ideas]. In: Russkiy yazyk v sovremennom mediaprostranstve [Russian language in the modern media space]. Ed: A.V. Polonskiy. Belgorod, ROPRYaL, BelGU: 151–160.
15. Prigozhin A.I. 2007. Dezorganizatsiya: Prichiny, vidy, preodolenie [Desorganization: reasons, types, overcoming]. Eds. O. Prigozhina, P. Suvorova. M., Al'pina Biznes Buks, 402 p.
16. Prigozhin A.I. 2010. Tseli i tsennosti. Novye metody raboty s budushchim [Goals and values. New ways to work with the future]. M., Delo, 432 p.
17. Romashova I.P. 2015. Korporativnye SMI kak novye media [Corporative media as new media]. Kommunikativnye issledovaniya, 3 (5): 17–42.
18. Tukhvatova A. R. 2007. Osobennosti razvitiya i funktsionirovaniya regional'nykh korporativnykh SMI: na primere deyatelnosti izdaniy i elektronnykh massmedia OAO «Tatneft'» [Features of development and functioning of corporative media: based on printed and online media of Tatneft]. Diss. ... cand. philology science. Kazan', 166 p.
19. Khasyanova M. G. 2013. Znachenie tsennostey v korporativnoy kul'ture [Role of values in corporative culture]. Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv: zhurnal teoreticheskikh i prikladnykh issledovaniy, 22 (2): 189–195.
20. Chemyakin Yu.V. 2011. Problemy izucheniya i prepodavaniya sovremennoy rossiyskoy korporativnoy pressy [Issues of study and teaching of contemporary corporative media]. Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta: Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury, 89 (2): 98–105.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Семашкина Надежда Сергеевна, заместитель редактора, ответственный секретарь городской еженедельной газеты «Наш Белгород», аспирант кафедры журналистики института общественных наук и массовых коммуникаций Белгородского национального исследовательского университета, г. Белгород, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Nadezhda S. Semashkina, deputy editor, executive secretary of the city weekly newspaper "Our Belgorod", postgraduate student of the Department of journalism, Institute of social Sciences and mass communications Belgorod national research University, Belgorod, Russia



УДК 070:32
DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-169-177

Модификация архетипических сюжетов в современных аудиовизуальных медиа

Шестерина А.М.

Воронежский государственный университет,
Россия, 394068 г. Воронеж, ул. Хользунова, 40 А
E-mail: shesterina8@gmail.com.

Аннотация. Отмечаемые многими исследователями технико-технологические и структурные изменения в медиасфере актуализируют вопрос о том, насколько эти трансформации затрагивают содержательную сторону медиаконтента. Современные медиа вырабатывают новый язык, основанный на новейших технологиях в сфере медиапроизводства и доставки информации аудитории, однако к концептуальным изменениям на содержательном уровне, на уровне поиска смыслов это не приводит. В связи с этим автором сделан компаративный анализ сюжетных особенностей современного аудиовизуального контента как в его телевизионной форме, так и в формате видеоблогов. Исследован процесс модификации традиционных архетипических сюжетов в контексте современных медийных процессов. Выявлена черта, отличающая видеоблогеров от авторов традиционного телеконтента. Если последние стремятся к поиску оригинальных форм внутри существующих форматов, то первые нередко пытаются копировать популярные сюжетные схемы практически без их верификации. Объяснение этому явлению мы находим в сформированном сетевой средой Net-мышлении и предполагаем, что оно исчезнет по мере профессионализации блогосферы.

Ключевые слова: архетип, сюжет, телепередача, видеоблог, медиа.

Для цитирования: Шестерина А.М. 2020. Модификация архетипических сюжетов в современных аудиовизуальных медиа. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (2): 169–177. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-169-177

Archetypal tropes in the structure of videoblogs

Alla M. Shesterina

Voronezh State University,
40 Kholzunova St, Voronezh, 394068, Russia
E-mail: shesterina8@gmail.com.

Abstract. Despite significant transformations, we observe today in the informational space, the media sphere has undergone few changes in its core content. The modern media is developing a new language based on the newest technologies in the field of media-production but that rarely leads to changes in its underline concepts and methods. In this regard, the author makes a comparative analysis of the plot features of modern audiovisual content both in its television form and in the format of video blogs. The process of modification of traditional archetypal stories in the context of modern media processes is studied. Examples of their manifestation in traditional and modern media are given. The study identified the following common archetypal stories: "the feat of Prometheus", "the Cinderella archetype", "sleeping beauty", "rock", "systematization of philosophical categories", "adventure", "roguery", "natural disaster". Relying on archetypal stories allows authors to cement a disparate audience, form a common media field both in retrospect and from the perspective of modernity. Media texts are still carriers of cultural traditions, translators of common socio-cultural codes, even in the most modern media formats. A feature that distinguishes video bloggers from the authors of traditional TV content has been identified. If the latter seek to find original forms within existing formats, the former often try to copy popular plot schemes almost



without their verification. We find an explanation for this phenomenon in the Net-thinking formed by the network environment and assume that it will disappear as the blogosphere professionalizes.

Keywords: archetype, trope, show, broadcast, videoblog, media.

For citation: Shesterina A.M. 2020. Archetypal tropes in the structure of videoblogs. *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 39 (2): 169–177 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-169-177

Введение

Многие исследователи медиасферы отмечают сегодня существенные сдвиги в области видеопроизводства, связанные как с усилением процессов визуализации информации, так и с технико-технологическими прорывами, обеспечившими существенное упрощение процесса создания аудиовизуального контента [Кузнецова, 2011; Качкаева, 2017; Вартанова, 2018; Карасик, 2019]. Фиксируется и изменение информационного поведения аудитории, включающее рост потребности воспринимать информацию преимущественно в визуальной форме [Ипатьева, 2018; Емельянченко, 2019]. Медиасфера получает новый инструментарий и нового потребителя, готового к просмотру оригинальных видеоформатов [Басова, Беленко, 2017; Бреслер, 2018; Шестерина, 2018]. Однако несложно заметить, что внешние изменения, трансформация языка за счет обогащения выразительных средств до сих пор не создают прорывного для нас контента на уровне содержания. Не случайно ряд исследователей обращают внимание на кризис смыслов и высказывают опасение относительно ценностей, транслируемых современными медиа [Кириллов, Зайцева, 2017; Бовшик, 2018; Edy, Meirick, 2018].

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что и в ситуации самых серьезных технико-технологических и социокультурных трансформаций медиа продолжают апеллировать к уже известным аудитории сюжетным схемам, которые проявляются и в сфере видеопроизводства. Такие модели сюжетопостроения можно назвать архетипическими. Несмотря на постоянное дополнение этих моделей новыми компонентами, связанными преимущественно с мультимедийностью, интерактивностью, интертекстуальностью, они остаются легко декодируемыми и обеспечивают простоту понимания видеопроизведения. Обращение к архетипическим сюжетам в современных СМИ не просто неизбежно, но и перспективно. Оно позволяет авторам апеллировать к фоновым знаниям аудитории и опираться на знакомые ей фреймы предъявления информации, но в то же самое время при определенной модификации сюжета делать его достаточно интересным и неожиданным.

Целью нашего исследования станет выявление потенциала архетипических сюжетов в структуре современных аудиовизуальных медиа. Для ее достижения нам потребуется исследовать вопрос о доминирующих архетипических сюжетах в структуре передач современных телеканалов; проанализировать место архетипических сюжетов в контенте видеоблогинга; выявить общие для двух сред (традиционных и новейших аудиовизуальных медиа) архетипические сюжеты и их модификации, спровоцированные спецификой канала трансляции.

Методология

В нашем исследовании мы будем опираться на существующие концепции сюжетопостроения. Бесспорно, мы будем учитывать каноническую теорию архетипов Карла Густава Юнга, определявшего последний как «прообраз, собранный на основе человеческого опыта, передаваемый от поколения к поколению и отражающий фундаментальные представления о мире, универсально воспроизводящиеся в разных культурах и эпохах» [Юнг, 2019, с. 600]. Немалым подспорьем в интерпретации архетипических сюжетов в нашем исследовании является книга В.Я. Проппа «Морфология сказки» [1969], в которой ученый

выявил тонкую взаимосвязь между содержанием и формой его представления, развивающуюся в традициях народов мира. Также мы будем учитывать теорию архетипических сюжетов Хорхе Луиса Борхеса, который усматривал четыре основных варианта их проявления: «осада», «возвращение», «поиск», «самоубийство Бога» [Борхес, 1992]. Важной в интерпретации нашего предмета исследования является и теория писателя и журналиста Кристофера Букера, который в своей книге «Семь основных сюжетов: почему мы рассказываем истории» выделял семь базовых сюжетных линий: «из грязи в князи», «приключение», «туда и обратно», «трагедия», «воскресение», «победа над чудовищем» [Booker, 2008]. И, конечно, мы будем учитывать более сложную и детально проработанную классификацию архетипических сюжетов Жоржа Польти, более ста лет назад предложившего 36 вариантов проявления «драматических ситуаций» [Polti, 1924]. Отметим, однако, что все эти авторы рассматривали в первую очередь литературные сюжеты. Мы в нашем исследовании обратимся к анализу вариантов проявления архетипических сюжетов в аудиовизуальных медиа и попытаемся зафиксировать те их формы, которые актуальны для сегодняшнего состояния медиаполя.

Исследование будет построено с использованием метода анализа контента, сравнительного анализа и сравнительно-типологического метода. Мы рассмотрим контент общероссийских телеканалов «1 канал», «Россия», «НТВ» и наиболее рейтинговых YouTube-каналов за 2019 год и выявим сюжеты, которые можно обнаружить в телепередачах и видеоблогах чаще всего. Также в ходе нашего исследования мы попытаемся определить модификации архетипических сюжетов в блогосфере, отличающие их от форм, проявленных в традиционном аудиовизуальном контенте.

Результаты

Понимая под архетипическим сюжетом повторяющиеся на протяжении многих веков в различных культурах и разных видах творчества (литературном, театральном, кинематографическом и т.д.) модели формирования повествования, развития действия, последовательность сцен, мы обнаружили, что подобного рода структуры опираются на общие законы философии [Рогоуков, 2008] и активно развиваются как в традиционных, так и в новейших аудиовизуальных медиа. Рассмотрим те из них, которые встречаются наиболее часто.

На протяжении многих лет развития аудиовизуальных медиа тележурналистика демонстрирует постоянный интерес к архетипическому сюжету, получившему название «борьба с титаном» или, в других интерпретациях, «богоборчество», «подвиг Прометея». Основой этого сюжета является противостояние обычного, простого человека и превосходящей его силы. Последняя может быть представлена как отдельной личностью, так и группой людей, организацией. Герой, как правило, сражается за справедливость, восстановление нарушенных норм этики и морали, выступает против ущемления прав. Его действия не эгоистичны. Он отстаивает интересы многих. Образ такого человека может приобретать различные формы: герой-воин, герой-правдоборец, герой-правитель, герой-святой, герой – обычный человек.

Первый тип героя ярко представлен в исторических документальных фильмах и передачах о войнах, в репортажах с мест текущих боевых действий. Герои таких фильмов и передач добиваются справедливости, защищают, спасают, оберегают, применяя силу или оружие. Герой-правдоборец – это человек, отстаивающий интересы общества или конкретных социальных групп. Такой тип героя мы обнаруживаем в передачах социальной направленности или журналистских расследованиях («Специальный корреспондент», «Своя правда»). Герой-правитель – это образец руководителя, для которого главное – благополучие вверенного ему коллектива. Довольно часто мы обнаруживаем этот вариант сюжета в обличительных материалах, где зрителю открывают глаза на мотивы поведения



чиновников разного ранга. Герой-святой – это человек, преодолевающий несправедливость в духовной сфере. Примером могут служить фильмы и циклы передач о святых, преодолевших много несправедливости на своем духовном пути, а также примеры, демонстрирующие духовную силу простых людей («Слово пастыря»). Герой – обычный человек проявляется в тех материалах, где важные достижения принадлежат простым людям («Судьба человека с Борисом Корчевниковым»).

Порой образ героя подсказывает время. Так, в условиях пандемии мы наблюдаем героизацию образа врача. Врач «сражается на передовой», «совершает подвиг», «уничтожает невидимого врага». Он сопротивляется непрофессионализму чиновников, выходит на смену с риском для жизни не ради себя, а ради тех людей, которые нуждаются в его помощи. Главная особенность этого сюжета заключается в том, что у аудитории изначально формируются серьезные сомнения в том, что герой может одержать победу, но в ходе повествования мы узнаем, что все возможно.

Важно отметить, что этот тип сюжета активно развивается не только на телеэкране, но и в сетевой среде. Персонифицированное высказывание, к которому изначально тяготеет большая часть видеоблогеров, нередко в основе своей содержит попытку борьбы с различными формами социальных или личных пороков. То, что не может быть высказано на телеэкране, выражается в видеоблоге в открытой форме. Рискнем предположить, что преимущественно этот сюжет обеспечил популярность видеоблогов Алексея Навального, Юрия Дудя, Анатолия Шария. Фрагментарно этот сюжет присутствует и в некоторых рубриках блога Леонида Парфенова «Парфенон».

Сюжет «подвиг Прометея» вариателен. К примеру, герой может бороться не с внешним, а с внутренним титаном. В роли последнего могут выступать личные пороки, зависимости, физические недостатки и т.п. Так, в период пандемии появляется множество историй (преимущественно в жанре *story*) о том, как человек справляется с ситуацией самоизоляции.

К модификации этого сюжета можно отнести и вариант «дерзкая попытка», когда герой предпринимает безрассудную попытку изменить что-то, и это ему не удается, но зритель ценит его хотя бы за то, что он пытался что-то предпринять. Такого рода модификацию на телеэкране мы обнаруживаем в многочисленных играх, а в блогосфере это основа самостоятельного жанра – «вызов» [Текутьева, 2016; Пинчук, 2018].

Архетипическим можно назвать и популярный в медиа сюжет «трансформация», получивший также названия «спасение», «архетип Золушки». Этот сюжет похож на предыдущий. Его герой становится жертвой каких-либо обстоятельств, борется с ними и в конечном итоге преодолевает все сложности. Но, в отличие от предыдущего сюжета, происходит это не только благодаря личным качествам героя, но и с помощью некоей внешней силы. Можно сказать, что в какой-то момент герой материала начинает играть роль жертвы, а внешняя сила (добрая фея-крестная) становится его спасателем. Своевременная помощь, вознаграждение, как правило, становятся кульминационной точкой видеопроизведения. На телеэкране мы встречаем такие сюжеты в шоу-трансформациях («Модный приговор»), в передачах утилитарной направленности («Идеальный ремонт», «Жить здорово!»), а также в программах, основанных на филантропии и благотворительности (марафоны). Немало подобных сюжетов и в рассказах о помощи со стороны государства или конкретных организаций малообеспеченным гражданам, инвалидам и людям, попавшим в сложные жизненные ситуации. В этом случае сюжет нередко выполняет имиджеформирующую роль. С его помощью осуществляется попытка сформировать позитивное отношение к личности или организации, выполняющей роль спасателя. Сегодня такой сюжет распространен в рассказах о помощи волонтеров пожилым людям в условиях самоизоляции.

В сфере видеоблогинга такой сюжет также получил широкое распространение, например, в таких жанрах, как лайфстайл, бьюти-блог, лайфхак (Саша Спилберг, Катя Клэп, Рома Жёлудь, и др.). Часто именно на этом архетипическом сюжете выстраиваются

профессиональные блоги (блог психологической помощи Саши Иванова). Как правило, видеоблогер становится той самой внешней силой, которая помогает своему зрителю преодолеть жизненные сложности. Сегодня подобные примеры мы видим в различных рекомендациях о том, как защитить себя от коронавируса или как справиться с проблемами, вызванными карантинными мероприятиями.

Интересной модификацией сюжета становится ситуация, когда блогер занимает не позицию спасителя, а позицию жертвы. В этом случае роль спасителя нередко начинает выполнять аудитория (как, например, в ситуации с фигурантами «московского дела»). Подключение аудитории к процессу создания видеоблогов позволяет автору сформировать комьюнити и получить более значимые в социальном плане результаты.

Еще один архетипический сюжет – «приключение». В его основе – перепетии, которые переживает герой в процессе реализации труднодостижимой цели. Конечно, этот сюжет ярче всего представлен в сфере тревел-журналистики («По секрету всему свету», «Их нравы», «Непутевые заметки»), в передачах, связанных с использованием метода включенного наблюдения, а также в игровых программах («Последний герой», «Форд Бойард»). Но этот сюжет может приобретать и интересную модификацию – внешнее приключение может сменяться на внутреннее. Поиски не обязательно осуществляются вовне. К примеру, рассказы о научных открытиях, о творческом пути художников акцентируют, скорее, внутренние переживания героя. Порой этот процесс происходит прямо на съемочной площадке (передача «Гордон»).

Интересной модификацией сюжета становится и путешествие «туда-обратно», когда нам рассказывают не только о достижениях героя, но и о его падении и спуске: как живут некогда знаменитые актеры советского кино («Кумиры»), как складывается судьба олимпийских чемпионов по завершении спортивной карьеры и т.п.

Все эти модификации сюжета получили распространение и в блогосфере, например, в гайдах или видеоблогах о путешествиях («Самое опасное путешествие»). Важность этого сюжета для сетевой среды демонстрирует тот факт, что даже в ситуации пандемии, когда реальные путешествия стали практически невозможны, этот сюжет не исчез. Напротив, он стал еще более популярным и обрел новые формы (многочисленные виртуальные туры по городам мира, экскурсии по музеям, путешествия с использованием VR-технологий). То же можно сказать и о модификации «туда-обратно». В сетевой среде мы нередко встречаем истории «падения с Олимпа», которые приобретают порой форму исповеди.

Ярко проявляет себя как в сетевой среде, так и на телеэкране еще один архетипический сюжет – «спящая красавица». Его основу составляет демонстрация несоответствия формы и содержания. Как правило, разоблачение происходит неожиданно (как, например, в детективах), маски срываются, и суть происходящего становится понятной. Мы часто встречаем такой сюжет в расследовательской журналистике, серьезных аналитических телепередачах. Но иногда он может стать и основой весьма поверхностных ток-шоу, построенных на скандальных разоблачениях. О востребованности этого сюжета со стороны аудитории свидетельствует частотность его проявления («Время покажет», «Час суда», «Теория заговора», «Всероссийский потребительский проект Тест», «ДНК», «Ты не поверишь!»).

В системе видеоблогов ярче всего этот тип сюжета развивается в жанре хейтинга, где автор пытается продемонстрировать аудитории негативные стороны анализируемого явления. Также мы можем обнаружить черты этого сюжета в жанре вызова (Lizzz TV) и обозрения («Фрик-шоу», «Utopia Show»). Активно развивается этот сюжет и в сфере медиакритики («Антипропаганда», «Breaking News», блог Анатолия Шария). Яркое представление этот сюжет и в блогах исторического характера [Побудей, 2017].

Еще один архетипический сюжет, который стоит упомянуть относительно аудиовизуального контента, – «рок». Он основан на принципе проявления необходимого через



случайное и нередко проявляется на телеэкране в игровых форматах («Голос», «КВН», «Что? Где? Когда?», «Поле чудес»), в передачах о спорте, а также в передачах исторической тематики, где факты истории переосмысливаются спустя время. Герой этого сюжета прилагает усилия на пути к победе, но наряду с этим значимым становится и элемент случайности.

Модификация такого сюжета – «возмездие». В этом случае герой получает не награду, а наказание. Как правило, это происходит спустя время (раскрытый альянс, взяточничество, кумовство и т.п.). Примеры реализации подобного сюжета мы видим как в выпусках новостей, так и в ток-шоу. В сетевой среде этот сюжет стал основой жанра *let's play*, где демонстрируются успешные прохождения тех или иных игр. Также он проявляется в жанрах топов и обзоров. Примером может служить блог-кинообзор Дениса Оптимистера, где автор нередко подчеркивает случайный и необоснованный интерес зрителей к тем или иным кинофильмам.

Соприкасается с предыдущим и другой архетипический сюжет – «систематизация философских категорий». Суть этого сюжета заключается в попытке переосмыслить моральные, этические принципы, нормы закона, научные концепции и идеи разного уровня. Как правило, это основа студийных бесед («Ночной полет», «Познер»), круглых столов («Круглый стол с Александром Архангельским»), ряда ток-шоу («Агора»), авторских телепроектов («Мой серебряный шар» Виталия Вульфа, «Бесогон» Никиты Михалкова, «Мост над бездной» Паолы Волковой, «Гений места» Петра Вайля).

Значимость авторской составляющей для этого типа сюжета делает его популярным и в сетевой среде. Для того, чтобы зрителю было интересно следить за мыслительным процессом с экрана телевизора или монитора, важно, чтобы в кадре была глубокая личность, обладающая чертами харизматичности и индивидуальности. Примером такой подачи информации может служить видеоблог Бронислава Виноградского, построенный на осмыслении традиций китайской культуры. Элементы систематизации философских категорий мы находим и в блоге Леонида Парфенова «Парфенон». Этот же тип сюжета присутствует во многих образовательных блогах (Mental TV, Snail Kick).

Еще один сюжет, где очень важна личность ведущего, – «плутовство». В его основе – элемент комического, стремление обсудить сложные проблемы в юмористическом ключе. Этот сюжет составляет основу сатирических телевизионных жанров или передач с элементами юмора («Вечерний Ургант», «Аншлаг и компания», «Петросян шоу», «Юмор! Юмор!! Юмор!!!»). Также этот сюжет активно проявляет себя в жанре инфотеймента [Карпенко и др., 2017]. А в интернете он становится едва ли не ключевым в жанре *sketchshow* («This is Хорошо», блог Сыендука, Юрия Хованского).

В последнее время в связи с ситуацией обусловленной пандемией актуальным в аудиовизуальном секторе медиа стал сюжет «внезапное бедствие». В его основе – борьба человека или группы людей с некоей непреодолимой силой, которой может стать природное бедствие, техногенная катастрофа, эпидемия и многие другие факторы внешней среды. На традиционном телевидении этот сюжет становится частым поводом для рассказа о произошедшем в новостном выпуске, а спустя время – для развернутого повествования в формате документального фильма. В сетевой среде мы обнаруживаем его на различных платформах чаще всего в формате стримов. Одна из модификаций этого сюжета – «потеря», утрата чего-то важного, – в обычной ситуации встречается нечасто («Жди меня»). Однако в определенные периоды времени (войны, катастрофы и т.п.) эта модификация становится востребованной как на традиционных каналах, так и в сетевой среде. Актуализируется она и в дни памяти, связанные с трагическими событиями (акции к Дню Победы).

Безусловно, это не все архетипические сюжеты, представленные в современном аудиовизуальном пространстве. Но именно они доминируют как на традиционном те-

лезкране, так и в сетевой среде. Присутствует также значительная доля материалов, отличающихся мультисюжетностью. Мы связываем это с активизацией такого явления, как рубрикация, модульная верстка, характерного как для сетевой среды, так и для традиционных медиа.

Выводы

Осуществленный нами компаративный анализ медиаконтента традиционных и новейших аудиовизуальных медиа позволяет сделать вывод о том, что как профессиональные тележурналисты, так и видеоблогеры в работе над своими произведениями опираются преимущественно на одни и те же архетипические сюжеты. Это позволяет им апеллировать к базовым знаниям аудитории и сформировать доверие за счет воспроизведения знакомых зрителю фреймов.

Однако сложно не заметить черту, отличающую видеоблогеров от авторов традиционного телеконтента. Если последние стремятся к поиску оригинальных форм внутри существующих форматов, то первые, как ни странно, нередко буквально дублируют друг друга, воспроизводя наиболее популярные форматы (пример – ставший актуальным в последнее время формат «#домалучше»). Отчасти это можно объяснить доминирующим в сетевой среде пет-мышлением, позволяющим дублировать наиболее популярные модели [Пронина, 2003]. Возможно, по мере профессионализации блогосферы, это различие станет менее очевидным.

Список источников

1. Борхес Х.Л. 1992. Коллекция: Рассказы. Эссе. Стихотворения. СПб, Северо-Запад, 643 с.
2. Емельяненко В. 2019. Смотрят в интернете. Но не ТВ. Российская газета – RussianNewspaper, 48 (7806). URL: <https://rg.ru/2019/03/04/kak-otnositsia-k-televideniiu-molodoe-rokolenie.html> (дата обращения: 24.01.2020).
3. Мультимедийная журналистика: учебник для вузов. 2017. Под ред. А.Г. Качкаевой, С.А. Шомовой. М., Издательский дом Высшей школы экономики, 413 с.

Список литературы

1. Басова М.В., Беленко В.Е. 2017. Геймифицированные практики современных СМИ. Вестник НГУ. Серия: История, филология, 6: 41–52.
2. Бовшик Б.А. 2018. «Информационная повестка дня»: медиареальность, профильтрованная через ТВ. Идеи и новации – Ideasandinnovations, 2: 9–13.
3. Бреслер М.Г. 2018. Комбинация социальных и массовых медиаресурсов с целью получения доверия получателей информации. В кн.: Стратегические коммуникации в бизнесе и политике. СПб., Издательский дом СПбГУ: 151–157.
4. Вартанова Е.Л. 2018. Об основных понятиях «поля цифровых медиа» в российских исследованиях СМИ. МедиаАльманах, 2 (85):8–16. DOI: 10.30547/mediaalmanah.2.2018.816
5. Ипатьева В.А. 2018. Videоблог и традиционное телевидение: особенности функционирования. Молодой ученый, 25 (211): 366–369.
6. Карасик В.И. 2019. Жанры сетевого дискурса. Жанры речи, 1 (21): 49–55. DOI: <https://doi.org/10.18500/2311-0740-2019-1-21-49-55>
7. Карпенко И.И., Лобановская Е.Ю., Ельникова О.Е., Горборукова Л.С. 2017. Использование метода инфотейнмента в практике современного российского телевидения. Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки, 28 (277): 97–105.
8. Кириллов Д.А., Зайцева Т.А. 2017. Videоблог как канал коммуникации. Аллея науки, 5: 42–47.
9. Кузнецова Ю.М. 2011. Психология жителей интернета. М., Издательство ЛКИ, 224 с.
10. Пропп В.Я. 1969. Морфология сказки. М., Наука, 168 с.
11. Текутьева И.А. 2016. Жанрово-тематическая классификация видеоблогинга. Медиасреда, 11:107–113.



12. Пинчук О.В. 2018. Жанровые и тематические особенности сетевого видеоконтента. В кн.: Особенности функционирования современных аудиовизуальных медиа. Воронеж, Квартал: 194–218.
13. Побудей С.В. 2017. Videоблог как средство формирования исторических знаний. В кн.: Белорусский государственный университет. Научная конференция студентов и аспирантов. Сборник работ 74-й научной конференции студентов и аспирантов Белорусского государственного университета: в 3 частях. Часть 3. Минск, Издательство Белорусского государственного университета: 294–298.
14. Пронина Е.Е. 2003. Психология журналистского творчества. М., Изд-во Московского ун-та, 320 с.
15. Шестерина А.М. 2018. Трансформация информационного поведения современной аудитории. В кн. Особенности функционирования современных аудиовизуальных медиа. Воронеж, Квартал: 124–169.
16. Юнг К.Г. 2019. Психологические типы. М., Академический проект, 538 с.
17. Booker Ch. 2008. The seven basic plots. Why we tell stories. NY, 704 p.
18. Edy J.A., Meirick C. 2018. The fragmenting public agenda: capacity, diversity, and volatility in responses to the “Most important problem” question. *Public opinion quarterly*, 4: 661–685.
19. Polti G. 1924. The thirty-six dramatic situations. Franklin (Ohio), James Knapp Reeve, Writer.
20. Poroykov S. 2008. Archetypical Plots of the World Literatures in the Contents of Philosophical-Metodological Analysis. In: *Rethinking Philosophy Today. XXII World Congress of Philosophy*. Seoul, Korea, Seoul National University, 424 p.

References

1. Basova M.V. Belenko V.E. 2017. Gamified practices of contemporary media. *Vestnik NSU. Series: History and Philology*, 6: 41–52 (in Russian)
2. Bovshik B.A. 2018. «Information agenda»: media reality filtered through TV Ideas and innovations, 6(2): 9–13 (in Russian).
3. Bresler M.G. 2018. Kombinatsiya social'nyh i massovyh media resursov v cel'yu povysheniya doveriya poluchatelej informatsii [Combination of social and mass media resources for the purpose of information recipients' trust]. In.: *Strategicheskiye kommunikatsii v biznese i politike* [Strategic communications in business and politics] Sankt-Peterburg, Publishing House of S.-Peterburg State University: 151–157.
4. Vartanova E.L. 2018. Ob osnovnykh ponyatiyakh «polya tsifrovyykh media» v rossiiskikh issledovaniyakh SMI [On the basic concepts of the “digital media field” in Russian media research]. *Medial'manakh*, 2(85): 8–16.
5. Ipat'yeva V.A. 2018. Videoblogitraditsionnoyetelevideniye: osobennostifunktsionirovaniya [VlogandtraditionalTV: featuresoffunctioning]. *Molodoyuchenyy*, 25 (211): 366–369.
6. Karasik V.I. 2019. Genres of Network Discourse. *Speech Genres*, 1 (21): 49–55 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2311-0740-2019-1-21-49-55>
7. Karpenko I.I., Lobanovskaya E.Yu., Elnikova O.E., Gorborukova L.S. 2017. Ispol'zovanie metoda infotejnmenta v praktike sovremennogo rossijskogo televideniya [Using the method of infotainment in the practice of modern Russian television]. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 28 (277): 97–105.
8. Kirillov D. A., Zaytseva, T. A. 2017. Videoblog kak kanal kommunikatsii [Video blog as a communication channel]. *Alleya nauki*, 5: 42–47.
9. Kuznecova Yu. M. 2011. Psihologiya zhitelej interneta [The psychology of the inhabitants of the Internet]. Moskva, Publishing House LKI, 224 p.
10. Propp V. Ja. 1969. Morfologiya skazki [Morphology of a fairy tale]. Moskva, Nauka, 168 p.
11. Tekutyeva I.A. 2016. Zhanrovo-tematicheskaya klassifikatsiya videobloginga [Genre-thematic classification of video blogging]. *Mediasreda*, 11: 107–113.
12. Pinchuk O.V. 2018. Zhanrovye i tematicheskie osobennosti setevogo videokontenta [Genre and thematic features of the network video]. In: *Osobennosti funktsionirovaniya sovremennykh audiovizual'nykh media* [Features of the functioning of modern audiovisual media]. Voronezh, Quarter: 194–21.
13. Pobudey S.V. 2017. Videoblog kak sredstvo formirovaniya istoricheskikh znaniy [Video blog as a means of formation of historical knowledge]. In. *Belorusskiy gosudarstvennyy universitet* [Belarusian State University]



rusian state University. Scientific conference of students and postgraduates]. Collection of works of the 74th scientific conference of students and postgraduates of the Belarusian state University: in 3 parts. Part 3. Minsk, Publishing House of Belarusian state University: 294–298.

14. Pronina E.E. 2003. *Psihologiya zhurnalistikogo tvorchestva* [Psychology of journalistic creativity]. Moskva, Publishing House of Moscow University, 320 p.

15. Shesterina A.M. 2018. *Transformatsiya informatsionnogo povedeniya sovremennoy auditorii* [Transformation of information behavior of a modern audience]. In: *Osobennosti funktsionirovaniya sovremennykh audiovizual'nykh media* [Features of the functioning of modern audiovisual media]. Voronezh, Quarter: 124–169.

16. Jung K.G. 2019. *Psychological types*. Moskva, Akademicheskiiy proyekt, 538 p.

17. Booker Ch. 2008. *The seven basic plots. Why we tell stories*. NY, 704 p.

18. Edy J.A., Meirick C. 2018. The fragmenting public agenda: capacity, diversity, and volatility in responses to the “Most important problem” question. *Public opinion quarterly*, 4: 661–685.

19. Polti G. 1924. *The thirty-six dramatic situations*. Franklin (Ohio), James Knapp Reeve, Writer.

20. Poroykov S. 2008. *Archetypical Plots of the World Literatures in the Contents of Philosophical-Methodological Analysis*. In: *Rethinking Philosophy Today*. XXII World Congress of Philosophy. Seoul, Korea, Seoul National University, 424 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Шестерина Алла Михайловна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры телевидения Воронежского государственного университета, г. Воронеж, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Alla M. Shesterina, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of television, Voronezh State University, Voronezh, Russia



ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

УДК 378.1

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-178-187

Технологическая готовность будущего учителя к индивидуализации обучения школьников средствами педагогического дизайна

Беленко Т.В., Исаев И.Ф.

Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85
E-mail: belenko_t@bsu.edu.ru, isaev@bsu.edu.ru

Аннотация. Поиск эффективных технологий обучения, позволяющих подготовить специалиста, удовлетворяющего запросам общества, является одной из актуальных проблем современной педагогики. В этой связи возрастает роль средств педагогического дизайна в процессе формирования технологической готовности будущих учителей к индивидуализации обучения школьников, которая обладает общими свойствами готовности будущего учителя к педагогической деятельности, но ей свойственны особенности, дающие основание рассматривать ее как специфический вид профессиональной готовности педагога. В статье обсуждаются результаты экспериментальной работы по подготовке студентов к индивидуализации обучения школьников с использованием средств педагогического дизайна. Целью данной работы являлось подтверждение влияния средств педагогического дизайна и комфортной образовательной среды на технологическую готовность будущих учителей к индивидуализации обучения школьников.

Ключевые слова: педагогический дизайн, индивидуальный образовательный маршрут.

Для цитирования: Беленко Т.В., Исаев И.Ф. 2020. Технологическая готовность будущего учителя к индивидуализации обучения школьников средствами педагогического дизайна. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (2): 178–187. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-178-187

Technological readiness of the future teacher to individualize the teaching of students by means of educational design

Tatyana V. Belenko, Iya F. Isaev

Belgorod National Research University,
85 Pobeda St, Belgorod, 308015, Russia
E-mail: belenko_t@bsu.edu.ru, isaev@bsu.edu.ru

Abstract. Individualization of education taking into account the characteristics and educational needs of a particular student is currently one of the main paradigms of the modern education system in Russia. Emerging problems in the organization of individual training are directly related to the lack of readiness of graduates of pedagogical specialties to individualize training. The task of modern pedagogical science is to find an effective training technology that allows you to prepare a specialist who meets the needs of society. Readiness to implement individualization of training has the General properties of the future teacher's readiness for pedagogical activity, but is characterized by features that give reason to consider it as a specific type of professional readiness of the teacher. One type of such readiness is technological

readiness. The article discusses the results of experimental work on the formation of technological readiness of students to individualize school education using instructional design tools. The purpose of this work was to confirm the influence of instructional design tools and a comfortable educational environment on the technological readiness of future teachers to individualize school education.

Keywords: technological readiness, individual educational route.

For citation: Belenko T.V., Isaev I.F. 2020. Technological readiness of the future teacher to individualize the teaching of students by means of pedagogical design. *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 39 (2): 178–187 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-178-187

Введение

Индивидуальный подход в обучении школьников, построение индивидуального маршрута обучения является актуальной проблемой современного образовательного процесса. Реальные возможности каждого обучающегося и программные требования федеральных стандартов требуют от учителя использования инновационных подходов к организации учебного процесса на основе информационных технологий. Учитель решает задачи обучения школьника к построению своего индивидуального маршрута в непрерывном образовательном процессе на любом этапе жизненного пути. Современный учитель должен быть готов «осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся»¹. Таким образом, вуз как среда профессионального обучения должен готовить специалистов, учителей, готовых «разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся»².

Проблема современной педагогической науки – поиск эффективной технологии обучения, позволяющей подготовить специалиста, удовлетворяющего запросам общества. Активное развитие информационных и цифровых технологий, а также проникновение их во все сферы жизни человека, обуславливает необходимость погружения системы образования в новую информационную среду. Научить школьника жить и работать в этой, быстро меняющейся среде – важнейшая задача школы.

Изучая проблему готовности будущих учителей к профессиональной деятельности, мы выделили готовность к индивидуализации обучения школьников как ее структурный компонент. В современных педагогических исследованиях нельзя найти единого алгоритма формирования готовности будущих учителей к индивидуализации обучения школьников. Каждый ученый, рассматривающий данный вопрос, использует свои инструменты и средства. В своих работах педагоги, ученые [Русинова, 2000; Шевченко, 2000; Исаев, Ерошенкова, 2011; Десятирикова, 2015 и др.] обращают внимание на необходимость изменения профессиональной подготовки будущих учителей к индивидуализации обучения, психолого-педагогической подготовки к изучению школьников.

Рассматриваемую готовность можно представить как многомерное новообразование, тесно связывающее профессионально-педагогические знания, ценностно-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) (уровень бакалавриата). Дата утверждения приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 февраля 2016 г., № 91. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 10.02.2020).

² Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) от 18 октября 2013 г. № 544н. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94> (дата обращения: 10.02.2020)



мотивационную сферу, деятельностно-технологические инструменты и оценочно-коррекционные механизмы. В соответствии с этим в составе готовности к индивидуализации обучения можно выделить мотивационную готовность, теоретическую готовность, технологическую готовность и оценочную готовность.

Изучение состояния проблемы формирования готовности будущих учителей к индивидуализации обучения школьников на этапе констатирующего эксперимента привело нас к выводу о недостаточном использовании возможностей средств педагогического дизайна относительно исследуемой проблемы. Педагогический дизайн – достаточно новая отрасль в современной российской педагогике. И как любое новое явление оно имеет разнобразное обоснование своей сущности, принципов и особенностей [Smith, Ragan, 2005; Walter et al., 2005; Краснянский, 2006; Martin, 2008; Клепикова, 2009; Грецова, 2016; Патакин, 2017 и др.]. Несмотря на это, конечная цель и задачи педагогического дизайна остаются едиными – создание психологически комфортной и благоприятной среды обучения для каждого учащегося. К основным принципам педагогического дизайна можно отнести: индивидуализацию, визуализацию, системность, минимизацию, комфортность, интерактивность [Ковалев, 2007]. В сфере профессионального образования происходят масштабные изменения: переход к непрерывному образованию, новые требования профессиональных стандартов подготовки специалистов, интеграция в европейское и мировое общество. Локомотивом прогресса во всех сферах жизни человека становятся информационные цифровые технологии и их интенсивное развитие, которые, в свою очередь, можно отнести к средствам педагогического дизайна.

Таким образом, выбор средств педагогического дизайна для формирования готовности можно считать обоснованным с точки зрения развития современной педагогической науки и актуальным в мире цифровизации образования.

Обсуждение результатов исследования

В нашем исследовании педагогический дизайн включает в себя последовательность следующих этапов: создание учебных событий через разработку стратегии обучения, подготовку сценария обучения, управление учением в сформированной с помощью информационных и цифровых технологий учебной среде и построение эффективного образовательного процесса, а также постоянную оценку деятельности учителя и ученика. Цель студента, будущего учителя, научиться с помощью педагогического дизайна создавать индивидуальный образовательный маршрут школьника, состоящий из набора учебных событий. Учебное событие – это значимая ситуация для ученика, имеющая у него внутренний отклик, позволяющая включаться в работу на равных, становясь равноправным организатором и творцом. Кроме того, учебное событие позволяет инициировать образовательную активность учащихся, деятельностное включение в разные формы образовательной коммуникации, интерес к созданию и представлению продуктов учебной и образовательной деятельности, формирование ответственного отношения к себе, и своим образовательным результатам.

В данной статье рассматривается влияние на формирование технологической готовности будущих педагогов к индивидуализации обучения школьников таких средств педагогического дизайна, как информационно-образовательная среда, электронный образовательный ресурс, UX/UI-дизайн. Технологическая готовность – это овладение инструментами и средствами реализации индивидуального подхода в обучении и построения индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ). Умения, входящие в состав указанной готовности, позволяют не только создать индивидуальный маршрут обучения средствами педагогического дизайна, но и организовать процесс обучения по этому маршруту. С их помощью решается проблема интеграции информационных образовательных ресурсов в учебный процесс и координация действий участников процесса индивидуализации. Тех-

нологическая готовность будущих учителей к индивидуализации обучения средствами педагогического дизайна представляет собой практическую готовность, позволяющую перевести теоретические знания о педагогическом дизайне и его средствах в конкретные действия – разработку сценария обучения, создание электронного ресурса, организацию индивидуального взаимодействия.

Формирование технологической готовности будущих учителей к индивидуализации обучения средствами педагогического дизайна осуществлялось в рамках изучения курса «Информационные технологии в образовании» по авторской рабочей программе. Число студентов, участвующих в формирующем эксперименте, составило 76 человек, включенных в образовательный процесс по освоению программы обучения. Было создано две экспериментальные группы по направлению «Педагогическое образование» (ЭГ 1 и ЭГ 2), которые определялись профилями направления подготовки: соответственно (профиль «Русский язык и литература» – 40 человек и профиль «История и обществознание» – 36 человек).

Интересующая нас готовность формировалась в процессе создания электронных образовательных ресурсов, внедрения их в систему электронного обучения (СЭО) «Пегас» по профилю направления подготовки студентов, участвующих в эксперименте; проектирования и построения ИОМ школьника; организации интерактивного взаимодействия в рамках созданного электронного пособия.

В ходе изучения и практического освоения курса «Информационные технологии в образовании» студентами выполнялись следующие работы:

1) создание диагностических форм (элементы: *Анкета, Опрос, Обратная связь*) для осуществления анализа целевой аудитории, определения индивидуальных возможностей и потребностей каждого обучающегося;

2) создание и настройка учебного курса в СЭО «Пегас» с учетом выявленных индивидуальных особенностей (ресурсы: *Книга, Папка, Пояснение, Страница, Файл, Гиперссылка* и элементы: *Глоссарий, Задание, Рабочая тетрадь, Игра, Видеоконференция, Лекция, Тест*), создание учебных элементов курса, в том числе и индивидуальных;

3) организация индивидуального взаимодействия (элементы: *Форум, Чат, Опрос, Обратная связь, Обмен сообщениями*);

4) создание и проведение вебинаров с помощью Big Blue Button;

5) настройка балльно-рейтинговой системы оценивания каждого школьника.

Все, создаваемые студентами экспериментальных групп, элементы и ресурсы являются объектами информационно-образовательной среды в СЭО «Пегас», которая была представлена индивидуально разработанным курсом (рис. 1).

Особенностью педагогического дизайна в этом случае является то, что разрабатывается не только структура будущего курса, но и продумывается и выстраивается маршрут его изучения, в том числе и индивидуальный. Для этого необходимо учитывать индивидуальные физиологические и психологические особенности и образовательные потребности каждого учащегося. При создании электронных образовательных ресурсов студентами учитывались основные законы UX/UI дизайна. UX-дизайн (User Experience) – дизайн пользовательского опыта, UI-дизайн (User Interface) – дизайн интерфейса. К основным постулатам UX/UI дизайна можно отнести ряд законов: закон Хика-Хаймана, закон Фиттса, закон Якоба-Нильсена, закон Прагнанца, закон Миллера, закон Паркинсона, закон Теслера и эффектов: эффект Эббингауза, эффект Ресторффа, эффект Зейгарник.



Рис.1. Курсы, созданные студентами в СЭО «Пегас»
Fig. 1. Courses created by students ate-learning system «Pegas»

Для изучения курса «Информационные технологии в образовании» была разработана комфортная среда обучения в СЭО «Пегас» НИУ «БелГУ» (рис. 2).

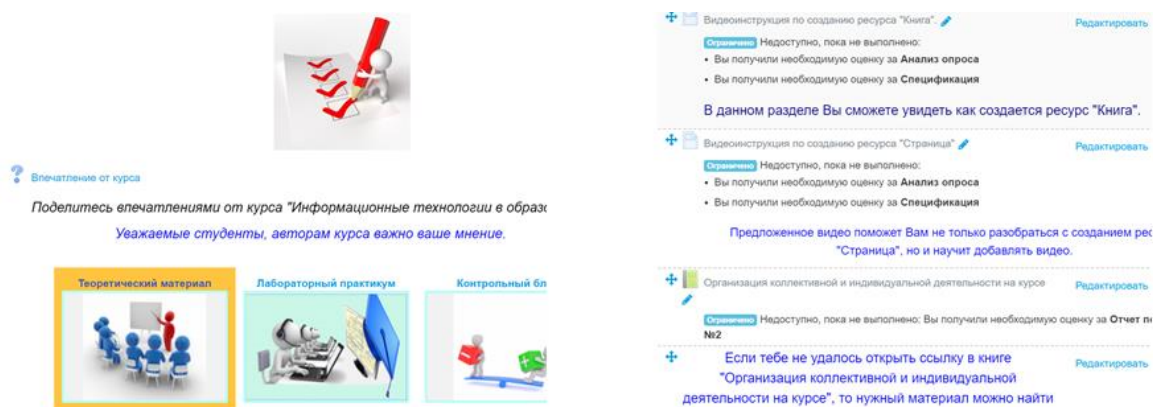


Рис. 2. Информационно-образовательная среда
Fig. 2. Informationandeducationalenvironment

СЭО «Пегас» построена на платформе системы управления образовательным контентом LMS Moodle. Moodle работает в операционных системах (ОС) Unix, Linux, Windows, Mac OS X, Netware и любых других ОС, поддерживающих язык разработки PHP и web-хостинг [Немцев и др., 2013]. Несомненными достоинствами выбранной среды являются визуализация процесса проектирования электронного учебного пособия; богатый набор всевозможных интерактивных ресурсов; возможность применения инструментария пользователями, не являющимися профессиональными программистами. Кроме того, в качестве альтернативных программных продуктов и сервисов необходимых для создания

объектов, лежащих в основе индивидуальных маршрутов использовались такие средства, как Survey Monkey, Survio, Google, iSpring, Power Point, Windows Movie Maker, Biteable, Video Scribe и другие.

Удобство работы в созданной информационно-образовательной среде заключалось в том, что в ней был сосредоточен необходимый теоретический материал, требуемый набор практических заданий в форме лабораторного практикума, достаточный набор средств взаимодействия как с преподавателем, так и между обучающимися в формате онлайн или офлайн. Таким образом в указанной среде были организованы процесс обучения и процесс взаимодействия, при котором каждый студент мог работать по индивидуальному образовательному маршруту. Все указанные действия в дальнейшем позволили студентам создать индивидуальный образовательный маршрут для учащегося по изучению конкретной темы.

Для содержательного анализа и динамики сформированности технологической готовности будущих учителей к индивидуализации обучения школьников средствами педагогического дизайна были определены следующие показатели: умение разрабатывать сценарий учебного события средствами педагогического дизайна (У1), умение создавать электронные ресурсы средствами педагогического дизайна (У2), умение организовать индивидуальное взаимодействие (У3).

В ходе диагностики использовались разработанные электронные ресурсы (диагностические средства, объекты «Книга», «Папка», «Пояснение», «Страница», «Файл», «Гиперссылка», «Глоссарий», «Задание», «Рабочая тетрадь», «Игра», «Видеоконференция», «Лекция», «Тест»), созданные электронные курсы (состав элементов и ресурсов курса, правильность их создания, учет законов UX/UI дизайна), контрольное тестирование, созданные индивидуальные образовательные маршруты. Оценка показателей осуществлялась по стобалльной системе: низкий уровень – до 50 баллов, средний – от 50 до 80 баллов и высокий – больше 80 баллов. Каждый показатель был замерен до начала изучения курса «Информационные технологии в образовании» по авторской рабочей программе и по окончании его изучения (табл.1).

Таблица 1
Table 1

Динамика сформированности технологической готовности
Dynamics of technological readiness formation

Показатели	Уровень	До изучения курса (%)		После изучения курса (%)	
		ЭГ 1	ЭГ 2	ЭГ 1	ЭГ 2
У1	Низкий	47,5	50	15	13,9
	Средний	40	41,7	50	50
	Высокий	12,5	8,3	35	36,1
У2	Низкий	55	58,3	20	16,7
	Средний	42,5	41,7	55	58,3
	Высокий	2,5	0	25	25
У3	Низкий	45	52,8	12,5	11,1
	Средний	52,5	41,7	57,5	61,1
	Высокий	2,5	5,5	30	27,8

Для оценки значимости происходящих изменений в формируемой готовности использовался набор статистических методов, для определения достоверности совпадений и различий экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале (высокий, средний, низкий): критерий φ^* – угловое преобразование Фишера; критерий однородности χ^2 [Новиков, 2004]. Критическое значение для критерия χ^2 для уровня значимости 0,05 в нашем случае равен 5,99, при этом достоверность различий до изучения курса и после его изучения составляет 95 %. Если сравнение результатов происходило по каждому из трех уровней конкретного показателя, то использовался критерий φ^* – угловое преобразование Фишера. Критическое значение, позволяющее делать вывод о достоверности различий равно в нашем случае 2,31.

Как мы видим, количество студентов, у которых сформировалось умение разрабатывать сценарий обучения (У1) на более высоком уровне значимо увеличилось после изучения курса ($\varphi_{\text{эмп}} = 4,709$ $p < 0,01$ и $\varphi_{\text{эмп}} = 3,799$ $p < 0,01$). Этот результат является достоверным по угловому коэффициенту Фишера (рис. 3).

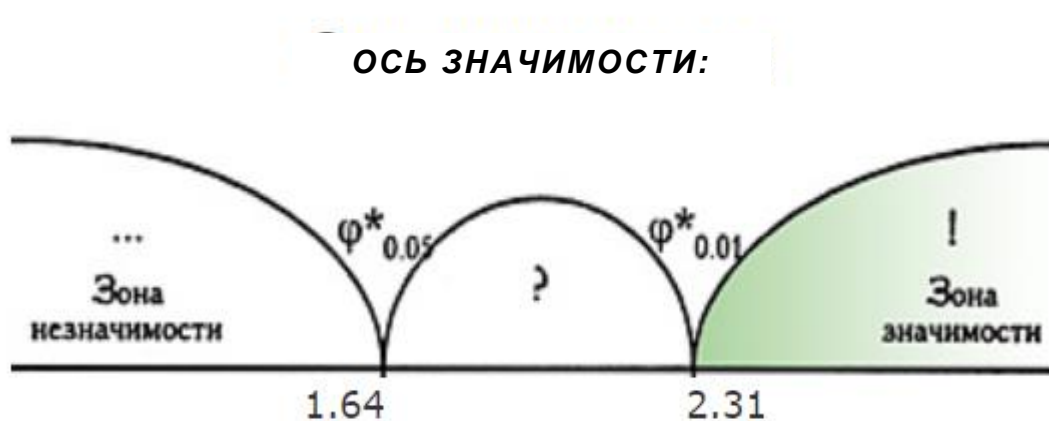


Рис. 3. Угловое преобразование Фишера
Fig. 3. Fisher angular transformation

Если рассмотреть показатель У1 по всем уровням, то $\chi^2_{\text{эмп}} = 11,468$ (ЭГ 1) и $\chi^2_{\text{эмп}} = 13,87$. Данные значения выше критического, следовательно, произошли значимые изменения у студентов экспериментальных групп ЭГ 1 и ЭГ 2. Это выражается в том, что студенты научились разрабатывать сценарий обучения через управление учением и построение развивающей среды для каждого конкретного обучающегося. Данные умения относятся к умениям высокого уровня.

Умение создавать качественные электронные учебные ресурсы (У2) средствами педагогического дизайна и внедрять их в индивидуальный маршрут обучения, также повысилось у студентов экспериментальных групп, и эти изменения являются значимыми ($\chi^2_{\text{эмп}} = 14,54$ и $\chi^2_{\text{эмп}} = 14,94$).

Достоверные различия в развитии показателя У3 (умение организовать индивидуальное взаимодействие) также произошли после изучения студентами экспериментальных групп курса «Информационные технологии в образовании».

Общие результаты изменения в показателях исследуемой готовности представлены в таблице 2.

Как мы видим, после изучения курса произошли достаточно значимые изменения: 60,5 % студентов улучшили свои практические умения и навыки в реализации индивидуализации обучения школьников средствами педагогического дизайна ($\chi^2_{\text{эмп}} = 30,14$), т.е. осуществили переход с низкого уровня на более высокий.

Таблица 2
Table 2

Результаты сформированности технологической готовности
Resultsoftechnologicalreadinessformation

Количество студентов	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
до изучения курса, (%)	50,0	46,1	3,9
после изучения курса, (%)	14,5	56,6	28,9

Заключение

Технологическая готовность современного педагога к индивидуализации обучения школьников включает в себя умения проектировать план и содержание каждого этапа индивидуального образовательного маршрута обучаемых, проектировать и создавать образовательную среду, в которой возможно реализовать индивидуальный образовательный маршрут обучающихся, умения обеспечивать сопровождение учебного процесса в образовательной среде, развивать коммуникативные навыки учащихся, осуществлять контроль познавательной деятельности, и может быть сформирована с помощью педагогического дизайна и его средств. Педагогический дизайн позволяет перейти от традиционных форм индивидуализации к проектированию их на информационных цифровых принципах. Учитель, владеющий средствами педагогического дизайна, может адекватно использовать соответствующие обучающие стратегии и методики для реализации индивидуализации обучения школьников, правильно подбирать среды, уместно использовать интерактивные компоненты и создавать из отдельных учебных модулей оптимальный маршрут обучения для каждого школьника.

Итак, можно сделать вывод, что освоение образовательной программы в рамках авторского курса «Информационные технологии в образовании» и обеспечение педагогически комфортной информационно-образовательной среды, созданной с помощью педагогического дизайна, организация обучения в ней – эффективные педагогические условия, позволяющие сформировать технологическую готовность будущих учителей к индивидуализации обучения средствами педагогического дизайна.

Список литературы

1. Грецова А.П. 2016. Развитие познавательных способностей старшеклассников средствами педагогического дизайна. Дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 194 с.
2. Десятирикова Л.А. 2015. Формирование готовности будущих бакалавров педагогического образования к использованию компьютерных средств в профессиональной деятельности (на примере подготовки к обучению математике). Дис. канд. пед. наук. Тольятти, 180 с.
3. Исаев И.Ф., Ерошенкова Е.И. 2011. Профессионально-ценностная установка будущего специалиста: от сущности к технологии формирования. Сибирский педагогический журнал, 3: 44–53.
4. Клепикова А.Г. 2009. Подготовка будущего учителя к использованию педагогического дизайна в профессиональной деятельности. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 24 с.
5. Ковалев Д.А. 2007 Педагогический дизайн: сущность и принципы. В кн.: Опыт использования сетевых информационных технологий и систем в образовательной и научно-методической работе. СПб., СПбГУ ИТМО: 133–137.
6. Краснянский М.Н., Радченко И.М. 2006 Основы педагогического дизайна и создания мультимедийных обучающих аудио / видео материалов. Тамбов, ТГТУ, 55 с.



7. Немцев А.Н., Штифанов А.И., Беленко В.А., Загороднюк Р.А., Немцев С.Н., Гальцев О.В., Федосеев А.Э., 2013. Информационная система поддержки балльно-рейтинговой системы контроля знаний. Научные ведомости БелГУ. Серия История. Политология. Экономика. Информатика, 15 (158). Выпуск 27 (1): 217–222
8. Новиков Д.А., 2004. Статистические методы в педагогических исследованиях (типичные случаи). М., МЗ-Пресс, 67 с.
9. Патаракин Е.Д., 2017. Педагогический дизайн совместной сетевой деятельности субъектов образования. Автореф. дис. ... докт. пед. наук. Москва, 38 с.
10. Русинова М.М. 2000. Формирование основ готовности учителей к индивидуализации и дифференциации обучения в начальной школе. Дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 176 с.
11. Шевченко Т. М. 2000. Формирование готовности учителя к индивидуализации обучения средствами дистанционного образования в системе повышения квалификации Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 22 с.
12. Dick W., Carey L., Carey J.O. 2005. The Systematic Design of Instruction, Allyn & Bacon: 1–12.
13. Martin F. 2008. Effects of Practice in a Linear and Non-linear Web-based Learning Environment. Educational Technology & Society, 11(4): 81–93.
14. Smith P.L., Ragan T.J. 2005. Instructional Design. The University of Oklahoma. Hoboken, N.J.: Wiley & Sons, 383 p.

References

1. Gretsova A. P. 2016. Razvitiye poznavatel'nykh sposobnostey starsheklassnikov sredstvami pedagogicheskogo dizayna [Development of cognitive abilities of high school students by means of pedagogical design]. Dis. ... cand. ped. sciences, Saratov, 194 p.
2. Desyatirikova L.A. 2015. Formirovanie gotovnosti budushchikh bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya k ispol'zovaniyu komp'yuternykh sredstv v professional'noy deyatel'nosti (na primere podgotovki k obucheniyu matematike) [Formation of readiness of future bachelors of pedagogical education to use computer tools in professional activities (on the example of preparation for teaching mathematics)]. Dis. ... cand. ped. sciences, Tol'yatti, 180 p.
3. Isaev I.F., Eroshenkova E.I. 2011. Vocational value orientations of the future expert: on the nature of the technology of forming. Siberian Pedagogical Journal, 3: 44–53 (in Russian)
4. Klepikova A.G. 2009. Podgotovka budushchego uchitelya k ispol'zovaniyu pedagogicheskogo dizayna v professional'noy deyatel'nosti [Preparing future teachers to use pedagogical design in their professional activities]. Abstract. dis. ... cand. ped. sciences, Belgorod, 24 p.
5. Kovalev D.A. 2007. Pedagogicheskiy dizayn: sushchnost' i printsipy [Pedagogical design: essence and principles]. In: Opyt ispol'zovaniya setevykh informatsionnykh tekhnologiy i sistem v obrazovatel'noy i nauchno-metodicheskoy rabote [The experience of using network information technologies and systems in educational and scientific-methodological work]. Sb. nauch. tr. SPb.: SPbGU ITMO: 133–137.
6. Krasnyanskiy M.N., Radchenko I.M. 2006. Osnovy pedagogicheskogo dizayna i sozdaniya mul'timediynykh obuchayushchikh audio/video materialov [Basics of pedagogical design and creation of multimedia teaching audio / video materials]. Tambov, Publ. TGTU, 55 p.
7. Nemtsev A.N., Shtifanov A.I., Belenko V.A., Zagorodnyuk R.A., Nemtsev S.N., Gal'tsev O.V., Fedoseev A.E., 2013. Information system to support point-rating control system of knowledge. Belgorod State University Scientific Bulletin History Political science Economics Information technologies, 15 (158). Issue 27 (1): 217–222 (in Russian)
8. Novikov D.A., 2004. Statisticheskie metody v pedagogicheskikh issledovaniyakh (tipovye sluchai) [Statistical methods in pedagogical research (typical cases)]. М., Publ. MZ-Press, 67 p.
9. Patarakin E.D., 2017. Pedagogicheskiy dizayn sovmestnoy setevoy deyatel'nosti sub'ektov obrazovaniya [The pedagogical design of joint network activities of the subjects of education]. Abstract. dis... dokt. ped. sciences, Moskva, 38 p.
10. Rusinova M.M. 2000. Formirovanie osnov gotovnosti uchiteley k individualizatsii i differentsiatsii obucheniya v nachal'noy shkole [Formation of the foundations of teachers' readiness for individualization and differentiation of education in primary schools]. Dis. ... cand. ped. sciences, Taganrog, 176 p.



11. Shevchenko T. M. 2000. Formirovanie gotovnosti uchitelya k individualizatsii obucheniya sredstvami distantsionnogo obrazovaniya v sisteme povysheniya kvalifikatsii [Formation of teacher's readiness for individualization of training by means of distance education in the system of professional development]. Abstract. dis. ... cand. ped. sciences, Rostov-na-Donu, 22 p.
12. Dick W., Carey L., Carey J.O. 2005. The Systematic Design of Instruction, Allyn& Bacon: 1–12.
13. Martin F. 2008. Effects of Practice in a Linear and Non-linear Web-based Learning Environment. Educational Technology&Society, 11(4): 81–93.
14. Smith P.L., Ragan T.J. 2005. Instructional Design. The University of Oklahoma. Hoboken, N.J.: Wiley & Sons, 383 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Беленко Татьяна Владимировна, аспирант кафедры педагогики, начальник отдела маркетинга и организации приема Белгородского национального исследовательского университета, г. Белгород, Россия

Исаев Илья Федорович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Белгородского национального исследовательского университета, г. Белгород, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Tatyana V. Belenko, postgraduate student of the Department of pedagogy, head of marketing and reception Department, Belgorod national research University, Belgorod, Russia

Ilya I. Isaev, Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of pedagogy, Belgorod national research University, Belgorod, Russia



УДК 37.04;372.09

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-188-196

Процесс формирования психолого-педагогических компетенций у педагогов образовательных организаций

Беспаленко Е.М.

Институт развития образования имени Н.Ф. Бунакова,
Россия, 394043, г. Воронеж, ул. Березовая роща, 54
E-mail: Elena2003b@mail.ru

Аннотация. При реализации профессиональной деятельности педагога важной и необходимой является психолого-педагогическая компетенция, вопрос формирования которой остается не вполне изученным. В связи с этим автором предпринята попытка дать научное обоснование процесса формирования психолого-педагогических компетенций у педагогов образовательных организаций во время прохождения курсов повышения квалификации. В исследовании приняли участие 125 педагогов образовательных организаций Воронежа и области, обучающихся по дополнительным образовательным программам. Результаты исследования показали, что использованный комплекс специальных психологических методик, направленных на изменение психолого-педагогических знаний у педагогов является эффективным для формирования психолого-педагогических компетенций в том случае, если проблемные курсы повышения квалификации будут увеличены до 108–144 часов.

Ключевые слова: профессиональные качества, аутопсихологическая компетентность, самовосприятие, самооценка, эмоциональный статус, обучающиеся.

Для цитирования: Беспаленко Е.М. 2020. Проблемы формирования психолого-педагогических компетенций у педагогов образовательных организаций. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (2): 188–196. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-188-196

Problems of formation of psychological and pedagogical competencies at teachers of educational organizations

Elena M. Bespalenko

State budgetary institution of additional professional education
of the Voronezh region N.F. Bunakova,
54 Berezovayaroshha St, Voronezh, 394043, Russia
E-mail: Elena2003b@mail.ru

Abstract. When implementing the professional activity of a teacher, psychological and pedagogical competence is important and necessary, since cases of deviations among children and adolescents have become more frequent, leading to fatal outcomes. However, the issue of formation of such competencies among teachers in the process of professional development remains not fully studied at the present time. In this regard, the author attempts to provide a scientific justification for the process of forming psychological and pedagogical competencies of teachers of educational organizations during the course of advanced training. The study was attended by 125 teachers of educational organizations in Voronezh and the region, who are trained in additional educational programs. A comparative analysis of the results of control and measurement materials in comparison with measurement and evaluation tools is given. There are significant differences in the formation of psychological and pedagogical competencies between the initial monitoring cross-section and after the completion of advanced training courses. The author draws attention to the development of autopsychological competence as the basis for the formation of

psychological and pedagogical competence. The results showed that the used complex of special psychological techniques aimed at changing psychological and pedagogical knowledge among teachers is an effective for the formation of psycho-pedagogical competences in that case, if the problematic courses will be increased to 108–144 hours.

Keywords: professional quality, autopsychological competence, self-perception, self-esteem, emotional status, students.

For citation: Bepalenko E M. Problems of formation of psychological and pedagogical competencies at teachers of educational organizations. Issues in Journalism, Education, Linguistics, 39 (2): 188–196 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-188-196

Введение

С введением Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) поменялось отношение к образовательной системе. Образование в школе не должно быть просто трансляцией чужого опыта; оно не дается, а приобретается обучающимися через умственные усилия и предлагает пути для их саморазвития и самообучения. Задача педагога состоит в содействии формированию индивидуальных траекторий с учетом возможностей каждого конкретного школьника и оказанию педагогической и психологической помощи в его самореализации и развитии. Подача знаний по предмету и психолого-педагогическое сопровождение в рамках реализации ФГОС – неперемное условие для подготовки школьников к жизни с социально-ориентированным взглядом на мир в его единстве и разнообразии. В этом случае нельзя недооценить роль эмоционально-ценностного компонента в системе образования, который относится к психолого-педагогической компетенции педагога. Учебно-воспитательный процесс начинается с урока, уроком он и заканчивается. В связи с этим осуществлять обучение необходимо, ориентируясь на личностное развитие обучающихся, учет их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала.

Проведенный анализ научных работ за последние годы показал, что в них раскрыты важные аспекты повышения квалификации педагогов образовательных организаций. Усилия многих исследователей направлены на создание системы профессионального развития педагога, формирование его творческого и критического стилей мышления.

Проблема формирования профессиональных качеств педагога в системе повышения квалификации выступает предметом специального исследования А.С. Фетисова [2019]. Ученый исследовал влияние профессиональных качеств педагога на обучающихся в контексте здоровьесберегающей образовательной среды.

Таким образом, повышение квалификации педагогов – это целенаправленный процесс, ориентированный на постоянное совершенствование профессионализма, развитие педагогического мастерства и формирование новых компетенций.

При реализации профессиональной деятельности важной и необходимой является психолого-педагогическая компетенция, т.к. участились случаи девиаций среди детей и подростков, приводящие к фатальным исходам. За последний календарный год зафиксированы несколько случаев делинквентного поведения среди обучающихся, авитальной активностью, выраженным суицидальным поведением, закончившиеся летальным исходом. Тем не менее, в настоящее время остается не вполне изученным вопрос формирования психолого-педагогических компетенций у педагогов в процессе повышения квалификации. Повышение квалификации как механизм реагирования на дефициты в знаниях и профессиональных затруднениях работает достаточно эффективно, т.к. реализация дополнительных образовательных программ основана на принципах опережающего и регулирующего характера содержания обучения. В тоже время совершенствованию личности учителя как процессу упорядоченной деятельности по формированию психолого-педагогических компетенций уделяется недостаточно внимания.



Степень научной разработанности проблемы

Проблема формирования психолого-педагогических компетенций у педагогов образовательных организаций исследована учеными И.Б. Выпряхкиной [2004], И.А. Зимней [2004], С.Б. Серебряковой [2006], Н.Ф. Логиновой [2019] и др. Рассмотрение проблем психолого-педагогической компетентности педагогов образовательных организаций как части профессиональной компетентности рассмотрены в научных трудах многих ученых [Gopinathan et al., 2008; Беспаленко, 2015; Matos, Mendes, 2015; Yildiz, 2015; Лукьянова, 2017; Rakar et al., 2017; Ибрагимова, 2018; Адольф, Ильина, 2019].

Психолого-педагогическая компетентность педагога, по определению М.И. Лукьяновой [2017], – это совокупность определенных качеств личности, характеризующихся высоким уровнем профессиональной подготовленности к эффективному взаимодействию с обучающимися в образовательном процессе. Вопросы, связанные с учетом возрастных особенностей обучающихся при планировании и проведении образовательной деятельности, актуализированы в работах А.А. Вербицкого [2016], Rakar S., Cig O., Parlak-Rakar A., [2017]; А.С. Фетисова [2019] и других ученых. Упомянутые авторы обращают внимание на недостаточный уровень психолого-педагогических компетенций у педагогов и необходимость усилить работу в этом направлении.

О том, каким требованиям должен отвечать профессиональный уровень педагога при поступлении на работу в школу, отражено в работе Matos S.N., Mendes E.G. [2015]. Авторы обращают внимание на уровень психологических знаний учителя, которые являются основой для создания индивидуальной траектории обучения и развития школьников.

Учеными QiJ., WangL., Ha A. [2017] поднимается вопрос об инклюзивном образовании, в том числе обучении детей с ограниченными возможностями здоровья на уроках физической культуры в Гонконге. Авторы отмечают, что учителя выражают обеспокоенность по поводу учебных и психологических барьеров для включения учащихся с ограниченными возможностями в общие программы. Но большую проблему создают недостаточные психологические компетенции педагогов, неготовность к инклюзивному образованию.

Преемственность между дошкольным и школьным образованием и компетентностные характеристики педагогов стали предметом рассуждений ученых Akdap Z., Haseg Z. [2017] о важности раннего воспитания детей в дошкольной образовательной организации, где закладываются основные психические свойства личности, и о том, какие психолого-педагогические знания должны иметь педагоги.

Рассмотренные многочисленные психолого-педагогические научные изыскания создали теоретическую и практическую предпосылки для осмысления проблемы формирования психолого-педагогической компетенции педагогов образовательных организаций на курсах повышения квалификации. Таким образом определилась цель исследования – поиск и научное обоснование процесса формирования психолого-педагогических компетенций у педагогов образовательных организаций во время прохождения курсов повышения квалификации.

Задачи исследования:

- разработка дополнительных образовательных программ курсов повышения квалификации, формирующих психолого-педагогическую компетенцию;
- подготовка образовательных кейсов-заданий по психологическим проблемам;
- включение в модульные программы проблемных педагогических ситуаций, проблемных психологических задач и проблемных психологических вопросов.

Гипотеза исследования: формирование психолого-педагогических компетенций педагогов образовательных организаций связано с актуализацией мотивационной, когнитивной, ценностно-смысловой, социально-коммуникативной и рефлексивно-регулятивной составляющих профессиональной деятельности и может быть обеспечена совокупностью психолого-педагогических условий и непрерывностью образования.

Объекты и методы исследования

Методы исследования: измерительно-оценочные средства (ИОС), позволяющие выявить профессиональные затруднения педагогов; контрольно-измерительные материалы (КИМ), позволяющие определить сформированность психолого-педагогических компетенций. Исследование проходило в 2018–2019 годах. В исследовании приняли участие 125 педагогов образовательных организаций Воронежа и области, обучающихся по дополнительным образовательным программам «Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних», «Профилактика суицидальных рисков в образовательных организациях», «Профилактика аддиктивного поведения несовершеннолетних».

К каждой модульной программе разработан учебно-методический комплекс, включающий тестовые задания, проблемные ситуации, проблемные задачи, проблемные вопросы.

Результаты исследования

Измерительно-оценочные средства позволили выявить профессиональные затруднения по следующим профессиональным компетенциям (ПК), общепрофессиональным компетенциям (ОПК) и общекультурным компетенциям (ОК):

- ОПК-2 – способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных *других* особенностей обучающихся;
- ОПК-3 – готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса;
- ПК-7 – совершенствование способности организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности;
- ОК-9 – способность использовать приемы первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций.

Результаты изучения аутопсихологической компетентности педагогов методами ИОС и КИМ отражены в таблице.

Аутопсихологическая компетентность педагогов
Autopsychological competence of teachers

Свойства личности		Диагностика	
		Первичная	Заключительная
Самовосприятие и самооценка	завышенная самооценка	4 %	4 %
	высокая (нормальная) самооценка	65 %	67 %
	заниженная самооценка	28 %	27 %
	низкая самооценка (самоотрицание)	3 %	2 %
Трансактный анализ общения в образовательных организациях	демократичный стиль	43 %	48 %
	либеральный стиль	9 %	7 %
	авторитарный стиль	48 %	45 %
Эмоциональный статус	эмоциональная лабильность	34 %	33 %
	агрессия (гипертрофированная)	3 %	3 %
	защитная агрессия	38 %	39 %
	агрессия не выражена или не диагностирована	25 %	25 %



Аутопсихологическая компетентность является одним из главных психологических условий развития личностного потенциала педагогов и предполагает осознание собственных индивидуально-личностных особенностей, выбор способов деятельности на основе знания самого себя. Высокий уровень аутопсихологической компетентности дает возможность эффективного саморазвития на основе управления внутренним ресурсом и способствует формированию психолого-педагогической компетенции.

Анализ полученных результатов показал, что большинство педагогов при первичной и заключительной диагностике концентрируются на своих переживаниях и проблемах. При интерпретации результатов у четверти педагогов вообще не удалось диагностировать некоторые свойства личности. Их аутопсихологическая компетентность возможно на высоком уровне, а возможно на низком.

Примерно у 43–48 % педагогов выявлен демократичный стиль общения с обучающимися, т.е. им близки интересы и проблемы школьников, в работе преобладает гуманистическая направленность.

Эмоциональный статус не у всех педагогов благоприятен. Эмоциональная лабильность не создает атмосферу для плодотворной работы и не сохраняет психическое здоровье всех членов образовательного процесса. В исследуемом случае эмоциональная лабильность наблюдается у трети испытуемых. Отмечено, что после окончания курсов повышения квалификации эмоциональная лабильность у педагогов снизилась на 1 %, что является хорошим показателем, учитывая тот факт, что курсы краткосрочные (от 48 до 54 часов).

Самые хорошие показатели по шкале «самовосприятие и самооценка». Адекватная самооценка, позитивное самовосприятие присуще 65 % испытуемых на начальной диагностике и 67 % на завершающем этапе. Можно предположить, и многие авторы [Адольф В.А., Ильина Н.Ф. 2019; Е.М. Беспаленко 2015; А.С. Фетисов, 2019] это подтверждают, что такие педагоги заинтересованы в личностном развитии школьников.

Завышенную самооценку имеют 4 % респондентов. Это неблагоприятная ситуация, так как она опасна для этих педагогов риском возникновения фрустрации. Низкая самооценка у 3 % на начальном этапе диагностики и у 2 % на завершающем этапе. Это ожидаемо, но, с другой стороны, низкая самооценка – это группа риска по возникновению у педагогов психоэмоциональных нарушений и невротических расстройств [Беспаленко, 2015].

Практические занятия в рамках реализации модульных программ позволили в значительной степени повысить уровень психолого-педагогических знаний педагогов. Приведем наиболее эффективные методы формирования психолого-педагогических компетенций у педагогов образовательных организаций: практические занятия по темам «Метафора моей работы», «Идеи психолого-педагогического сопровождения школьников»; кейс-задания «Передайте смысл пословицы», «Найдите причину психологического неблагополучия ребенка», «Социальная коммуникация», «Индивидуально-психологическая характеристика, мысли и чувства картины "Опять двойка" художника Фёдора Решетникова» и другие.

Приносят хорошие результаты такие активные методы формирования психолого-педагогических компетенций, как деловые игры «Родительское собрание "Профилактика авитальной активности обучающихся"», «Педагогические советы "Рисунок песком", "Проблемное поле – отсутствие мотивации учения"» и другие; тренинги «Мотивация избегания неудачи: как корректировать», «Сущность личностно-ориентированного подхода в образовании», «Коммуникативная девиация: проблемы и решение проблем» и др.; Психологические упражнения «Кто есть кто?», «Перевоплощение», «Театральный сюжет» и др.

Также эффективными являются педагогические супервизии.

Проведенные контрольно-измерительные материалы при завершении курсов повышения квалификации показывают, что методы, используемые для формирования пси-

холого-педагогической компетенции эффективны, но количество часов, выделяемое на проведение проблемных курсов, ограничивается часами от восемнадцати до тридцати шести. Учитывая остроту проблемы – это недостаточно для овладения педагогами перечисленными выше компетенциями.

Достоверность результатов исследования обеспечивается целостной методологической базой исследования, обоснованностью и адекватностью используемых методов. Процедура психологического исследования и формирования психолого-педагогических компетенций у педагогов образовательных организаций опирается на данные современной психолого-педагогической науки, системный подход к формированию предмета исследования, на концептуальный и практический уровень. Исследование отличается репрезентативностью полученных результатов формирования психолого-педагогической компетенции педагогов образовательных организаций.

Заключение

Значимость психолого-педагогических компетенций педагогов образовательных организаций подтверждается их включенностью в оценку профессиональной компетентности педагога при проведении аттестации и является частью системы роста педагогического мастерства. Для обеспечения процесса формирования психолого-педагогической компетенции у педагогов образовательных организаций необходимо решение следующих задач:

–изучить профессиональные затруднения не только в предметной области, а по четырём видам компетенций (психолого-педагогической, коммуникативной, предметной и методической);

–расширить спектр стажировок, включая психолого-педагогическую направленность;

–создать тьютерскую помощь для педагогов;

–ввести в практику педагогическую супервизию;

–обеспечить психолого-педагогическое сопровождение педагогов;

–расширить тематику круглых столов, вебинаров, семинаров, т.е. выделить в отдельную проблему формирование психолого-педагогической компетенции и рассматривать ее с ведущими психологами, суицидологами, специалистами в области конфликтологии, девиантологии, социальными психологами.

Формирование психолого-педагогической компетенции является необходимой составляющей профессиональной компетентности педагога, обеспечивающей решение профессиональных задач конструктивного взаимодействия и общения с участниками образовательного процесса на основе учета психофизических, возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

Система формирования психолого-педагогических компетенций у слушателей подтверждается положениями системного, личностного, деятельностного, контекстного и компетентностного подходов с целью более точного раскрытия процесса интегрирования профессиональных и личностных качеств педагогов, закономерностями, присущими процессу формирования профессиональных их качеств в личностно-ориентированном образовании.

Формирование психолого-педагогических компетенций у педагогов можно рассматривать как одну из сложных динамических систем, полноценное функционирование которой возможно лишь при наличии обратной связи между средой и системой.

Формирование психолого-педагогических компетенций у педагогов на курсах повышения квалификации осуществляется в контексте их деятельности, направленной от учебной к профессиональной деятельности [Вербицкий, 2016]. Для достижения успешного процесса формирования психолого-педагогических компетенций у педагогов необходимо



разрабатывать и реализовывать дополнительные образовательные программы по тематикам, касающимся отклоняющегося поведения обучающихся, медицинского просвещения, формирования культуры нравственного, психического, психологического здоровья. Решение данной проблемы возможно, если курсы повышения квалификации будут непрерывными, количество часов на слушателя возрастет до 108–144 часов, и будет обеспечено психолого-педагогическое сопровождение профессионального мастерства педагогов.

Список литературы

1. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. 2019. Инновационная деятельность в образовании: вопросы теории и практики. Красноярск, 180 с.
2. Беспаленко Е.М. 2015. Особенности развития и течения невротических расстройств у педагогов с нервно-психической неустойчивостью. Молодой ученый, 7 (87): 266–269.
3. Вербицкий А.А. 2016. «Цифровое поколение»: проблемы образования. Профессиональное образование. Столица, 7: 10–13.
4. Выпрямкина И.Б. 2004. Психолого-педагогическая компетентность учителей гимназических классов: динамика, развитие, оценка при аттестации. Дис... канд. психол. наук. Москва, 186 с.
5. Зимняя И.А. 2004. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 42 с.
6. Ибрагимова Ш.Х. 2018. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка. Молодой ученый, 22 (208): 315–316.
7. Логинова Н.Ф. 2019. Становление психолого-педагогической компетентности молодого педагога с использованием потенциала региональной системы образования. Дисс...канд. пед. наук. Красноярск, 257 с.
8. Лукьянова М.И. 2017. Теоретический анализ феномена готовности учителя к реализации личностно-ориентированного подхода в понятийном поле категории «психолого-педагогическая компетентность». Научное обозрение. Педагогические науки, 4: 110–123.
9. Серебрякова С.Б. 2006. Формирование психолого-педагогической компетентности педагога дополнительного образования. Дис. ... докт. пед. наук. Москва, 503 с.
10. Фетисов А.С. 2019. Системообразующая доминанта формирования профессиональных качеств педагога в системе повышения квалификации. Воронеж, Научная книга, 241 с.
11. Akdap Z., Haser Z. 2017. Beginning early childhood education teachers' struggle with inclusion in Turkey. Asia Pacific Journal of Education, 17: 1–13.
12. Fransson G. 2012. Head Teachers on Evaluating Newly Qualified Teachers' Competencies: What to Focus on and How. In: Teachers' Life-cycle from Initial Teacher Education to Experienced Professional. Eds. I. Юогла, L. Rutka, Brussels, Belgium, ATEE: 79–90.
13. Gopinathan S., Tan S., Fang Y., Ponnusamy L.D., Ramos C., Chao E. 2008. Transforming teacher education: Redefining professionals for 21 st century schools. Singapore, National Institute of Education, 10: 2012.
14. Matos S.N., Mendes E.G. 2015. Teacher demands resulting from school inclusion. Revista Brasileira de Educacao Especial, 21 (1): 9–22.
15. Islamova Z. I., Semenova G. E. 2014. Value targeted organizational and substantive base of SCO under the direction of «Pedagogy». Ufa, BSPU Publisher, 253 p.
16. Korthagen F.J., Lughran J., Russell T. 2006. Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. Teaching and Teacher Education, 22 (8): 1020–1041.
17. Qi J., Wang L., Ha A. 2017. Perceptions of Hong Kong physical education teachers on the inclusion of students with disabilities. Asia Pacific Journal of Education, 37 (1): 86–102.
18. Rakap S., Cig O., Parlak-Rakap A. 2017. Preparing preschool teacher candidates for inclusion: impact of two special education courses on their perspectives. Journal of Research in Special Educational Needs, 17: 98–109.
19. Robert I.V. 2010. Modern information technologies in education. Moscow, Academia. 140 p.

20. Yildiz N.G. 2015. Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Kuramve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 15: 177–184.
21. Zeer E.F. 2014. Social-professional mobility of learning youth as a factor of preparation for dynamic professional future. *Education and science*, 8: 33–48.

References

1. Adolf V.A., Il'ina N.F. 2019. *Innovatsionnaya deyatelnost' v obrazovanii: voprosy teorii i praktiki* [Innovative activity in education: issues of theory and practice]. Krasnoyarsk, 180 p.
2. Bepalenko E.M. 2015. Osobennosti razvitiya i techeniya nevroticheskikh rasstroystv u pedagogov s nervno-psikhicheskoy neustoychivost'yu [Features of development and course of neurotic disorders in teachers with neuropsychiatric instability]. *Molodoy uchenyy*, 7 (87): 266–269.
3. Verbitskiy A.A. 2016. «Tsifrovoye pokolenie»: problemy obrazovaniya [The "digital generation": challenges of education]. *Professional'noe obrazovanie. Stolitsa*, 7: 10–13.
4. Vypriyazhkina I.B. 2004. *Psikhologo-pedagogicheskaya kompetentnost' uchiteley gimnazicheskikh klassov: dinamika, razvitie, otsenka pri attestatsii* [Psychological and pedagogical competence of high school teachers: dynamics, development, assessment during certification]. Dis... cand. psikhol. sciences. Moskva, 186 p.
5. Zimnyaya I.A. 2004. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevayaosnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key competencies as a result-oriented basis of the competence approach in education]. M., Publ. Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 42 p.
6. Ibragimova Sh. Kh. 2018. *Professional'naya kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka* [Professional competence of a foreign language teacher]. *Molodoy uchenyy*, 22 (208): 315–316.
7. Loginova N.F. 2019. *Stanovlenie psikhologo-pedagogicheskoy kompetentnosti molodogo pedagoga s ispol'zovaniem potentsiala regional'noy sistemy obrazovaniya* [Formation of psychological and pedagogical competence of a young teacher using the potential of the regional education system]. Diss...cand. ped. sciences. Krasnoyarsk, 257 p.
8. Luk'yanova M.I. 2017. Theoretical analysis of the phenomenon of readiness of the teacher to the realization of personality oriented approach in the conceptual category field «Professional pedagogical competence». *Scientific review. Pedagogical science*, 4: 110–123 (in Russian).
9. Serebryakova S.B. 2006. *Formirovanie psikhologo-pedagogicheskoy kompetentnosti pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Formation of psychological and pedagogical competence of a teacher of additional education]. Dis. ... dokt. ped. sciences. Moskva, 503p.
10. Fetisov A.S. 2019. *Sistemoobrazuyushchaya dominanta formirovaniya professional'nykh kachestv pedagoga v sisteme povysheniya kvalifikatsii* [System-forming dominant of formation of professional qualities of the teacher in the system of professional development]. Voronezh, Publ. Nauchnaya kniga, 241 p.
11. Akdap Z., Haser Z. 2017. Beginning early childhood education teachers' struggle with inclusion in Turkey. *Asia Pacific Journal of Education*, 17: 11–13.
12. Fransson G. 2012. Head Teachers on Evaluating Newly Qualified Teachers' Competencies: What to Focus on and How. In: *Teachers' Life –cycle from Initial Teacher Education to Experienced Professional*. Eds. I.I.Ogla, L. Rutka, Brussels, Belgium, ATEE: 79–90.
13. Gopinathan S., Tan S., Fang Y., Ponnusamy L.D., Ramos C., Chao E. 2008. *Transforming teacher education: Redefining professionals for 21 st century schools*. Singapore, National Institute of Education, 10: 2012 p.
14. Matos S.N., Mendes E.G. 2015. Teacher demands resulting from school inclusion. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 21 (1): 9–22.
15. Islamova Z. I., Semenova G. E. 2014. *Valuetargeted organizational and substantive base of SCO under the direction of «Pedagogy»*. Ufa, BSPU Publisher, 253 p.
16. Korthagen F.J., Lughran J., Russell T. 2006. Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8): 1020–1041.



17. Qi J., Wang L., Ha A. 2017. Perceptions of Hong Kong physical education teachers on the inclusion of students with disabilities. *Asia Pacific Journal of Education*, 37 (1): 86–102.
18. Rakap S., Cig O., Parlak-Rakap A. 2017. Preparing preschool teacher candidates for inclusion: impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17: 98–109.
19. Robert I. V. 2010. *Modern information technologies in education*. Moscow, Academia. 140 p.
20. Yildiz N.G. 2015. Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Kuramve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 15: 177–184.
21. Zeer E.F. 2014. Social-professional mobility of learning youth as a factor of preparation for dynamic professional future. *Education and science*, 8: 33–48.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Беспаленко Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физической культуры, основ безопасности жизнедеятельности и воспитательных технологий Института развития образования имени Н.Ф. Бунакова, г. Воронеж, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Elena M. Bespalenko, candidate of pedagogics, associate Professor, associate Professor of the Department of physical culture, fundamentals of life safety and educational technologies, Bunakov Institute for educational development, Voronezh, Russia

УДК 74.00:75.81

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-197-205

Учет региональных особенностей в формировании образовательных программ по туризму и гостеприимству в Алтайском крае

Биттер Н.В.

Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова,
Россия, 656038, г. Барнаул пр-т Ленина, 46
E-mail: valeolog@yandex.ru

Аннотация. В настоящее время недостаточно проработан региональный компонент образовательных программ по туризму и гостеприимству, не разработаны в полной мере региональные профессиональные компетенции специалистов в сфере туризма. В связи с этим автором проанализированы образовательные программы по туризму и гостеприимству в Алтайском крае и их наполнение, а также раскрыто влияние рекреационных особенностей и культурно-исторического развития Алтайского края на наполнение образовательных программ в данной отрасли. Проведен анализ и обобщение методологического опыта и сравнения систем формирования образовательных программ по туризму и гостеприимству в России и за рубежом. Рассмотрены исторические этапы становления системы подготовки кадров в сфере туризма и гостеприимства в России и Алтайском крае. Учет региональных рекреационных особенностей Алтайского края при развитии сферы туризма и гостеприимства должен являться ключевым фактором, определяющим изменение требований к выпускникам данного направления и, как следствие, к организации процесса формирования образовательных программ. Полученные результаты могут быть интересны исследователям, занимающимся сравнением педагогических систем подготовки кадров туризма и гостеприимства, работникам данных сфер, широкому кругу читателей, интересующихся вопросами подготовки кадров сфер туризма и гостеприимства.

Ключевые слова: подготовка кадров в туризме, формирование образовательных программ, региональная туристская отрасль.

Для цитирования: Биттер Н.В. 2020. Учет региональных особенностей в формировании образовательных программ по туризму и гостеприимству в Алтайском крае. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (2): 197–205. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-197-205

Consideration of regional features in the formation of educational programs in tourism and hospitality in Altai krai

Natalia V. Bitter

Polzunov Altai State Technical University,
46 Lenina prospekt, Barnaul, 656038, Russia
E-mail: valeolog@yandex.ru

Abstract. At the present stage of tourism development in Altai Krai and the increase in the tourist flow the formation of tourism educational programs taking into account regional peculiarities of the region is relevant. Currently the regional component of educational programs on tourism and hospitality is not sufficiently formulated, and regional professional competencies of graduates in this field of activity are



not fully developed. In this regard, in order to evaluate the current state of tourism and hospitality educational programs formation in Altai Krai, the author analyzed their content and revealed the impact of recreational features and cultural and historical development of Altai Krai on the educational programs content in this industry. The analysis and generalization of methodological experience and comparison of tourism and hospitality educational programs formation systems in Russia and abroad were carried out. The historical stages of the personnel training system formation for tourism and hospitality in Russia and Altai Krai were considered. Consideration of the regional recreational features of Altai Krai in tourism and hospitality development should be a key factor in determining the change in the requirements for graduates of this direction and, consequently, the peculiarities of the educational programs formation process organization. The results obtained may be of interest to the researchers involved in comparing tourism and hospitality training pedagogical systems, to employees, to a wide range of readers interested in the issues of tourism and hospitality training.

Keywords: tourism training, educational programs formation, regional tourism industry.

For citation: Bitter N.V. 2020. Consideration of regional features in the formation of educational programs in tourism and hospitality in Altai krai. Issues in Journalism, Education, Linguistics, 39 (2): 197–205. (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-197-205

Введение

Современная система образования, экономические условия предъявляют все большие требования к качеству процесса подготовки кадров для индустрии туризма и гостеприимства. Подготовка в сфере туризма и гостеприимства в России и за рубежом охватывает все составляющие данной сферы: гостеприимство, туризм, ресторанное и гостиничное дело, а также менеджмент, администрирование. А.Н. Морозова [2008] отмечает, что мировая система подготовки кадров для сферы туризма начала формироваться в конце XIX – начале XX в.

В настоящее время подготовка кадров для индустрии туризма и гостеприимства в мире осуществляется по большому количеству образовательных программ. К сожалению, данные программы зачастую носят ознакомительный характер со спецификой туристской деятельности. Дисциплины, представленные в образовательных программах, не в полной мере отражают их туристское содержание. С другой стороны, иногда дисциплины и модули, которые имеют в названиях слово «туризм», используют прикладной материал по туризму поверхностно или однобоко [Gallarza, Gil, 2008]. Мы видим, что часто в данных программах не учитывают региональные особенности региона, где ведется подготовка кадров для сфер туризма и гостеприимства.

Среди регионов Сибирского федерального округа Алтайский край является лидером по развитию туризма и гостеприимства. Это оказывает прямое влияние на востребованность квалифицированных кадров данной сферы. К выпускникам предъявляются требования владения не только профессиональными, но также и региональными компетенциями. Данные компетенции формируются в процессе изучения природных комплексов, рекреационных особенностей Алтайского края.

Отметим, что на систему подготовки кадров для индустрии туризма и гостеприимства и формирование образовательных программ в Алтайском крае прямое влияние оказывает специфика развития туристской отрасли.

Целью данной статьи является проведение сравнительного педагогического обзора системы подготовки кадров для индустрии туризма и гостеприимства в зарубежной и отечественной педагогике, а также анализ программ по подготовке кадров для индустрии туризма в Алтайском крае и региональных особенностей развития туризма.

Для достижения поставленной цели был проведен теоретический анализ программ подготовки кадров для индустрии туризма в России и за рубежом, изучен и обобщен практический педагогический опыт по исследуемому вопросу. В процессе работы над статьей использован системно-структурный анализ, системный подход.

Система подготовки кадров для индустрии туризма за рубежом

Становление системы подготовки кадров для индустрии туризма берет свое начало в Европе. В это время в европейском образовании происходили интеграционные процессы, начатые с целью создания и развития системы высшего профессионального образования, позволяющей будущим студентам свободно выбирать учебные заведения, работу, сферу деятельности и страны, в которых они смогут получить образование. В 1893 г. в Швейцарии местной ассоциацией отельеров были созданы образовательные учреждения по подготовке кадров в сфере сервиса и туризма. [Sandro Formica, 1996].

В это же время в США начинает осуществляться двухнедельная переподготовка и повышение квалификации по туризму. К 60-м гг XX в. началось обучение специалистов по туризму на базе университетов и колледжей [Sandro Formica, 1996].

Подготовка кадров для туристской индустрии во Франции в настоящее время происходит по двум видам: короткая и длинная профессиональная подготовка. Образовательные программы в области туристской и гостиничной сферы реализуются по двум направлениям на уровне дипломов BTS:

- продажа турпродукта (для турагентств) – этот диплом признан лучшим европейским дипломом по продаже турпродукта;
- развитие туризма на уровне территорий (работа в туристских администрациях, офисах по туризму и пр.) [Ермилова, 2014].

Наиболее известной и востребованной системой подготовки кадров для индустрии туризма и гостеприимства является система образования по туризму и гостиничному делу в Швейцарии, являющаяся эталоном в сфере Hotel Management & Tourism. В Швейцарии имеется множество школ гостиничного и туристского менеджмента, которые являются частными. Необходимо отметить, что зачастую профессиональные ассоциации открывают собственные школы туризма и гостиничного дела [Ермилова, 2000].

Известные образовательные учреждения располагаются в Барселоне. Одним из известных образовательных учреждений является Escola Universitariade Turisme Barcelona, основанное в 1987 году. В данном образовательном учреждении применяют новейшие технологии и современные образовательные методики. В школе происходит обучение по четырем профессиональным программам. Обучение по программе Grado Superiorde Agenciasde Viajes позволяет выпускнику после окончания учебного заведения получить работу в отрасли туристского бизнеса и гостеприимства [WTO, 2010].

Таким образом, рассмотрев и проанализировав становление системы подготовки кадров для сферы туризма за рубежом, отметим, что профессиональная подготовка в сфере туризма за рубежом имеет ряд особенностей и преимуществ:

- наличие многоуровневой системы образования в сфере туризма, согласованность и преемственность всех ступеней профессионального образования, определение выходной квалификации каждого уровня;
- образовательные программы разрабатываются с учетом требований профессиональных квалификационных стандартов;
- существует возможность получения непрерывного образования, а также прохождения переподготовки в течение всей профессиональной карьеры;



- подготовка специалистов осуществляется с учетом требований европейских образовательных стандартов и квалификаторов с целью формирования единых требований при трудоустройстве;
- практикоориентированное обучение студентов туристских специальностей;
- формирование мотивации студентов к будущей профессиональной деятельности;
- формирования профессиональных и общекультурных компетенций при работе с клиентами с самого начала обучения;
- образовательный процесс осуществляется во взаимодействии образовательных учреждений с предприятиями сферы туризма, гостеприимства и национальными профессиональными организациями. Результатом данного взаимодействия является организация и проведение профессиональных практик, консультирование по содержанию подготовки, разработка учебных планов и программ с учетом требований работодателей;
- развитая материальная инфраструктура образовательных заведений, обеспечивающая базу для проведения занятий и практик.

Отечественный опыт подготовки кадров для туристской индустрии

Образование в сфере туризма в отечественной педагогике начало развиваться намного позже, чем в зарубежной педагогике. Рассматривая исторический аспект становления образования в сфере туризма в отечественной педагогике, отметим, что в середине XIX столетия начала развиваться система подготовки кадров для экскурсионного образовательного туризма, который в дальнейшем стал отправной точкой для зарождения образования туристской индустрии в России. Ялтинское отделение Крымского горного клуба начало первым в России (в 1902 году) проводить курсовую подготовку кадров. Со временем экскурсионная практика стала развиваться, и в 10-е годы в некоторых городах России в школах открылись кратковременные экскурсионные курсы [Базаров, 2005].

Следующим витком в развитии образования в сфере туризма является просветительская деятельность В.И. Верещагина в области экскурсионного дела на Алтае. Первым научным изданием в данной сфере являются методические рекомендации Виктора Ивановича Верещагина «Алтай, как район ученических экскурсий» (1910 г.).

Изучение истории данного вопроса позволяет отметить, что 20-е гг. XX в. характеризуются началом становления системы профессионального образования. Связано это с тем, что в данный период времени в мире начинает формироваться туристская индустрия, сопровождающаяся активной подготовкой профессиональных кадров по туризму.

На наш взгляд, следующим этапом в подготовке кадров для индустрии туризма являются 50-е годы XX века. В этот период началось преподавание туристских дисциплин на факультетах физического воспитания педагогических институтов. В Алтайском регионе данная подготовка осуществлялась в педагогическом институте города Горно-Алтайска. Е.А. Кондратенко [2008] в своей диссертации отмечает, что расширение курсовой подготовки по экскурсиям осуществлялось Центральным советом по туризму и экскурсиям.

Отметим, что политика подготовки кадров в 1970-е годы в Западной Сибири в туристской сфере была в основном направлена на подготовку специалистов туристско-экскурсионного направления. Осуществлялось повышение методологического уровня будущих специалистов экскурсионной работы.

Современное состояние туристского образования в Алтайском крае с учетом региональных особенностей

В настоящее время специалисты в сфере туризма востребованы на рынке труда, особенно в Алтайском крае, который позиционирует себя как уникальная зона туристического отдыха. Поэтому одна из приоритетных задач, которая стоит перед региональными вузами – это подготовка квалифицированных кадров.

Начиная с 90-х гг. XX в. на формирование образовательных программ подготовки кадров для индустрии туризма оказывает влияние развитие туризма в Алтайском крае как многопрофильного туристского региона в контексте множества видов туризма: лечебно-оздоровительного, сельского, экологического, научно-познавательного, экстремального, событийного, делового. Развитие отрасли туризма в крае оказало влияние на потребность в высококвалифицированных специалистах, подготовку которых успешно осуществляет ряд высших и средних учебных заведений Алтайского края.

Подготовка кадров высшего звена для данной сферы начала осуществляться в ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет им И.И. Ползунова» (АлтГТУ) в 1998 г. Первые выпускники обучались специальности «Социально-культурный сервис и туризм» по специализациям «Туризм» и «Курортное дело». Выбор данных направлений подготовки был обусловлен востребованностью специалистов на рынке туристских и санаторных услуг.

В 2009 г. АлтГТУ им. И.И. Ползунова принял участие в работе по реализации гранта международной программы Темпус (Европейская Комиссия) проекта «Международная магистерская программа по туризму для сибирских регионов». Результатом реализации явилось открытие магистерской программы по туризму в 2010 г. В данной магистерской программе осуществлялась трансляция зарубежного опыта подготовки по туризму. Реализация программы носила выраженный практико-ориентированный характер с опорой на региональные особенности Алтайского края.

15 октября 2012 г. Алтайский государственный технический университет вошел в состав партнеров-участников проекта российских и европейских университетов «Tourism lifelong learning network.: сеть региональных центров по туризму» (проект Темпус № 53750-TEMPUS-1–2012–1DK-TEMPUS-JPHES). Результатом данного сотрудничества стало создание в 2016 г. Ресурсного научно-образовательного центра «Темпус». За период своей деятельности данный центр реализовал программу «Школа экскурсоводов» в 2016 г. [Визиталтай.рф, 2015]

В 2016 г. в Алтайском государственном техническом университете им. И.И. Ползунова проводились курсы для специалистов сферы туризма и гостеприимства. При разработке данной программы был учтен европейский опыт подготовки кадров в сфере туризма. Повышение квалификации прошли 52 человека [Мошкин и др., 2016].

В 2015 г. Алтайский край стал пилотной площадкой по реализации федерального проекта по подготовке кадров для туротрасли. Данная программа была направлена на повышение квалификации работников туриндустрии и поддержание конкурентоспособного качества оказания туристских услуг в условиях растущего внутреннего туристского потока. Проект реализовывался совместно с учреждениями высшего профессионального образования в сфере туризма посредством создания местных площадок для обучения дополнительного числа специалистов по учебным программам, представленным Ростуризмом. В него вошли 5 вузов, готовящих специалистов в сфере туризма (начиная с контактного персонала и заканчивая уровнем высшего менеджмента), а также КГБПОУ «Алтайская академия гостеприимства».



В рамках краевой программы содействия занятости населения востребованные профессии в туристском бизнесе (или повышение квалификации) могут получить клиенты центров занятости населения. С 2009 г. безработным гражданам оказывается финансовая поддержка по открытию собственного дела, в том числе и в сфере туризма [Официальный сайт Алтайского края, 2016]. Данная программа была продолжена в 2016 г. В том же году курсы повышения квалификации по дистанционной форме обучения за счет средств федерального бюджета успешно окончили около 80 слушателей Алтайского края.

Кроме того, Алтайский государственный университет в 2016 г. стал региональной образовательной площадкой данного проекта. Вузом были организованы и проведены курсы (очная форма обучения) по различным программам. Обучение прошел 21 представитель турбизнеса Алтайского края.

Алтайский государственный педагогический университет в 2016 г. получил наградной сертификат от организаторов проекта за активную работу в качестве региональной образовательной площадки прошедшего года. В сентябре 2016 года два представителя вуза прошли обучение в Республике Кипр, являющейся зарубежной образовательной площадкой проекта. Федеральным агентством по туризму совместно с Государственным университетом управления (г. Москва) в рамках федеральной целевой программы «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2011–2018 гг.)» проекта «Общенациональная система подготовки и повышения квалификации специалистов индустрии туризма».

Следует отметить, что в настоящее время высшие учебные заведения Алтайского края значительно продвинулись в подготовке кадров для туристской отрасли. Сегодня вузы готовят специалистов по различным направлениям как бакалавриата, так и магистратуры: «Туризм», «Гостиничное дело» «Сервис». Подготовка осуществляется по следующим профилям: «Технология и организация туроператорских и турагентских услуг»; «Туризм и туристские рынки: глобальный, региональный, национальный»; «Современные методы и технологии социокультурного сервиса»; «Технология и организация экскурсионных услуг»; «Управление туристскими организациями»; «Гид-переводчик в туристской индустрии».

Подготовку специалистов среднего и начального звена для индустрии туризма и гостеприимства осуществляют колледжи, лицеи и вузы на специализированных курсах. Ведущим образовательным учреждением в данной сфере является КГБПОУ «Алтайская академия гостеприимства».

Рост востребованности специалистов данной отрасли связан с тем, что развитие сферы туризма, реализация на территории края крупных инвестиционных проектов в сфере туризма, по экспертной оценке, потребуют дополнительного привлечения более 8 тыс. человек. Отметим, в рамках Стратегии социально-экономического развития Алтайского края на период до 2025 г. туризм признан в числе приоритетных направлений в экономике региона. Все это напрямую влияет на формирование образовательных программ «Туризм», «Сервис», «Гостиничное дело». Необходимы специалисты по экскурсионному делу, санаторно-курортной и гостиничной сферам. Наблюдается нехватка специалистов среднего звена, владеющих компетенциями в сфере туризма и гостеприимства и обладающих необходимыми знаниями специфики туристской отрасли Алтайского края.

В настоящее время к работникам туристской сферы предъявляются все большие требования. Так, Ю.П. Мухамадиева [2017] указывает, что специалист, работающий в туристской сфере, помимо владения профессиональными и общекультурными компетенциями, должен иметь практический опыт, постоянно повышать свою профессиональную квалификацию. Вместе с тем О.Г. Павлов [2013] делает акцент на том, что разработчики современных программ должны стремиться формировать учебные планы по туризму и

гостеприимству по диагонали нескольких секторов туристской индустрии, которые в дальнейшем помогут выпускникам в карьерном росте.

Формирование образовательных программ по туризму и гостеприимству, должно осуществляться с учетом региональной специфики того региона, где осуществляется образовательная деятельность, в частности Алтайского края. Данное обстоятельство обусловлено тем, что большинство выпускников остаются работать в Алтайском регионе, что требует формирования региональных компетенций.

Необходимо формирование горизонтальной и вертикальной систем управления в данной сфере. В современных условиях наиболее эффективным является применение системного подхода при формировании образовательных программ, учитывающих и рекреационные особенности Алтайского края, а также зарубежного опыта выстраивания систем подготовки кадров для индустрии туризма. Формирование образовательных программ необходимо осуществлять также с учетом развития различных видов туризма, наиболее востребованных в Алтайском регионе на современном этапе: лечебно-оздоровительного, культурно-познавательного, активного, культурно-исторического.

Заключение

Бурное развитие отрасли туризма в Алтайском крае предъявляет все более жесткие требования к подготовке кадров для данной сферы. Несмотря на то, что в настоящее время имеется достаточное количество образовательных учреждений, которые способны удовлетворить этот спрос, вопрос квалифицированных кадров остается актуальным.

Региональная специфика туризма в крае оказывает влияние на отсутствие спроса на специалистов широкого профиля. В настоящее время наиболее востребованы специалисты, обладающие региональными компетенциями, а не только общими профессиональными компетенциями. От выпускников вузов и сузов требуются знания в конкретных областях туризма и гостеприимства края. В этой связи обучение будущих специалистов области туризма и гостеприимства должно осуществляться по конкретным региональным профилям подготовки будущих специалистов.

При разработке программ различных профилей подготовки необходимо вводить в учебный план дисциплины, изучающие специфику туристской индустрии Алтайского края: туристское краеведение, региональные гостинично-туристские и санаторно-курортные комплексы, региональное гостиничное и туристское хозяйство, региональный опыт санаторно-курортной и туристской сферы и т.п. Включение в учебный план данных дисциплин, а также проведение практических занятий на предприятиях индустрии гостеприимства и туризма Алтайского края позволят сформировать необходимый уровень практических знаний и навыков, максимально приблизить к потребностям работодателей. Также это будет способствовать развитию у студентов мобильности, эрудированности, коммуникабельности, умения продвигать региональный туристский продукт на федеральный и международный туристский рынок.

Итак, мы видим, что в настоящее время остро стоит вопрос подготовки специалистов для сферы туризма, осуществляемый с учетом региональных рекреационных особенностей Алтайского края. Отметим, что формирование образовательных программ для данной отрасли в Алтайском крае на основе рекреационного и исторического подхода требует учета рекреационных особенностей и культурно-исторического развития Алтайского края.

Список источников

1. Базаров Т.Ю. 2005 Управление персоналом. М., ИНФРА-М, 560 с.
2. Визиталтай.рф Барнаул, 2015. URL: http://www.visitaltai.info/more_categories/news/6699/ (дата обращения: 25.02.2020).



3. Готовить кадры для туротрасли будут в Алтайском крае. 2015. Алтайский край. Клуб регионов. URL: <http://club-rg.ru/22/news/38262> (дата обращения: 03.02.2020).

4. В Алтайском крае увеличивается потребность в кадрах для туристической отрасли. 2016. Официальный сайт Алтайского края. URL: https://www.altaregion22.ru/region_news/v-altaiskom-krae-uvlichivaetsya-potrebnost-v-kadrah-dlya-turisticheskoi-otrasli_473576.html?sphrase_id=988834 (дата обращения: 03.02.2020).

Список литературы

1. Ермилова Д.В. 2014. Обзор современного высшего образования в сфере туризма за рубежом. Вестник РМАТ, 4: 78–88.
2. Ермилова Д. В. 2000. Теория и методика высшего туристского образования в европейских странах. Дис. ... канд. пед. наук. Сходня, Моск. обл. 177 с.
3. Кондратенко Е.А. 2008. Состояние и развитие туристско–экскурсионной отрасли Западной Сибири в 1970–е годы. Автореф. дис. ... канд. истор. наук. Омск, 21 с.
4. Морозова Н.С. 2008. Международный опыт подготовки кадров для туристской индустрии. Вестник национальной академии туризма, 4(8): 74–76.
5. Мошкин В.Н., Битгер Н.В., Шаховалов Н.Н., Шаховалова Е.Г. 2016. Роль повышения квалификации в профессиональном развитии специалистов в сфере туризма. Научный результат. Педагогика и психология образования, 2 (4): 18–22. DOI: 10.18413/2313–8971–2016–2–4–18–22.
6. Мухамадиева Ю.П., Полупанов И.И. 2017. Актуальные проблемы кадрового обеспечения в сфере туризма. Молодой ученый, 13.2 (147.2): 15–17. URL: <https://moluch.ru/archive/147/42016/> (дата обращения: 01.02.2020).
7. Павлов О.Г. 2013. Зарубежный опыт подготовки кадров для туризма. Среднее профессиональное образование, 11: 54–55.
8. Солодовникова Ю.Р. 2010. Проблема подготовки кадров в сфере туризма в Западно–Сибирском регионе: историографический аспект. Омский научный вестник, 5 (91): 23–27.
9. Association for Tourism and Leisure Education. URL: <http://www.atlas-euro.org/> (дата обращения: 20.02.2020).
10. Gallarza M.G., Gil I. 2008. The concept of value and its dimensions: A tool for analyzing tourism experiences. Tourism Review, 63 (3): 4–20
11. Morey A. 2000. Changing higher education curricula for a global and multicultural world. Higher education in Europe, April (1): 25–41.
12. Sandro Formica. 1996. European hospitality and tourism education: Differences with the American model and future trends. Journal Hospitality Management, 15.4: 317–323.
13. World Tourism Organization (WTO). 2000. Educating the Educators in Tourism. Instituto de Turismo, Empresa y Sociedad y Universidad Politécnica de Valencia. Madrid: WTO: 34–45.
14. WTO. 2010. TNS Global Survey., September. Available at: <http://www.world-tourism.org>. (дата обращения: 20.02.2020).

References

1. Ermilova D.V. 2014. World Tourism and Hospitality Schools Overview. Vestnik RIAT – Rmat Bulletin, 4: 78–88. (In Russian).
2. Ermilova D.V. 2000. Teorija i metodika vysshego turistskogo obrazovanija v evropejskih stranah [Theory and Methodology of Higher Education in Tourism in European Countries]. Dis. ... cand. ped. sciences. Shodnya, Mosc. obl. 177 p.
3. Kondratenko E.A. 2008. Sostojanie i razvitie turistsko–ekskursionnoj otrasli Zapadnoj Sibiri v 1970–e gody [State and Development of Tourist and Excursion Industry in West Siberia in the 1970s]. Abstract. dis. ... cand. hist. sciences. Omsk, 21 p.
4. Morozva N.S. 2008. Mezhdunarodnyy opyt podgotovki kadrov dlya turistskoy industrii [International experience in training personnel for the tourism industry]. Vestnik natsional'noy akademii turizma, 4(8): 74–76.



5. Moshkin V.N., Bitter N.V., Shahoalov N.N., Shahoalova E.G. 2016. The role of advanced training in the professional development of specialists in tourism. *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 2 (4): 18–22. DOI: 10.18413/2313–8971–2016–2–4–18–22. (In Russian).
6. Muhamadieva Yu.P., Polupanov I.I. 2017. Aktual'nye problemy kadrovogo obespechenija v sfereturizma. [Actual Problems of Staffing in Tourism Sector]. *Molodoy Uchiony*, 13.2 (147.2): 15–17. Available at: <https://moluch.ru/archive/147/42016/> (accessed: 01.02.2020).
7. Pavlov O.G. 2013. Zarubezhnyj opyt podgotovki kadrov dlja turizma [Foreign experience in training personnel for tourism]. *Secondary vocational education*, 11: 54–55.
8. Solodovnikova Yu.R. 2010. Problema podgotovki kadrov v sfere turizma v Zapadno–Sibirskom regione: istoriograficheskij aspekt [The problem of training in tourism in the West Siberian region: the historiographical aspect]. *Omskiy nauchnyy vestnik*, 5 (91): 23–27.
9. Association for Tourism and Leisure Education. URL: <http://www.atlas-euro.org/> (accessed: 20.02.2020).
10. Gallarza M.G., Gil I. 2008. The concept of value and its dimensions: A tool for analyzing tourism experiences. *Tourism Review*, 63 (3): 4–20
11. Morey A. 2000. Changing higher education curricula for a global and multicultural world. *Higher education in Europe*, April (1): 25–41.
12. Sandro Formica. 1996. European hospitality and tourism education: Differences with the American model and future trends. *Journal Hospitality Management*, 15.4: 317–323.
13. World Tourism Organization (WTO). 2000. Educating the Educators in Tourism. Instituto de Turismo, Empresa y Sociedad y Universidad Politecnica de Valencia. Madrid: WTO: 34–45.
14. WTO. 2010. TNS Global Survey, September. Available at: <http://www.world-tourism.org>. (accessed: 20.02.2020).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Биттер Наталья Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры менеджмента, заместитель декана гуманитарного факультета Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Natalia V. Bitter, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, associate Professor of the Department of management, Deputy Dean of the faculty of Humanities, Altai state technical University named after I. I. Polzunov, Barnaul, Russia



УДК 37.013'81
DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-206-215

Возможности использования мобильного обучения (m-learning) в процессе изучения английского языка для профессиональных целей (ESP)

Данилова В.А., Шихалкина Т.Г.,
Московский государственный университет имени Ломоносова,
Россия, 119991, г. Москва, Ленинские горы, д. 1
E-mail: shikhalkina@inbox.ru

Аннотация. Проанализированы различные методики преподавания английского языка для профессиональных целей (ESP) с использованием мобильных устройств, а также представлен широкий спектр заданий, разработанных авторами. Исследование основано на результатах опроса студентов 1 и 4 курсов Школы дизайна, Высшей школы экономики после применения методик мобильного обучения. Результаты исследования показывают, что большинство студентов первого курса предпочитают проходить обучение с использованием мобильных технологий. Отметим, что спектр заданий, предлагаемых в рамках мобильного обучения, включает в себя онлайн тестирование, задания на расширение словарного запаса и практику устной речи. Однако некоторые студенты Школы дизайна Высшей школы экономики настороженно воспринимают нововведения, так как считают традиционные методики преподавания английского языка более эффективными.

Ключевые слова: мобильное обучение, мобильные технологии (MALL), мобильные устройства, изучение английского языка для профессиональных целей, развитие языковых навыков

Для цитирования: Данилова В.А., Шихалкина Т.Г. 2020. Возможности использования мобильного обучения (m-Learning) в процессе изучения английского языка для профессиональных целей (ESP). Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (2): 206–215. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-206-215

M-learning in teaching english for specific purposes (ESP)

Vasilisa A. Danilova, Tat'yana G. Shikhalkina
Lomonosov Moscow State University,
1 Lenin's mountains, Moscow, 119991, Russia
E-mail: shikhalkina@inbox.ru

Abstract. The purpose of this article is to look into new opportunities of using mobile devices for teaching English to ESP students and develop an understanding of possible ways of incorporating these ideas into a classroom at the tertiary level. The research is based on prepared in advance questionnaire. Results of this study show that the majority of 1st and 4th year students would like to be taught using new technologies but the offered tasks, which can be done in mobile learning, are limited to online tests and learning vocabulary and speaking. A number of 1st-year students of the Higher School of Economics, Russia are reluctant to any changes since they find the traditional way of teaching English more efficient.

Keywords: m-learning, MALL, mobile devices, ESP, language development.

For citation: Danilova V.A., Shikhalkina T.G. 2020. M-Learning in teaching english for specific purposes (ESP). Issues in Journalism, Education, Linguistics, 39 (2): 206–215 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-206-215

Введение

Согласно данным Международного телекоммуникационного союза [Sanou, 2013] около 96 % населения земного шара пользуется средствами мобильной связи. Наблюдается тенденция к использованию более одного мобильного телефона и планшета. Для большинства людей гаджеты являются не только средством осуществления телефонной и видеосвязи, но также средством социализации, работы и обучения в условиях реальной действительности. Термин «мобильное обучение» (м-обучение) – mobile learning (m-learning) – относится к использованию мобильных и портативных ИТ-устройств, таких как карманные компьютеры PDA (Personal Digital Assistants), мобильные телефоны, ноутбуки и планшетные ПК в преподавании и обучении [Crompton, Traxler, 2018.]. Мобильное обучение необходимо отличать от электронного дистанционного обучения, основанного на использовании компьютера, ноутбука и интернета. Его можно рассматривать как форму электронного дистанционного обучения с использованием мобильных устройств. Для студентов Высшей школы экономики (ВШЭ) подобная сетевая активность и участие в электронных курсах, отличных от английского, уже стали нормой. Студенты получают доступ к лекциям и семинарам по профильным предметам, однако использование мобильных технологий на занятиях по английскому языку являются редкостью.

В данной статье рассматриваются возможности мобильного обучения, технологии и отношение студентов, изучающих английский язык для профессиональных целей, к внедрению мобильного обучения в аудиторные занятия. Также авторы анализируют навыки обучения иностранному языку с помощью мобильных устройств и разрабатывают задания, которые могут применяться при обучении студентов бакалавриата.

Мобильное обучение в XXI веке

Преимущества мобильного обучения несомненны: обучение языку становится доступным миллионам людей, открываются возможностью самостоятельного выбора стратегии обучения. Встроенные словари, в которых можно найти перевод или объяснение неизвестного слова, а также его транскрипцию значительно облегчают процесс изучения иностранного языка. Мобильное обучение открывает новые перспективы для людей с ограниченными возможностями. Согласно М. Варшауэру [Warschauer, 2011], существует три основные проблемы, связанных с мобильным обучением, а именно: трансформация процессов преподавания и обучения, развитие навыков XXI века и продвижение социальной справедливости.

Внедрение новых цифровых технологий связано с возникновением новых программ обучения, общеобразовательных подходов и методик преподавания. По мере распространения личностно-ориентированного подхода в обучении преподаватель берет на себя структурирующую и направляющую функцию. Студенты становятся более свободными в выборе содержания и контекста. Появляется возможность размещать задания в информационных системах для получения обратной связи от других учащихся перед тем, как сдать выполненную работу преподавателю. Несмотря на то, что существует очень мало доказательств в пользу того, что мобильное обучение эффективнее традиционного обучения на аудиторных занятиях, несомненно то, что оно увеличивает автономность студента, при этом повышая вовлеченность учащихся в процесс обучения и коммуникации с преподавателем. Например, курс на платформе Coursera может быть дополнен одной консультацией в неделю для дополнительного обсуждения со студентами, что может оказаться очень удобным вариантом для тех, кто не может посещать аудиторные занятия в связи с частичной трудовой занятостью.

По мнению исследователей, навыки XXI века включают в себя такие личностные качества и компетенции, как «творческое мышление и инициативность, критическое мышление и решение задач, сотрудничество и умение работать в коллективе, автоном-



ность и гибкость, образование на протяжении жизни, и все указанное выше в сочетании с компьютерной грамотностью» [Mishra, Kereluik, 2011; Dudeney et al., 2013]. Данные навыки имеют важное значение во всем мире, однако во многих странах, особенно в Азии, они дополняют существующие традиционные системы обучения. «Новые компетенции и навыки не только повышают шансы на самореализацию, но и обогащают личную и социальную жизнь» [Pegum, 2014, p. 35].

Анализ потребностей является важнейшей стадией подготовки образовательных программ. В данном исследовании он был использован для выяснения, насколько студенты, изучающие английский язык для профессиональных целей, довольны существующими методиками обучения. Программа обучения английскому языку для студентов школы дизайна создавалась в соответствии с другими программами, основанными на развитии академических навыков, подготовке к сдаче экзамена IELTS и изучению языка в профессиональных целях. Специфика программы изучения английского языка для студентов Школы дизайна заключается в том, что начальный уровень знаний студентов довольно низок, так как для поступления от них не требовалась сдача ЕГЭ по английскому языку. Однако мотивация студентов к изучению языка является высокой. В данных обстоятельствах от преподавателя английского языка требуется высокое мастерство, чтобы сделать занятия по английскому интересными и запоминающимися.

Сбор и анализ данных

Для анализа потребностей студентов в изучении английского языка с использованием новых технологий были опрошены 52 студента первого курса и 22 студента четвертого курса Школы дизайна ВШЭ. Студентам предлагалось ответить на вопросы, отличающиеся по содержанию, так как первая группа опрашиваемых только приступала к курсу изучения английского языка, а вторая уже заканчивала данный курс. Обе группы студентов никогда не использовали мобильные устройства для изучения английского языка. Студенты ответили на следующие вопросы:

Для 1 курса:

1. Хотели бы вы использовать мобильные устройства на занятиях по английскому языку? Почему?
2. Какие навыки вы бы могли совершенствовать с помощью мобильных технологий?
3. Какие способы изучения английского языка могли бы использоваться для развития необходимых навыков?

Для 4 курса:

1. Сожалеете ли вы о том, что при обучении английскому языку мобильные устройства не использовались? Почему?
2. Какие языковые навыки вы бы могли совершенствовать с использованием мобильных технологий?
3. Какие способы изучения английского языка могли бы использоваться для развития необходимых навыков?

Результаты исследования показали, что из 52 опрошенных студентов 1 курса 39 выразили желание использовать мобильные технологии и устройства в процессе обучения. В качестве основных аргументов студенты называли возможность расширения словарного запаса, совершенствования навыков аудирования и говорения, быстрого развития языковых навыков, а также отметили, что процесс обучения в целом становится более удобным и современным. Студенты также могут отвечать на вопросы онлайн и делать пометки на своих устройствах, занятия становятся более интересными.

Тем не менее, 13 студентов высказались против мобильного обучения. Они отметили, что используют мобильные устройства в повседневной жизни и согласились с тем,

что занятия английским языком уже являются интерактивными. При этом студенты сообщили, что работать с телефонами недостаточно удобно и чтение с экрана менее привлекательно, чем чтение книги или чтение с листа бумаги. Студенты также утверждали, что использование устройств является отвлекающим фактором и мешает концентрации на занятии.

Отвечая на 2 вопрос, студенты предположили, что использование мобильных устройств может содействовать развитию навыков письма, совершенствованию навыков презентаций, расширению словарного запаса и пониманию грамматики, а также повышает эффективность поиска информации, развивает скорость мышления и в целом увеличивает готовность студента к самообразованию. В ответах на 3 вопрос студентами было предложено решение тестов и выполнение письменных работ, просмотр фильмов и участие в дискуссии, скачивание материалов и использование таких инструментов, как Socrative.org и Siri. Результаты опроса представлены на рис. 1.

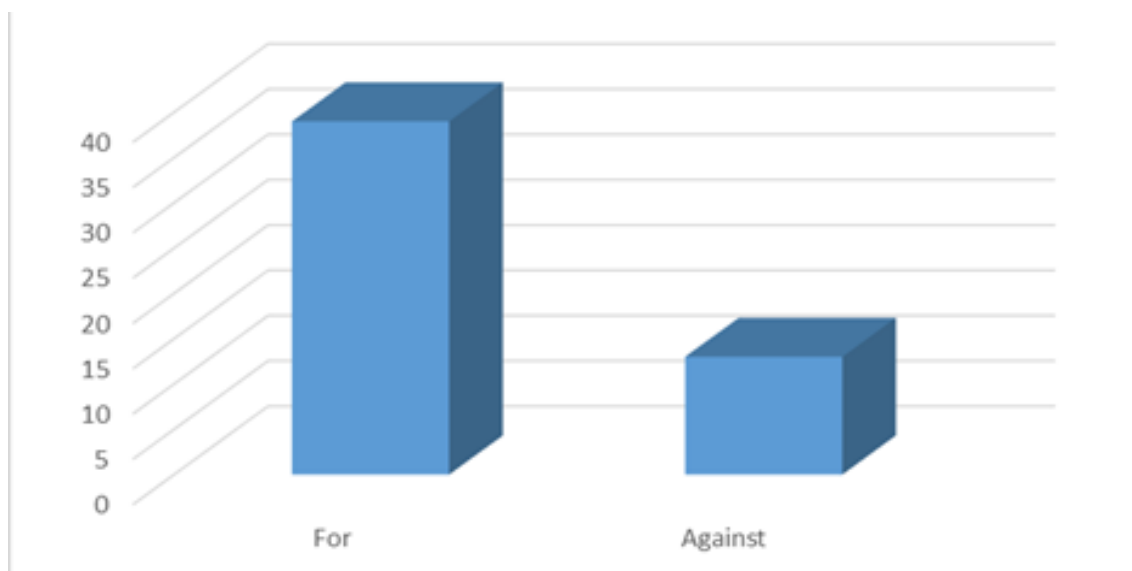


Рис. 1. Результаты опроса студентов 1 курса
Fig. 1. Results of 1st year students

Из 22 опрошенных студентов 4 курса только 7 выразили сожаление по поводу того, что во время обучения они не пользовались мобильными устройствами, которые могли бы привнести интерактивный элемент в занятие, сделать процесс обучения более интересным, предоставить быстрый доступ в интернет, облегчить процесс изучения материала и предоставить больше возможностей для личной практики. При этом 15 студентов ответили, что не имеют представления о том, как мобильные устройства могли бы применяться на занятиях по английскому языку. По их мнению, традиционное обучение помогает развивать все необходимые навыки, занятия английским вызывали интерес, были одновременно познавательными и увлекательными без использования мобильных устройств и с применением распечатанных материалов и учебников.

Отвечая на 2 вопрос, студенты предположили, что мобильные устройства могли бы содействовать развитию воображения и визуальной памяти, расширению словарного запаса, совершенствованию грамматических и разговорных навыков. В ответе на 3 вопрос большинством студентов было предложено применение мобильных устройств для участия в интерактивных играх, решения письменных тестов, просмотра фильмов с субтитрами и поиска учебников с современным подходом к процессу обучения английскому языку.

Помимо этого, мобильные устройства открывают доступ к различным игровым технологиям, методикам расширения словарного запаса (Lingualeo), мобильным приложениям, Skype, Ehatrulet для выполнения проектных творческих заданий. Результаты опроса представлены на рис. 2.

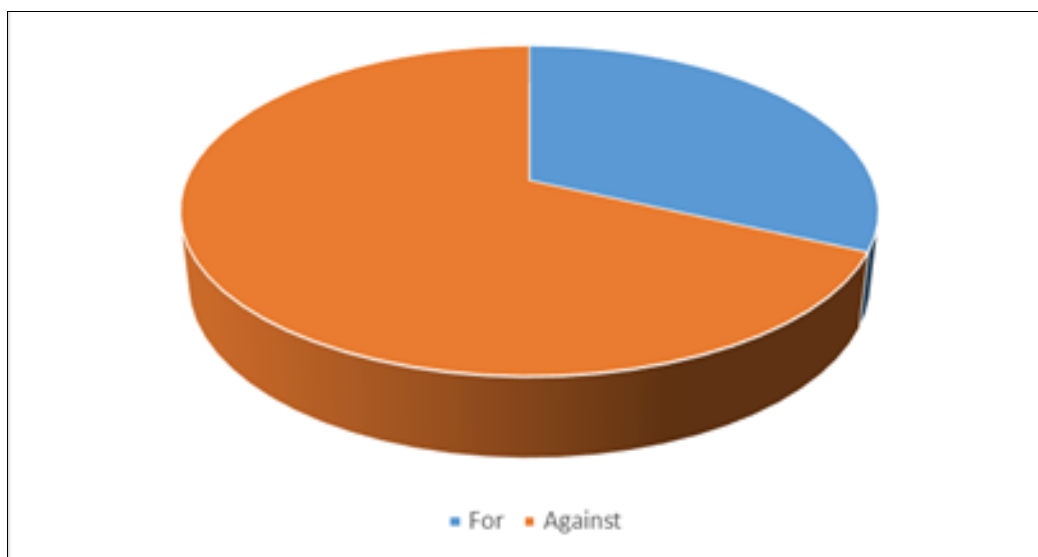


Рис. 2. Результаты опроса студентов 4 курса
Fig. 2. Results of 4th year students

Обучение чтению и письму

Мобильные устройства предоставляют множество возможностей для обучения чтению. Устройства (включая электронные книги) помогают студентам освоить новую лексику, предоставляя ссылки на словари, правила грамматики, задания до и после прочтения текста. Например, персонифицированная система интеллектуального мобильного обучения (PIMS), разработанная для изучения английского языка в Тайване, предлагает опцию по оценке уровня навыков чтения обучающегося и в соответствии с результатами предлагает к прочтению новостные статьи, снабженные переводом на китайский [Chen, Hsu, 2008]. Необходимо упомянуть и разнообразие образовательных приложений, которые позволяют студентам увеличивать их словарный запас, предлагая перевод и аудио запись с произношением каждого отдельного слова. Например, *Ortsbo* – новое приложение, созданное фирмой из Торонто, для перевода слов в электронных книгах, призванное нивелировать языковой барьер. В приложение встроена опция произношения выделенного слова в аудио формате [Vicen et al., 2015].

В ВШЭ преподаватели английского языка используют онлайн-платформу *Google Classroom*, которая позволяет внедрять в занятия интерактивное чтение для работы над совершенствованием навыков понимания текста и скорости прочтения, используя инструмент *Read & Write*.

В целях развития навыков письма, мобильное обучение предлагает возможность поиска ошибок, проверку орфографии и ударений. Студенты также могут сочинять короткие тексты на различные ситуации, загружать картинки и детализированные описания. Одним из самых популярных приложений для улучшения навыков письма является *Grammarly*, которое в режиме онлайн выверяет текст, проверяет грамматику и помогает избавиться от ошибок, осуществляя контроль орфографии [EducationalTechnology..., 2018].

Обучение аудированию и говорению

Онлайн задания по аудированию можно легко скачать в виде радио подкастов или книг с аудиоприложением. *The Learn English Podcast* – приложение, созданное Британским советом, в котором для прослушивания предлагаются увлекательные интервью на темы из реальной жизни («знаменитости», «еда», и т.д.). Аудио запись каждого эпизода сопровождается субтитрами и вопросами для самопроверки. Приложение *English Listening Practice – World Talks* целиком сфокусировано на обучении английскому языку через прослушивание. В нем загружено более 1100 интервью. Слушателям предлагается запись ответов шести разных людей на один и тот же вопрос, что позволяет познакомиться с различными диалектами.

Такие онлайн платформы, как *Edmodo, Moodle, Canvas, Google classroom* дают преподавателям ВШЭ возможность использовать адаптированные онлайн материалы из различных интернет-источников (TED talks, академическое аудирование для IELTS, и т.д.) для создания тестов по аудированию.

Задания наговорение включают работу над произношением, отработку звуков и даже запись собственного произношения для сравнения с примером произношения носителя языка, что является очень важным для таких языков, как китайский [O'Brien, 2006], а также для работы над интонацией в различных языках [Iftakhar, 2016.]. Для развития навыков говорения успешно применяется целый ряд мобильных приложений, одним из которых является, *English Listening and Speaking*. Приложение включает тысячи аудиозаписей бесед на английском языке с транскрипцией. Другим примером может послужить *Speak English Fluently*, приложение, созданное, чтобы поддержать пользователей в изучении разговорного английского с американским акцентом.

В ВШЭ на занятиях по английскому языку особенно полезным является *Fluency Tutor*. Это приложение на базе интернет технологий, используемое в рамках Google classroom, которое предоставляет студентам возможность практиковать и записывать чтение вслух и получать оценку.

Обучение грамматике и расширение словарного запаса

Мобильные приложения являются наиболее распространенным способом расширения словарного запаса [Pegrum, 2014, p.134]. Это продемонстрировано Британским советом в приложении *Nokia Life*, которое создано в расчете на три уровня владения языком (легкий, средний и сложный). Множество приложений предоставляют возможность расширения словарного запаса через игру. Например, *Knudge* предлагает множество упражнений и игр, которые помогут в изучении новых слов и расширении словарного запаса на английском языке. *Quizlet*, созданное в качестве тестовой игры, используется с дидактическими карточками, которые помогают проверять изученный словарный запас. Также доступна аудио-транскрипция для работы над произношением [Iftakhar, 2016, p. 12].

Еще одним примером является *Bookwidgets*, приложение, которое можно интегрировать в любую систему управления обучением (LMS), включая систему ВШЭ. В приложение включены шаблоны для вопросов и игр (дидактических карточек, кроссвордов, и т.д.), которые автоматически оцениваются и визуально являются более привлекательными для студентов, чем стандартные рабочие материалы на бумаге [Menon, 2019, p. 168].

Подход к изучению грамматики много схож с подходом к закреплению словарного материала в упражнениях MALL (обучение языку с помощью мобильных технологий). Это демонстрирует проект MASELTOV (Mobile Assistance for Social Inclusion and Empowerment of Immigrants with Persuasive Learning Technologies and Social Network Services – «Мобильное приложение для социальной интеграции и расширения возможностей иммигрантов с помощью мотивирующих технологий обучения и социальных сетей»), в котором грамматике отведено такое же место, как и словарному запасу и другим аспектам языка.



Другим примером является приложение *Learn English Grammar*, которое предлагает практический способ изучения грамматики английского языка. Приложение создано для обучающихся всех уровней, каждый уровень включает более 600 грамматических упражнений, разделенных на 25 тем, с целью систематического изучения грамматики английского языка.

Благодаря технологии Text-to-Speech (прослушивание прочитанного текста) и *Book Widgets* студенты ВШЭ получают мгновенный отклик на выполненное задание, а также могут просматривать результаты работы и сравнивать свои ответы с правильными вариантами.

Примеры заданий для мобильного обучения

В целях создания различных видов интерактивных заданий для студентов преподаватели могут использовать целый ряд систем управления обучением (LMS) и онлайн сервисов. Преподавателями ВШЭ были предложены несколько решений для мобильного обучения с использованием Google classroom (LMS) и приложения Bookwidgets.

Упражнения делятся на 4 категории: лексические, грамматические, аудирование и просмотр видео, чтение и письмо.

Лексика

1) Дидактические карточки (flash cards) – это словесные игры, которые являются прекрасным способом изучить новые слова и протестировать полученные знания. Преподаватели могут использовать их в классе для проверки знаний студентов.

2) Кроссворд – это задание, составленное из списка слов и их дефиниций. Задание может быть использовано для проверки усвоенной лексики.

3) «Виселица» (hangman) – классическая игра для улучшения орфографии и запоминания слов.

4) «Найди слово» (word search) – это головоломка, которая помогает запомнить новые слова и отработать их употребление.

Грамматика

5) Таблица – упражнение на заполнение таблицы в основном используется для многократной тренировки запоминания грамматических форм, например, неправильных глаголов, времен, и т.д.

6) Заполнение пропусков (gap filling) – упражнение, в котором учащиеся заполняют пропуски, является особенно полезным при изучении грамматики английского языка.

7) «Перенести и вставить» (Drag and drop) – упражнение на определение категории и отбор, нацеленное на повторение грамматических форм.

Аудирование и просмотр видео

8) Мультимедиа – это видеоматериал, который встроен прямо в курс, что позволяет смотреть фильмы с канала HD YouTube из интернета, не выходя из iBook, а также отвечать на вопросы после просмотра. На занятиях могут быть использованы как обучающие видео, так и классические.

Чтение и письмо

9) Вопросы по тексту – это тип заданий, включающий материал для прочтения и последующий список вопросов. Подразумевается, что на каждый вопрос существует только один ответ. Упражнение может использоваться с целью отработки лексического материала и перевода текста. Многострочный текстовый вопрос позволяет давать любые письменные задания, такие как эссе, статьи, предложения, письма и т.д.

10) Вопрос с множественным выбором (Multiple choice) – форма контрольных вопросов, при которой отвечающий должен выбрать только один правильный ответ из списка вариантов.

Все упражнения для мобильного обучения могут быть отправлены студентам с помощью ссылки (схожей со ссылкой на видео в YouTube), ею также можно делиться через

систему управления обучением (LMS) или социальные сети. Студенты, получившие ссылку, смогут выполнить задание вне зависимости от типа используемого устройства. После выполнения студентом задания или теста преподаватель может давать обратную связь.

Примеры заданий показаны на рис. 3 и 4.



Рис. 3. Кроссворд
Fig. 3. Crossword Puzzle

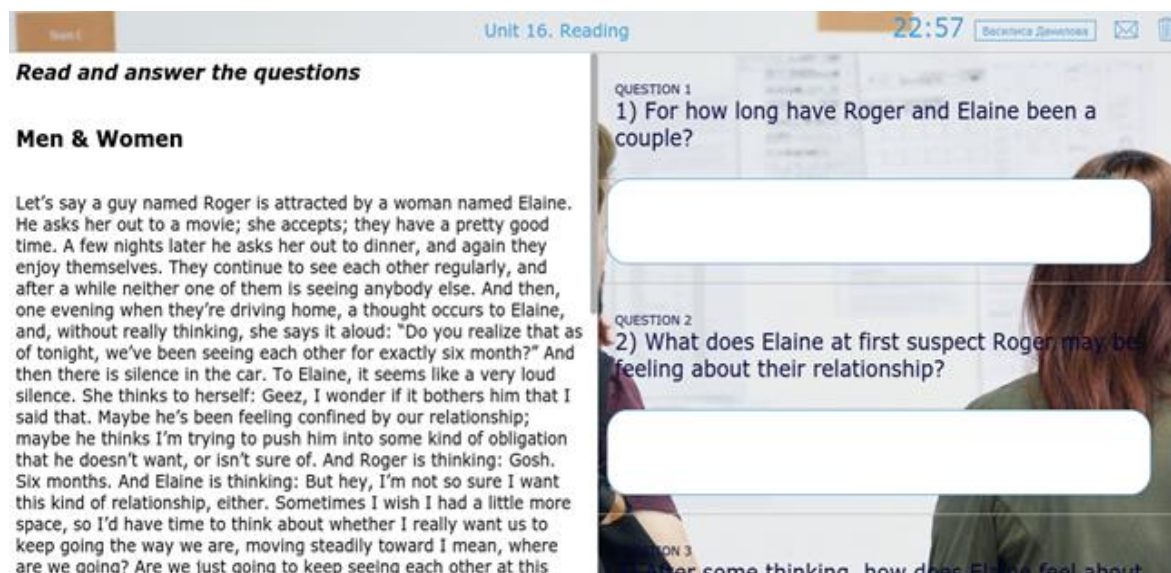


Рис. 4. Вопросы к тексту
Fig. 4. Questions to the text

Мнения студентов и анализ

Студентам 1 курса Школы дизайна (ВШЭ) предложили выполнить интерактивные задания и оценить их. В опросе участвовали 63 студента. Им были заданы следующие вопросы:

1. Какое упражнение вам понравилось больше? Почему?
2. Какое упражнение вам понравилось меньше всего? Почему?

Студенты могли выбрать одно или несколько упражнений или пропустить вопрос.

Согласно исследованию, студенты высоко оценили мультимедийные упражнения и дидактические карточки, при этом 56 из 58 (мультимедия) и 55 из 56 (дидактические карточки) студентов сообщили, что им было интересно выполнять эти задания в аудитории или дома. Они также отметили, что использование видео-материала имеет высокий образовательный потенциал и способствует улучшению навыков восприятия английской речи. Дидактические карточки облегчают процесс изучения новых слов, добавляя визуальную составляющую. Напротив, упражнение на заполнение пропусков получило самую низкую оценку: 21 из 39 студентов проголосовали против данного метода изучения грамматики, назвав его слишком традиционным и не вызывающим интерес. Другие упражнения в основном получили высокую оценку студентов. В целом задания для мобильного обучения были признаны увлекательным методом изучения английского языка. Результаты представлены на рис. 5.

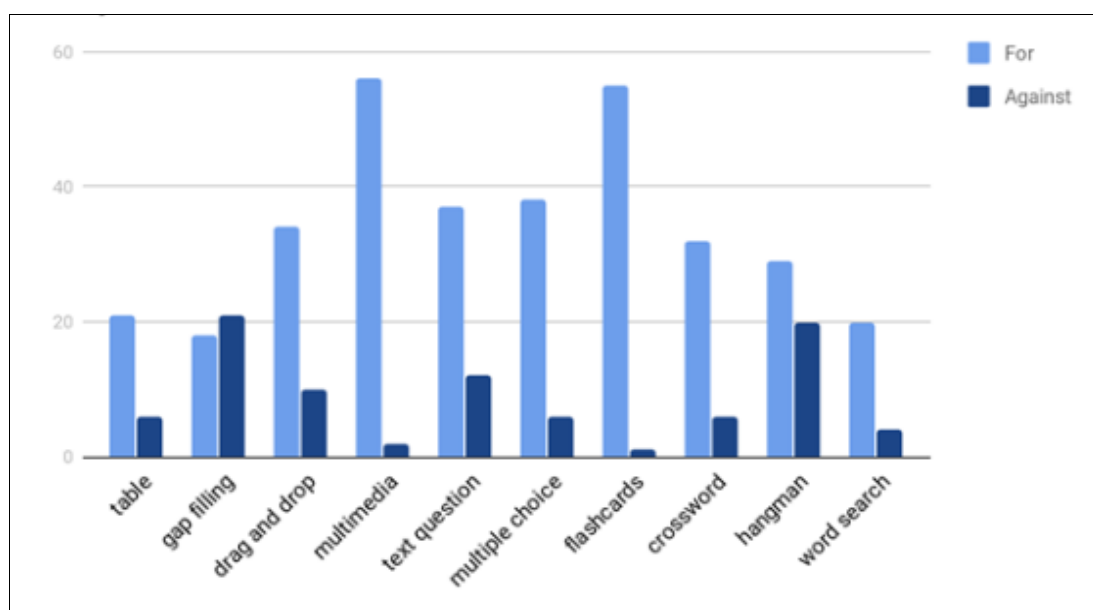


Рисунок 5. Результаты опроса студентов 1 курса
Figure 5. Results of 1st year students

Заклучение

В настоящее время существует большой интерес к использованию мобильных технологий в образовании, но они еще недостаточно распространены на уровне высшего образования. Студенты ВШЭ выбирают мобильное обучение, находя его более полезным и увлекательным. Исследование показывает, что студентам нравится использование мобильных технологий как во время аудиторной работы, так и в качестве домашнего задания. Мультимедийные задания и дидактические карточки были наиболее высоко оценены студентами, а заполнение пропусков оказалось наименее популярным заданием.

Мобильное обучение делает свои первые шаги в университетском образовании, и повышение квалификации преподавателей с учетом этой тенденции становится острой необходимостью. Преподаватели, имеющие навыки в использовании цифровых технологий, могут оказать студентам профессиональную поддержку в мобильном обучении, что значительно увеличит эффективность занятий английским языком.

В дальнейшем планируется анализ эффективности мобильного обучения, а результаты данного исследования могут быть использованы с целью развития навыков XXI века.

Список источников

1. Mishra P., Kereluik K. 2011. What 21st Century Learning? A review and a synthesis. In: M. Koehler & P. Mishra, Proceedings of SITE 2011--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference Mar 07, 2011. Nashville, Tennessee, USA, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE): 3301–3312.
2. NCTE (National Council of Teachers of English) [USA]. 2005. Position Statement on Multimodal Literacies. Available at: <http://www.ncte.org/positions/statements/multimodalliteracies> (accessed: 08.02.2020).
3. Educational Technology and Mobile Learning. A resource of educational web tools and mobile apps for teachers and educators. 2018. Available at: <https://www.educatorstechnology.com/> (accessed: 08.02.2020)
4. Sanou B. 2013. The world in 2013: ICT Facts and Figures. Geneva, ITU. Available at: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2013-e.pdf> (accessed: 18.02.2020).

References

1. Crompton H., Traxler, J. 2018. Mobile Learning and Higher Education. New York, Routledge, 222 p.
2. Warschauer M. 2011. Learning in the Cloud: How (and Why) to Transform Schools with Digital Media. New York, Teachers College Press, 144 p.
3. Dudeney G., Hockly N.L., Pegrum M. 2013. Digital Literacies: Research and Resources in Language Teaching. Pearson Education Limited, United Kingdom. Available at: <https://research-repository.uwa.edu.au/en/publications/digital-literacies-research-and-resources-in-language-teaching> (accessed: 08.02.2020)
4. Pegrum M. 2014. Mobile Learning. Languages, Literacies and Cultures. New York, Palgrave Macmillan, 257 p.
5. Chen C.-M., Hsu S.-H. 2008. Personalized intelligent mobile learning system for supporting effective English learning. Educational Technology & Society, 11(3): 153–180.
6. Bicen H., Sadikoglu S. & Sadikoglu, G. 2015. The impact of social networks on undergraduate students learning foreign language. Procedia, Social and Behavioral Sciences, 186, 1045–1049.
7. Chun D.M., Jiang Y., Avila N. 2013. Visualisation of tone for learning Mandarin Chinese. In: J. Levis & K. LeVelle, Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference, August 2012. Ames, IA, Iowa State University: 77–89.
8. O'Brien M.G. 2006. Teaching pronunciation and intonation with computer technology. In: L. Ducate and N. Arnold, Calling on CALL: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching. San Marcos, Texas, Computer Assisted Language Instruction Consortium: 127–148.
9. Iftakhar S. 2016. Google Classroom: What Works and How? Journal of Education and Social Sciences, Vol. 3, (Feb): 12–13.
10. Menon S. 2019. Designing Online Materials for Blended Learning: Optimising on BookWidgets, International Journal of Linguistics, Literature and Translation (IJLLT), Vol. 2 (May): 167–168.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Данилова Василиса Андреевна, аспирант Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия

Шихалкина Татьяна Григорьевна, аспирант Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Vasilisa A. Danilova, graduate student of Moscow State University. M.V. Lomonosov, Moscow, Russia

Tat'yana G. Shikhalkina, graduate student of Moscow State University. M.V. Lomonosov, Moscow, Russia



УДК 371

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-216-226

Стратегия «Доброжелательная школа»: проектирование инновационной образовательной среды региона

Зубарева Н.Н.¹⁾, Рухленко Н.М.²⁾, Пашкова Г.И.³⁾

¹⁾Департамент здравоохранения и социальной защиты населения Белгородской области,
Россия, 308005, Белгородская область, г. Белгород, Свято-Троицкий бульвар, 18

²⁾Департамент образования Белгородской области,

Россия, 308005, Белгородская область, г. Белгород, пл. Соборная, 4

³⁾Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85

E-mail: nzubareva73@mail.ru; NMruhlenko@yandex.ru; pashkova@bsu.ru

Аннотация. Обосновано создание доброжелательной образовательной среды, которая определяется как единство системы доброжелательных отношений и образовательной инфраструктуры. При этом проанализированы современные вызовы образованию, порождающие определённые риски, определены миссия, ценности, главные принципы доброжелательной школы, региональные приоритеты, реализация которых позволит обеспечить конкурентоспособность и воспитательную ценность общего и дополнительного образования. Раскрыты основные положения утвержденной постановлением Правительства Белгородской области региональной Стратегии развития образования «Доброжелательная школа» на период 2020–2021 годов, включающей 34 проекта, направленных на формирование доброжелательности как личностной характеристики каждого школьника.

Ключевые слова: региональная Стратегия, образовательная среда, национальный проект «Образование».

Для цитирования: Зубарева Н.Н., Рухленко Н.М., Пашкова Г.И. 2020. Стратегия «Доброжелательная школа»: проектирование инновационной образовательной среды региона. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (2): 216–226. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-216-226

Friendly School strategy: Designing an innovative educational environment in the region

Natalia N. Zubareva¹⁾, Nikolai M. Rukhlenko²⁾, Galina I. Pashkova³⁾

¹⁾Department of Health and Social Welfare of the Belgorod Region,
18 St. Trinity Boulevard, Belgorod, 308005, Russia

²⁾Department of Education of the Belgorod Region,
4 Sobornaya square, Belgorod, 308005, Russia

³⁾Belgorod National Research University,
85 Pobeda St, Belgorod, 308015, Russia

E-mail: nzubareva73@mail.ru; NMruhlenko@yandex.ru; pashkova@bsu.ru

Annotation. The author substantiates the creation of a friendly educational environment, which is defined as the unity of the system of friendly relations and educational infrastructure. At the same time, modern

challenges to education that generate certain risks are analyzed, the mission, values, main principles of a friendly school, regional priorities are identified, the implementation of which will ensure the competitiveness and educational value of General and additional education. The main provisions of the regional educational development Strategy "Benevolent school" approved by the government of the Belgorod region for the period 2020-2021, which includes 34 projects aimed at forming benevolence as a personal characteristic of each student, are disclosed.

Keywords: regional Strategy, educational environment, national project "Education".

For citation: Zubareva N.N., Rukhlenko N.M., Pashkova G.I. 2020. FriendlySchool Strategy: designing an innovative educational environment in the region. *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 39 (2): 216–226 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-216-226

Введение

Во все времена вопрос, какой должна быть школа как специальный социальный институт, отличался особой актуальностью. Взгляды на школу постоянно претерпевают изменения. Иначе и быть не может. Так, в отчёте о результатах деятельности Правительства области в 2018 году¹ Губернатор Белгородской области Евгений Савченко выступил с идеей школы доброжелательной, которая по существу представляет собой продолжение и развитие, только в новых реалиях, реализации федеральных государственных образовательных стандартов, уникального социально-педагогического явления, которым были в регионе на протяжении более четверти века учебно-воспитательные комплексы, представлявшие инновационную и гуманистическую образовательную модель [Исаев, Щербинина, 2014]. Одновременно данная идея созвучна существующему общественному заказу на изменения в отрасли образования и главному современному федеральному приоритету – национальному проекту «Образование».

В 2020–2021 годах белгородскому образованию предстоит осуществить огромную, амбициозную и сложную работу по реализации утвержденной постановлением Правительства Белгородской области от 20 января 2020 года № 17-пп² Стратегии развития образования «Доброжелательная школа». Понятие «школа» в данном контексте нами употребляется в широком смысле и подразумевает любую образовательную организацию – общеобразовательную, дошкольную, дополнительного образования, в которых вся жизнедеятельность определяется идеологией доброжелательности.

В последние годы дети все чаще стали проявлять агрессивность, доходящую до жестокости, по отношению не только к сверстникам, но и к взрослым. Обусловлено это, в частности, и тем, что добро и доброта исчезают из повседневной жизни, постепенно переходят на уровень научных и философских понятий. В данной ситуации перед школой стоит одна из важнейших и сложнейших задач: создавать такую образовательную среду, которая вызывала бы у детей стремление к милосердию, состраданию, взаимопомощи и поддержке, приобщала к простому человеческому общению. Сегодня эти извечные нравственные категории являются фундаментом, «который поможет противостоять негативным тенденциям современного общества»³.

¹ Отчёт Губернатора Белгородской области Евгения Савченко о результатах деятельности Правительства области в 2018 году. URL: <https://belregion.ru/press/news/index.php?ID=29938> (дата обращения: 15.02.2020)

² Об утверждении Стратегии развития образования Белгородской области «Доброжелательная школа» на период 2020-2021 годы. 2020. Постановление Правительства Белгородской области от 20 января 2020 года № 17-пп. URL: <http://uobr.ru/wp-content/uploads/2020/04/strategiya-dsh.pdf> (дата обращения: 08.02.2020 г.).

³ Отчёт Губернатора Белгородской области Евгения Савченко о результатах деятельности Правительства области в 2018 году. URL: <https://belregion.ru/press/news/index.php?ID=29938> (дата обращения: 15.02.2020).



Предлагаемая стратегия доброжелательной школы и ее реализация направлены на то, чтобы поднять добро на новый уровень осознания педагогами, родителями, всеми, кто непосредственно или опосредованно связан с детьми, сделать его социально и личностно практико-ориентированным. Отмечая важность исследуемого феномена, академик Российской академии образования А.А. Лиханов подчеркивает, что «главное – делать людям добро, пусть маленькое, но добро, каждый день, каждый час. Чтобы своим существованием облегчить людям жизнь» [Лиханов, 1985]. Для этого потребуются актуализация ресурсов самых разных направлений: от правовых и финансово-экономических, до кадровых и научно-методических. Именно этим и объясняется факт, что Стратегия «Доброжелательная школа» включает 9 разнонаправленных портфелей проектов, реализация которых, в конечном итоге, направлена на изменение образовательной среды [Рухленко, 2020].

Первым этапом разработки стратегии доброжелательной школы являлся этап осмысления происходящих в сфере образования процессов, основное содержание которого составил проблемный анализ процессов, происходящих в сфере образования в условиях региона, и изучение позитивного зарубежного педагогического опыта [Martorel et al., 1990].

Второй этап – это этап разработки концепции доброжелательной школы и моделей доброжелательного детского сада, доброжелательной школы и доброжелательного дополнительного образования с учетом результатов проблемного анализа состояния образовательной среды региона.

На третьем этапе состоялись стратегические проектные сессии с привлечением общественности и экспертного сообщества, в том числе детского, на которых обсуждались концепция доброжелательной школы, Кодекс доброжелательности, чек-листы по определению доброжелательности учреждения (по двум модулям: «Образовательная инфраструктура» и «Содержание образования»); проводились конкурсы сочинений, слоганов и эмблем. В обсуждении приняли участие более двух тысяч респондентов, что свидетельствует, с одной стороны, об актуальности проблемы, с другой – о заинтересованности общественности в изменениях в сфере образования.

Цель Стратегии заключается в определении региональных приоритетов в построении на территории области доброжелательной образовательной среды, способной обеспечить воспитательную ценность общего и дополнительного образования. В процессе анализа определена миссия доброжелательной школы: предоставить всем участникам образовательного пространства максимальные возможности с удовольствием и пользой для собственного будущего накапливать и реализовывать личностный потенциал. Психологически безопасную, наполненную позитивом образовательную среду в школе могут создавать креативные, стремящиеся к постоянному личностно-профессиональному саморазвитию, инициативные и ответственные за свои действия педагоги, дома – любящие своих детей родители. При этом образовательную среду мы определяем как единство системы доброжелательных отношений в системах: «учитель – ученик», «ученик – ученик», «учитель – родитель», «учитель – руководитель», «родитель – руководитель» [Менг, Лабунская, 2001].

Проектирование образовательного пространства региона

На наш взгляд, система доброжелательных отношений (нематериальная составляющая образовательной среды) складывается из отношений в организации (психологический климат, воспитательное и коммуникативное пространство, система управления), которые закреплены соответствующей нормативно-правовой базой, включая образовательные программы, информационной среды (содержание информационного образовательного пространства в сети Интернет, а также специализированные образовательные платфор-

мы, например, для дистанционного образования), социокультурной среды (специфические характеристики образовательной организации, сформированные намеренно: традиции, уклад жизни).

Охарактеризуем образовательную среду Белгородской области с позиции «Как есть?». Хотя объективно это сделать очень непросто, так как не существует единых подходов и критериев оценки влияния среды на результаты образовательного процесса. За основу нами были взяты показатели качества авторитетных российских исследований, национальных и международных мониторингов, которые в разное время проводились в России, в том числе и на территории Белгородской области [Менг, Лабунская, 2001; Тарасов, 2014; и др.].

На основании экспертных оценок, сделанных управленцами разного уровня, педагогами, родителями мы представили ситуацию «Как есть?» в виде социального заказа для города и для села. В отдельную группу нами были выделены общие приоритеты для городских и сельских школ: 1) квалификация педагогических кадров, компетентная управленческая команда, профессиональный рост учителя; 2) современное информационное программное обеспечение и передовые педагогические технологии; 3) система воспитания и внеклассной работы, наличие внутришкольной культуры и традиций; 4) доброжелательные отношения между учителями, учениками и родителями, их поддержка; 5) «школа полного дня», в которой совмещаются программы общеобразовательной школы и дополнительного образования; 6) наличие программы развития школы, центральное место в которой занимает программа воспитания.

В рамках реализации национального проекта «Образование» поставлена задача добиться более высоких результатов в международных исследованиях, таких как PISA, TIMSS, PIRLS. Школа как основная и самая продолжительная ступень этого образования становится ключевым моментом обеспечения её решения и повышения качества, которое мы понимаем как соответствие уровня образования потребностям, интересам личности, общества, государства. К сильным сторонам российского общего образования относятся высокий уровень академических знаний школьников, способность решать типовые учебные задачи на основе полученных знаний; слабое место – неумение применять полученные знания на практике для решения проблемных ситуаций.

Кроме того, не следует забывать и о современных вызовах образованию, порождающих определённые риски. Без их понимания и осмысления создание доброжелательной школы затруднено. К основным мы относим нестабильность института семьи и духовный кризис современного общества. В механизмах семейного воспитания происходят глубинные изменения: во многих семьях оба родителя нацелены на карьеру; растёт доля одноподдетных семей; даже в полных семьях наблюдается устранение отцов от вопросов воспитания; все явственнее проявляются признаки жестокости, равнодушия, потребительства.

Появление новых каналов и источников информации, резкое возрастание возможностей доступа к любым информационным сегментам современного мира – следующий глобальный вызов, связанный с утратой школой монополии на обучение, воспитание и социализацию. В странах-лидерах в образовании данной утрате уже противопоставлены активные действия по превращению школ в координаторов образования и социализации, выходу за пределы формального образования в так называемую «сеть» по использованию возможностей других социальных институтов. Старшая школа перестала по-настоящему образовывать. Пошатнулась педагогическая, дидактическая и методическая культура урока. Неустойчивые внутренние принципы и ориентиры зачастую вступают в противоречие с моральными нормами общества. Мы всё ещё далеки от истинного понимания, что такое здоровье, и воспринимаем его как отсутствие болезней и физических недостатков. Тогда как здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благопо-



лучия. В школе достаточно распространены такие нежелательные явления, как переутомление и перегрузка. Следует признать, что современные условия организации учебной деятельности в целом более соответствуют особенностям учащихся с сильной нервной системой, тогда как необходимо сделать все возможное для того, чтобы дети со слабой нервной системой также чувствовали себя в классном коллективе комфортно.

На своих переговорных площадках мы много размышляли о ценностях доброжелательной школы [Латышина, 2005]. В качестве основных ценностей определены жизнь, патриотизм, гражданственность, семья, православие, знание, здоровье, добро. Главной ценностью является жизнь, потому что это великое чудо и величайшее благо, дарованное человеку. В доброжелательной школе учат понимать, что важно любить свою жизнь и в то же время уважать и ценить жизни других людей, что жизнь нужно всячески беречь и наполнять её лишь светлым и созидательным. В современных условиях патриотизм и гражданственность имеют особое значение, потому что без них нельзя возродить сильное государство, создать гражданское сообщество, привить людям понимание своего долга, своих прав, уважения к законам, к своей Конституции. В России православие всегда содействовало становлению человека. Именно на православных идеалах формировались традиции русской жизни и лучшие качества человека и гражданина. Необходимо помнить, какую позитивную роль сыграл предмет «Православная культура» в лихие для нашего Отечества годы, когда Белгородчина смело внедрила его в учебные планы с 1 по 11 класс. Результат: более воспитанные дети, более добрые отношения между учениками. Определяя в качестве ценности знание, участники проектных сессий были единодушны в том, что оно, с одной стороны, выступает в качестве основания для диалога культур, понимания другого и мира в целом, а с другой – знание – это ценность, если оно неотделимо от добродетели. Существенный рост высокобалльников показал, что наша молодёжь всё более воспринимает знание как величайший капитал для самореализации. Здоровье является путём к сбалансированному, гармоничному существованию души и тела. Добро наполняет жизнь человека смыслом, оно становится самооценным, а не служит средством для достижения других целей [Сухомлинский, 1982].

Определены главные принципы доброжелательной школы: не оставлять без внимания ни одного ребенка; успех всех и успех каждого; активное участие родителей в жизни школы; школа – территория безопасности детей; школа для и ради детей; обеспечение высокого уровня образовательной деятельности; объективность оценки; событийность; воспитание через коллектив; благо детей прежде всего; свобода, активность и сопричастность; учёт интересов детей и родителей [Roland, 1975].

Остановимся подробнее на способах решения обозначенных проблем через реализацию отдельных портфелей проектов Стратегии. Первый из них управленческий. Он направлен на совершенствование структуры управления сферой образования, прежде всего на муниципальном уровне. Для этого сделано следующее: 1) сформированы четыре группы муниципалитетов, исходя из количества образовательных организаций и контингента обучающихся; 2) разработаны и направлены в муниципальные образования примерные структуры управлений для каждого кластера с указанием количества штатных единиц, достаточных для выполнения тех или иных функций и полномочий в сфере образования; 3) разработаны примерное положение о муниципальном органе управления образованием, должностные регламенты сотрудников; 4) проведена реорганизация структур муниципальных органов управления образованием; 5) заключены новые соглашения о реализации единой образовательной политики в регионе на уровне Губернатора области и глав администраций муниципальных районов и городских округов; 6) создана сеть государственных школ – ресурсных центров, в том числе опорных школ Российской академии

наук, которые станут методическими и инновационными площадками по актуальной проблематике в сфере обучения и воспитания.

«Лидеры образования» – это следующий портфель проектов, один из которых связан с репетиторством. Понимая, что рынок таких услуг будет существовать всегда, тем не менее считаем, что базовые знания должны даваться в школе, и домашняя работа должна выполняться там же. Ниша репетиторских услуг – это, прежде всего, «надбазовые» потребности детей и их родителей, например, ЕГЭ на 100 баллов, или подготовка к вузовской олимпиаде, или занятия с логопедом, дефектологом, психологом. Предлагаются две модели реализации доступных и качественных репетиторских услуг: содействие регистрации индивидуальных предпринимателей и объединение их в соответствующее сообщество (ассоциацию); стимулирование СОНКО на оказание репетиторских услуг через реализацию программ дополнительного образования при условии получения ими лицензии.

Следующий портфель – содержательный, связанный с процессами обучения и воспитания. Социальный заказ в современной ситуации – это школа полного дня, когда в рамках одного учреждения ребёнок находится под присмотром, обеспечен питанием, приготовил домашнее задание, посетил секции и кружки и находится в безопасности. Школа полного дня работает с утра до вечера. Здесь у каждого ребёнка свой режим проживания, интегрированы общее и дополнительное образование. Все письменные домашние задания выполняются в школе, для этого в режиме дня выделяется специальное время – самоподготовка.

Школа полного дня предполагает результативность двух часов неаудиторной нагрузки, предусмотренных для работы учителя со слабоуспевающими (один час) и одарёнными (один час) школьниками. Одарённые школьники готовятся к олимпиадам, интеллектуальным конкурсам, углубляются в учебный материал. В основе формирования групп детей, которые по тем или иным причинам не раскрыли свой образовательный потенциал, – трудности, выявленные в освоении программы. Эти группы немногочисленные (до 8 человек) и временные. Пробел устранён – нет необходимости посещать дальнейшие занятия. Это место займёт кто-то другой.

Широкое развитие в школе полного дня получают площадки для консультирования по предметам, по которым есть письменные домашние задания, на эти цели из внеурочной деятельности выделяется два часа. Это разовые занятия. На консультацию приходят те, у кого возник какой-то вопрос, в том числе при подготовке к контрольной работе. На «скорую помощь» ученик может рассчитывать по любому предмету. Получат развитие консультационные площадки для обучающихся 9–11 классов в целях подготовки к экзаменам. График консультаций определяется школой самостоятельно исходя из запросов детей и доступен в электронном виде.

Идеи школы полного дня в наибольшей мере соответствуют образовательные комплексы, так как позволяют эффективно использовать возможности сети, развести обучение по уровням, разумно использовать оборудование. В ходе реализации портфеля будет внедрён иной воспитательный стандарт. Чтобы получить в качестве личностной характеристики каждого ребёнка доброжелательность, потребуется единое региональное доброжелательное воспитательное пространство, параметры которого заданы приоритетными ценностями и Кодексом доброжелательности, представляющим уровневый свод правил, и уровневыми портретами выпускника белгородской школы в соответствии с ценностями доброжелательной школы. Поддерживая инициативу Министерства просвещения и Министерства культуры о реализации проекта «Культурный норматив школьника», мы предлагаем пойти дальше – рассматривать понятие «культура» в самом широком смысле, включая и художественную, и духовную, и физическую культуру, и разработать культурный

норматив для юных белгородцев начиная с самого раннего возраста, не ограничиваться «пассивным» восприятием художественных ценностей, а вовлекать ребят в активное освоение и присвоение культурных единиц. Сообразно своему возрасту дети и подростки будут осваивать музыкальные и художественные произведения, учиться танцевать, изучать песенный репертуар, этикет и правила здорового питания, осваивать курсы «Нравственные основы семейной жизни», «Православная культура».

Предложен новый подход к организации дополнительного образования в условиях школы полного дня [Зубарева и др., 2015]:

– 1–4 классы – учащимся предлагаются различные виды деятельности, освоение программ, большинство из которых рассчитано на срок не более одного года. Выбирать и менять программы учащиеся могут, используя специальный навигатор. Важно, чтобы каждый учащийся смог попробовать себя в различных видах деятельности;

– 5–8 классы – учащимся этих классов предлагается участвовать в социально значимых проектных практиках;

– 9–11 классы – учащиеся выпускных классов могут участвовать в научных обществах, взаимодействовать в разных формах с высшими и средними профессиональными учебными заведениями, решая главные на этом возрастном этапе задачи профессионального самоопределения.

Один из проектов данного портфеля посвящён дошкольному образованию. Родительский запрос сегодня явно устремлён на ожидание высокого уровня интеллектуальной подготовленности детей к школе. Но при этом доброжелательный детский сад должен оставаться играющим и обогащающим, а не учебно-дисциплинарным. Ведущим видом деятельности должна быть игра, позволяющая формировать в единстве и взаимодействии все стороны личности ребенка. Кроме того, в качестве задачи определяем возрождение системы наставничества и шефства среди детей во всех белгородских школах, которая с конца 80-х годов прошлого века оказалась забытой.

Портфель проектов «Развитие психолого-педагогической службы региона» направлен на профилактику профессионального выгорания педагогов, создание регионального родительского клуба «Ответственное родительство», обеспечение психологической безопасности каждого ребёнка, разработку единого порядка выявления детей из групп социального риска и их сопровождение, формирование эффективного механизма информационного взаимодействия при кризисных ситуациях [Jun, 1989]. Особое место занимает разработка и внедрение единой модели психолого-педагогического сопровождения системы доброжелательных отношений. Базовыми задачами психолого-педагогической службы являются оказание психолого-педагогической помощи субъектам образовательного процесса в установлении доброжелательных взаимоотношений в системах «ученик – учитель» и «ученик – ученик»; оказание психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении общеобразовательных программ, интеллектуальном и личностном развитии, социальной адаптации [Grissemann, 1989]. Дополнительно к действующим одному региональному и двум муниципальным центрам психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи будут созданы еще одиннадцать [Баева, 2002].

Бережливое управление – это тема очередного портфеля проектов. Понятия «доброжелательная школа» и «бережливая школа» неразделимы, это изменение культуры, идеологии, сознания людей. Процессы визуализации, внешней и внутренней логистики, разделения потоков обучающихся, создания комфортных зон ожидания, электронное расписание – это то, что будет оказывать долгосрочный эффект на весь образ жизни любой образовательной организации.

Региональная стратегия «Доброжелательная школа» предполагает изменение архитектуры методического пространства региона. Этому посвящён ещё один портфель проектов. Отдельными штрихами обозначим его суть. Основная задача методических служб – содействие в развитии творческого потенциала педагогических работников, что, в свою очередь, предъявляет соответствующие требования к методистам. Предложенная модель методической службы региона охватит от 70 до 170 образовательных организаций с численностью от 1 500 до 4 500 педагогов.

Достижению успеха в реализации Стратегии будет способствовать авторитетная дискуссионная и коммуникационная площадка в виде областной педагогической газеты. Практика Старого Оскола, где выпускается образовательная газета, показывает её востребованность. Совместно с Издательским Домом «Мир Белогорья» разработан медиапроект по созданию газеты «Доброжелательная школа Белогорья» в печатном и электронном варианте, первый выпуск которой состоялся уже в августе прошлого года. Данное издание станет продуктивным транслятором идеи доброжелательности на широкую читательскую аудиторию.

Образовательная инфраструктура

Успешное функционирование образовательной организации во многом зависит от качества образовательной инфраструктуры, которое, в свою очередь, зависит от эффективности управленческих решений [Исаев, 1997]. На решение этой задачи направлен портфель проектов «Развитие инфраструктуры сферы образования». Для анализа ситуации «Как есть?» использовалась методика Высшей школы экономики для расчета индекса образовательной инфраструктуры, рекомендованная Министерством просвещения Российской Федерации [Агранович и др., 2019]. Качество инфраструктуры оценивалось на четырёх уровнях общего образования: дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее) и в дополнительном образовании; для каждого уровня и вида образования были выделены четыре группы показателей: кадровое обеспечение (укомплектованность кадрами, их квалификационные характеристики, уровень оплаты труда); материально-техническое обеспечение (состояние зданий и территорий образовательных организаций (в том числе ландшафтное благоустройство), наличие современного оборудования, специализированных помещений); создание условий для осуществления инклюзии (наличие условий для получения качественного и доступного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами); информационно-методическое обеспечение (информатизация для детей и взрослых (в том числе условия для телеобразования), библиотечные фонды и возможность их использования в образовательном пространстве). Оценивалась также и региональная образовательная сеть, характеризующая доступность образовательных услуг для детей вне зависимости от места их проживания.

Были выявлены как сильные, так и слабые стороны современной образовательной инфраструктуры, которые мы рассматриваем в качестве точек роста: 1) недостаточные условия для инклюзии в школах и учреждениях дополнительного образования в отличие от детских садов; 2) малое количество в школах молодых учителей, педагогов-психологов; 3) наличие зданий, в которых капитальный ремонт не проводился более 25 лет; 4) недостаточная оснащённость учебным оборудованием и мебелью; 5) отсутствие лицензии на медицинскую деятельность в 15 % организаций, в которых созданы медицинские кабинеты и др.

Таким образом, в целом материальная база региональной отрасли образования находится в удовлетворительном состоянии; при этом есть проблемные поля, которые позволяют определить приоритеты в процессе построения образовательной инфраструктуры доброжелательной школы.

Отсутствие в образовательных организациях зонирования образовательного пространства для активного и пассивного отдыха школьников разных возрастов, педагогов, руководителей, родителей вызвало необходимость разработки проекта «Формирование доброжелательного образовательного пространства», в рамках которого планируется строительство и капитальный ремонт образовательных организаций; создание рекреационных пространств внутри помещений; ландшафтное благоустройство прилегающей территории с формированием зон образовательной, двигательной активности; создание доступной среды для детей с ОВЗ; разработка модели улучшения оформления свободного пространства, организации зон психологического комфорта, так называемых «коворкинг-зон» (зон общения).

При этом не сама по себе материальная база, а создание образовательной среды как системы доброжелательных отношений в условиях соответствующей образовательной инфраструктуры является необходимым и достаточным условием качественного образования. Можно перенасытить учреждение оборудованием и иными материальными благами, но без внутреннего содержания и атмосферы желаемого результата не достичь.

Заключение

Таким образом, эффективная реализация портфелей проектов Стратегии доброжелательной школы будет, несомненно, способствовать созданию доброжелательной, комфортной, благоприятной среды для всех участников образовательных отношений; все проекты в конечном итоге работают на повышение качества образования в регионе.

Доброжелательность – это как раз тот фундамент, который поможет противостоять негативным тенденциям современного общества, существующим сложным социально-психологическим проблемам.

Главным результатом реализации модели доброжелательной школы является новый ученик, новый учитель и новый родитель. Разработанные требования к данному результату основаны на образах выпускников и педагогов, зафиксированных в федеральных государственных образовательных стандартах, и дополнены в соответствии с концепцией доброжелательной школы.

Ученик доброжелательной школы должен обладать следующими характеристиками и качествами: социальной совестью; сопереживанием; уважением человеческого достоинства; развитым эмоциональным интеллектом; критическим мышлением; готовностью к поддержке; умением сотрудничать.

Качества и характеристики учителя и руководителя доброжелательной школы: безоценочное общение по отношению к личности; эмоциональный интеллект; уважение человеческого достоинства; владение навыками создания ситуации успеха; готовность к поддержке; умение сотрудничать; учёт психофизиологических особенностей учащихся. Доброжелательный родитель – это родитель с безоценочным отношением к собственному ребенку, обладающий эмоциональным интеллектом; уважающий человеческое достоинство; владеющий техниками поддержки, общения; социально активен; готов к поддержке; умеет сотрудничать.

Список источников

1. Лиханов А.А. 1985. Мой генерал. М., Детская литература, 175 с.
2. Сухомлинский В.А. 1982. Разговор с молодым директором школы. М., Просвещение, 206 с.

Список литературы

1. Агранович М.Л., Ермачкова Ю.В., Селиверстова И.В. 2019. Российское образование в контексте международных индикаторов. М., ФИРО РАНХиГС, 96 с.
2. Баева И.А. 2002. Психологическая безопасность в образовании. СПб., СОЮЗ, 271 с.

3. Зубарева Н.Н., Светенко Т.В., Востокова С.Н. 2015. Создание муниципальных социально ориентированных систем организации внеурочной занятости школьников. Старый Оскол, Кириллица, 132 с.
4. Исаев И.Ф. 1997. Школа как педагогическая система: основы управления. Белгород, Издательство Белгородского государственного университета, 145 с.
5. Исаев И.Ф., Щербинина В.М. 2014. Сельские учебно-воспитательные комплексы Белгородчины: историко-педагогический аспект (1974–1991). Белгород, ГИК, 252 с.
6. Латышина Д.И. 2005. История педагогики (История образования и педагогической мысли). М., Гардарики, 603 с.
7. Менг Т.В., Лабунская Н.А. 2001. Образовательная среда: подходы к раскрытию понятия. В кн.: Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. СПб, Союз: 3–23.
8. Рухленко Н.М. 2020. От аналитической работы – к практической деятельности (из опыта разработки региональной Стратегии развития образования «Доброжелательная школа»). В кн.: Доброжелательное образовательное пространство: инновационные практики школы и вуза. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Белгород, Издательский дом НИУ «БелГУ»: 11–19.
9. Тарасов С.В. 2014. Образовательная среда: понятие, структура, типология. Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, 3(1): 133–138.
10. Grisse mann H. 1989. Lernbehinderung heute: psychologisch-anthropologische Grundlagen einer innovativen Lernbehindertendidaktik. A. Rett. Bern; Stuttgart; Toronto, Verlag Hans Huber, 214 p.
11. Jun Gerda. 1989. Kinder, ie anders sind: ein Elternreport. Berlin, VEB Verlag Volk und Gesundheit, 186 p.
12. Martorel G., Papalia D., Feldman R. 1990. Child's World: infancy through Adolescence. palia, aut. New York; St. Louis; San Francisco, McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages, 625 p.
13. Roland D., Hennig W. 1975. Der Schüler von zehn bis sechzehn: Zur Erziehung in der Familie. Berlin, Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

References

1. Agranovich M.L., Ermachkova Iu.V., Seliverstova I.V. 2019. Rossiiskoe obrazovanie v kontekste mezhdunarodnykh indikatorov [Russian education in the context of international indicators]. M., Publ. FIRO RANKHiGS, 96 p.
2. Baeva I.A. 2002. Psikhologicheskaiia bezopasnost v obrazovanii [Psychological security in education]. SPb, Publ. SOIUZ, 271 p.
3. Zubareva N.N., Svetenko T.V., Vostokova S.N. 2015. Sozdanie munitsipalnykh sotsialno orientirovannykh sistem organizatsii vneurochnoi zaniatosti shkolnikov [Creation of municipal socially oriented systems for organizing extracurricular employment of schoolchildren]. Staryi Oskol, Publ. Kirillitsa, 132 p.
4. Isaev I.F. 1997. Shkola kak pedagogicheskaiia sistema: osnovy upravleniia [School as a pedagogical system: fundamentals of management]. Belgorod, Publ. Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta, 145 p.
5. Isaev I.F., Shcherbinina V.M. 2014. Selskie uchebno-vospitatelnye komplekсы Belgorodchiny: istoriko-pedagogicheskii aspekt (1974–1991) [Rural educational complexes of Belgorod region: historical and pedagogical aspect (1974–1991)]. Belgorod, Publ. GiK, 252 p.
6. Latyshina D.I. 2005. Istoriia pedagogiki (Istoriia obrazovaniia i pedagogicheskoi mysli) [History of pedagogy (History of education and pedagogical thought)]. M., Publ. Gardariki, 603 p.
7. Meng T.V., Labunskaiia N.A. 2001. Obrazovatelnaia sreda: podkhody k raskrytiiu poniatii [Educational environment: approaches to the disclosure of the concept]. In: Obrazovatelnaia sreda shkoly: problemy i perspektivy razvitiia [Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития]. SPb, Publ. Soiuz: 3–23.
8. Rukhlenko N.M. 2020. Ot analiticheskoi raboty – k prakticheskoi deiatelnosti (iz opyta razrabotki regionalnoi Strategii razvitiia obrazovaniia «Dobrozhelatelnaia shkola») [From analytical work to practical activities (from the experience of developing a regional Strategy for the development of education "Benevolent school")]. In: Dobrozhelatelnoe obrazovatelnoe prostranstvo: innovatsionnye praktiki shkoly i vuza. Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Friendly educational space:



innovative practices of schools and universities. Materials of the all-Russian scientific and practical conference]. Belgorod, ID NIU «BelGU»: 11–19.

9. Tarasov S.V. 2014. Obrazovatel'naya sreda: ponyatie, struktura, tipologiya [Educational environment: concept, structure, typology]. Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina – Bulletin of the Leningrad state University named after A. S. Pushkin, 3(1): 133–138.

10. Grisseemann H. 1989. Lernbehinderung heute: psychologisch-anthropologische Grundlagen einer innovativen Lernbehindertepädagogik. A. Rett. Bern; Stuttgart; Toronto, Verlag Hans Huber, 214 p.

11. Jun Gerda. 1989. Kinder, ie anders sind: ein Elternreport. Berlin, VEB Verlag Volk und Gesundheit, 186 p.

12. Martorel G., Papalia D., Feldman R. 1990. Child's World: infancy through Adolescence. palia, aut. New York; St. Louis; San Francisco, McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages, 625 p.

13. Roland D., Hennig W. 1975. Der Schüler von zehn bis sechzehn: Zur Erziehung in der Familie. Berlin, Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Зубарева Наталия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель Губернатора Белгородской области – начальник департамента здравоохранения и социальной защиты населения Белгородской области, г. Белгород, Россия

Natalia N. Zubareva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Governor of the Belgorod Region – Head of the Department of Health and Social Protection of the Population of the Belgorod Region, Belgorod, Russia

Рухленко Николай Михайлович, первый заместитель начальника департамента образования – начальник управления образовательной политики департамента образования Белгородской области, г. Белгород, Россия

Nikolai M. Rukhlenko, First Deputy Head of the Department of Education – Head of the Department of Educational Policy of the Department of Education of the Belgorod Region, Belgorod, Russia

Пашкова Галина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и литературы Белгородского национального исследовательского университета, г. Белгород, Россия

Galina I. Pashkova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature, Belgorod National Research University, Belgorod, Russia

УДК 378.4

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-227-237

Имидж-образующий контент личности учителя в современном образовательном пространстве

Коренецкая И.Н., Кузьмиченко А.А., Мацевич С.Ф.

Псковский государственный университет,
Россия, 180000, г. Псков, пл. Ленина, д. 2

E-mail: irinallo@mail.ru, annakuzmichenko@gmail.com, s_matsevich@mail.ru

Аннотация. В условиях расширения международного взаимодействия, роста числа участников программ академической мобильности особое значение имеет уровень иноязычной подготовки. Целью данного экспериментального исследования является определение контента и структуры имидж-образующих характеристик будущих учителей иностранного языка. В связи с этим возникает вопрос: какими личностными качествами должны обладать будущие учителя, которых мы готовим к работе в «школах будущего»? Мы изучили понятие «имидж»; исследовали структуру и функции имиджа учителя иностранного языка; провели анкетирование среди студентов направления «Педагогическое образование», профиль «Иностранные языки», а также среди учащихся 9-х и 10-х классов школ г. Пскова и их родителей с целью определения компонентов имиджа педагога, имеющих важное значение для них; на основе теоретико-методологической базы разработали методические рекомендации по формированию имиджа будущего учителя иностранного языка.

Ключевые слова: имидж учителя, структура имиджа, функции имиджа.

Для цитирования: Коренецкая И.Н., Кузьмиченко А.А., Мацевич С.Ф. 2020. Имидж-образующий контент личности учителя в современном образовательном пространстве. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (2): 227–237. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-227-237

Image-making content of a teacher's personality in a modern educational space

Irina N. Korenetskaya, Anna A. Kuzmichenko, Svetlana F. Matsevich

Pskov State University,
2 Lenin Square, Pskov, 180000, Russia

E-mail: irinallo@mail.ru, annakuzmichenko@gmail.com, s_matsevich@mail.ru

Abstract. In the context of expanding international cooperation and an increase in the number of participants in academic mobility programs, the level of foreign language training is of particular importance. The purpose of this experimental study is to determine the content and structure of image-making characteristics for future teachers of a foreign language. In this regard, the question arises about the professionally, socially and personally effective teacher acting in the modern educational space. What personal qualities are necessary for future teachers who will work in “schools of the future”? To achieve the stated goal, we studied the concept of “image”; investigated the structure and functions of the image of a foreign language teacher; conducted a survey among students of the department of “Pedagogical Education”, the specialization “Foreign Languages”, as well as among pupils of the 9th and 10th grades of schools in the city of Pskov and their parents in order to determine the components of the image of the teacher that are important for them; on the basis of the theoretical and methodological base, we developed guidelines for forming the image of a future teacher of a foreign language.

Key words: image of a teacher, structure of an image, functions of an image.



For citation: Korenetskaya I.N., Kuzmichenko A.A., Matsevich S.F. 2020. Image-making content of a teacher's personality in a modern educational space. *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 39 (2): 227–237 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-227-237

Введение

Вопрос о компонентах имиджа учителя иностранного языка в эпоху цифровизации звучит особенно остро. Различные иноязычные образовательные интернет-платформы, мобильные приложения по изучению иностранных языков, специальные программы на YouTube, видео ролики TikTok, программы академической мобильности лишают учителя его информационной исключительности, так как он перестает быть единственным источником информации. Совершенно новый взгляд на сферу образования представлен в «Атласе новых профессий» от Московской школы управления «Сколково», в котором обозначены новые направления подготовки специалиста в сфере образования: модератор, разработчик образовательных траекторий, тьютор, организатор проектного обучения, ментор стартапов, игромастер, игропедагог, тренер по майнд-фитнесу и др.

Ситуация вынужденного перехода на дистанционное обучение из-за пандемии коронавируса делает тему исследования особенно актуальной. Педагоги активно осваивают образовательные интернет-платформы Coursera, Skyeng, Открытое образование, интернет-ресурсы MIRO, Zoomconference и др. Образование будущего с новейшими интерактивными технологиями становится реальностью. Готовы ли будущие учителя стать «учителями будущего» и какими компетенциями необходимо для этого обладать?

А. Каспржак [2013] призывает к тому, чтобы в школу пришли другие, состоявшиеся люди, чтобы интересно было учить, а для этого школу нужно «распаковать», раскрыть...». Велик соблазн представить будущих учителей в школе будущего как «учителей 2.0», знающих в совершенстве о том, что такое Big Data, с легкостью управляющих «умным» пространством или даже предстающие в виде голограммы. Если обратиться к идеям духовного гуманизма Ш. Амонашвили [2018], то «новая школа» должна измеряться не зданиями и техникой. Новая школа – это, прежде всего, учитель. Учитель со своим сознанием, как будто из будущего пришёл и знает, как хорошо там, он берет детей и ведёт их туда.

В данном исследовании мы планируем определить имидж-образующий контент личности учителя, который бы способствовал тому, чтобы процесс обучения был мотивирующим и результативным. Имидж учителя, как утверждает Браун [Brown, 2007], относится к устойчивым характеристикам индивида и варьирует в зависимости от индивидуальных особенностей. Имидж учителя является важным фактором, определяющим результаты обучения [Eggen, Kauchak, 1996; Lightbown, Spada, 1999; Guangwei, 2004]. Анализ собственного имиджа позволит педагогу скорректировать те из своих характеристик, которые затрудняют взаимодействие с учащимися в образовательном пространстве [Medgyes, 1994; Puchta, Rinvoluceri, 2005].

В разные исторические периоды педагог должен был соответствовать определенному набору требований, для этого составлялись профиограммы, где отражались ключевые компетенции учителя. Общество создает стереотипы образа педагога, что влияет на восприятие представителя данной профессии. Под профессиональным имиджем мы понимаем образ человека, определяемый его профессиональными качествами. К таким характеристикам исследователи Л.К. Аверченко, Г.М. Залесов, Р.И. Мокшанцев, В.М. Николаенко [Психология управления, 1999] относят профессиональную компетентность; нравственную надежность; гуманитарную образованность (знания в сфере мировой культуры, общечеловеческих ценностей и т.д.); коммуникативную привлекательность; использование психологических техник.

Целью настоящего исследования является определение структуры и содержательных компонентов имиджа современного учителя иностранного языка. Для реализации заявленной цели необходимо изучить понятие «имидж»; проанализировать структуру и функции имиджа учителя иностранного языка; разработать методические рекомендации по формированию имиджа учителя иностранного языка.

В научных исследованиях предметом научного интереса являются вопросы феномена имиджа в широком смысле [Шепель, 1994; Почепцов, 2001]; проявление имиджа на примере известных политических деятелей и прочих публичных личностей [Шепель, 1994]; психология личности и имиджа [Маркова, 1993; Перелыгина, 2002; Донская, 2004].

После выделения педагогической имиджелогии в отдельную отрасль активные исследования в этой сфере проводили А.А. Калюжный, В.А. Кан-Калик, Е.И. Пассов, В.Н. Черепанова, Е.А. Ямбург. В основном работы исследователей посвящены внешним проявлениям личности педагога, другие компоненты в аспекте формирования имиджа, к примеру, аксиологическая картина мира педагога, мультикультурность и др., изучены недостаточно. Индивидуальному стилю преподавания посвящены немногие работы [Evans et al., 2008].

Объект и методы исследования

Различные проявления имиджевых характеристик личности учителя предполагают использование целого ряда методов исследования. Проведенное исследование основывается на методах теоретического анализа отечественных и зарубежных литературных источников, контент-анализа видео-уроков, а также на диагностическом (анкетирование студентов, школьников, родителей), праксиометрическом методе и методе математической обработки результатов. Специфика объекта исследования обусловила применение интент-анализа, который позволяет выявить намерения субъекта на основе анализа его стиля общения и поведения. Изучение характеристик, определяющих имидж как позитивный, негативный или допустимый, предполагает использование метода сопоставительного анализа. Объект исследования включает в себя определение сущностных характеристик понятия «имидж», выявление специфики имиджа учителя иностранного языка, изучение функций имиджа учителя.

Результаты и их обсуждение

Для определения сущностных характеристик объекта исследования мы обратились к словарному значению понятия «имидж» в английском языке, из которого оно заимствовано. Понятие «имидж» полисемично и означает впечатление, которое человек производит на общество; «представление», «образ», который возникает в сознании при упоминании кого-либо или чего-либо; образ, но уже увиденный в зеркале, на фотографии, компьютере или по телевизору; слово или фраза, используемые в переносном значении с целью описать что-либо.

А.А. Калюжный [2004] определяет имидж как комплексное представление о человеке, которое складывается в результате полученных впечатлений от внешнего вида, поведения, менталитета и многих других факторов.

В.Н. Черепанова [2006] суммировала накопленный учеными опыт и вывела наиболее полную формулу имиджа в емком определении: «Индивидуальный имидж – это целенаправленно сформированный интегральный, целостный, динамичный феномен, обусловленный соответствием и взаимопроникновением внутренних и внешних индивидуальных, личностных и индивидуальных качеств субъекта, призванный обеспечить гармоничное взаимодействие субъекта с природой, социумом и самим собой». В.Н. Черепанова еще раз доказывает, что имидж – это совокупность внешних и внутренних характеристик личности, способный изменяться в силу развития личности.



В зарубежных исследованиях [Беннетт, 1976; Хаймлих и Норланд, 1994; Кэмпбэлл и Крышевска, 1995; Грэша, 1996; Браун, 2001] понятие имидж рассматривается и как стиль преподавания. Общим для этих исследований является то, что имидж выступает как фактор, определяющий взаимодействие в образовательном пространстве. Каждый учитель обладает набором характеристик, которые делают его имидж уникальным.

В настоящее время в научном сообществе отношение к роли личности педагога в образовательном пространстве неоднозначно. С одной стороны, цифровизация и становление образования как сферы услуг требуют сформированности таких качеств, как системное мышление, клиентоориентированность, мультиязычность и мультикультурность, работа с людьми, работа в условиях неопределенности, управление проектами, навыки художественного творчества. Кроме того, об эффективности педагога свидетельствует уровень сформированности у него SOFT- и HARD-skills. С другой стороны, сторонники ноосферной педагогики ставят проблему перехода образования к новой парадигме, связанной с формированием нового человека, и необходимостью становления ноосферного образования в XXI веке как условия спасения человечества от экологической гибели через подъем качества человека, его разума, сознания, духовно-нравственных оснований [Василенко, 2008].

Очевидно, что с компонентами имиджа педагога, которые диктует сейчас цифровое общество, портфель навыков современного эффективного учителя будет неполным без антропологической и аксиологической составляющей ноосферной педагогики.

Профессия учителя иностранного языка имеет свою специфику. В связи с межпредметностью иностранного языка учитель должен иметь широкий кругозор. Он должен транслировать иноязычную культуру и при этом сохранять национальную идентичность. Мультиязычность и мультикультурность с межкультурной восприимчивостью – важные компоненты личности учителя иностранного языка. Учитель – это речевой партнер, умеющий создать комфортный для обучения микроклимат.

Профессиональный антураж, или набор предметов, которые окружают человека и в которых проявляется вкус и интересы человека, а также принадлежность к конкретному сообществу специалистов играет важную роль в формировании имиджа. К примеру, в кабинете иностранного языка должно быть необходимое для работы оборудование (магнитофон, компьютер, интерактивная доска, разные виды карт (для страноведения), флаги, сувениры).

Коммуникативные умения, иноязычная коммуникативная и профессионально-коммуникативная компетенция являются основным отличием учителя иностранного языка от другого учителя-предметника.

Компоненты структуры имиджа учителя иностранного языка рассматривает А.А. Калюжный [Калюжный, 2004] и описывает четыре аспекта: внешний облик; вербальные и невербальные средства общения; внутреннее соответствие образа профессии или внутреннее «Я».

Существует иная, представленная в виде двух блоков, развернутая структура имиджа, которую предложила Л.Ю. Донская [Донская, 2004]. Природный компонент описывает базовые характеристики человека: пол, возраст, темперамент, если есть – физические несовершенства. Данный аспект имиджа практически не поддается корректировке.

Три группы личных качеств выделяет В.М. Шепель [Шепель, 1994]. В первую категорию попадают качества, которые позволяют нравиться людям: коммуникабельность, эмпатичность, рефлексивность, красноречивость. Вторую категорию образуют те качества, которые свидетельствуют о высоком уровне образования и воспитания личности: нравственные ценности, психическое здоровье, владение технологиями межличностного общения и предупреждения конфликтов. Третья группа представлена качествами, свидетельствующими о жизненном и профессиональном опыте.

Область применения имиджа широка, поэтому имидж будет выполнять разные функции. В общем смысле имидж обслуживает аксиологическую функцию и предполагает обмен ценностями между участниками коммуникации. Регулятивная функция контролирует социально-конкретные нормативно-ценностные представления и в то же время внешний вид и поведение в процессе общения. Функция самопрезентации создает имидж, а функция организации внимания позволяет отобразить те характеристики человека, которые оставят отпечаток и сохранятся в сознании окружающих людей. Функция привлечения и организации внимания обеспечивает запоминание созданного образа в массовом сознании через отбор наиболее выделяющихся характеристик субъекта. Помимо прочего имидж выполняет адаптивную функцию, которая позволяет субъекту сопоставить личные ожидания от общения с корпоративными требованиями. Функция социально-символического опознавания демонстрирует готовность человека к взаимодействию в обществе, идентификации коммуникативных партнеров и самоидентификации. Психологическая функция выполняет задачу создания психологического комфорта во время взаимодействия с другими людьми и повышения чувства собственной значимости. Коммуникативная функция отвечает за обмен информацией между собеседниками и ее доступность.

Личностно-возвышающая функция имиджа создает вокруг его обладателя ореол успешности, значимости, востребованности, стремления ему подражать [Симонова, 2014].

М.Р. Варданян [Варданян, 2007] добавляет в список функций здоровьесберегающую функцию, утверждая, что негативный имидж педагога действует угнетающе и провоцирует быстрое утомление, нервные срывы и вспышки агрессии у учащихся.

Анализ теоретического материала по выявлению сущностного наполнения понятия «имидж» учителя в современном образовательном пространстве, определение критериев соответствия тому или иному уровню сформированности имиджевых характеристик, анализ функций имиджа в образовательном процессе позволяет сформулировать модель имидж-образующего контента личности учителя иностранного языка в современном образовательном пространстве (рис. 1).



Рис. 1. Модель имидж-образующего контента личности учителя в современном образовательном пространстве

Pic. 1. Model of an image-making content of teacher's personality in modern educational space



Внешний компонент имиджа – это внешние проявления, такие как деловой стиль в одежде, вербальные и невербальные (проксемика, окулистика, кинесика, сенсорика, хроматика и т.д.), паравербальные характеристики взаимодействия, оформление пространства вокруг себя. Это образ, или целостная картина, возникающая в сознании, когда мы видим и воспринимаем учителя, а также то, что остается в памяти после взаимодействия с педагогом. Внешние проявления – это манера поведения, походка, жесты, мимика, одежда, прическа и т.д.

Под внутренним компонентом мы подразумеваем набор психолого-педагогических качеств личности, ценностей, мировоззрение, межличностную и межкультурную восприимчивость и эмпатию, установки на понимание и диалог, мультиязычность, мультикультурность, SOFT и HARDskills. Внутренний аспект включает в себя интересы, эрудицию, творческий подход, хобби. Процессуальный аспект – это темперамент, эмоции, волевые качества. Всепронизывающим является ценностный аспект имиджа. Он определяется жизненной позицией человека, приоритетами, ценностными установками, а также созданной легендой. Профессиональная репутация педагога, к которой можно отнести наработанный практический и теоретический опыт, авторские методики, отзывы детей, родителей, коллег о профессиональной компетентности, профессиональные награды и премии, фото и видео свидетельства его деятельности, авторские сайты, публикации и т.д. Важно, чтобы имидж был цельным, когда его внешние проявления не расходятся с внутренними установками учителя, соответствуют его характеру и взглядам.

Можно выделить три базовых критерия сформированности имиджа личности: эмоциональный (степень готовности к самоосмыслению и к изменениям собственного имиджа), когнитивный (степень владения понятийным аппаратом по ключевым компонентам имиджа), деятельностно-поведенческий (степень реализации лучших проявлений собственного имиджа в образовательном пространстве).

В зависимости от степени проявления этих характеристик имидж учителя можно оценить как положительный (высокая степень сформированности характеристик), допустимый (средний уровень сформированности перечисленных характеристик), негативный (низкая степень сформированности характеристик).

Анализ результатов диагностики среди студентов направления «Педагогическое образование» (профиль «Иностранные языки») Псковского государственного университета (4 курс, 20 человек), проведенной после школьной педагогической практики осенью 2019 года (тест Сонди; многофакторное исследование личности по методике Кеттелла; опросник личностных ориентаций Шострома; тест эмоционального интеллекта EQ Холла), свидетельствует о том, что около 83 % студентов имеют средний уровень сформированности компонентов имиджа, около 4 % имеют негативный имидж, у 13 % сформирован положительный имидж.

Негативный имидж у будущих педагогов проявляется во внешнем облике (недопустимые джинсы, вычурный макияж), стиле общения (две крайности: высокомерно-надменный или очень робкий, тихий голос, эмоционально неокрашенный и монотонный), а также в когнитивной составляющей (две крайности: учитель не производит впечатление знающего, поэтому не вызывает авторитета, отсюда проблемы с дисциплиной у учащихся, или, учитель ведет урок полностью на английском, не снимая языковых трудностей для учащихся, в связи с этим материал урока не усваивается, учащиеся боятся высказать собственное мнение, так как оно может быть неверным с точки зрения педагога).

Кроме того, было разработано авторское анкетирование для учащихся 9-х и 10-х классов школ г. Пскова. Если проанализировать ответы учащихся, то идеальный учитель иностранного языка – женщина, одетая в нейтральной гамме повседневного или классиче-

ского стиля (другой вариант – яркие цвета). Она эмоциональна, но в то же время держит дистанцию, не нарушая личное пространство своих учеников. Она коммуникабельна, любит детей и творчески подходит к своей профессии. Но профессионализм вообще не ставится учащимися во главу угла.

Анкетирование родителей выявляет другие компоненты имиджа учителя иностранного языка. Так, родители детей начальных классов хотели бы, чтобы учитель был добр и справедлив к их ребенку, чтобы, отправив ребенка в школу, родителям было спокойно. Кроме того, родителям важно, чтобы учитель был сильным предметником, и не было необходимости в репетиторах. Родители детей старших классов делают акцент на результат работы учителя: успешно сданный ЕГЭ. К учителю английского языка особые требования: ребенок должен заговорить по-английски, и это главный критерий работы учителя.

Существует еще и внешний фактор, влияющий на формирование имиджа учителя: социальное благополучие учителя, возможность повышать свою квалификацию, участвовать в программах академической мобильности за рубежом в странах изучаемого языка.

Далее мы проанализировали видеуроки по английскому языку конкурсных испытаний Всероссийского конкурса «Учитель года России». Данные материалы доказывают непосредственную взаимосвязь влияния позитивного имиджа учителя (в совокупности всех его компонентов) на высокие результаты формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Высокий уровень сформированности трех компонентов имиджа (внешний, внутренний, процессуальный) позволили учителям достичь поставленных задач на уроках. Безусловно, по-разному раскрывались и функции имиджа. Функция самопрезентации и привлечения внимания проявлялась в предпочтениях классического стиля в одежде, но с яркой деталью в облике (яркий платок на шее, красивая брошь, ассиметричная короткая стрижка). Коммуникативная функция имиджа находит выражение в создании доброжелательной атмосферы на уроке, организации условий для диалога и обмена мнениями на равных. Учителю удается создать позитивный микроклимат в классе, где есть место юмору, не только со стороны самого педагога, но и школьников. В этом также проявляется и здоровьесберегающая функция.

Анализ видеуроков позволил убедиться, что имидж учителя иностранного языка воздействует на обучающихся комплексно, в совокупности всех его компонентов.

Результаты диагностики, которые показали, что 83 % студентов имеют средний уровень сформированности компонентов имиджа, что свидетельствует о необходимости разработки специальной программы по формированию имиджа будущих учителей иностранного языка.

Реализация данной программы и освоение имидж-формирующего контента будущими учителями иностранного языка возможны в рамках дисциплины «Методика обучения иностранному языку», «Теория и практика межкультурной коммуникации», а также в рамках освоения основного курса «Иностранный язык», когда студенты направления «Педагогическое образование» наполняют «Портфель имидж-формирующего контента учителя иностранного языка» необходимыми характеристиками, а также оценивают свои сильные и слабые стороны, проектируют индивидуальные траектории собственного развития по формированию положительного имиджа.

Теоретический материал по проблеме педагогического имиджа позволяет сформулировать ряд рекомендаций, которыми можно руководствоваться при построении профессиональных траекторий формирования положительного имиджа будущего учителя иностранного языка:



- 1) развивать компоненты имиджа по блокам. Рекомендуется начать трансформацию имиджа с внешнего блока. Внешние изменения повлекут за собой внутренние;
- 2) составить список внешних и внутренних качеств, которые необходимо развивать в имидже учителя иностранного языка;
- 3) уметь вести диалог, проявляя интерес и внимание к учащимся, понимать и принимать учащихся, извлекая смыслы из жизненных проявлений субъектов образовательного процесса и интерпретируя на основе собственного жизненного опыта, но с учетом ценностей понимаемого;
- 4) совершенствовать навыки рефлексивного и нерефлексивного слушания. Способность быть хорошим слушателем (не равнодушным и не формально выполняющим эту роль) гарантирует успех в коммуникации;
- 5) быть осведомленным по темам, интересным для учащихся;
- 6) интересоваться вопросами актерского мастерства, артистичности.

Заключение

Таким образом, авторами проанализировано понятие имидж, определены его функции и структура, выделены критерии уровней проявления имиджа. Экспериментальная работа позволила сформулировать ряд методических рекомендаций для формирования позитивного имиджа у будущих учителей иностранного языка.

Изучение вопросов, связанных с формированием положительного имиджа учителя является перспективным в связи с тем, что нерешенными остаются вопросы преодоления неудовлетворенности преподавателей собой, своим имиджем, несоответствия «образа Я» и «образа профессии»; соотношения механизмов межгруппового и межличностного восприятия в процессе общения; решающего воздействия первого впечатления на последующее сотрудничество; отсутствия или незначительного набора знаний о формировании и коррекции индивидуального имиджа; отсутствия эффективной обратной связи «учитель глазами учащихся» или рейтинг учителей, который формируют учащиеся; раскрытия механизмов положительного формирования и развития имиджа.

Имидж – это не константа, поэтому важно научить выпускников постоянной работе над ним. Каждый ученик – это новый опыт педагогического взаимодействия. Поэтому учитель учится вместе с учениками, будучи в чем-то на шаг впереди.

Кроме того, интересным представляется рассмотрение в дальнейшем проблемы имиджа с позиций аксиологического подхода. Сейчас наблюдается изменение ценностей общества в сторону материального аспекта. Успешными и престижными считаются те профессии, которые позволяют человеку оказаться на верху социальной лестницы. Профессия учителя не престижна уже в глазах пятиклассника. С этим связаны и определенные риски в процессе обучения. Важно создать условия для становления не только успешного, но и счастливого профессионального имиджа учителя, чтобы он был притягательным для учащихся, и тем самым способствовал эффективному достижению целей обучения.

Список источников

1. Атлас новых профессий. 2020. URL: <http://atlas100.ru/> (дата обращения: 10.02.2020).
2. Психология управления. 1999. Л.К. Аверченко, Г.М. Залесов, Р.И. Мокшанцев, В.М. Николаенко. Отв. ред. М.В. Удальцов. М., Новосибирск, ИНФРА-М, 149 с.
3. Черепанова В.Н. 2006. Введение в педагогическую имиджологию. Под ред. Макаренко А.А., Самойловой М.И. 194 с.
4. Шепель В.М. 1994. Имиджология: секреты личного обаяния. Москва, Культура и спорт, Юнити, 320 с.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. 2018. Основы гуманной педагогики. Книга 3. Школа жизни. М., Амрита-Русь, 320 с.
2. Василенко В.Н. 2008. Ноосферное сознание в поэтике поколений. К 145-летию В.И. Вернадского. Предисловие к монографии. В кн.: Дзюра А.И. Ноосферные предпосылки философии творчества. Вольные этюды. М., МАКС Пресс, с. 6.
3. Варданян М.Р. 2007. Имидж педагога как фактор здоровьесбережения субъектов образовательного процесса в основной школе. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 23 с.
4. Донская Л.Ю. 2004. Психологические условия формирования имиджа учителя высшей школы. Автореф. дис. ... канд. псих. наук. Ставрополь, 21 с.
5. Каложный А.А. 2004. Психология формирования имиджа учителя. Москва, Владос, 224 с.
6. Кан-Калик В.А. 1987. Учителю о педагогическом общении. Москва, Просвещение, 190 с.
7. Капустина А.Н. 2004. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб., Речь, 104 с.
8. Каспржак А.Г. 2013. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей. Вопросы образования, 4: 255–277.
9. Маркова А.К. 1993. Психология труда учителя. Москва, Просвещение, 192 с.
10. Пассов Е.И. 2001. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка. Москва, Флинта, Наука, 240 с.
11. Почепцов Г.Г. 2001. Профессия: имиджмейкер. СПб., Алетейя, 256 с.
12. Симонова И.Ф. 2014. Формирование имиджа специалиста социально-культурной сферы в культурно-образовательном пространстве вуза. Дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 237 с.
13. Сомова С.В. 2015. Личность учителя иностранного языка. Современные проблемы науки и образования, 1 (2). URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20192> (дата обращения: 25.02.2020).
14. Сонди Л. 2005. Учебник экспериментальной диагностики влечений. М., Когито-Центр, 557 с.
15. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. 2009. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., Издательство Института Психотерапии, 362 с.
16. Шостром Э. 2008. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. Пер. Р. Римская, Н. Шевчук. М., Апрель-Пресс, 192 с.
17. Ямбург Е. 2007. Учитель – это стиль. Народное образование, 4: 175–179.
18. Bennet N. 1976. Teaching styles and pupil progress. Boston, Harvard University Press, 203 p.
19. Brown D. 2007. Principles of language learning and teaching. New York, Pearson-Longman, 347 p.
20. Campbell C., Kryszewska H. 1995. Towards teaching. Oxford, Heinemann, 86 p.
21. Eggen P., Kuachak D. 1996. Strategies for teachers. Teaching content and thinking skills. Boston, Allyn and Bacon, 346 p.
22. Evans C., Harkins M., Young F. 2008. Exploring teaching styles and cognitive styles: evidence from school teachers in Canada. North American Journal of Psychology: 567–582.
23. Grasha A. 1996. Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles. Pittsburgh, Alliance Publishers, 385 p.
24. Guangwei, H. U. 2004. Teaching and Learning a Second Language. A Guide to Recent Research and Its Applications. Asian Journal of English Language Teaching, 14: 151–156.
25. Heimlich J., Norland E. 1994. Teaching style: Where are we now? New directions for adult and continuing education, 93: 40–56.
26. Lightbown P., Spada N. 1999. How Languages are Learned. Oxford: Oxford University Press, 252 p.
27. Medgyes P. 1994. The non-native teachers. Bonn, Hueber, 114 p.
28. Puchta H., Rinvolucri M. 2005. Multiple intelligences in EFL exercises for secondary and adult students. Rome, Hebling languages, 158 p.



References

1. Amonashvili Sh.A. 2018. Osnovy gumannoy pedagogiki. Kniga 3. Shkola zhizni [Fundamentals of humane pedagogy. Book 3. School of life]. M., Publ. Amrita-Rus', 320 p.
2. Vasilenko V.N. 2008. Noosfernoe soznanie v poetike pokoleniy. K 145-letiju V.I. Vernad'skogo. Predislovie k monografii. [Noospheric consciousness in the poetics of generations. To the 145th anniversary of V.I. Vernadsky. Preface to the monograph.]. In: Dzyura A.I. Noosfernye predposylki filosofii tvorchestva. Vol'nye etyudy [Noospheric prerequisites for the philosophy of creativity. Free etudes]. M., Publ. MAKS Press: p. 6.
3. Vardanyan M.R. 2007. Imidzh pedagoga kak faktor zdorov'esberezheniya sub'ektov obrazovatel'nogo processa v osnovnoj shkole [The image of a teacher as a factor in the health conservation of subjects of the educational process in a primary school]. Abstract. dis... cand. ped. sciences. Omsk, 23 p.
4. Donskaya L.Yu. 2004. Psihologicheskie usloviya formirovaniya imidzha uchitelya vysshej shkoly [Psychological conditions for the image of a higher education teacher]. Abstract. dis. ... cand. psych. sciences. Stavropol, 21 p.
5. Kalyuzhnyj A.A. 2004. Psihologiya formirovaniya imidzha uchitelya [Psychology of teacher image formation]. Moscow, Publ. Vlados, 224 p.
6. Kan-Kalik V.A. 1987. Uchitel'yu o pedagogicheskom obshchenii [To a teacher about pedagogical communication]. Moscow, Publ. Prosveshchenie, 190 p.
7. Kapustina A.N. 2004. Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika R. Kettella [R. Kettell's multi-factor personal technique]. Saint Petersburg, Publ. Rech, 104 p.
8. Kasprzhak A.G. 2013. Institutsional'nye tupiki rossiyskoy sistemy podgotovki uchiteley [Institutional dead ends of the Russian teacher training system]. Voprosy obrazovaniya, 4: 255–277.
9. Markova A.K. 1993. Psihologiya truda uchitelya [The psychology of the teacher's work]. Moscow, Publ. Prosveshchenie, 192 p.
10. Passov E.I. 2001. Masterstvo i lichnost' uchitelya: Na primere prepodavaniya inostrannogo yazyka [Mastery and personality of the teacher: the example of teaching a foreign language]. Moscow, Publ. Flinta, Nauka, 240 p.
11. Pochepcov G.G. 2001. Professiya: imidzhmejker. [Profession: Image Maker]. S.-Petersburg, Publ. Aletejya, 256 p.
12. Simonova I. F. 2014. Formirovanie imidzha spetsialista sotsial'no-kul'turnoy sfery v kul'turno-obrazovatel'nom prostranstve vuza [Formation of the image of a specialist in the socio-cultural sphere in the cultural and educational space of the University]. Abstract. dis. ... cand. ped. sciences. Sankt-Peterburg, 237 p.
13. Somova S.V. 2015. Lichnost' uchitelya inostrannogo yazyka [The identity of a foreign language teacher]. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya, 1 (2). Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20192> (accessed: 25.02.2020).
14. Sondi L. 2005. Uchebnik eksperimental'noj diagnostiki vlechenij [Textbook of experimental diagnostics of attractions]. Moscow, Publ. Kogito-Centr, 557 p.
15. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. 2009. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i mal'kh grupp [Socio-psychological diagnostics of the development of individuals and small groups]. M., Publ. Instituta Psikhoterapii, 362 p.
16. Shostrom E. 2008. Chelovek-manipulyator. Vnutrennee puteshestvie ot manipulyatsii k aktualizatsii [Human manipulator. Publ. The inner journey from manipulation to actualization]. Per. R. Rimskaya, N. Shevchuk. M., Publ. Aprel'-Press, 192 p.
17. Yamburg E. 2007. Uchitel' – eto stil' [The teacher is a style]. Narodnoe obrazovanie, 4: 175–179.
18. Bennet N. 1976. Teaching styles and pupil progress. Boston, Harvard University Press, 203 p.
19. Brown D. 2007. Principles of language learning and teaching. New York, Pearson-Longman, 347 p.
20. Campbell C., Kryszewska H. 1995. Towards teaching. Oxford, Heinemann, 86 p.
21. Eggen P., Kuachak D. 1996. Strategies for teachers. Teaching content and thinking skills. Boston, Allyn and Bacon, 346 p.

22. Evans C., Harkins M., Young F. 2008. Exploring teaching styles and cognitive styles: evidence from school teachers in Canada. *North American Journal of Psychology*: 567–582.
23. Grasha A. 1996. *Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Pittsburgh, Alliance Publishers, 385 p.
24. Guangwei, H.U. 2004. Teaching and Learning a Second Language. A Guide to Recent Research and Its Applications. *Asian Journal of English Language Teaching*, 14: 151–156.
25. Heimlich J., Norland E. 1994. Teaching style: Where are we now? *New directions for adult and continuing education*, 93: 40–56.
26. Lightbown P., Spada N. 1999. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 252 p.
27. Medgyes P. 1994. *The non-native teachers*. Bonn, Hueber, 114 p.
28. Puchta H., Rinvolucris M. 2005. *Multiple intelligences in EFL exercises for secondary and adult students*. Rome, Hebling languages, 158 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Коренецкая Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для нелингвистических направлений факультета русской филологии и иностранных языков института гуманитарных наук и языковых коммуникаций Псковского государственного университета, г. Псков, Россия

Кузьмиченко Анна Александровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков для нелингвистических направлений факультета русской филологии и иностранных языков института гуманитарных наук и языковых коммуникаций Псковского государственного университета, г. Псков, Россия

Мацевич Светлана Фёдоровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для нелингвистических направлений факультета русской филологии и иностранных языков института гуманитарных наук и языковых коммуникаций Псковского государственного университета, г. Псков, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Irina N. Korenetskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Non-Linguistic Studies at the Faculty of Russian Philology and Foreign Languages, Institute of Humanities and Language Communications, Pskov State University, Pskov, Russia

Anna A. Kuzmichenko, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages for Non-Linguistic Studies at the Faculty of Russian Philology and Foreign Languages, Institute of Humanities and Language Communications, Pskov State University, Pskov, Russia

Svetlana F. Matsevich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages for Non-Linguistic Studies, Faculty of Russian Philology and Foreign Languages, Institute of Humanities and Language Communications, Pskov State University, Pskov, Russia



УДК 378.14:355.55
DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-238-245

Организационно-педагогические условия адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в процессе подготовки по военно-учетным специальностям

Корытков В.А.

Новосибирский государственный педагогический университет,
Россия, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28
E-mail: vladalex-kor@yandex.ru

Аннотация. В условиях непрерывного совершенствования средств ведения войны подготовка военных специалистов должна сводиться к их постоянной адаптации к изменяющимся требованиям военно-профессиональной деятельности, в том числе и в ходе их подготовки по конкретной военно-учетной специальности. Совершенствование системы адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности традиционными методами уже не может дать нужных результатов. В связи с этим, опираясь на исследования отечественных ученых, автор уточняет определение категории «организационно-педагогические условия». Выделены основные признаки, характерные для организационно-педагогических условий. Выявлены и обоснованы организационно-педагогические условия адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в ходе подготовки по военно-учетным специальностям. Раскрыты основные направления реализации организационно-педагогических условий в Военном учебном центре Сибирского федерального университета. Дан краткий анализ результатов опытно-экспериментальной работы по определению уровня адаптированности студентов Сибирского федерального университета, проходящих обучение по программам военных специальностей.

Ключевые слова: военные специалисты, организационно-педагогические условия, адаптация к профессиональной деятельности, адаптированность, адаптационный потенциал, адаптивное образовательное пространство, военно-патриотическое воспитание, профессионально-значимые качества.

Для цитирования: Корытков В.А. 2020. Организационно-педагогические условия адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в процессе подготовки по военно-учетным специальностям. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (2): 238–245. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-238-245

Organizational and pedagogical conditions of adaptation of military specialists to professional activities in the process of training in military accounting specialties

Vladimir A. Korytkov

Novosibirsk State Pedagogical University,
28 Vilyujskaya St, Novosibirsk, 630126, Russia
E-mail: vladalex-kor@yandex.ru

Abstract. In conditions of continuous improvement of means of warfare, the training of military specialists should be reduced to their constant adaptation to the changing requirements of military professional activity, including during their training in a specific military accounting specialty. Improving the system of adaptation of military specialists to professional activities by traditional methods can no

longer give the desired results. In this regard, based on the research of domestic scientists, the author clarifies the definition of the category "organizational and pedagogical conditions". The main features characteristic of organizational and pedagogical conditions are highlighted. Organizational and pedagogical conditions of adaptation of military specialists to professional activities during training in military accounting specialties are identified and justified. The main directions of implementation of organizational and pedagogical conditions in the military training center of the Siberian Federal University are revealed. A brief analysis of the results of experimental work to determine the level of adaptation of students of the Siberian Federal University who are trained in military specialties is given.

Keywords: military specialists, organizational and pedagogical conditions, adaptation to professional activities, adaptability, adaptive potential, adaptive educational space, military-patriotic education, professionally significant qualities.

For citation: Korytkov V.A. 2020. Organizational and pedagogical conditions of adaptation of military specialists to professional activities in the process of training in military accounting specialties. Questions of journalism, pedagogy, linguistics, 39 (2): 238–245 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-238-245

Введение

Современная военно-политическая обстановка характеризуется нарастанием военных угроз. Все больше государств переориентируют свою политику на неограниченные, упреждающие действия наступательного характера. Растет конфликтный потенциал в стратегически важных для России регионах. Возникают новые способы и средства вооруженной борьбы. Эта вооруженная борьба в настоящее время приобретает выраженный наземно-воздушно-космический характер, ее отличительными особенностями являются избирательность поражения объектов и группировок войск и объектов, быстрота маневра подразделениями и огнем, скоротечный характер.

Новые способы ведения вооруженной борьбы в большинстве своем основаны на современных технологиях и технике, высокая эффективность которых доказана в боевых действиях Воздушно-космических сил России на территории Сирии.

В условиях непрерывного совершенствования средств ведения войны можно говорить о том, что подготовка военных специалистов сегодня должна сводиться к их постоянной адаптации к изменяющимся требованиям военно-профессиональной деятельности, в том числе и в ходе их подготовки по конкретной военно-учетной специальности. Вместе с тем совершенствование системы адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности традиционными методами уже не может дать нужных результатов. В первую очередь необходимо разработать и реализовать организационно-педагогические условия, которые способствовали бы повышению эффективности и качества адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в процессе их подготовки по военно-учетным специальностям.

Объекты и методы исследования

Объектом исследования являются организационно-педагогические условия адаптации к будущей профессиональной деятельности военных специалистов в ходе их военно-профессиональной подготовки.

Методологической основой разработки проблемы адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в процессе их подготовки по военно-учетным специальностям явились труды отечественных исследователей: В.А. Адольфа [2017], Х.А. Аस्याнова [2000], В.А. Беликова [2010], Г.П. Жилина [2001], М.В. Зверевой [1987], В.В. Игнатовой [2014], В.В. Краевского [1994], С.Н. Павлова [1999], в которых анализируются сущность и содержание категории «организационно-педагогические условия»;



К.А. Абдульхановой-Славской [1980], М.В. Ромма [2003], выдвинувших в центр своего исследования проблему адаптационного потенциала; В.Г. Афанасьева [1981], Л.С. Выготского [2010], А.Г. Ковалева [1980], К.К. Платонова [1986], С.Л. Рубинштейна [2000], выявляющих психологические особенности личности.

Теоретико-методологический уровень исследования в сочетании с решаемыми задачами прикладного характера предопределил выбор автором теоретических и эмпирических методов исследования: понятийно-терминологический анализ философских, психолого-педагогических трудов; метод анализа нормативно-правовых документов в области деятельности Вооруженных сил России по вопросам профессиональной подготовки военных специалистов; метод прогнозирования и перспективного планирования; метод моделирования; метод констатирующего и результирующего эксперимента.

Результаты и их обсуждение

Прежде всего необходимо уточнить понятие «организационно-педагогические условия», так как «определение понятия является важнейшим методологическим принципом раскрытия сущности исследуемой проблемы» [Краевский, 1994, с. 34], важнейшим элементом управления инновационными процессами [Жилин, 2001, с. 8].

Опираясь на анализ работ вышеприведенных исследователей, под организационно-педагогическими условиями адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности автор рассматривает комплекс целенаправленно спроектированных, находящихся во взаимной связи и взаимной обусловленности мер функционирования субъектов профессиональной адаптации как составной части педагогической системы, которая отражает внешние и внутренние элементы, позволяющие обеспечить успешность ее развития и функционирования. В качестве характеристик организационно-педагогических условий в данном случае можно назвать содержание, организационные формы, методы и средства обучения и воспитания, характер взаимоотношений между обучающими, обучаемыми и учебными материалами [Зверева, 1987; Игнатова, 2014].

В процессе обоснования организационно-педагогических условий адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности автор исходил из целей и планируемых результатов данного процесса, методологических подходов, положенных в основу данного исследования, а также учитывались особенности процесса адаптации военных специалистов в Военном учебном центре Сибирского федерального университета. На основе этого автором выявлены и обоснованы следующие организационно-педагогические условия адаптации к будущей профессиональной деятельности военных специалистов в ходе их профессиональной подготовки:

- диагностика адаптивных качеств будущих военных специалистов;
- формирование единого, целостного, преемственного адаптивного образовательного пространства профессиональной подготовки военных специалистов в интересах совершенствования процесса их адаптации к профессиональной деятельности;
- обеспечение личностно-деятельностной основы профессиональной адаптации путем целенаправленного формирования у военных специалистов профессионально значимых качеств в процессе образовательной, военно-служебной и других видов деятельности, воспитательной работы.

Первым шагом процесса адаптации к будущей профессиональной деятельности военного специалиста в процессе его подготовки автор выделяет диагностику его адаптационного потенциала. Необходимость этой диагностики обусловлена потребностью командиров и начальников в получении объективной и всесторонней информации о личностных качествах будущих военных специалистов и их учета в процессе их адаптации к профессиональной деятельности.

Адаптация военного специалиста к его профессиональной деятельности требует в первую очередь определенного комплекса личностных качеств и способов поведения, которые составляют «адаптационный потенциал» военного специалиста. Адаптационный потенциал представляет собой оценку опыта личности военного специалиста и степени прочности его адаптивных возможностей. Его можно положить в основу мониторинга развития адаптационных способностей личности военного специалиста, как на этапе становления, так и на этапах его профессионального развития.

Ряд исследователей отождествляют адаптационный потенциал с понятием «адаптивности» для использования его при обозначении всех свойств, выражающих способность военного специалиста к приспособлению [Абдульханова-Славская, 1980].

Для исследования адаптационного потенциала будущих военных специалистов на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, проведенной в 2014–2019 гг., было избрано 400 студентов Сибирского федерального университета.

Основными критериями и показателями уровня адаптационного потенциала были определены следующие:

- когнитивный: представления и знания военного специалиста о себе как активном участнике процесса адаптации, его представления об общей системе способов и приемов адаптации в военно-профессиональной среде;
- мотивационно-ценностный: представляет собой мотивацию на успех в ходе адаптации; установку на активный поиск изменений своего положения в процессе адаптации (поисковая активность);
- деятельностно-практический: навыки саморегуляции психического и эмоционального состояния в состоянии стресса; способность регулировать свое поведение в процессе адаптации (поведенческая регуляция);
- рефлексивный: умение анализировать и контролировать свою деятельность в процессе адаптации, видеть ее цели и результаты; способность адекватно оценивать выбранную стратегию адаптации; готовность к постоянной корректировке своей повседневной деятельности.

Результаты диагностики уровня сформированности адаптационного потенциала будущих военных специалистов показали, что преобладающим уровнем развития адаптационного потенциала является низкий уровень – 48 % опрошенных. Творческий уровень адаптационного потенциала выявлен у 17,5 % студентов, а средний у 34,5 % респондентов.

У студентов с низким уровнем адаптивности нет адекватного представления о себе как участнике адаптационного процесса, у них преобладает мотивация на неудачу. Для них характерна частая потеря самоконтроля в стрессовой ситуации.

Студенты со средним уровнем развития адаптационного потенциала правильно представляют себя как участников адаптационного процесса. Характерным для них является неопределенность мотивации, признание уставных норм и правил поведения, но не обязательность их исполнения. В стрессовой ситуации поведение не всегда правильное, не вполне развито умение сохранять самообладание.

Для студентов с высоким уровнем развития адаптационного потенциала характерно глубокое знание о себе как субъекте адаптационного процесса, определенность мотивации на успех, признание уставных норм и правил поведения и следование им, адекватное поведение в стрессовых ситуациях, высокий уровень развития рефлексивности.

Результаты данного исследования были учтены при реализации следующих организационно-педагогических условий адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в Сибирском федеральном университете.

Рассматривая организационно-педагогические условия адаптации к будущей профессиональной деятельности военных специалистов в ходе их военно-профессиональной подготовки, необходимо отметить следующее. Во-первых, в педагогической науке поня-



тие единого, целостного, преемственного адаптивного образовательного пространства стало все чаще употребляться в связи с обозначением той части социального пространства, в пределах которой обществом осуществляется нормированная образовательная деятельность. Эта часть социального пространства трактуется как динамическое единство субъектов образовательной деятельности и системы их отношений [Михайлова, 2010; Кочнева, 2015; Адольф, Дашкова, 2017].

При формировании адаптивного образовательного пространства преследовалась цель активизировать деятельность обучающегося и развить в нем имеющийся потенциал саморазвития. Использование военным специалистом возможностей воспитательной и образовательной среды позволяет ему активнее пройти адаптацию к профессиональной деятельности [Адольф, Дашкова, 2017; Адольф, Фоминых, 2017].

Во-вторых, исследование процесса адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности с позиций личностно-деятельностного подхода потребовало обращения к реальной личности военного специалиста, к формированию его интеллектуальных, волевых, эмоциональных и других личностных качеств, необходимых для осуществления им военно-профессиональных функций.

Обращение к работам отечественных ученых, исследующих психические особенности личности (А.Г. Ковалев [1980], В.Г. Афанасьев [1981], К. К. Платонов [1986], В.А. Адольф [2017], С. Л. Рубинштейн [2000]), позволило автору выделить следующие профессионально-важные качества личности военного специалиста:

- мотивы и ценности;
- организационно-волевые качества (терпение, воля, самоконтроль);
- умственные способности;
- эмоциональная стабильность;
- стрессоустойчивость;
- умение преодолевать трудности военной службы.

Рассматривая процесс реализации данных условий адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности на примере Сибирского федерального университета, автор исходил из того положения, что профессиональная подготовка является ведущей и определяющей характер адаптации военного специалиста к профессиональной деятельности. Поэтому профессиональная подготовка рассматривается автором основным средством адаптации, представляется как процесс включения в специальность, овладения навыками и умениями профессиональной деятельности, формирования профессионально важных качеств [Безюлева, 2008].

Исходя из этого, в качестве стратегии реализации организационно-педагогических условий адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в процессе освоения ими военно-учетных специальностей автор выдвинул, во-первых, системную интеграцию всех подсистем подготовки к профессиональной деятельности в единую педагогическую систему в интересах обеспечения эффективного протекания процесса адаптации; во-вторых, обогащение знаний, навыков и умений на основе активных педагогических технологий.

В процессе исследования в Сибирском федеральном университете системная интеграция реализовалась как интеграция содержания образовательного процесса по программам высшего образования и по программам военно-профессиональной подготовки студентов. Учебные дисциплины, осваиваемые студентами в рамках высшего образования, являются теоретической базой, на которой основывается их подготовка по военным специальностям. При этом учитывается степень сходства каждой образовательной программы высшего образования с программами военных специальностей. Исходя из той или иной степени сходства были разработаны особые подходы к подготовке военных специалистов в университете. При высокой степени сходства основное учебное время отводилось для проведения практических занятий непосредственно на военной технике. При приемлемой степени сходства осуществлялся контроль уровня практической подготов-

ленности будущих военных специалистов, и на этой основе определялось соотношение между их теоретической и практической подготовкой.

Обогащение военно-профессиональных знаний, навыков и умений будущих военных специалистов, обеспечение развития их компетенций, формирования у них профессионально важных качеств реализовывалось как путем систематического обновления содержания, так и внедрением в образовательный процесс современных технологий обучения.

В ходе освоения обучающимися блока практических дисциплин в Сибирском федеральном университете использовалась технология case-study и такие средства обучения, как ситуационные задания, проектная деятельность.

Данные технологии были выбраны в связи с тем, что осваиваемые военные специальности насыщены ситуациями, которые характеризуются неопределенностью исходных условий и высокой ответственностью. Эти факторы предъявляют высокие требования к тем профессиональным качествам личности студента, которые обеспечивали бы поиск оптимальных вариантов действий.

На практических занятиях, в ходе тактико-строевых занятий с будущими военными специалистами проводились тренировки по выполнению приемов и способов действий при отработке тактических нормативов. Преподаватели создавали всевозможные ситуации, которые требовали от будущих военных специалистов принятия решения с использованием своих теоретических знаний. При этом у них формировалась уверенность в надежности и высоких боевых качествах отечественного вооружения. Решение разнообразных ситуационных задач являлось наиболее действенным методом подготовки военных специалистов. Кроме того, у них повышалась работоспособность, формировались такие важные волевые качества, как терпеливость, внимательность и самоконтроль. Решение ситуационных задач также способствовало функциональному совершенствованию организма будущих военных специалистов и приспособлению их к сложным условиям военной действительности. Кроме того, решение ситуационных задач в составе расчета, экипажа, отделения, взвода способствовали сплочению воинского коллектива, формированию взаимовыручки и взаимопомощи, чувства товарищества.

В процессе подготовки военных специалистов широко использовались тренажеры, которые позволяют проводить тренировки по заранее подготовленным программам, воспроизводящим работу реальной военной техники. В учебном процессе использовались учебные командные пункты радиотехнических войск воздушно-космических сил, которые оснащены средствами отображения, позволяющие в реальном времени обрабатывать радиолокационную информацию.

Компьютерный артиллерийский полигон использовался для решения ситуационных заданий в области применения артиллерийского вооружения, позволяющий выполнять все огневые задачи с закрытых огневых позиций в режиме определенного реального времени. Результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной автором в 2014–2019 гг., показал эффективность реализации организационно-педагогических условий адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в Сибирском федеральном университете. Если в начале опытно-экспериментальной работы как у студентов, так и у курсантов преобладал низкий уровень адаптированности к профессиональной деятельности – 47,25 и 56,4 % соответственно, а высокий уровень продемонстрировали 10,5 % студентов и 8,4 % курсантов, то на завершающем этапе произошли существенные изменения. Количество студентов с низким уровнем адаптированности сократилось до 18,06 %, а курсантов – до 20 %. Высокий уровень адаптированности показали 35,08 % студентов и 34 % курсантов.

Выводы

Таким образом, процесс адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в ходе подготовки по военно-учетным специальностям направлен на формирование мотивов прохождения военной службы, профессионально важных ценностей, осво-



ение знаний, умений, навыков, развитие организационно-волевых качеств, усвоение ценностей, традиций, норм, уставных взаимоотношений в воинских коллективах.

Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы подтвердили необходимость и достаточность организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность адаптации к профессиональной деятельности военных специалистов в ходе их военно-профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. 1980. Деятельность и психология личности. М., Наука, 336 с.
2. Адольф В.А., Дашкова Е.К. 2017. Адаптация студентов вуза к будущей профессиональной деятельности. Сибирский педагогический журнал, 1: 61–67.
3. Адольф В.А., Фоминых А.В. 2017. Конкурентоспособность выпускников современного вуза. Красноярск, РИО КГПУ им. В.П. Астафьева, 280 с.
4. Асьянов Х.А. 2000. Организационно-педагогические условия создания и функционирования сельского образовательного комплекса. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 183 с.
5. Афанасьев В.Г. 1981. Общество: системность, познание и управление. М., Политиздат, 432 с.
6. Безюлева Г.В. 2008. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов. М., НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 320 с.
7. Беликов В.А. 2010. Образование, Деятельность, Личность. М., Академия Естествознания, 339 с.
8. Выготский Л.С. 2010. Педагогическая психология. М., АСТ, 678 с.
9. Жилин Г.П. 2001. Организационно-педагогические условия управления инновационными процессами в политехническом колледже. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 22 с.
10. Изверева М.В. 1987. О понятии «дидактические условия». Новые исследования в педагогических науках, 1: 29–32.
11. Игнатова В.В., Девятловский Д.Н., 2014. Методика оценки и контроля сформированности праксиологических умений студентов. AlmaMater. Вестник высшей школы. AlmaMater, 1: 62–65.
12. Ковалев А.Г. 1980. О проблеме восприимчивости личности к воспитательным действиям. Советская педагогика, 6: 38–43.
13. Кочнева Л.П. 2015. Приоритетные тенденции формирования единого образовательного пространства. URL: <http://refleader.ru/jgejgepolnaotr.html> (дата обращения: 20.02.2020).
14. Краевский В.В. 1994. Методология педагогического исследования. Самара, Самарский ГПИ, 73 с.
15. Михайлова Ю.Н. 2010. Развитие адаптационного потенциала личности студента как фактор оптимизации образовательного пространства вуза. Психологические науки и образование, 5: 19–24.
16. Павлов С.Н. 1999. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 23 с.
17. Платонов К.К. 1986. Структура и развитие личности. М., Наука, 256 с.
18. Ромм М.В. 2003. Социальная адаптация личности как объект философского анализа. Автореф. дис. ... д-ра философ. наук. Томск, 48 с.
19. Рубинштейн С.Л. 2000. Основы общей психологии. СПб., Питер, 712 с.

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. 1980. Deyatel'nost' i psihologiya lichnosti [Activity and personality psychology]. Moscow, Publ. Nauka, 336 p.
2. Adolf V.A., Dashkova E.K. 2017. Adaptation of University Students for Future Careers, Siberian Pedagogical Journal. 1: 61–67 (in Russian)
3. Adolf V.A., Fominykh A.V. 2017. Konkurentosposobnost' vypusknikov sovremennogo vuza [Competitiveness of graduates of a modern university]. Krasnoyarsk, Publ. RIO KGPU im. V.P. Astafyeva, 280 p.

4. Asyanov H.A. 2000. Organizatsionno–pedagogicheskiye usloviya sozdaniya i funktsionirovaniya sel'skogo obrazovatel'nogo kompleksa [Organizational and pedagogical conditions for the creation and functioning of the rural educational complex]. Abstract. dis. ... cand. ped sciences. Kazan, 183 p.
5. Afanasyev V.G. 1981. Obshchestvo: sistemnost', poznaniye i upravleniye [Society: systemicity, knowledge and management]. Moscow, Publ. Politizdat, 432 p.
6. Bezuleva G.V. 2008. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'noj adaptatsii uchashchihsya i studentov [Psychological and pedagogical support of professional adaptation of pupils and students]. Moscow, Publ. NOU VPO Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut, 320 p.
7. Belikov V.A. 2010. Obrazovaniye, Deyatel'nost', Lichnost' [Education, Activity, Personality]. Moscow, Publ. Akademiya Yestestvoznaniya, 339 p.
8. Vygotsky L.S. 2010. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow, Publ. AST, 678 p.
9. Zhilin G.P. 2001. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya upravleniya innovatsionnymi processami v politekhnicheskome kolledzhe [Organizational and pedagogical conditions for the management of innovative processes in the Polytechnic College]. Abstract. dis. ... cand. ped sciences. Yelets, 22 p.
10. Zvereva M.V. 1987. O ponyatii «didakticheskie usloviya» [On the concept of "didactic conditions"]. Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukah, 1: 29–32.
11. Ignatova V.V., Devyatlovskii D.N. 2014. Metodika ocenki i kontrolya sformirovannosti praksiologicheskikh umenij studentov [Methodology for assessing and monitoring the formation of praxiological skills of students]. Alma Mater. Vestnik vysshey shkoly. Alma Mater, 1: 62–65.
12. Kovalev A. G. 1980. O probleme vospriimchivosti lichnosti k vospitatel'nym deystviyam [On the problem of the receptivity of personality to educational activities]. Sovetskayapedagogika, 6: 38–43.
13. Kochneva L.P. 2015. Prioritetnye tendentsii formirovaniya edinogo obrazovatel'nogo prostanstva [Priority trends in the formation of a single educational space]. Available at: <http://refleader.ru/jgejgepolrnaotr.html> (accessed: 20 August 2019).
14. Kraevsky V.V. 1994. Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya [Methodology of pedagogical research]. Samara, Publ. Samarskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy institut, 73 p.
15. Mikhailova Yu.N. 2010. Development of Adaptation Potential of Student's Personality as a Factor of University's Educational Space Optimization. Psychological science and education, 15 (5): 19–24 (in Russian)
16. Pavlov S.N. 1999. Organizatsionno–pedagogicheskiye usloviya formirovaniya obshchestvennogo mneniya organami mestnogo samoupravleniya [Organizational and pedagogical conditions for the formation of public opinion by local authorities]. Abstract. dis. ... cand. ped. sciences. Magnitogorsk, 23 p.
17. Platonov K.K. 1986. Struktura i razvitiye lichnosti [The structure and development of personality]. Moscow, Publ. Nauka, 256 p.
18. Romm M.V. 2003. Sotsial'naya adaptatsiya lichnosti kak ob"yekt filosofskogo analiza [Social adaptation of personality as an object of philosophical analysis]. Abstract. dis. ... Dr. philosopher. sciences. Tomsk, 48 p.
19. Rubinstein S.L. 2000. Osnovy obshchey psikhologii [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg, Publ. Piter, 712 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Корытков Владимир Александрович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии института истории и гуманитарного образования Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Vladimir A. Korytkov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History and Humanitarian Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia



УДК 681.8:784.4:[378.1:008(571.150)]
DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-246-254

Принципы применения народных инструментов фольклорной традиции в народно-певческом исполнительстве (к вопросу преподавания дисциплины «Народные инструменты фольклорной традиции»)

Щербакова О.С., Клоков С.Н.

Алтайский государственный институт культуры,
Россия, 656044, г. Барнаул, ул. Юрина, 277
E-mail: olga-uzorie@mail.ru, Klokov.bayan@mail.ru

Аннотация. Обращение будущих руководителей народно-певческих коллективов к разнообразным инструментам фольклорной традиции обусловлено как возросшим интересом музыкантов к народной крестьянско-посадской музыкально-инструментальной культуре, так и задачей сохранения стилистики песенно-инструментального языка, помогающей создать этнический художественный образ фольклорных произведений. Специфика применения традиционных фольклорных инструментов обусловлена синкретичностью фольклорного творчества. Авторами представлена апробированная система применения народных инструментов фольклорной традиции в народно-певческом исполнительстве, основанная на основополагающих принципах. Выявленные и систематизированные в результате исследования принципы применения народных инструментов фольклорной традиции в народно-певческом исполнительстве могут служить теоретическим и методическим основанием организации учебного процесса в образовательных учреждениях культуры и искусства по дисциплине «Народные инструменты фольклорной традиции».

Ключевые слова: народно-певческое образование, синкретичность, фольклорное творчество, региональность, песенный жанр, музыкальное сопровождение.

Для цитирования: Щербакова О.С., Клоков С.Н. 2020. Принципы применения народных инструментов фольклорной традиции в народно-певческом исполнительстве (к вопросу преподавания дисциплины «Народные инструменты фольклорной традиции»). Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (2): 246–254. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-246-254

Application principles of folklore tradition folk instruments in folk singing performance (“Folklore tradition folk instruments” teaching discipline inquiries).

Olga S. Shcherbakova, Sergey N. Klokov

Altai State Institute of Culture
277 Yurina St, Barnaul, 656044, Russia
E-mail: olga-uzorie@mail.ru, Klokov.bayan@mail.ru

Abstract. The appeal of future leaders of folk singing groups to various instruments of folk tradition is due to the increased interest of musicians in folk peasant-Posad musical and instrumental culture, as well as the task of preserving the style of song and instrumental language, which helps to create an ethnic artistic image of folk works. The specifics of the use of traditional folk instruments in folk-singing performance has its own characteristics, due to the syncretic nature of folk art. The authors present a proven system of using folk instruments of the folk tradition in folk singing performance, based on the

fundamental principles: preserving the traditions of folk performance (regionality, genre correspondence, solo or ensemble character of accompaniment); the convenience of vocal and choral performance, taking into account the composition, timbres, tessitura capabilities of performers and the expediency of instrumental and melodic movement; taking into account the regularities of musical accompaniment of works that determine whether the means of expression of instruments correspond to the nature, content, stylistic and genre features of the musical material. The principles of application of folk instruments of folklore tradition in folk-singing performance identified and systematized as a result of the research can serve as a theoretical and methodological basis for organizing the educational process in educational institutions of culture and art in the discipline "Folk instruments of folklore tradition".

Keywords: folk education, syncretism, folklore, regionality, song genre, musical accompaniment.

For citation: Shcherbakova O.S., Klokov S.N. 2020. Application principles of folklore tradition folk instruments in folk singing performance ("Folklore tradition folk instruments" teaching discipline inquiries). *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 39 (2): 246–254 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-246-254

Введение

Пение с инструментальным сопровождением имеет глубокие национальные корни. Большинство русских традиционных народных инструментов выполняли одновременно несколько различных функций: производственную (использовались как орудие труда, например, коса, пила), магическую (применялись в обрядовой практике, как, например, трещотки, сопровождавшие свадебные песни в целях оберега молодых [Багрий, 1983]), коммуникативную, являясь средством коллективного общения и передачи информации, досуговую (например, заполняя свободное время пастуха при выпасе стада, либо создавая атмосферу праздничного настроения колоритом звучания инструментов [Кирюшина, 1989]).

На Руси главными профессиональными носителями народного инструментария являлись скоморохи – бродячие музыканты – со специфическим бытовым и социально-сатирическим репертуаром [Фаминцын, 1995]. Провозглашение «греховности» инструментальной музыки, преследование и уничтожение скоморохов определило долгий регресс в развитии национального инструментального творчества. Интерес к изучению народной инструментальной культуры и её популяризация проявился в XIX в., и сегодня игра на фольклорных музыкальных инструментах является достоянием народа.

В настоящее время в культурной жизни России появляется большое количество различных по исполнительскому составу народно-певческих коллективов, в которых используются наряду с такими общепризнанными народными инструментами, как баян, балалайка, балалайка-контрабас и инструменты фольклорной традиции. Коллективы обращаются к звучанию традиционного народного инструментария для того, чтобы сохранить необходимый этнический стиль и придать фольклорным произведениям региональный исполнительский колорит.

Руководители коллективов по-разному трактуют применение народного инструментария. Поскольку в условиях современной культуры под «фольклоризмом» понимаются различные способы адаптации и репродукции подлинного фольклора или отдельных его элементов [Montenyohtl, 1996], мерилом часто является только художественный вкус, а не знания фольклорного бытования инструментов, поэтому звучание сценических образцов зачастую довольно удалено от фольклорного. Данный факт является следствием академизации народного музыкально-инструментального исполнительства и образования [Бычков, 2014], к негативным тенденциям которой, по мнению Д.И. Варламова, относятся «унификация музыкального мышления и деятельности (тенденция к типизации, стандартизации, мышлению штампами), которая приводит к смещению функций исполнительского искусства от коммуникативной к представительной (возрастает значение «опуса» как



самоценного музыкального произведения), формализация, создающая приоритет техничности исполнения над художественностью, дедемократизация (тенденция к элитарности искусства) и нивелирование национальной идентичности» [Варламов, 2015, с. 18]. Сложность применения народных инструментов фольклорной традиции в народно-певческих коллективах заключается в том, чтобы не просто добиться их механического включения в музыкальное сопровождение фольклорных произведений, а вернуть им живое естественное существование по типу естественного бытования (аутентичности) [Bendix, 1997].

В связи с этим проблема применения народных инструментов фольклорной традиции является одной из актуальных в народно-певческом образовании. Обращение будущих руководителей народно-певческих коллективов к разнообразным инструментам фольклорной традиции обусловлено синкретичной природой народно-певческого исполнительства. Для постижения закономерностей применения народных инструментов в народно-певческом исполнительстве (в репетиционной и концертно-исполнительской работе с народно-певческими коллективами – хорами и ансамблями) необходимы знания специфики бытования инструментов в фольклорной традиции и владение студентами основами традиционного инструментального исполнительства. Данные вопросы рассматриваются в процессе изучения учебной дисциплины «Народные инструменты фольклорной традиции», которая входит в часть, формируемую участниками образовательных отношений блока 1 учебного плана основной профессиональной образовательной программы, разработанной на основе федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 53.03.04 «Искусство народного пения».

Синкретичность фольклорного творчества определила цель нашего исследования: на основе междисциплинарного подхода к изучению дисциплины «Народные инструменты фольклорной традиции» систематизировать принципы применения народных инструментов фольклорной традиции в народно-певческом исполнительстве.

История изучения русской инструментальной культуры фольклорной традиции насчитывает чуть более двух столетий (начиная с 70-х годов XVIII века). Исследованием музыкальных инструментов и инструментальных наигрышей занимались С.А. Тучков, М. Гасри, Я. Штелин. С 70-х годов XIX века в работах А.С. Фаминцына и Н.И. Привалова проявился интерес к генезису и эволюции музыкальных инструментов. Целенаправленное научное изучение русской народной инструментальной музыки и бытования инструментов началось в 1937 г. с экспедиции К.В. Квитки в Курскую область и было продолжено фольклористами Ю.А. Багриль, К.М. Бромлей, А.И. Ивановым, Б.И. Рабиновичем, А.В. Рудневой, Б. Смирновым, В.М. Щуровым и др. На рубеже XIX–XX вв. в области фольклорно-инструментальной культуры появились обобщающие работы, рассматривающие специфику бытования инструментов и звуковых орудий в традиционной бытовой культуре [Кирюшина, 1989], раскрывающие историю исполнительства на русских народных инструментах [Имханицкий, 2002]; эволюцию и технологические особенности инструментов устной традиции [Вертков, 1972; Банин, 1997; Мирек, 1994]. Вопросы технического освоения игры на инструментах фольклорной традиции рассматриваются в теоретико-методических работах [Бычков, 2000; Буданков и др., 2001; Рыгов, 2001; Десятов, 2002; Каминская, 2015]. Специфика применения народных инструментов фольклорной традиции в народно-певческом исполнительстве в имеющихся публикациях не раскрываются, отдельные аспекты данной проблемы рассматриваются в научно-методической публикации авторов настоящей работы [Щербакова, Клоков, 2018] в аспекте формирования профессиональных компетенций руководителей народно-певческих коллективов. Данный факт подчеркивает актуальность проблемы.

Основная часть

Объектом исследования является синкретичная фольклорная традиция песенно-инструментального исполнительства в России; предметом исследования – принципы при-

менения народного музыкального инструментария (бесписьменной и письменной традиции) в творческой деятельности народно-певческих коллективах. Системно-аналитический и опытно-эмпирический подход определил соответствующие методы исследования, выполненного на базе Алтайского государственного института культуры.

В современном народно-певческом исполнительстве коллективы и певцы-солисты все чаще включают в музыкально-инструментальное сопровождение исполняемых произведений самобытные национальные инструменты. Это обусловлено как возросшим интересом музыкантов к народной крестьянской и посадской музыкально-инструментальной культуре, так и задачей сохранения стилистики песенно-инструментального языка, характерных интонационно-мелодических оборотов и народной гармонизации, помогающих создать этнический художественный образ фольклорных произведений. В отличие от современных музыкальных фолк, поп и даже рок-групп, включающих фольклорные инструменты с целью создания этнического колорита, специфика применения традиционных фольклорных инструментов в народно-певческом исполнительстве имеет особенности, обусловленные регионально-стилевыми традициями и синкретичностью народного творчества.

Осуществление целевой установки нашего исследования выполнялось в направлении выявления и систематизации принципов, необходимых для этнически грамотного применения народных инструментов в концертно-исполнительской практике народно-певческих коллективов. Результатом системно-аналитического и опытно-эмпирического подхода явилась разработанная нами система, согласно которой в народно-певческом исполнительстве применение фольклорных инструментов должно исходить из следующих основополагающих принципов: 1) принципа сохранения традиций фольклорного исполнительства; 2) принципа удобства вокально-хорового исполнения; 3) принципа учёта закономерностей музыкального сопровождения произведений. Ниже раскроем их наполняемость.

Принцип сохранения традиций фольклорного исполнительства является определяющим. При включении фольклорных инструментов в музыкальное сопровождение необходимо учитывать следующее:

1. Региональные особенности традиционного бытования фольклорных инструментов.
2. Соответствие сопровождения жанру песни. Так, например, в традиционной культуре русского воинства жанры строевых, походных песен часто сопровождают инструменты, составляющие традиционный военный ансамбль, включающий барабан (пехотный барабан), свирель и другие медные и деревянные духовые инструменты. Их использование в маршевом характере песенного аккомпанемента способствует созданию патриотических образов. Весенне-летние календарные песни и песни пастушеской тематики органичны в сопровождении владимирскими рожками и жалейками, весенние заклички – глиняными свистульками, волочевые и егорьевские песни – свирелями, свистульками и пастушеским барабаном (пастушья барабанка), который довольно редко применяется в сценической жизни музыкального фольклора. Сопровождение частушек, страданий, игровых, шуточных и плясовых народных песен широко базируется на струнных инструментах (скрипка или гудок (в песнях западной традиции); гусли (в песнях северной традиции), балалайка в ансамбле с разнообразными ударными). Для поздних песен общерусской традиции, городских романсов и авторских произведений можно использовать традиционную аккомпанирующую группу инструментов, в которую обычно входят гармонь, балалайка, ударные (бубен, ложки и др.) и народные духовые (свирель, жалейка, рожок).

3. Сольный или ансамблевый характера сопровождения и исполнительского состава. Создавая эффект традиционности и этничности основой музыкального сопровождения разнотематических и разнорегиональных произведений часто являются солирующие инструменты:



- гусли, поддерживающие исполнение былин, исторических песен, духовных стихов;
- колесная лира, сопровождающая духовные стихи, былины, баллады, лироэпические песни;
- балалайка, которая широко применяется для исполнения припевок, частушек и страданий;
- разнообразные русские гармоники (саратовская с колокольчиками, черепашка, сибирская рояльная однорядка (тальянка), гармонь хромка), в сопровождении которых исполняются разножанровые песни и частушки.

Ярко выраженный регионально-жанровый колорит придаёт фольклорному произведению ансамблевое музыкальное сопровождение, основное на традиционно-региональном составе фольклорных инструментов. Так, хороводно-плясовые песни южнорусской традиции могут поддерживать такие исполнительские составы инструментов, как кугиклы, коса, бубен; кугиклы, балалайка, бубен, коса; кугиклы, балалайка, жалейка, бубен; кугиклы, свирель, жалейка, бубен.

Согласно принципу удобства вокально-хорового исполнения, продумывая фольклорно-инструментальное сопровождение народной песни важно учитывать следующее:

- количественный состав певцов, будь то народный хор, ансамбль (смешанный, женская или мужская группа), малая исполнительская форма (дуэт, трио, квартет), соло;
- тембровое звучание и характер голосов, в том числе тембр солиста (запевалы);
- тесситурные возможности голосов и удобство вокально-хорового звучания;
- удобные вступления солиста или хора (для чего следует подготовить вступление соответствующим гармоническим планом, а также удобной фактурой и динамическим балансом);
- паузы для дыхания солиста или ансамбля (если не предусмотрено цепное дыхание);
- инструментальные проигрыши, необходимые для отдыха солиста (ансамбля);
- целесообразность мелодического движения инструментальных голосов сопровождения.

Принцип учёта закономерностей музыкального сопровождения произведений подразумевает следующее:

1. *Соответствие средств выразительности фольклорных инструментов* характеру, музыкально-образному и поэтическому содержанию произведений, а также стилистическим и жанровым особенностям музыкального материала.

2. *Тембровое сочетание инструментов и певцов.*

3. *Соответствие гармонизации напева песни её жанровой и ладовой специфике.*

Для создания фольклорно-инструментального сопровождения важно уметь верно гармонизовать мелодию народной песни, учитывая её жанр и ладовую специфику. Гармонизация многих ранних жанров – былин, исторических, старинных крестьянских протяжных песен и др. – требует применения диатонических аккордов, например, натурального минора или миксолидийского мажора, определяющих минорную доминанту либо седьмую натуральную ступень. Городские народные песни, народные романсы следует гармонизировать по правилам гармонии западноевропейской музыки, то есть мажоро-минорной системы. Для частушек обычно избираются простейшие функции (тоника – субдоминанта – доминанта – тоника либо тоника – доминанта – тоника и т.п.).

4. *Использование разнообразных видов инструментального сопровождения.* Фольклорно-инструментальное сопровождение является разновидностью музыкально-инструментального сопровождения. Традиционная инструментальная музыка, по мнению Ю.Е. Бойко, «знает два типа ансамблирования: гетерофонию и принцип "троистой музыки". Первая возникает как следствие наложения различных версий одного наигрыша, параллельно бытующих в качестве сольных... Второй принцип предполагает систему трех

ансамблевых функций: мелодия, гармония (в тех случаях, когда она в принципе свойственна данной традиции) и ритм, реже с выделением басовой функции. Возникающее при наличии нескольких инструментов, выполняющих одну функцию, умножение партий, во-первых, не носит столь массового характера, как в оркестре; во-вторых (и это главное), оно не унисонное, а гетерофонное – оба принципа могут совмещаться» [Бойко, 2015, с. 58]. В практике музыкального сопровождения для солистов или ансамблей, согласно классификации Д. Браславского [1983], имеют место следующие виды инструментального сопровождения: с дублированием вокала, без дублирования вокала, комбинированное или смешанное сопровождение, при котором в соответствии с творческими задачами чередуются первый и второй виды сопровождения.

5. *Корректное использование функций инструментов.* Фольклорные инструменты в песенном аккомпанементе несут определённую функцию. Так, гармонь выполняет основную роль аккомпанемента. Бубен (либо другие ударные – ложки, бич, рубель) акцентирует слабую долю и добавляет метрическую четкость произведению. Трещотки подчёркивают плясовый характер песен, бубен в сочетании с гармонью и балалайкой в шуточных произведениях – игривость содержания.

Некоторые духовые инструменты, такие как окарина, свирель и жалейка, в сольном сопровождении могут выполнять мелодическую функцию, причём слияние сольного музыкального инструмента с голосом придает песне полноту и насыщенность ансамблевого исполнения (особенно сливается с тембром голосов певцов тембр жалеек, который обогащает палитру вокального звучания).

Функции фольклорных инструментов зачастую связаны с характером и образом песен. Во вступлении и отыгрышах фольклорные инструменты могут выполнять как колористическую функцию, так и вводят слушателей в особую атмосферу (например, в атмосферу праздника, громкоголосой ярмарки, либо лирических переживаний и др.). Звучание деревянных духовых инструментов часто передает ощущение простора и полноты жизни. Призывный звук жалейки может собирать людей на сход. Переключки инструментов, например, жалейки и брёлки, гармони и балалайки и т.п. придают песенным образам характер соперничества. Балалайка в аккомпанементе женским голосам подчёркивает лиричность и женственность образа, бряцанье же балалайки с прихотливым ритмом может нарисовать бойкий и хитрый образ.

6. *Наличие инструментальных проведений.* В сопровождении народных песен фольклорно-инструментальный колорит наиболее ярко проявляется в инструментальных проведениях: вступлениях к песням, проигрышах (связках между куплетами (строфами), музыкальных эпизодах, построенных на инструментальном изложении вокального материала) и заключениях произведений – завершающих инструментальных построениях.

Музыкальный материал вступлений, проигрышей и заключений может излагаться как всеми инструментальными средствами ансамбля, так и какой-либо частью или отдельными солирующими инструментами. Вступления представляют собой более или менее развитые инструментальные построения, которые подразделяются на тематические, свободные, ритмогармонические, комбинированные. Заключения разделяются на следующие виды: а) такие, в которых завершением музыкального материала служит одновременное окончание мелодии и текста песни; б) построенные на нескольких повторениях завершающей музыкальной фразы с ее текстом; в) такие, в которых после окончания звучания основной мелодии и текста прибавляется дополнительно несколько завершающих тактов в инструментальном изложении.

7. *Идейно-художественная концепция песни.* Музыкальное сопровождение конкретной песни всегда зависит от музыкальной формы песни, количества в песне строф или куплетов, специфики инструментальных проведений (вступлений, проигрышей, заключе-



ний) и корректности инструментального развития, для чего не следует перегружать вокально-инструментальное звучание песни инструментально-вариативным разнообразием. Общая идейно-художественная концепция песни может быть раскрыта лишь при условии органичности вокально-хорового и фольклорно-инструментального материала.

Помимо рассмотренных принципов, применение народных инструментов фольклорной традиции в учебно-творческом процессе всегда зависит от условий образовательно-творческого процесса, наличия конкретных фольклорных инструментов, степени владения исполнителями техникой игры, сыгранности состава, тесситурных возможностей голосов и инструментов. Недооценка возможностей инструментов или их неправильное использование обедняет художественную выразительность и красочность звучания произведений.

Заключение

Характер современного народно-певческого исполнительства и образования в России во многом определяет синкретичная традиция русского народного песенно-инструментального творчества. Поэтому в образовательном процессе подготовки руководителей народно-певческих коллективов всё чаще применяются народные инструменты фольклорной традиции. Зачастую критерий их использования во многом определяется художественно-эстетическими взглядами каждой творческой личности. Помочь обучающимся в понимании специфики применения народных инструментов фольклорной традиции в народно-певческом исполнительстве призвана разработанная нами система основополагающих принципов, включающая принцип сохранения традиций фольклорного исполнительства, принцип удобства вокально-хорового исполнения, принцип учёта закономерностей музыкального сопровождения произведений.

Апробация данных принципов в создании песенно-инструментальных партитур для учебно-творческих коллективов Института показала их действенность. Студенческие трактовки песен различных жанров и регионально-музыкальных стилей наглядно продемонстрировали стремление к изучению и развитию традиционной синкретичной природы народного исполнительства, при которой традиционный регионально-стилевой характер звучания, тщательный отбор инструментальных средств и целесообразное использование приемов музыкально-инструментального сопровождения – важные условия для наиболее полного раскрытия фольклорных жанров.

Таким образом, знание будущими руководителями народно-певческих коллективов основных принципов применения народных инструментов фольклорной традиции в народно-певческом исполнительстве способствует популяризации фольклорной музыки. Активное включение фольклорных инструментов в песенное сопровождение обогащает концертные программы, позволяет лучше понимать духовные истоки народа, поскольку передаёт характерные этномузыкальные качества звучания русского фольклора.

Список источников

1. Багрий Ю.А. 1983. Русские трещотки. В кн.: Памяти К. Квитки. М., Советский композитор: 149–165.
2. Бычков В.В. 2000. Музыкальные инструменты. Основы художественного ремесла. М., АСТ-Пресс, 176 с.
3. Вертков К.А. 1972. Типы русских гуслей. В кн.: Славянский музыкальный фольклор. М., Наука.
4. Каминская Е.А. 2015. Игра на ложках. Санкт-Петербург, Лань, 64 с.
5. Щуров В.М. 1986. Усердские пищики. В кн.: Музыкальная фольклористика. Вып. 3. Ред.-сост. А.А. Банин. М., Сов. Композитор: 269–282.

Список литературы

1. Банин А.А. 1997. Русская инструментальная музыка фольклорной традиции. М., Государственный республиканский центр русского фольклора, 248 с.
2. Бойко Ю.Е. 2015. Куда идти народным инструментам? Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры, 207: 45–69.
3. Браславский Д. 1983. Аранжировка сопровождения вокала для инструментальных ансамблей. М., Советская Россия, 90 с.
4. Буданков О.А., Вахутинский М.Б., Петров В.К. 1991. Практический курс игры на русских народных духовых и ударных инструментах. М., Музыка, 150 с.
5. Бычков В.В. 2015. Академизация русских народных инструментов: синтез или самостоятельность, единство или размежевание, друзья или соперники? Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры, 207: 90–109.
6. Варламов Д.И. 2015. Теория и практика народного инструментализма: от понятий к действиям. Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры, 207: 9–23.
7. Десятков С.Е. 2002. Возрождение традиционной культуры в сценических формах (из опыта работы с песенно-инструментальным коллективом). В кн.: Ученые записки АГИИК. Ред. кол. О.Н. Труевцева. Барнаул, АГИИК: 210–211.
8. Имханицкий М.И. 2002. История исполнительства на русских народных инструментах. М., Изд-во РАМ им. Гнесиных, 351 с.
9. Кирюшина Т. В. 1989. Традиционная русская инструментальная культура. М., ГМПИ им Гнесиных, 52 с.
10. Мирек А. 1994. Гармоника: прошлое и настоящее. М., Изд-во ИнтерПракс, 756 с.
11. Рытов Д.А. 2001. Традиции народной культуры в музыкальном воспитании детей: русские народные инструменты. М., Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 384 с.
12. Фаминцын А.С. 1995. Скоморохи на Руси. Санкт-Петербург, Алетейя, 540 с.
13. Щербакова О.С., Клоков С.Н. 2018. Формирование профессиональных компетенций руководителей народно-певческих коллективов в процессе изучения дисциплины «Народные инструменты фольклорной традиции». Мирнауки, культуры, образования, 5 (72): 235–237.
14. Bendix R. 1997. In search of authenticity: The formation of Folklore Studies. Gulfport, Madison University of Wisconsin Press, 306p.
15. Montenyohl E. 1996. Divergent paths: on the evolution of "folklore" and "folkloristics". Journal of Folklore Research. Bloomington: Indiana University Press, 33(3): 232–235.

References

1. Banin A. A. 1997. Russkaja instrumental'naja muzyka fol'klornoj tradicii [Russian instrumental music of folk tradition]. M., Publ. Gosudarstvennyj respublikanskij centr russkogo fol'klora, 248 p.
2. Bojko Ju.E. 2015. Where to go folk instruments? Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury, 207: 45–69 (in Russian).
3. Braslavskij D. 1983. Aranzhировка soprovozhdenija vokala dlja instrumental'nyh ansamblej [The arrangement of the accompaniment for vocal and instrumental ensembles]. M., Publ. Sovetskaja Rossija, 90 p.
4. Budankov O.A., Vahutinskij M.B., Petrov V.K. 1991. Prakticheskij kurs igry na russkih narodnyh duhovyh i udarnyh instrumentah [Practical course of playing Russian folk wind and percussion instruments]. M., Publ. Muzyka, 150 p.
5. Bychkov V.V. 2015. The founding of Russian folk instruments: synthesis or selfreliance, unity or separation, friends or rivals? Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury, 207: 90–109 (in Russian).
6. Varlamov D.I. 2015. Theory and practice of folk instrumentalism: from concepts to action. Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury, 207: 9–23 (in Russian).
7. Desjatov S. E. 2002. Vozrozhdenie tradicionnoj kul'tury v scenicheskikh formah (iz opyta raboty s pesenno-instrumental'nym kollektivom) [Revival of traditional culture in stage forms (from experience with song and instrumental groups)]. In.: Uchenye zapiski AGIИК [Scientific notes of EGYIK]. Ed. O.N. Truevceva. Barnaul, Publ. AGIИК: 210–211.



8. Imhanickij M. I. 2002. Istorija ispolnitel'stva na russkih narodnyh instrumentah [History of performing on Russian folk instruments]. M., Publ. RAM im. Gnesinyh, 351 p.
9. Kirjushina T. V. 1989. Tradicionnaja russkaja instrumental'naja kul'tura [Traditional Russian instrumental culture]. M., Publ. GMPI im Gnesinyh, 52 p.
10. Mirek A. 1994. Garmonika: proshloe i nastojashhee [Harmonica: past and present]. M., Publ. InterPraks, 756 p.
11. Rytov D. A. 2001. Tradicii narodnoj kul'tury v muzykal'nom vospitanii detej: russkie narodnye instrument [Folk culture traditions in musical education of children: Russian folk instruments]. M., Publ. Gumanit. izd. centr VLADOS, 384 p.
12. Famincyn A. S. 1995. Skomorohi na Rusi [Buffoons in Russia]. Sankt-Peterburg, Publ. Al-etejja, 540 p.
13. Shherbakova O.S., Klovov S.N. 2018. Forming professional competencies of leaders of the folk singing collectives during the mastering in spacialization of "peoples instruments of the folk tradition. Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya, 5 (72): 235–237.
14. Bendix R. 1997. In search of authenticity: The formation of Folklore Studies. Gulfport, Madison University of Wisconsin Press, 306 p.
15. Montenyohl E. 1996. Divergent paths: on the evolution of "folklore" and "folkloristics". Journal of Folklore Research – Bloomington: Indiana University Press, 33(3): 232–235.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Щербакова Ольга Семеновна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой народного хорового пения Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, Россия

Клоков Сергей Николаевич, доцент, заслуженный артист РФ, кафедра народного хорового пения Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Olga S. Shcherbakova, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head. Chair of Folk Choral Singing, Altai State Institute of Culture, Barnaul, Russia

Sergey N. Klovov, Associate Professor, Honored Artist of the Russian Federation, Department of Folk Choral Singing, Altai State Institute of Culture, Barnaul, Russia

ЯЗЫКОЗНАНИЕ LINGUISTICS

УДК 81'82.8

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-255-262

Нигерийский вариант английского языка: особенности заимствований из нигерийского пиджина

Багана Ж.¹⁾, Волошина Т.Г.¹⁾, Слободова Новакова К.²⁾

¹⁾Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85

²⁾Университет им. Кирилла и Мефодия,
Словакия, 91701, Трнава, ул. Йозефа Херду, 2

E-mail: baghana@yandex.ru; tatianavoloshina@rambler.ru; katarina.novakova@ucm.sk

Аннотация. Специфической чертой Африки является ее языковое и культурное многообразие. Нигерия представляет собой смешение более 450 местных языков, каждый из которых обладает своим лингвокультурологическим наследием. Авторы выявляют наиболее важные факторы, оказывающие влияние на становление и развитие английского языка на территории Нигерии, обладающего официальным статусом и выполняющим функцию связующего звена между местными языками. Выделены признаки вымирания языковых меньшинств и причины доминирования языкового большинства. Описаны ключевые языки межэтнической коммуникации (хауса, йоруба и игбо) и проведен анализ языковых особенностей одного из средств межэтнической и внутриэтнической коммуникации – нигерийского пиджина. Выявлена продуктивность употребления примеров по каждой группе и проанализированы причины употребления заимствований из нигерийского пиджина в зависимости от принадлежности к тематической группе.

Ключевые слова: языковая вариативность, коренные языки, нигерийский пиджин, глобализация, индигенизация, заимствования.

Для цитирования: Багана Ж., Волошина Т.Г., К. Слободова Новакова. 2020. Нигерийский вариант английского языка: особенности заимствований из нигерийского пиджина. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (2): 255–262. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-255-262

Nigerianenglish: Borrowings' peculiarities from pidgin english

Jerome Baghana¹⁾, Tatyana G. Voloshina¹⁾, Katarina Slobodova Novakova²⁾

¹⁾Belgorod National Research University,
85 Pobeda St, Belgorod, 308015, Russia

²⁾University of Ss. Cyril and Methodius
2 Nimestie Iozefa Herdu, Trnava, 91701, Slovakia

E-mail: baghana@yandex.ru; tatianavoloshina@rambler.ru; katarina.novakova@ucm.sk

Abstract. A specific feature of Africa is seen in its linguistic and cultural diversity. Nigeria, as one of the largest multilingual countries in West Africa, presents a mixture of more than 450 local languages, each with its own linguistic and cultural heritage. This diversity of the language structure is of great interest to many researchers, which determines the relevance of the study. In the course of the work, the author



identifies the most important factors that influence the formation and development of Nigerian English, which has an official status in the country and serves as a link between local languages. The author stresses the signs of linguistic minorities' extinction process and the reasons for the language majority's dominance. Special attention is paid to the role of education in the process of teaching English to schoolchildren. The key languages of interethnic communication (Hausa, Yoruba and Igbo) are described and the analysis of language features of one of the means of interethnic and intraethnic communication, the Nigerian Pidgin, is carried out. The specific features of Nigerian English borrowings from local languages are formulated, the main thematic groups of borrowings from the Nigerian Pidgin are identified. These subdivisions include borrowings of thematic groups "Traditions and Customs", "Food and Beverages", "Clothes", "Means of expressing emotions". The frequency of examples for each group is revealed and the reasons for using borrowings from the Nigerian Pidgin are analyzed, depending on the belonging to the thematic group.

Keywords: language variation, indigenous languages, Nigerian Pidgin, globalization, indigenization, borrowings.

For citation: Baghana J., Voloshina T. G., K. Slobodova Novakova. 2020. Nigerian English: borrowings' peculiarities from Pidgin English. *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 39 (2): 255–262 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-255-262

Введение

Нигерия представляет собой одно из наиболее крупных государств на территории Западной Африки. В состав современного государства – Федеративной республики Нигерия – входят 36 штатов. Государство подразделяется на шесть геополитических групп (в зависимости от ведущей правящей партии): северо-восточную Нигерию с крупными городами Майдугури, Йола, Даматуру, Потискум, Баучи, Гомбе; Северо-Запад с городами Канно, Кадуна, Кацина, Сокото, Замфара; северо-центральную часть с городами Макурди, Минна, Джос, Лафия, Локойя; юго-восточную Нигерию с городами Оверри, Онитша, Аба, Энугу; юго-западную Нигерию с городами Лагос и Ибадан, а также южную часть Нигерии, известную так же как регион дельты Нигера, с двумя крупными нефтедобывающими городами в Варри и Порт-Харкорт, в которых расположены большинство транснациональных нефтяных компаний. Другими крупными городами в регионе являются Калабар, Уйо, Бенин. Стоит упомянуть, что такое географическое подразделение считается общепринятым в Нигерии, хотя сам факт этой градации не подтвержден конституционно [Adegbiya, 2001].

Процесс объединения северной и южной частей Нигерии, осуществленный еще в 1914 г., не смог прекратить регулярные конфликты между нигерийцами. Северная Нигерия, населенная в основном мусульманами, и Южная Нигерия, в которой преимущественно проживают христиане, сохраняют враждебные отношения и не смогли образовать полноценный политический союз [Falola, 2009].

Свою независимость страна обрела только после 1 октября 1960 г., после продолжительного военного периода, который длился около 35 лет. Хотя сейчас в Нигерии практикуется президентская форма правления по модели США, страна все еще находится в бедственном положении из-за множественных межнациональных и религиозных конфликтов, экономического кризиса, а также политической коррупции. Несмотря на богатство природных ресурсов, около 60 % населения живет ниже среднего уровня и даже за чертой бедности.

Английский язык на территории Нигерии и языки межэтнической коммуникации

Английский язык в Нигерии обладает официальным статусом, он является языком управления, образования, бизнеса и коммерции, прессы и средством коммуникации в ходе ведения международных переговоров. Конституция Нигерии предоставляет право мест-

ным языкам выступать в качестве средств межэтнической коммуникации, формально не притесняя ни один местный язык. Однако практически английский язык является доминирующим средством меж- и внутриэтнической коммуникации, что привело к вымиранию многих местных языков [Edung, 2015].

Языки межэтнического общения хауса, йоруба и игбо входят в ранг наиболее продуктивных средств местной коммуникации, тем самым эти языки используются не только среди народностей Хауса, Йоруба и Игбо, но и вытесняют другие менее продуктивные местные языки [Dressler, 2017].

Для Нигерии характерной чертой является разделение страны на секторы согласно употреблению основного языка межэтнической коммуникации. Так, например, в Северной Нигерии ключевым средством общения выступает язык хауса, язык йоруба является средством коммуникации в большей степени на западе страны, язык игбо занимает лидирующую позицию среди других местных языков в Восточной Нигерии. Особое место среди различных языковых вариантов Нигерии занимает нигерийский пиджин, который используют в качестве «лингва франка» в геополитической зоне южной части Нигерии, в дельте реки Нигер [Rosendal, 2008].

Каждый язык, входящий в перечень средств межэтнической коммуникации, содержит большое количество диалектов, что способствует затруднению процесса понимания коммуникации даже среди представителей одной и той же языковой группы.

Английский язык должен объединить все многочисленное разнообразие нигерийских языков, представляя собой язык чужой, который в равной степени используется как языковым большинством, так и языковым меньшинством. Английский язык выступает как иностранный язык, которому в Нигерии обучают со школьного этапа. Процесс обучения английскому языку в государственных школах принято начинать со ступени среднего образовательного звена, в то время как в частных школах этот процесс запускается на ступени начального обучения [Волошина, 2018].

Образовательный процесс в средней школе, осуществляемый на базе государственных школ, допускает применение как иностранного языка (английского), так и родных языков на всех школьных дисциплинах. Тем не менее, так как уровень владения английским языком учителей не является достаточным, чаще всего на этапе получения среднего образования в государственных нигерийских школах процесс обучения происходит на одном из местных языков. Во многих частных школах среднее образование школьников осуществляется с применением английского языка на всех уроках. Поэтому многие родители, которые способны оплатить образование ребенка, выбирают обучение именно в негосударственных школах, так как уровень получения знаний по иностранному языку здесь будет существенно выше, что является необходимостью для дальнейшего этапа обучения [Kamwendo, 2003].

Высшее образование в Нигерии осуществляется исключительно на английском языке, то есть потенциальный студент университета обязан владеть английским языком на продвинутом уровне.

Количество нигерийских этнических групп превышает 250 образований, а количество местных языков превышает 450. Нигерия – многоязычная, мультиэтническая, многокультурная страна, где одновременно сосуществуют разнообразные обычаи и культуры. В Нигерии идентификация людей осуществляется по принципу принадлежности к той или иной этнической группе, по языкам, на которых говорят в их общине. Например, к наиболее многочисленным языкам межэтнического общения принадлежат такие языки, как хауса, йоруба, игбо, нигерийский пиджин. Языки эдо, ибибио, эфик, канури, эбира, нупе входят в группу внутриэтнической коммуникации. К языковым меньшинствам относят языки ишекири, урхобо, идома, игала, иско, фулани, эквере и многие другие.

Английский язык Нигерии базируется на правилах английского языка, что можно проследить на всех языковых уровнях: фонетическом, морфологическом, лексическом и



синтаксическом, с отдельными языковыми фрагментами из местных языков. Лексический состав нигерийского варианта английского языка в наибольшей степени подвержен влиянию местных языков, то есть английский язык, пребывая на территории Нигерии, вынужден адаптироваться под нужды местных жителей. Лексический состав современного нигерийского варианта английского языка содержит в своем составе большую часть заимствований из местных языков (до 52 %), большая часть заимствований при этом включает заимствования из языков межэтнической коммуникации: хауса (22 %), йоруба (19 %) игбо (18 %) и нигерийского пиджина (16 %).

Нигерийский пиджин и его языковая специфика

Нигерийский пиджин входит в группу наиболее частотных языков на территории Нигерии, занимая по частотности употребления четвертую позицию. Жители Нигерии используют нигерийский пиджин как способ меж- и внутриэтнической коммуникации.

Пиджинопределяется как "A language containing lexical and other features from two or more languages, characteristically with simplified grammar and a smaller vocabulary than the languages from which it is derived, used for communication between people not having a common language" [Crystal, 1985, p. 112] – язык, содержащий лексические и другие компоненты из двух или более языков. Для языка характерной чертой является упрощенная грамматическая структура и небольшой лексический состав по сравнению с языками, из которых он произошел. Этот язык используется для общения между людьми, не обладающими общим средством коммуникации.

Большинство африканских стран состоят из многочисленных различных этнических групп, которые не обязательно имеют один общий язык, поэтому для территории Африки характерно интенсивное развитие пиджинизмов [Багана и др., 2014].

Пиджины широко распространены в таких африканских странах, как Нигерия, Гана, Экваториальная Гвинея и Камерун. Конечно, нигерийский, камерунский, ганский пиджины обладают серией языковых различий, потому что английский язык смешивается на территории страны с различными местными языками и диалектами, однако эти языки часто понятны представителям соседних стран, так как не имеют кардинальных различий.

Нигерийский пиджин представляет собой смешение английского языка и серии местных языков и диалектов, что позволяет общаться людям всем этнических групп. К языковым особенностям пиджина относят его упрощенную грамматическую структуру, что способствует широкому употреблению этого языка среди различных социальных групп, например:

- *I wan chop – I want to eat – Яголоден*
- *Wetin dey 'appen? – What is happening? – Что происходит?*
- *I no no – I do not know – Янезнаю*
- *Where you dey? - Where are you – Тыгде?* [Simons, Lewis, 2013, p. 14].

В ходе нашего исследования особое внимание уделяется специфике заимствований нигерийского варианта английского языка из нигерийского пиджина. Функционирование лексических единиц нигерийского пиджина в нашей работе проводилось на основе практического материала, выявленного в словарях нигерийских исследователей Р. Блэнча [Blench, 2005] и Э. Игбоануси [Igboanusi, 2002; 2010].

Выявленный практический материал позволил разделить спектр примеров на следующие тематические группы заимствований:

- заимствования тематической группы «Традиции и обычаи, быт людей»,
- заимствования тематической группы «Продукты питания и напитки»,
- заимствования тематической группы «Одежда»,
- заимствования тематической группы «Средства выражения эмоций».

В ходе анализа заимствований было выявлено, что наиболее продуктивными заимствованиями из нигерийского пиджина являются лексические единицы тематических групп «Традиции и обычаи, быт людей» (46 %) и «Средства выражения эмоций» (28 %). Заимствования тематических групп «Продукты питания и напитки» (14 %), «Одежда» (12 %) представляют собой менее продуктивное явление среди заимствований из нигерийского пиджина.

Заимствованная лексика нигерийского пиджина тематической группы «Традиции и обычаи, быт людей»

1. Inyanga – being unduly proud; to be impressive or to behave in a manner as to attract attention to oneself – быть чрезмерно гордым; быть впечатляющим; вести себя так, чтобы привлечь к себе внимание. Например:

This girl is always making inyanga. Does she think that everybody has the time to look at her? – Эта девушка всегда ведет себя подобным образом. Неужели она думает, что каждый должен посмотреть на нее? [Igboanusi, 2002, p. 56].

2. Katakata – riots – беспорядки, восстания. Например:

Everybody is worried about what will happen in Nigeria this year. Let us hope here will not be katakata in Lagos streets. – Все беспокоятся о том, что произойдет в Нигерии в этом году. Будем надеяться, что на улицах Лагоса не будет больше беспорядков [Igboanusi, 2002, p. 42].

3. Pick race – “run away” or “start thinking about running” – убежать, задумать побег. Например:

I thought we could confront the soldiers, but when they shot down two people, I had to pick race. – Я думал, что мы сможем противостоять солдатам, но когда они сбили снаг двух человек, я вынужден был спастись бегством [Igboanusi, 2010, p. 59].

4. Poto-poto – slippery clay that characterizes most Nigerian markets and untarred roads during the rainy seasons – скользкая глина, которая характерна для большинства нигерийских рынков и дорог в сезон дождей. Например:

I try not to wear white trousers to Oshodi market because of poto-poto. – Я стараюсь не надевать белые брюки на рынок Ошоди из-за грязи на дорогах [Igboanusi, 2010, p. 111].

5. Quench – “fire” or “light” – огонь или свет; die – умереть; sudden cut off of engine – внезапное отключение двигателя. Например:

Quench the fire. – Выключи свет. *Eat and quench.* – Съешь и умри. *Quench the engine.* – Заглуши двигатель [Igboanusi, 2002, p. 98].

6. Shakara – one who behaves “stylishly” or in a way to attract attention to oneself – стильный человек или тот, кто привлекает к себе внимание. Например:

Don't make shakara from me! – Не делай из меня стилягу! [Igboanusi, 2002, p. 24].

6. Sidon-look – to keep silent; complacency – хранить молчание; самодовольство, самоуверенность. Например:

The old politicians prefer the now famous sidon-look attitude to the current transition programme. – Опытные политики предпочитают хранить молчание по поводу нынешнего этапа программы переходного периода [Blench, 2005, p. 12].

He maintained a sidon-look attitude during the transition programmes of both Generals Ibrahim Babangida and the late Sani Abacha. – Он придерживался уверенной позиции во время переходных периодов как при генерале Ибрагиме Бабангиде, так и при ныне уже покойном Сани Абачи [Igboanusi, 2002, p. 76].

8. Bom-boy – boy-child – мальчик. Например:

The father of the bom-boy is very happy. – Отец мальчика очень счастлив [Igboanusi, 2002, p. 114].

Как показывает практический материал исследования, заимствования нигерийского пиджина тематической группы «Традиции и обычаи, быт людей» являются типичным яв-



лением для нигерийского варианта английского языка. Быт и обычаи людей формируются в течение длительного периода времени, их основы закладываются с детства и являются отражением языковой культуры родного языка.

Заемствованная лексика нигерийского пиджина тематической группы «Средства выражения эмоций»

1. Kpatakpata – everything, completely – все, полностью. Например:

It has finished kpatakpata. – Все полностью завершилось [Igboanusì, 2002, p.145].

2. Na lie! – a loan expression from Pidgin often used colloquially as an interjection, closely to British. You are kidding – заимствование из пиджина, часто используется в разговорной речи как междометие, близкое по значению к британскому «Вы шутите». Например:

– *Have you heard that government has increased the salary of public servants?* – Вы слышали, что правительство повысило зарплату государственным служащим? [Blench, 2005, p. 25].

– *Na lie!* – Вышутите? [Igboanusì, 2002, p. 156].

3. Sharap – shut up – замолчи. Например:

Sharap you rmouth! – Закрой рот! [Igboanusì, 2010, p. 101].

4. Wayo – cheating, dishonesty, deceit – обман, ложь, притворство. Например:

A presidential aspirant has accused NECON of wayo for embarking on an endless amendment to the electoral guidelines and the transitional programme. – Кандидат в президенты обвинил Независимую Национальную Избирательную Комиссию Нигерии в притворстве, так как они спровоцировали введение бесконечных поправок к законам и затягивали апробирование программы [Adenikeetal., 2018].

Словосочетание *wayo man* в нигерийском английском языке имеет значение *a confident trickster* – самоуверенный обманщик. Например:

You area wayo man. – Ты нечестный человек [Igboanusì, 2002, p. 109].

5. Wuruwuru – dishonesty, cheating – ложь, обман. Например:

There is much of wuruwuru in the market today. – На рынке сегодня часто обманывают [Igboanusì, 2002].

6. Yeye – useless – бесполезный. Например:

All the sorrow was yeye. – Все эти извинения были бесполезными [Igboanusì, 2010, p. 98].

Продуктивность заимствований группы «Средства выражения эмоций» объясняется желанием нигерийцев использовать лексические единицы родных языков в процессе неформальной коммуникации. Следует отметить, что африканцы являются очень эмоциональными людьми по своей натуре. Нигерийцы часто используют средства невербальной коммуникации – мимику и жесты – в процессе общения наряду со средствами вербальной коммуникации, для которой типично большое количество эмоциональных выражений, таких как междометия. Выражать эмоции для человека гораздо легче, используя языковые средства родного языка, а не иностранного, которым для нигерийцев является английский язык [Волошина, Блажевич, 2019].

Заемствованная лексика нигерийского пиджина тематической группы «Продукты питания и напитки»

Ponmo – a delicacy from cow skin – деликатес, приготовленный из шкуры коровы. Например:

The sale and consumption of a Nigeri and elicacy, ponmo, in London has triggered the British Food Standards Agency into an investigation on the illicit trade. – Продажа и потребление нигерийского деликатеса понмо в Лондоне спровоцировали британское агентство

пищевых стандартов на проведение специального расследования о незаконной торговле деликатесов [Igboanusi, 2002, p. 59].

Заемствованная лексика нигерийского пиджина тематической группы «Одежда»

Lappa – wrapper or waist-clothes; one or two-piece clothes used mainly by women – накидка или одеяние для талии; одежда, состоящая из одной или двух частей ткани, которую носят в основном женщины. Например:

This is because the Igbo belief was that a complete woman must have two lappas round her waist, not just one. – Это связано с тем, что согласно верованиям народности Игбо, настоящая женщина непременно должна иметь две лапы, завязанные вокруг талии, а не одну [Igboanusi, 2010, p. 117].

Меньшая продуктивность заимствований тематических групп «Продукты питания и напитки» и «Одежда» объясняется влиянием глобализации и, следовательно, вытеснением лексем коренных языков, а именно нигерийского пиджина, единицами английского языка.

Заключение

Придерживаясь правил стандартного английского языка и сочетая в своем составе лексические единицы языков коренных народов, нигерийский вариант английского языка представляет собой гибридное образование. С одной стороны, подвергаясь явлению глобализации, лексический состав нигерийского варианта английского языка заимствует множество единиц из европейских языков. С другой стороны, находясь на чужой территории, английский язык вынужден адаптироваться к реалиям местных языков, то есть проходить через процесс индигенизации или одомашнивания местными диалектами.

Нигерийский вариант английского языка содержит в своем составе заимствования из местных языков, ключевыми из которых являются языки хауса, йоруба, игбо и нигерийский пиджин. Нигерийский пиджин входит в ранг языков межэтнической и внутриэтнической коммуникации Нигерии, сочетая в себе элементарную грамматическую структуру и лексические единицы местных языков.

Проанализировав лексический состав нигерийского варианта английского языка, мы пришли к выводу, что в нем содержится весьма внушительная часть заимствованных единиц из нигерийского пиджина. Примеры заимствованных единиц нигерийского варианта английского языка из нигерийского пиджина, выявленные на материале исследования, относятся к тематическим группам «Традиции и обычаи, быт людей», «Продукты питания и напитки», «Одежда», «Средства выражения эмоций». В ходе исследования было установлено, что наиболее продуктивными заимствованиями являются тематические группы «Традиции и обычаи, быт людей» и «Средства выражения эмоций». Этот факт связан с желанием нигерийцев придерживаться своих собственных традиций и следовать своим коренным обычаям, неотъемлемой связью языка и культуры и желанием нигерийцев общаться на родном языке в неформальной коммуникации. Менее продуктивными по частотности являются заимствования тематических групп «Продукты питания и напитки», «Одежда», причиной чего является адаптация к европейской культуре, а именно предпочтительное применение лексем английского языка, обозначающих названия продуктов питания, напитков, одежды, и вытеснение лексических единиц местных языков.

References

1. Baghana J., Khapilina E.V., Blazhevich Yu.S. 2014. Anglijskie zaimstvovaniya v territorial'nykh variantakh frantsuzskogo yazyka Afriki [English borrowings in territorial variants of the French language in Africa]. M., Publ. INFRA-M, 106 p.



2. Voloshina T.G. 2018. Vliyanie angliyskogo jazika na funktsionirovaniye korennih jazikov Nigerii [The impact of English on the functioning of indigenous languages in Nigeria]. *Scientific thought of the Caucasus*, 4: 116–120.
3. Voloshina T.G., Blazhevich Yu.S. 2019. Osobennosti izucheniia lingvofonii v usloviiah globalizatsii [Linguaphone in the context of globalization]. *Proceedings of Southwestern State University*, 1 (30): 43–48.
4. Adebija E. 2001. Saving threatened languages in Africa: A case study of Oko. Ed.: J.A. Fishman. Clevedon, *Multilingual matters*, 284–308.
5. Adenike A., Odetunje O., Akeem S. 2018. Lexical Ambiguity Resolution System For Standard Yorùbá Verbs. *American Journal of Engineering Research*, 6 (27): 170–176.
6. Blench R. 2005. *A dictionary of Nigerian English*. Cambridge, Cambridge University Press, 39 p.
7. Dressler W.U. 2017. *Independent Crystal D*. 1985. *Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford, Basil Blackwell, 337 p.
8. *Dependent and Interdependent Variables in Language Decay and Language Death*. *European Review*, 26 (1): 120–129.
9. Edung M.T.U. 2015. The Culturo-Linguistic Factor as a Facilitator of Peace in Present-Day Nigeria – Cameroun Border Relations. *Journal of Language and Communication*, 2 (2): 50–64.
10. Falola T. 2009. *Historical Dictionary of Nigeria*, Oxford, Basil Blackwell, 473 p.
11. Igboanus H. 2002. *A Dictionary of Nigerian English Usage*, Enicrownfit Publeshers, 305 p.
12. Igboanus H. 2010. *A Dictionary of Nigerian English Usage*. Transaction Publishers, 369 p.
13. Kamwendo G. 2003. On Cross-Border Languages and Cross-Border Collaboration between Malawi and Mozambique. *Portuguese literary and cultural studies. Reevaluating Mozambique*, 10: 87–103.
14. Rosendal T. 2008. *Multilingual Cameroon Policy, Practice, Problems and Solutions*. Gothenburg *Africana Informal Series*, 7: 65 p.
15. Simons G.F., Lewis M.P. 2013. The world's languages in crisis. A 20-year update. In: *Responses to Language Endangerment: In honor of Mickey Noonan*. Eds.: E. Mihás et al. John Benjamins Publishing company. Amsterdam / Philadelphia: 3–20.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Багана Жером, доктор филологических наук, профессор кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского национального исследовательского университета, г. Белгород, Россия

Волошина Татьяна Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент второго иностранного языка института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского национального исследовательского университета, г. Белгород, Россия

Слободова Новакова Катарина, доктор, декан факультета искусств Университета Святого Кирилла и Мефодия, г. Трнава, Словакия

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Jerome Baghana, Doctor of Philology, Professor of the Department of Romano-Germanic Philology and Intercultural Communication, Institute of Intercultural Communication and International Relations, Belgorod national research University, Belgorod, Russia

Tatyana G. Voloshina, candidate of philological Sciences, associate Professor of the second foreign language, Institute of Intercultural Communication and International Relations, Belgorod national research University, Belgorod, Russia

Katarina Slobodova Novakova, Doctor, Dean of the Faculty of Arts, University of St. Cyril and Methodius, Trnava, Slovakia

УДК 811.581
DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-263-270

Морфемный состав слова в русском и китайском языках: сопоставительный анализ

Багдueva А.В.

Байкальский государственный университет,
Россия, 664003, г. Иркутск, ул. Ленина, 11
E-mail: bagduevanna@mail.ru

Аннотация. Хотя морфемы всесторонне изучены и теоретически обоснованы, на сегодняшний момент отсутствует сопоставительный анализ морфемного строя данных языков. Наличие подобного анализа способно послужить лучшему пониманию структуры неродного языка, а значит, содействовать формированию лексической и грамматической компетенции. В связи с этим, автором рассматриваются и сопоставляются единицы русского и китайского слова. Путем теоретического анализа выявляются основные расхождения, сходства и взаимосвязи в классификации морфем. Автор также объясняет и обосновывает основные принципы морфемного разбора в данных языках. Результаты исследования могут представлять интерес для русистов и китаистов при создании упражнений для решения лингвистической задачи – членения слова на составляющие.

Ключевые слова: китайский язык, русский язык, морфема, морфемный разбор, морфемный анализ.

Для цитирования: Багдueva А.В. 2020. Морфемный состав слова в русском и китайском языках: сопоставительный анализ. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (2): 263–270. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-263-270

Morphemic composition of the word in russian and chinese languages: comparative analysis

Anna V. Bagdueva

Baikal State University,
11 Lenina St, Irkutsk, 664003, Russia
E-mail: bagduevanna@mail.ru

Abstract. A comparative analysis of Russian and Chinese languages at the morphemic level in modern linguistics is not sufficiently represented. Although morphemes are comprehensively studied and theoretically substantiated, there is no comparative analysis of the morpheme structure of these languages. The presence of such an analysis can lead to better understanding the structure of the foreign language, and therefore, contribute to the formation of lexical and grammatical competence. In this regard, the author considers and compares units of the Russian and Chinese word. Through theoretical analysis the main differences, similarities and relationships in the classification of morphemes are identified. The author also explains and justifies the basic principles of morphemic analysis in the languages. The article may be of interest to Russian and Chinese linguists in the sphere of second language acquisition. The article's material can be used to create exercises for solving the linguistic problem – dividing a word into components.

Keywords: Chinese, Russian, morpheme, morphemic parsing, morphemic analysis.

For citation: Bagdueva A.V. 2020. Morphemic composition of the word in russian and chinese languages: comparative analysis. Issues in Journalism, Education, Linguistics, 39 (2): 263–270 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-263-270



Введение

Любой язык представляет собой взаимосвязанную и взаимопроникающую уровневую систему. Предложение членится на фразы, фразы – на слова, слова – на морфемы. Морфема выступает наименьшей звуко-смысловой единицей языка, влияющей на расширение словарного запаса учащихся.

Российские лингвисты единодушны в том, что членение слова на составляющие развивает орфографическую зоркость, логическое мышление, повышает грамотность, способствует развитию речи [Постникова, Чудаева, 2017]. В свою очередь, исследователи из КНР согласны в том, что осмысление китайской морфемы улучшает понимание текста при чтении, влияет на формирование грамматической и синтаксической компетенции [Wu Sina, 2017; Yang Xuming, Zhao Ying, 2019].

Морфемный состав русского слова чрезвычайно разнообразен, в «Русской грамматике» выделяется более шестидесяти комбинаций морфем [Русская грамматика, 1980, с. 130]. Китайский же язык отличается скудностью морфологии. Гэ Бэньи говорит о десяти типах сочетаний морфем [Ge Benyi, 2017, с. 31]. Это не значит, что структура китайского слова проще или беднее. Скорее можно говорить о высокой концентрации грамматики в русском слове и низкой – в предложении, а в китайском языке наоборот: грамматические показатели распространены в предложении, но почти отсутствуют в лексической единице.

В российских научных кругах принято рассматривать китайское слово с позиции его структуры: взаимосвязи морфем, выражающихся в семантических отношениях и последовательности компонентов. В свою очередь, русское слово в Китае в основном изучается с точки зрения словообразования и словоизменения. Как следствие, теоретическая база по морфемному составу слова в рамках русско-китайского интерязыка является недостаточно разработанной. Разбор слова по составу должен предшествовать морфологическому и синтаксическому анализу. Игнорирование освоения единиц слова при обучении схоже со строительством здания без фундамента [Добренко, Соколова, 2018].

В данной статье мы, абстрагируясь от семантических и грамматических внутрисловных связей между морфемами, затрагиваем только формальную сторону слова – состав, тем самым отделяя морфемный анализ от словообразовательного. Морфемный анализ устанавливает из каких частей состоит слово, а словообразовательный – раскрывает конкретный способ образования слова [Шакун, 1975, с. 149]

Целью исследования является выявление сходств в морфемном строении слова русского и китайского языков. Объектом исследования выступают морфемы этих двух языков. Предметом – морфемы, вычленимые при разборе слова. Гипотезой исследования является предположение о том, что, несмотря на очевидную разницу в составе слова в китайском и русском языках, существуют сходные закономерности его строения.

Методологической основой выступают принципы морфемики и морфологии, изложенные в «Русской грамматике» [1980], в трудах признанных ученых, таких как В.М. Солнцев [1995], А.Л. Семенов [2005], И.Д. Кленин и В.Ф. Щичко [2013], Jerome L. Packard [2018] и Ge Benyi [2018]. Научные публикации таких авторов, как Deng Shangqing [2018], Yang Xuming и Zhao Ying [2019], затрагивающие актуальные вопросы морфологии современного китайского языка – классификацию, грамматикализацию и деморфемизацию морфем, – были подвергнуты критическому анализу и также вошли в методологическую базу данного исследования.

Единицы русского слова

Элементы, входящие в состав русского слова, отличаются от элементов китайского слова. Прежде всего отметим, что слово в русском языке – это единица, обладающая

звуковой оболочкой, лексическим значением, единым ударением, грамматическими формами [Нетяго, Дюзенли, 2016, с. 6] и графически выражается буквами. При морфемном анализе слово рассматривается как структурно-семантическое единство значимых частей [Козлова, 2013].

Русское слово состоит из морфем: *корней* и *аффиксов*. Корень включает в себе основную элемент лексического значения. Аффиксы служат для образования нового слова или его форм. Словообразовательные аффиксы в совокупности с корнем формируют семантику слова и выступают его *основой*. Слова делятся на *простые* и *сложные*, первые состоят из одной основы, вторые – из двух и более.

Аффиксы делятся на *префиксы* (приставки), *суффиксы*, *интерфиксы*, *постфиксы* и *флексии* (окончания). Приставка располагается перед корнем, суффикс – после корня, окончание – в конце слова, постфикс – после окончания, интерфикс – между основами сложного слова.

Приставки служат в словообразовательных целях: *ходить* – *в-ходить*. Суффиксы и постфиксы в русском языке в основном образуют новые слова: *лед* – *лед-ник*, *отправил* – *отправил-ся*, реже – новые формы: *тонк-ий* – *тонь-ше*, *иди* – *иди-те*. Интерфиксы указывают на связь простых основ: *сам-о-лет*. Окончания приводят только к изменению морфологических значений: *стен-а*, *стен-ы*, *стён-ы*.

Согласно «Русской грамматике» слово существует как система словоформ, а морфема – как совокупность морфов [Русская грамматика, 1980, с. 123]. Морфема – это родовое понятие, а морф – видовое [Ишкильдина, 2017]. Так, слово *дом* включает в себя двенадцать словоформ: *дом*, *дóма*, *дому*, *дом*, *домом*, *(о) доме*, *домá*, *домов*, *домам*, *домá*, *домами*, *(о) домах*. Морфы *друг-* и *друж-* в словах *друг* и *другок* представляют одну корневую морфему.

Таким образом, в морфемном разборе используется *словоформа* как конкретная реализация слова в высказывании, ее единицами выступают *приставка*, *корень*, *суффикс*, *инфикс*, *постфикс* и *окончание*.

Морфемный состав русского слова

Основываясь на принципах морфемики, изложенных в «Русской грамматике», выделим 4 основных типа морфного строения простого слова (с одним корнем) исходя из того, входят или не входят окончания и постфиксы в состав слова [Русская грамматика, 1980, с. 130]. Рассмотрим их.

Словоформы без окончания и постфикса. Это лексемы, выраженные конструкцией «приставка (приставки) + корень + суффикс (суффиксы)». Словоформы данного типа могут состоять только из одного корня, как слово *круг*, или «прицеплять» приставки и суффиксы, как в словах *от-ныне* и *по-утр-у*.

Словоформы с окончанием и без постфикса. Это лексические единицы, выраженные конструкцией «приставка (приставки) + корень + суффикс (суффиксы) + окончание»: *нес-у*, *от-вез-ут*, *сер-еньк-ий*, *раз-брак-ов-к-а*. Окончание добавляют изменение по роду, числу, падежу и лицу.

Словоформы с постфиксом. Это лексемы, имеющие конструкцию «приставка (приставки) + корень + суффикс (суффиксы) + постфикс»: *где-то*, *от-куда-то*, *тряс-я-сь*, *испек-ши-сь*.

Словоформы с окончанием и постфиксом. Это лексемы, выраженные конструкцией «приставка (приставки) + корень + суффикс (суффиксы) + окончание + постфикс»: *берут-ся*, *за-тряс-ут-ся*, *горд-и-ви-ий-ся*, *по-из-гряз-н-и-л-и-сь*.



Словоформы со сложной основой, т.е. обязательно включающие два и более корня, делятся на два типа: 1) содержащие интерфикс: *сам-о-лет, оч-е-видец*, 2) не содержащие интерфикс: *сверх-сложный, худ-совет*.

Единицы китайского слова

Китайское слово обладает фонетической формой, определенным значением, закрепленной конструкцией и выступает строительным блоком для создания предложений [Гэ Бэньи, 2017, с. 28]. В китайском языке делимость слова доходит только до слога [Задоевко, Хуан Шуин, 1993, с. 8]. Теперь вооружимся понятиями о единицах слова.

Китайские слова состоят из морфем, формально выраженных иероглифами, и делятся на *простые* и *сложные*. Простые (односложные) слова состоят из одной морфемы и составляют исходный лексический инвентарь языка [Семенов, 2005, с. 27]. Сложные слова есть конструкция из нескольких морфем.

Морфема – это базовая грамматическая единица, обладающая единством звучания и значения, являющаяся предпосылкой и основой существования других грамматических единиц [Yang Xuming, Zhao Ying, 2019]. Морфемы делятся на *свободные* и *связанные*; первые – это по сути простые слова, способные выступать словообразовательными компонентами, а последние представляют собой корни и аффиксы [Солнцев, 1995, с. 61].

Связанная корневая морфема обладает лексическим значением, но не употребляется вне слова, а значит, не может являться синтаксическим отрезком предложения. Между свободными и связанными морфемами существует ряд единиц, обладающих разной степени свободы [Yang Xuming, Zhao Ying, 2019; Packard, 2015; Солнцев, 1995]. *Полусвободные морфемы* способны выступать словами лишь в узком круге сочетаний [Packard, 2015, с. 264], в остальных случаях они выполняют функции корневой морфемы.

Говоря об аффиксах лучше употреблять термин *полуаффиксы*, поскольку подобные грамматические единицы обладают разной интенсивностью проявления лексического значения и синтаксической самостоятельности [Солнцев, 1995; Кленин, Щичко, 2013]. Они указывают на отнесенность слова к определенному смысловому разряду и определенной части речи [Горелов, 1982]. Так, полусуффикс 匠 демонстрирует принадлежность к ремесленному делу: 木匠 – *столяр*, 铁匠 – *кузнец*, 瓦匠 – *каменщик* и т.д. Слово 到, в свою очередь, способно выступать и полусуффиксом, и синтаксической единицей, сравним: 买到 – *купить* и 我到了 – *Я прибыл*.

Морфема обладает и планом выражения, и планом содержания, т.е. это двусторонняя единица, формальная сторона которой неотделима от семантической [Хаматова, 2003]. При потере лексического значения происходит деморфемизация (非语素化), и тогда остается только формальная сторона – начертание и фонетическая оболочка [Deng Shangqing, 2018]. Подобные морфемы мы назовем *формальными*. Они могут быть исконно китайскими (吩, 蚰, 咐), либо представлять фонетическую кальку иностранных слогов, например, как в слове 咖啡 – *kāfēi, кофе*.

Таким образом, в китайском языке *простое слово* и *сложное слово* являются единицами предложения. *Свободная корневая морфема, связанная корневая морфема, полусвободная корневая морфема, формальная морфема* и *полуаффикс* (аффикс) выступают составными единицами китайского слова.

Морфемный состав китайского слова

Рассмотрим типы морфемного строения слова. Гэ Бэньи выделяет всего восемь типов [Ge Benyi, 2017].

Простое (односложное) слово. Это самостоятельные единицы, состоящие из одной свободной корневой морфемы: 山 – *гора*, 飞 – *летать*, 红 – *красный*, 而 – *но* и т.п.

Контекстуально обусловленное простое слово. Это самостоятельные единицы, состоящие из одной полусвободной корневой морфемы: 民 – *народ*, 子 – *дети*, 发 – *волосы* и другие. Так, глагол 拍摄 – *фотографировать* является широко употребляемым, а его компонент 摄 проявляется как слово лишь в определенном смысловом окружении, например, как во фразе 本报记者摄 – *снято штатным корреспондентом*.

Сложное слово, состоящее из формальных морфем. В подобных конструкциях составляющие могут быть связанными или свободными, обладать значением или быть семантически пустыми. К примеру, слова 忐忑 – *неспокойный* и 玻璃 – *стекло* морфологически неразложимы, каждый компонент по отдельности не обладает каким-либо смыслом. А в таких словах, как 沙发 – *диван* и 加拿大 – *Канада*, представляющих собой фонетическую кальку английских единиц *sofa* и *Canada*, значение морфем не учитывается.

Сложное слово, включающее в себя свободные корневые морфемы и формальную морфему. Структура подобных конструкций включает фонетическое заимствование и значащую морфему: 卡车 – *грузовик*, 酒吧 – *бар*, 法兰绒 – *фланель* и т.п. Например, в слове 啤酒 – *пиво*, элемент 酒 – *алкоголь* выступает смыслообразующим компонентом, а морфема 啤 – *рi*, являясь звуковой калькой от английского *beer* (пиво), уточняет вид алкогольного напитка.

Сложное слово, включающее в себя свободные корневые морфемы и полуаффикс. Китайский язык обладает скудной морфологией, поэтому некоторые простые слова, входя в состав сложного слова, обладают способностью «обесцвечивать» свою семантику, трансформируясь в грамматические морфемы. Такие элементы называются грамматикализованными: 阿, 化, 溜溜 и др. Так, компонент 子 – *zi* в слове 帘子 – *шторы* выполняет функцию суффикса существительного, а в слове 鱼子 – *икра* он является лексически значимой корневой морфемой (рыба – 鱼 плюс дети – 子).

Сложное слово, включающее свободную и связанную корневые морфемы. В основном это двусложные слова типа 宁静 – *тихий* (мирный + спокойный) и 逃遁 – *спасаться бегством* (скрываться + бежать). Компоненты 宁 и 遁 являются свободными, а 静 и 逃 – связанными.

Сложное слово, состоящее из связанных корневых морфем. Морфемы подобных конструкций лишь формируют новое значение и неспособны выступать отдельными словами: 监督 – *контролировать* (наблюдать + надзирать), 业务 – *бизнес* (деятельность + дела).

Сложное слово, состоящее из свободных корневых морфем. Морфемы подобной конструкции способны выступать простыми словами вне данного слова. Так, компоненты слов 地球 – *Земля* (земля + шар), 笨重 – *тяжелый* (громоздкий, серьезный), 带头 – *возглавлять* (вести + голова) по отдельности сами являются лексическими единицами. Необходимо понимать, что подобные слова не являются словосочетаниями. Например, слово 白菜 (белый + овощ) – *китайская капуста* является единым целым и его значение нельзя расширить до значения словосочетания 白的菜 – *белый овощ*.

Редуцированное слово, сохранившее значение его морфемы. Редупликация – это удвоение слога или корня [Дюзенли, Сунь Эрьюй, 2015]. Несвободная морфема, даже обладая семантикой, способна использоваться только в словообразовательных целях. Посредством редупликации подобные единицы становятся словами, при этом значение компонента распространяется на новое слово: 伯 – *дядя* → 伯伯 – *дядя*, 快 – *недовольный* → 快快 – *недовольный*, 纷 – *во множестве* → 纷纷 – *во множестве* и т.д. Следует отметить, что некоторые редупликаты являются полусамостоятельными и в определенном грамматическом окружении способны выступать словами: 姑 – *тетя* и 姑姑 – *тетя*, 星 – *звезда* и



星星 – звезда, 棒 – палка и 棒棒 – палка. Например, в выражении 妈妈, 我回来啦 – «Мама, я пришел» можно употребить и 妈 – мама, и 妈妈 – мама.

Редуплицированное слово с новым значением. При редупликации получаемое слово может приобрести новое значение, отличное от значения его компонента. Например: 斤 – полкилограмма → 斤斤 – суетится, 统 – объединять → 统统 – всё, 断 – разрушать → 断断 – решительно и другие. Редупликаты могут быть как свободными (斤, 区, 通), так и связанными (翼, 奕, 济).

Выводы

При членении китайского слова выделяются следующие части: *свободная корневая морфема, полусвободная корневая, связанная корневая, формальная морфема и полуаффикс*. При членении русского слова выделяются следующие единицы: *приставка, корень, суффикс, инфикс, постфикс и окончание*.

В ходе анализа морфемного строения слова в русском и китайском языках были выявлены следующие различия:

- 1) в китайском языке для разбора используется слово, в русском – словоформа;
- 2) в китайском языке сложное слово не обязательно содержит несколько корневых морфем, в русском – обязательно;
- 3) в китайском языке любое слово и есть основа, в русском языке основа слова вычленяется путем отброса формообразующих аффиксов (окончаний и некоторых суффиксов);
- 4) в китайском слове легко вычленяются морфемы, в русском – нет;
- 5) в китайском языке деривацию имеет корневая морфема (свободная, полусвободная, связанная), а в русском – аффиксальная (приставка, суффикс, префикс и т.д.);
- 6) в китайском слове не вычленяются окончания, инфиксы и постфиксы, в русском – формальные морфемы и полуаффиксы.

Безусловно, все полуаффиксы китайского языка можно разделить на префиксы и суффиксы как в русском языке. Разделение полуаффиксов на словообразовательные (复, 无, 化 и др.) и формообразующие (们, 着, 了 и др.) морфологически значимо, но не является важным для морфемного разбора китайского слова.

Не вызывает сомнений, что корневые морфемы в русском языке можно подразделить на свободные и связанные. Так, единица *стол* является свободной, поскольку способна выступать и словом, и корневой морфемой (*стол – стол-ом*), а корень *-друж-* (*друж-ба, друж-еский*) не употребляется отдельно и есть только морфема. Более того, среди русских морфем можно вычленить и полуаффиксы. Например, приставку *еже-* в слове *ежегодный* можно отнести к полуаффиксам, поскольку она обладает явным значением – *каждый* [DingYu, 2015].

Таким образом, трудные для понимания единицы китайского и русского слова взаимно объяснимы путем их теоретического осмысления. Исходя из этого, были выявлены следующие сходства:

- 1) в обоих языках корневая морфема является основным значащим элементом слова;
- 2) в обоих языках существуют слова, содержащие две и более корневые морфемы;
- 3) в обоих языках существуют свободные и связанные корневые морфемы;
- 4) в обоих языках присутствуют аффиксы (полуаффиксы), обладающие лексическим значением разной интенсивности;
- 5) в обоих языках существуют словообразовательные и словоизменяющие аффиксы (полуаффиксы);
- 6) в обоих языках позиция префикса и суффикса одинакова.

В целом гипотеза исследования о существовании сходных закономерностей строения слова в русском и китайском языках подтверждена. Понимание единиц слова таких

разных языков приходит путем их сравнения на теоретическом уровне. Вооружившись выявленными сходствами и различиями, изучающие иностранный язык смогут более осмысленно решать практические задачи – морфемный и морфологический разбор иностранного слова.

Результаты исследования могут быть использованы для составления упражнений по морфемному разбору при изучении русского или китайского языка как иностранного, поскольку понимание частей слова лежит в основе формирования морфологической, а значит, и грамматической компетенции обучающегося.

Список источников

Нетяго Н.В., Дюзенли М.В. 2016. Лексикология современного русского языка: Краткий курс для иностранных учащихся. Екатеринбург, Изд-во Урал. ун-та, 100 с.

Список литературы

1. Горелов В.И. 1982. Грамматика китайского языка. М., Просвещение, 280 с.
2. Добренко Е.И., Соколова Е.В. 2018. К вопросу о методических основах преподавания русского языка как родного, неродного и иностранного. Лингвокультурология, 12: 78–84.
3. Дюзенли М.В., Эрью С. 2016. Явление редупликации в русском и китайском языках: к постановке проблемы. В кн.: Русский язык и лингвокультура в сопоставительном аспекте. Материалы ежегодной международной конференции кафедры русского языка для иностранных учащихся, Екатеринбург, 01-02 июня 2015 г. Под ред. У.С. Кутяевой. Екатеринбург, УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина: 43–51.
4. Задоев Т.П., Шуин Х. 1993. Основы китайского языка. Вводный курс. 2-е изд., испр. М., Наука, Восточная литература РАН, 271 с.
5. Ишкильдина З.К. 2017. Лингвистическая природа морфа и морфемы в русском и башкирском языках. Доклады Башкирского университета, 2 (1): 120–123.
6. Кленин И.Д., Щичко В. Ф. 2013. Лексикология китайского языка. М., Восточная книга, 272 с.
7. Козлова М.М. 2013. Морфемный разбор слова как средство формирования языковой и коммуникативной компетенции учащихся 4–5-х классов. Филологический науки. Вопросы теории и практики, 1 (19): 104–108.
8. Постникова О.А. 2017. О некоторых трудностях, возникающих при изучении состава слова на занятиях по русскому языку как иностранному. Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук, 11 (52): 62–64.
9. Русская грамматика. 1980. Под ред. Н. Ю. Шведовой. Т. 1. М., Наука, 789 с.
10. Семенов А.Л. 2005. Лексика китайского языка. М., Восток-Запад, 310 с.
11. Солнцев В.М. 1995. Введение в теорию изолирующих языков. М., Восточная литература РАН, 352 с.
12. Хаматова А.А. 2003. Словообразование современного китайского языка. М., Муравей, 222 с.
13. Шакур Л.М. 1975. Методы построения морфемного словаря. В кн.: Методы изучения лексики. Под ред. А. Е. Супруна. Мн., Изд-во БГУ: 147–152.
14. Deng Shangqing. 2018. About the Non-Morphemeization of Modern Chinese Morpheme. Literature Education, 2 (6): 12–14 (in Chinese)
15. Ding Yu. 2015. Shallow Quasi-Affixes in Russian. Learning Russian, 6: 56–60 (in Chinese)
16. Ge Benyi. 2017. Modern Chinese Lexicology. London and New York, Routledge, 231 p.
17. Packard J.L. 2015. Morphology: Morphemes in Chinese. The Oxford Handbook of Chinese Linguistics. Ed. William S-Y. Wang, Chaofen Sun. Oxford University Press: 263–273.
18. Yang Xuming, Zhao Ying. 2019. Review of Studies on the Determination, Classification Morpheme as Grammar Unit. Journal of Anyang College of Education, 3: 113–117 (in Chinese)
19. Wu Sina. 2017. The Role of Morphological Awareness in Reading Comprehension of TCSL. Chinese Teaching and Research, 1: 34–41 (in Chinese)



References

1. Gorelov V.I. 1982. *Grammatika kitayskogo yazyka* [Chinese grammar]. M., Publ. Prosveshchenie, 280 p.
2. Dobrenko E.I., Sokolova E.V. 2018. To the question of the methodological foundations of teaching the Russian language as a native, step-native and foreign. *Linguoculturology*, 12: 78–84 (in Russian)
3. Dyuzenli M.V., Sun' Eryuy. 2016. Yavlenie reduplikatsii v russkom i kitayskom yazykakh: k postanovke problem [The phenomenon of reduplication in Russian and Chinese: to the statement of the problem]. In: *Russkiy yazyk i lingvokul'tura v sopostavitel'nom aspekte* [Russian language and linguistic culture in a comparative aspect]. *Materialy ezhegodnoy mezhdunarodnoy konferentsii kafedry russkogo yazyka dlya inostrannykh uchashchikhsya*, Ekaterinburg, 01-02 iyunya 2015 g. Ed. U.S. Kutyaevoy. Ekaterinburg, UrFU im. pervogo Prezidenta Rossii B.N. El'tsina: 43–51.
4. Zadoenko T.P., Shuin Kh. 1993. *Osnovy kitayskogo yazyka Vvodnyy kurs*. [The basics of the Chinese language. Introductory course]. 2-e izd., ispr. M., Publ. Nauka, Vostochnaya literatura RAN, 271 p.
5. Ishkil'dina Z.K. 2017. The linguistic nature of the morph and morpheme in Russian and Bashkir languages. *Reports of Bashkir University*, 2 (1): 120–123 (in Russian)
6. Klenin I.D., Shhichko V.F. 2013. *Leksikologiya kitajskogo jazyka* [Lexicology of the Chinese Language]. M., Publ. Vostochnaya kniga, 272 p.
7. Kozlova M.M. 2013. Morphemic analysis of word as means of language and communicative competences formation of the 4-5th forms schoolchildren. *Philological sciences. Questions of theory and practice*, 1 (19): 104–108 (in Russian)
8. Postnikova O.A. 2017. About some difficulties arising from studying the composition of words in russian languages as a foreign language. *Actual problems of the humanities and socio-economic sciences*, 11 (52): 62–64 (in Russian)
9. *Russkaya grammatika* [Russian gramma]. 1980. Ed. N.Yu. Shvedovoy. Vol. 1. M., Publ. Nauka, 789 p.
10. Semenas A.L. 2005. *Leksika kitayskogo yazyka* [Chinese vocabulary]. M., Publ. Vostok-Zapad, 310 p.
11. Solntsev V.M. 1995. *Vvedenie v teoriyu izoliruyushchikh yazykov* [Introduction to the theory of isolating languages]. M., Publ. Vostochnaya literatura RAN, 352 p.
12. Hamatova A.A. 2003. *Slovoobrazovanie sovremennogo kitajskogo jazyka* [Word-formation of the Modern Chinese Language]. M., Publ. Muravej, 222 p.
13. Shakun L.M. 1975. *Metody postroeniya morfemnogo slovarya* [Methods for constructing a morpheme dictionary]. In: *Metody izucheniya leksiki* [Vocabulary Learning Methods]. Pod red. A.E. Supruna. Mn., Publ BGU: 147–152.
14. Deng Shangqing. 2018. About the Non-Morphemeization of Modern Chinese Morpheme. *Literature Education*, 2 (6):12–14 (in Chinese)
15. Ding Yu. 2015. Shallow Quasi-Affixes in Russian. *Learning Russian*, 6: 56–60 (in Chinese)
16. Ge Benyi. 2017. *Modern Chinese Lexicology*. London and New York, Routledge, 231 p.
17. Packard J. L. 2015. Morphology: Morphemes in Chinese. *The Oxford Handbook of Chinese Linguistics*. Ed. William S-Y. Wang, Chaofen Sun. OxfordUniversityPress: 263–273.
18. Yang Xuming, Zhao Ying. 2019. Review of Studies on the Determination, Classification Morpheme as Grammar Unit. *Journal of Anyang College of Education*, 3: 113–117 (in Chinese)
19. Wu Sina. 2017. The Role of Morphological Awareness in Reading Comprehension of TCSL. *Chinese Teaching and Research*, 1: 34–41 (in Chinese)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Багдueva Анна Вячеславовна, аспирант кафедры иностранных языков Байкальского государственного университета, г. Иркутск, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Anna V. Bagdueva, postgraduate student of the Department of foreign languages, Baikal State University, Irkutsk, Russia

УДК 811.111-26

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-271-279

Стилистическое своеобразие эпитета в произведениях Дж. Д. Сэлинджера

Войтальянова Я.И., Шелихова С.В.

Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М.Ф. Решетнёва,
Россия, 660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31
E-mail: shelihovasvetlana@mail.ru

Аннотация. Выявление стилистических своеобразия эпитета проведено через исследование особенностей прозы Дж. Д. Сэлинджера, что является новым в исследовании творчества автора. Эпитет рассматривается в контексте общей характеристики стиля данного автора и во взаимосвязи с другими средствами выражения эмоциональности (наречием, эмотивными словами). Доказано, что наличие большого количества эпитетов-наречий, свойственных разговорной разновидности литературного языка, помогает выражать высокую степень интенсивности признака и указывает на «живую», непрдуманную речь. Проанализирована качественная и структурная характеристика эпитета, установлено, что воздействие эпитета возрастает, если он употребляется вместе с усилительным наречием, эмотивными словами, группой эпитетов, ставится в постпозицию. Выявлено, что структурное преобладание простого, составного эпитета и двуступенчатого эпитета объясняется содержательной характеристикой рассказов и стремлением автора передать разговорную речь, в которой необходимо просто и точно выражать свои мысли, соблюдая нормы литературного языка.

Ключевые слова: стиль, стилистика, эпитет-наречие, экспрессивность, эмоциональность.

Для цитирования: Войтальянова Я.И., Шелихова С.В. 2020. Стилистическое своеобразие эпитета в произведениях Дж.Д. Сэлинджера. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (2): 271–279. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-271-279

Stylistic originality of the epithet In the works of J. D. Salinger

Yanina I. Voytalyanova, Svetlana V. Shelikhova

Reshetnev Siberian State Aerospace University
31 Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian
E-mail: shelihovasvetlana@mail.ru

Abstract. The identification of stylistic peculiarities of the epithet was carried out through the study of the features of J. D. Salinger's prose, which is new in the study of the author's creativity. The epithet is considered in the context of the general characteristic of the style of this author and in relation to other means of expressing emotionality (adverb, emotive words). The article proves that the presence of a large number of epithets-adverbs peculiar to the colloquial variety of literary language helps to express a high degree of intensity of the trait and indicates a «live» speech. The qualitative and structural characteristics of epithets are analyzed. It is found that the impact of an epithet increases if it is used together with an amplifying adverb, emotive words, a group of epithets, and is put in postposition. It is revealed that the structural predominance of a simple, composite epithet and a two-step epithet is explained by the content



characteristic of stories and the author's desire to convey colloquial speech, in which it is necessary to simply and accurately express their thoughts, observing the norms of the literary language.

Key words: style, stylistics, epithet-adverb, expressiveness, emotionality.

For citation: Voytalyanova Ya.I., Shelikhova S.V. 2020. Stylistic originality of the epithet in the works of J.D. Salinger. Issues in Journalism, Education, Linguistics, 39 (2): 271–279 (inRussian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-271-279

Введение

Дж. Д. Сэлинджер является выдающимся представителем современной американской литературы. В этом мнении едины практически все исследователи творчества Дж. Д. Сэлинджера [Галинская, 1986; Колесниченко, 2008; Штайн, 2016]. При этом ученые исследуют вопросы, связанные с философскими и эстетическими основами творчества Дж. Д. Сэлинджера [Jacquette, 2015; Галинская, 1986; Любимская, 2016], спецификой перевода произведений [Колесниченко, 2008; Д.И. Петренко, 2009], лексическими и стилистическими особенностями работ Дж. Д. Сэлинджера [Rostami, 2012; Липустина, Щелок, Виноградова, 2019; Тютина, 2015]. Цель исследования обусловлена не только интересом к творчеству знаменитого писателя, но и особенностями стилистики как науки, способствующей глубокому пониманию текста произведения, развивающей культуру эмоционального восприятия художественного текста и выявляющей лингвистическую значимость проблематики изучения отдельных ее аспектов.

Несмотря на большое количество исследований, посвящённых различным аспектам стилистических и лексических особенностей художественного произведения, сохраняется актуальность изучения отдельных компонентов, составляющих целостную структуру текста, поскольку каждый раз мы имеем дело с уникальным произведением, имеющим свой набор определенных и специфических авторских средств выразительности.

Разумеется, что эпитет не может быть рассмотрен в отрыве от других стилистических явлений и изолированно от общей характеристики стиля автора, поэтому возможно рассмотрение эпитета в связи с другими средствами выражения эмоциональности для составления более полной картины о стиле данного автора вообще и о своеобразии употребления эпитета в произведениях Дж. Д. Сэлинджера в частности.

Стилю речи героев Дж. Д. Сэлинджера присущи та особенность и уникальность, которые дают нам хорошую возможность составить представление о речевой характеристике всего поколения. В качестве основной темы произведений Дж. Д. Сэлинджера исследователи называют сложный переход из юности во взрослый мир, неизбежную смену ценностных ориентаций, которая сопровождает этот переход, отчаянное и безнадежное сопротивление, которое возникает при осознании неотвратимости такого шага [Зверев, 1997, с. 459]. Герои Дж. Д. Сэлинджера усиленно размышляют о других и о себе, об окружающем мире и о своих взаимоотношениях с ним. Отстраненность от общества и непохожесть на других говорит о сложной душевной организации главных героев произведений, о глубоком и тонком восприятии окружающей их действительности. Именно эпитет позволяет автору показать всю гамму эмоционально-обостренной напряженности восприятия мира, где, казалось бы, самая обычная незначительная ситуация вызывает чрезмерную, нарочито преувеличенную реакцию, сильнейший эмоциональный отзыв.

Основная часть

Вполне естественно, что особенности современной новеллы заключаются не только в сюжете и характере, но и в манере рассказа, иными словами – в репрезентативной технике, которая может варьироваться. Вообще, писатель может прибегнуть к посредству

«рассказчика» или вести рассказ от первого лица. Во втором случае мы имеем дело с так называемым наследием фольклорной, сказовой традицией. Можно с уверенностью утверждать, что этот прием используется писателем для придания повествованию большего правдоподобия. Дж. Д. Сэлинджер широко использует этот прием, но нужно также добавить, что у Дж. Д. Сэлинджера, как, впрочем, у большинства современных писателей, этот личный, субъективный элемент все более уступает место объективному, личность рассказчика все более «изгоняется» из произведений, а при наличии диалога произведение с присущей ему краткостью формы все более приобретает драматургический характер. Автор с некоторого расстояния смотрит на события, его отношение к происходящему становится отстраненным. При этом создается иллюзия сценического действия, за которым наблюдает не зритель, а читатель. В данном случае отстраненность автора в произведениях не означает, что автору не важен контакт с читателем, совсем наоборот, писатель стремится установить контакт со своим читателем. Это стремление прослеживается и в композиции рассказов, и в их форме; повествование зачастую ведется от первого лица, эпистолярная и дневниковая запись, очень личная манера изложения, которая напоминает монолог, частые обращения к читателю – все рассчитано на установление связи с читателем. Стиль Дж. Д. Сэлинджера передает своеобразную трудность налаживания связи между людьми. Его герои, которым приходится налаживать связь с людьми, часто повторяют: «Вы понимаете меня? Вы понимаете, что я хочу сказать?» (YouknowwhatImean?). Прием повтора у Сэлинджера служит цели привлечь внимание читателя к главной мысли произведения.

Но все же основным достижением Дж. Д. Сэлинджера, по утверждению многих критиков и исследователей, является его умение «услышать» и передать живую речь американской молодежи середины пятидесятых годов. Именно живая интонация во многом определяет художественное своеобразие его произведений. Язык его героев, подростков, под стать им самим – нервный, порывистый, изобилующий сленгом и жаргоном.

Все это указывает на «разговорность» стиля героев, причем непринужденная «разговорность» стиля сэлинджеровских героев достигается путем эмоциональности, и одним из средств передачи эмоциональности речи служит эпитет. Добавим, что, стремясь показать эмоциональность речи, автор прибегает к курсиву, как бы подчеркивая интонационную неровность речи.

Анализируя рассказы Дж. Д. Сэлинджера, можно заметить, что автор не только рассказывает о событиях, но выражает свое отношение к ним. Одним из средств выражения модальности выступает эпитет.

Традиционно эпитет трактуется как лексико-синтаксическое изобразительно-выразительное средство языка, выполняющее функцию определения (*exposedeyes*), обстоятельства (*tospeaklively*) или обращения (*mydear!*), содержащее экспрессивную характеристику предмета или явления и выражающее субъективное восприятие эмоционально-оценочного характера [Арнольд, 2012; Гальперин, 2013; Кузнец, Скребнев, 1960]. При этом И.Г. Гальперин отмечает, что эпитет является таким стилистическим средством, которое основывается на взаимодействии эмотивного и логического значения в атрибутивной фразе и используется для того, чтобы охарактеризовать объект, акцентировать внимание читателя на определенных свойствах объекта и таким образом показать индивидуальное восприятие и оценку автором этих свойств, то есть субъективность и оценочность – это то, что отличает эпитет от простого логического неоценочного определения [Гальперин, 2013, с. 157]. Термин «эмотивность» в определении И. Г. Гальперина позволяет обратить особое внимание на способность воздействия эпитета на читателя с целью достижения определенного эмоционального отклика и подчеркивает способность данного стилистического средства оказывать сильное эмоциональное воздействие на читателя.

Современные авторы более склонны к фрагментарному портрету, причем этот портрет создается через отдельные замечания, штрихи, детали, то есть портрет героя со-



здается постепенно. Прозу Сэлинджера называют отточенной и тщательно продуманной. Абстрактность ему органически чужда, в его произведениях мы можем увидеть «любование конкретным», и деталь занимает у него очень важное место. Его интересует жест, выражение лица, звук голоса. Дж. Д. Сэлинджер исследует малейшие движения души, анализирует своих героев изнутри, и этот анализ настолько прост и оригинален в своей простоте, что вероятность обнаружения чего-то подобного практически сведена к нулю.

Практически у каждого сэлинджеровского героя с самого начала есть свой прикреплённый эпитет, который становится ключевым и сопровождает данный персонаж. Сэлинджера по праву можно назвать мастером речевой детали, поскольку иногда одним только словом в речи своего героя либо в описании его внешности, поведения Сэлинджер может охарактеризовать всю его сущность. Портреты обывателей, изображаемые Дж. Д. Сэлинджером, очень ярки и выразительны даже тогда, когда они обрисованы бегло. Очень четко это можно проследить на основе рассказа «Дорогой Эсме с любовью – и всякой мерзостью» («For Esme – with Love and Squalor»). В описании портрета Эсме сразу замечаем «blaze eyes» (буквально – пресыщенные глаза, литературно – холодные, оценивающие – ... *blaze eyes that, I thought, might very possibly have counted the house, и далее – house – counting eyes of hers.*

Описание внешности ее брата, Чарльза, предстает перед читателем не сразу, а постепенно; и не прямо, а через его действия: *He gazed back at me with immense green eyes. Charles opened his enormous eyes. He then looked at me with his exposed eyes...*

Описание своего отца: *He had terribly penetrating eyes, for a man who was intrinsically kind.* Снова глаза – «ужасно пронизательные». Здесь, как нам кажется, имеет место очень интересное явление – эпитет-наречие. Хотелось бы добавить, что это явление характерно для работ Дж. Д. Сэлинджера, можно с уверенностью утверждать, что оно является одной из важнейших характеристик его стиля.

Наречие в английском языке служит для выражения определенного уровня интенсивности, создавая нужное для повествования напряжение. В сочетании с эпитетом наречие образует двуступенчатый эпитет, который в художественном тексте имеет высокую меру экспрессивности и обладает ярко выраженными эмоционально-оценочными коннотациями [Любовская, 2016, с. 7]. Наречие в такой конструкции помогает регулировать степень интенсивности путем усиления или ослабления эмоциональности, оценочности и экспрессивности прилагательного или причастия: *terribly penetrating, transically kind, faintly clinical, terribly prolific, terribly cold, extremely brilliant, extremely gifted, exceedingly lovable, extremely dirty, fairly unique, slightly bored, unbearably funny.* Наличие большого количества эпитетов-наречий, таких как *extremely, terribly, fairly,* позволяет не только выражать высокую степень интенсивности признака, но и указывает на «живую», непродуманную речь, поскольку данные эпитеты-наречия свойственны, прежде всего, разговорной речи. При этом возникает большая вероятность того, что усилительные наречия, обладающие высокой степенью интенсивности в разговорной речи, постепенно теряют свое первоначальное значение качественной характеристики объекта и обозначают лишь определенную степень интенсивность свойства объекта.

Некоторые исследователи стилистических особенностей наречия отмечают, что в разговорной речи наблюдается тенденция использования безсуффиксальных наречий с целью придания речи живости и выразительности, и этот вид становится нормой литературной разговорной речи произведений американских писателей [Мороховский, 1984]. Стремление дать как можно более точную речевую характеристику герою, передать живую речь повседневной жизни определяет выбор безсуффиксальных наречий, которые выступают в качестве выразительных средств, позволяющих запечатлеть простую речь, спонтанно возникающую в процессе передачи информации. Безсуффиксальные наречия сходны по своей структуре с прилагательными, иными словами прилагательные превращаются в разговорной речи в наречия: *Idoitregular. Texas sure was a great place to grow up.*

В данном случае мы видим, что слова «regular» и «sure» по своим функциональным характеристикам являются наречиями, при этом, если функциональное наречие «regular» встречается на данный момент только в разговорной речи и не закреплено в словарях, то «sure» имеет закрепленное в словаре значение наречия и употребляется в неофициальной разговорной речи [Longman, 2020]. Безсуффиксальные наречия используются в основном в прямой речи и дополняют портрет героя произведения, характеризуя его как человека недостаточно образованного с низким уровнем культурного развития [Мороховский, 1984].

В своих произведениях Сэлинджер отдает предпочтение суффиксальным наречиям, ведь его герои – люди умные, мыслящие «верно», даже если это всего лишь ребенок.

Эпитет-наречие в произведениях Дж. Д. Сэлинджера также описывает качество и оттенки действия – походки, движения, жеста, взгляда. Наглядный пример употребления автором эпитета-наречия можно увидеть в рассказе «Перед самой войной с эскимосами» («Just Before the War with the Eskimos»), диалог между Селиной (Selena) и Джинни (Ginnie):

«Don't I always pay half?» she asked innocently.

«No» said Ginnie flatly.

«I always bring the tennis balls, don't I?» Selena asked unpleasantly.

«All right, all right» Selena said loudly... [Salinger, 1982, с. 54].

И далее, как реакция Селины на этот разговор – ее показная манера: *Just barely leaving the cab door open, she walked briskly and obliviously, like visiting Hollywood royalty, into the building.*

В рассказе «Тедди» («Teddy») также встречаются фразы, передающие оттенки действия, в частности в разговоре Тедди с Никольсоном (Nicholson) характеристика действий Никольсона: *«Not personally» he said dryly; «I follow you,» Nicholson said, rather shortly; «If you'd rather not discuss this, you don't have to,» Nicholson said abruptly, and rather brusquely [Salinger, 1982, с. 168].* Короткие, сухие фразы, сопровождаемые эпитетом-наречием, которые Никольсон бросает как бы на ходу, указывают прежде всего на его интерес к теме разговора и личности главного героя, чей рациональный подход к жизни резко контрастирует с эмоциональным отношением близких ему людей, родителей, ко всему, что происходит вокруг.

Другим средством усиления эпитета являются эмотивные слова, передающие степень качества или признак объекта и действия: наречия (extremely), прилагательные (enormous, hideous, immense). Например, в рассказе «Дорогой Эсме с любовью – и всякой мерзостью» («For Esme – with Love and Squalor») девочка обращается к солдату: *«I purely came over because I thought you looked extremely lonely. You have an extremely sensitive face».* Она же рассказывает о своих родственниках: *«I live with aunt. She's an extremely kind person. <...> Mother was an extremely intelligent person».* В описании брата Чарльза (Charles) *«He's extremely brilliant for his age»* и отца (Father) видим также *«He was an extremely gifted genius».* И далее складывается впечатление, что для нее все «чрезвычайно» («extremely»): *«I'd be extremely flattered if you'd write a story exclusively for me sometime», «Squalor. I'm extremely interested in squalor».*

Также можно добавить, что для выражения эмоциональности и экспрессивности высказывания употребляется нанизывание ряда прилагательных-определений к одному существительному, при этом, согласно И.В. Арнольд, экспрессивность эпитета повышается, если он находится в постпозиции или если предмет характеризуется целой цепочкой эпитетов [1990, с. 93]. При этом особенностью подбора эпитета в группе, на наш взгляд, является стремление автора дать разностороннюю характеристику, например, в рассказе «Тедди» («Teddy»): *... an incongruously handsome, black alligator belt; a third-class leading man's speaking voice: narcissistically deep and resonant, functionally prepared.*

Но иногда автор усиливает какое-нибудь одно качество при помощи синонимичных слов. Наиболее показательным это выражено в цветовом эпитете, который играет значительную роль в описании внешности героев, а также помогает нам увидеть настроение



этих героев. В рассказе «И эти губы, и глаза зеленые» («Pretty Mouth and Green My Eyes») цветовой эпитет выносится автором в заглавие произведения, из самого произведения мы узнаем, что главный герой – gray-haired man, «...his gray, mostly white, hair». Главная героиня – девушка, цвет глаз которой «...so blue as to appear almost violet». Казалось бы, зеленые глаза в заглавии, а на протяжении всего рассказа настойчиво подчеркивается, что глаза все же синие – это непонятное, на первый взгляд, противоречие очень просто объясняет И.Л. Галинская, исходя из полисемии слова «зеленый» в санскритской литературе, где зеленый и синий – первоначально единый цвет, обозначаемый словом «нила» [Галинская, 1986, с.41]. Следовательно, никакого противопоставления нет, Сэлинджер своеобразным образом в заголовке зашифровывает посыл, который читатель пробует разгадать на протяжении всего произведения.

Характерной чертой стиля Дж. Д. Сэлинджера также является стремление объединить цветовую гамму с другими качествами предмета, человека: extremely dirty, white ankle-sneakers; darling blue cardigan; his eyes, which were pale brown in color, and not at all large, were slightly crossed...; a hefty girl of about thirty, in a green, yellow and lavender chiffon dress.

Метод сплошной выборки позволяет структурно выделить в рассказах Дж. Д. Сэлинджера следующие виды эпитетов:

1) простые (simple) – представляют собой односложные синтаксические единицы, выраженные в основном прилагательными (hostile silence, the brilliant sunlight, a lousy career, a hideous room, entire life, a memorable person, an enormous waistline, a hostile glance, an ermine coat, an enormous woman, an opaque look, blase eyes, fishy and enormous eyes, a dressy neighborhood, a lousy mess), наречиями (asked innocently, answered coolly, waited wantonly, said warmly), существительными (a career girl), причастиями как настоящего, так и прошедшего времени (a qualified smile; all-piercing sustained scream);

2) составные (compound) – состоят из двух или более слов, которые объединены по своему значению в синтаксическое целое, обычно это сложные прилагательные: make-believe world; condemned-looking bus; efficient-looking woman; house-counting eyes; white-hot dignity, unendowed-looking building;

3) двуступенчатые (two-step) – образуются при помощи усилительного наречия и определения или причастия и обладают высокой степенью экспрессивности: oddly radiant, extremely squalid, strangely emotional, extremely articulate, hopelessly sincere, extremely magnetic, permanently memorable, immoderately perceptive, extremely kind, extremely intelligent, extremely gifted, extremely flattered;

4) фразовые (phrase) – образуются путем соединения словосочетаний и даже целых предложений в единое целое при помощи дефиса, являются абсолютно авторским речевым средством выражения субъективной-оценочности, всегда контекстно-обусловлены, создаются для конкретной ситуации, когда автору не хватает других выразительных средств для акцентирования внимания читателя на определенном признаке: analmost-All-America tackle, a few don't-tell-me-where-to-put-my-feet seconds, a some-girls-just-don't-know-when-to-go-home look, hut-hope-hoop-hoop business;

5) инвертированные (reversed) – обычно представляют собой два существительных объединенных структурно предлогом of с семантическим переносом значения с определяемого слова на определение, таким образом эпитет в данной конструкции становится определяемым: a theatrical brand of quietness, my word of honour, dry sense of humour, the line of duty.

Структурное распределение эпитетов показало, что в произведениях Сэлинджера преобладает простой, составной и двуступенчатые эпитеты, фразовые и инвертированные составляют небольшую долю от общего числа. Выявленное соотношение объясняется прежде всего содержательной характеристикой рассказов, в которых герои заняты повседневными делами, их общение максимально приближено к «живой» речи, в которой необходимо умение точно и просто выражать свои мысли.

Данное стремление также объясняет употребление героями рассказов вульгаризмов («*For Esme – with Love and Squalor*», «*Just Before the War with the Eskimos*», «*Uncle Wiggily in Connecticut*», «*Teddy*»), которые одновременно придают разговорной манере достоверность и делают речь чрезвычайно эмоциональной. Вульгаризмы представляют собой лексическое средство, характерное для неформального стиля общения, которое призвано придать уничижительную характеристику объекту и обычно выражают сильную эмоцию – отчаяние, гнев, разочарование. К вульгаризмам можно отнести часто встречаемый эмфатический эпитет *goddam* (*god-damned*), который наряду с *damn* выступает в различных сочетаниях с существительными любого характера. Здесь и *lunch, pillow, rug, place, snob, delicatessen, house, и factory, light, head, и brother, professor, life, intellectual, animal, и Leica, corpse, brains, conversation, hands* и многое другое.

Степень эмоциональности обычно зависит от ситуации, контекста, поэтому и само слово *goddam* (*damn*) можно переводить по-разному: чертовски, проклятый, идиотский, чертов, дурацкий, паршивый и т.д., соответственно интенсивность эмоциональной коннотации варьируется. При этом *goddam* может характеризовать не только существительное, но и действие, состояние или просто употребляться как восклицание: «*Goddam if I know*» [Salinger, 57]; «*Goddamright! I do*» [Salinger, 60]; «*...I god damnear faint ed when I sawyouat the hospital*» [Salinger, 105].

Заключение

Дж. Д. Сэлинджер умело передает речь героев, аутентичское воспроизведение разговорной речи делает необходимым наличие большого количества средств выразительности, способных передавать эмоциональность и оценочный характер действий героев и признаков предметов. Структурное и семантическое разнообразие эпитета позволяет в полной мере достичь поставленной цели. Автор применяет эпитет для выражения оценочности и своего личного отношения к предмету, человеку, явлению, действию, подчеркивает эмоциональность разговорной речи. Использование эмфатического эпитета придает героям Дж. Д. Сэлинджера еще большую достоверность и позволяет умело выразить сильные эмоции – гнев, раздражение, негодование.

Эпитет приобретает смысл в контексте атрибутивного словосочетания и представляет с определяемым словом взаимосвязанное единство. Эпитеты выражены в основном прилагательными и наречиями и могут выступать в роли качественных наречий при глаголе, что подчеркивает драматургические черты произведения. Эпитет-наречие ограничивает или усиливает эмоциональное воздействие признака предмета или действия героя. Передать повседневную речь позволяет употребление большого количества наречий, характерных для разговорной речи. При этом выбор автором традиционного суффиксального способа образования наречий, являющихся нормой разговорной разновидности литературного языка, позволяет утверждать, что герои его произведений – люди мыслящие, умные, рассуждающие, ищущие душевной гармонии, стремящиеся к познанию мира.

Новизна исследования заключается в выявлении стилистического своеобразия эпитета посредством изучения особенностей прозы Дж. Д. Сэлинджера. Данное исследование стилистических особенностей эпитета не является исчерпывающим и намечает перспективы дальнейшего изучения эпитета в произведениях Дж. Д. Сэлинджера. Уточнение феномена эпитета, его качественный и структурный анализ делают возможным проведение сопоставительного анализа перевода эпитета на русский язык. Работа позволит дополнить теоретические подходы к эпитету как выразительному средству, обогатить возможность его практического применения в современном художественном тексте.

Список источников

1. Бернацкая В.И. 1982. Дж. Сэлинджер – автор цикла о Глассах. В кн.: Сэлинджер Дж. Избранное. Сборник. М., Прогресс: 6–23.



2. Гальперин И.Р. 2013. Стилистика английского языка (I.R. Galperin. English Stylistics). М., URSS, Либроком, 331 с.
3. Зверев А.Б. 1997. Сэлинджер: тоска по неподдельности. В кн.: Сэлинджер Дж.Д. Сочинение в двух томах. Т. 2. Харьков, «Фолио», 479 с.
4. Кузнец М.Д., Скребнев Ю.М. 1960. Стилистика английского языка. Ленинград, Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР: 173 с.
5. Мороховский А.Н., Воробьева О.П., Лихошерст Н.И. 1984. Стилистика английского языка. Киев, Вища школа, 245 с.
6. Сэлинджер Дж. Д. 1982. Избранное. На англ. яз. Сост. Бернацкая В. И. М., Прогресс, 438 с.

Список литературы

1. Арнольд И.В. 2012. Стилистика. Современный английский язык. М., Наука, 384 с.
2. Арнольд И.В. 1990. Стилистика современного английского языка. М., Просвещение, 300 с.
3. Бочкарева Н.С. 1990. Функции детского образа в американской новеллистике начала 1960-х годов. (На материале новелл Б. ван Стойка, В. Марикони, К. Маккаллера, К. Воннегута). В кн.: Проблемы нравственности в зарубежной литературе. Межвузовский сборник научных трудов. Пермь, ПГПИ: 92–101.
4. Галинская И.Л. 1986. Загадки известных книг. М., Наука, 128 с.
5. Колесниченко А.Н. 2008. Сленг в английском и русском языках: структурно-семантический, этимологический, функциональный и стилистический аспекты: на материале произведения Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи». Автореферат дис. ... кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 27 с.
6. Липустина О.М. Щелок Т.И., Виноградова Н.Г. 2019. Эмотивная лексика в романе Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи». Филологические науки. Вопросы теории и практики, 12 (4): 55–59.
7. Любимская О.М. 2018. Слово и вещь в системе поэтики молчания Дж. Д. Сэлинджера. Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология, 10 (1): 117–124.
8. Любовская О.Л. 2016. Двуступенчатый эпитет в аспекте перевода: на материале перевода англоязычной художественной литературы на русский язык. Дисс. ... канд. филол. наук. Санкт-Петербург, 225 с.
9. Петренко Д.И. 2009. Роман Дж.Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» и его переводы на русский язык. Под ред. проф. К.Э. Штайн. Ставрополь, Изд-во СГУ, 240 с.
10. Тютин Е.П. 2015. Функции эмоционально-оценочной лексики в произведениях Дж. Д. Сэлинджера «Девять рассказов». В кн.: Вопросы филологии и теории перевода: социокультурный аспект. Чебоксары, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева: 233–237.
11. Штайн К.Э. 2016. Язык. Языкознание. Идеология: от социализма к российскому капитализму. Ставрополь, Полиграф-сервис, 378 с.
12. Jacqueline D. 2015. Salinger's World of Adolescent Disillusion. Philosophy and Literature. Johns Hopkins University Press, 39 (1A): 156–177.
13. Longman Dictionary of Contemporary English Online. 2020. April 22. Available at: <https://www.ldoceonline.com/> (accessed 22.04.2020).
14. Rostami M. S. 2012. A model for the evaluation of translations: with an emphasis on the stylistic features. International Journal of Linguistics, 4 (2): 55–72.
15. Salinger J.D. 1991. Nine Stories. New York, Boston, London, Little, Brown and Company, 198 p.

References

1. Arnol'd I.V. 2012. Stilistika. Sovremenni russki yazik: uchebnik dlya vuzov [Stylistics. Modern English: textbook for universities]. Moscow, Publ. Nauka, 384 p.
2. Arnol'd I.V. 1990. Stilistika sovremennogo anglijskogo yazika [Stylistics of modern English]. М., Publ. Prosveshenie, 300 p.
3. Bochkareva N.S. 1990. Funkcii detskogo obraza v amerikanskoj novelistike nachala 1960-h godov [Functions of the child's image in American short stories of the early 1960s]. (na material novell

B. van Stoika, V. Marikoni, K. Makkalyaris, K. Vonneguta). In: Problemi npravstvennosti v zarubezhnoi literature. Mezhdvuzovskii sbornik nauchnih trudov [Problems of morality in foreign literature. Intercollegiate collection of scientific papers]. Perm', Publ. PGPI: 92–101.

4. Galinskaya I.L. 1986. Zagadki izvestnih knig [Riddles of famous books]. Moscow, Publ. Nauka, 128 p.

5. Kolesnichenko A.N. 2008. Sleng v anglijskom I russkom yazikah: strukturno-semanticheskij, etimologicheskij, funkcionalnij I stilisticheskij aspekti: na material proizvedeniya J.Salinjera «Nad propastyu vo rzhi» [Slang in English and Russian: structural-semantic, etymological, functional and stylistic aspects: based on the work of D. Salinger «The catcher in the rye»]. Abstract dis. ...cand. philol. sciences. Rostov-on-Don, 27 p.

6. Lipustina O.M. Shchelok T.I., Vinogradova N.G. 2019. Emotive vocabulary in J. D. Salinger's novel "The catcher in the rye". Philological science. Questions of theory and practice, 12 (4): 55–59 (in Russian)

7. Lyubimskaya O.M. 2018. A Word and a Thing in the System of J. D. Salinger's Poetics of Silence. Vestnik Permskogo universiteta. Rossiyskaya i zarubezhnaya filologiya, 10 (1): 117–124 (in Russian)

8. Lyubovskaya O.L. 2016. Dvustupenchatyy epitet v aspekte perevoda : na materiale perevoda angloyazychnoy khudozhestvennoy literatury na russkiy yazyk [Two-step epithet in the aspect of translation: on the material of the translation of English-language fiction into Russian]. Diss. ... cand. filol. sciences. Sankt-Peterburg, 225 p.

9. Petrenko D.I. 2009. Roman J. Salingera «Nad propastyu vo rzhi» I ego perevodi na russkiy yazyk [J. D. Salinger's novel "The catcher in the rye" and its translations into Russian]. Ed. K.E. Shtain. Stavropol, Publ. SGU, 240 p.

10. Tyutina E.P. 2015. Funkcii emocionalno-ocenochnoj leksiki v proizvedeniyah J.Salinjera «9 rasskazov» [The functions of emotional and evaluative vocabulary in the works of Dzh. D. Salinger "9 stories"]. In: Voprosi filologii I teorii perevoda: socio-kulturnij aspekt [Questions of Philology and translation theory: socio-cultural aspect]. Sbornik nauchnih statej. Cheboksari, Chuvash state pedagogical University named after I.Y. Yakovlev: 233–237.

11. Shtain K.E. 2016. Yazik. Yazikoznanie. Ideologiya: ot sociolizma k rossiiskomu kapitalizmu [Language. Linguistics. Ideology: from socialism to Russian capitalism]. Stavropol, Publ. Poligraf-servis, 378 p.

12. Jacquette D. 2015. Salinger's World of Adolescent Disillusion. Philosophy and Literature. Johns Hopkins University Press, 39 (1A): 156–177.

13. Longman Dictionary of Contemporary English Online. 2020. April 22. Available at: <https://www.ldoceonline.com/> (accessed 22.04.2020).

14. Rostami M.S. 2012. A model for the evaluation of translations: with an emphasis on the stylistic features. International Journal of Linguistics, 4 (2): 55–72.

15. Salinger J.D. 1991. Nine Stories. New York, Boston, London, Little, Brown and Company, 198 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Войтальянова Янина Иосифовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технического иностранного языка Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнёва, г. Красноярск, Россия

Шелихова Светлана Викторовна, старший преподаватель кафедры технического иностранного языка Сибирского государственного университета науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнёва, г. Красноярск, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Yanina I. Voitalyanova, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of technical foreign language, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russia

Svetlana V. Shelikhova, senior teacher of the Department of technical foreign language, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russia



УДК 811.111 (045)
DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-280-288

Смысловые характеристики терминов цифровой экономики как фактор эффективного делового общения (на примере английского языка)

Глушкова Н.М., Харченко М.Г.

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Финансовый университет),
Россия, 125993 (ГСП-3), г. Москва, Ленинградский проспект, 49
E-mail: NMGlushkova@fa.ru, margrih@mail.ru

Аннотация. Дано системное описание ряда актуальных на данный момент цифровых терминов, обладающих множеством семантических характеристик, правильное понимание которых является одним из важных факторов эффективного делового общения. Используя примеры цифровых терминов на английском и русском языках в ходе сопоставительного анализа, авторы показывают зависимость семантических характеристик цифровых терминов от таких факторов, как морфологические и стилистические особенности, синонимия, дифференциация по сферам общения и возможностям употребления для различных ситуаций. Описанные в статье примеры цифровой терминологии обновляют материал по исследуемой теме и мотивируют читателя к дальнейшему поиску информации по данной теме для дальнейшей научной работы и самообучения в аспекте глобальной цифровизации.

Ключевые слова: цифровая терминология, семантические характеристики, термин, цифровизация.

Для цитирования: Глушкова Н. М., Харченко М. Г. 2020. Смысловые характеристики терминов цифровой экономики как фактор эффективного делового общения (на примере английского языка). Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (2): 280–288. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-280-288

Semantic characteristics of digital economy terms as a factor of effective business communication (using the example of english)

Nadezhda M. Glushkova, Marina G. Kharchenko

Financial University under the Government of the Russian Federation (Financial University),
49 Leningradsky Prospekt, Moscow, 125993, GSP-3, Russia
E-mail: NMGlushkova@fa.ru, margrih@mail.ru

Abstract. A systematic description of a range of digital terms with a large number of semantic characteristics is given, the correct understanding of which is one of the important factors contributing to effective business communication. Based on the opinion of some researchers of digital terminology, the authors of the article use a comparative approach to the study of digital terms in English and Russian to identify the dependence of semantic characteristics of digital terms on such factors as morphological and stylistic features, synonymy, differentiation by spheres of communication and the possibility of use in different situations. The authors claim that an incorrect understanding of semantic characteristics, on the one hand, and an insufficiently detailed scientific study of digital terms and their lack of systematization, on the other hand, can negatively affect the effectiveness of business communication. The results of the scientific review contribute to the understanding of the semantic characteristics of digital terms and their systematization, update the material on the topic under study and motivate the reader to further search for information to expand scientific study and self-learning in the aspect of global digitalization.

Keywords: digital terminology, term, semantic characteristics, digitalization.

For citation: Glushkova N.M., Kharchenko M.G. 2020. Semantic characteristics of digital economy terms as a factor of effective business communication (using the example of English). *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 39 (2): 280–288 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-280-288

Введение

Язык как социальное явление составляет неотъемлемую часть всех общественных отношений. В эпоху развития цифровой экономики изменения, происходящие в языке, приобретают особый смысл. Цифровизация постепенно охватывает такие сферы жизни и деятельности людей, как пассажирские и грузовые перевозки, туризм, общественное питание, розничная торговля, госуправление, промышленность, медицина и другие.

Слова как составляющие лексики языка испытывают на себе воздействие экстралингвистических факторов, влияющих на развитие языка. Такие вопросы, как значения новых слов и выражений, связанных с цифровой экономикой, их синонимия, дифференциация лексики по сферам общения представляют интерес для современной лингвистики. Для большинства людей, общающихся в условиях цифровой экономики, смысл и история цифровой терминологии, ее стилистические свойства и возможности употребления в различных ситуациях неизвестны или не до конца ясны.

Логично предположить, что информационное пространство оперативно реагирует на потребность общества понять процессы, происходящие в экономике, обществе и языке. С. Рагимова [2019], одна из авторов онлайн-версии журнала *Forbes*, освещает необходимый минимум лексики цифровой экономики, которым должны владеть все, кто с ней соприкасается. В частности, приводятся примеры программных систем, задействованных в организации бизнеса: BPM (Business Process Management), HRM (Human Resources Management), CRM (Customer Relationship Management), SAP (Resume Matching) и многие другие [Что такое цифровая экономика..., 2019; Рагимова, 2019].

Современная система образования, которая призвана отвечать на запросы глобального рынка труда и повышать востребованность выпускников, нуждается в соответствующих действиях, информационных источниках и учебных изданиях, которые знакомят широкую аудиторию с цифровизацией мира. Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации совместно с Аналитическим центром при Правительстве Российской Федерации организовали круглый стол «Глоссарий цифровой экономики», на котором была высказана точка зрения, что базовая терминология цифровой экономики, принятая в мировых производствах Китая, США и Европы, все еще не полностью понятна многим пользователям. В России нужно выработать единые понятия и термины цифровой экономики, определить их характеристики, принять меры по синхронизации существующих терминов, чтобы облегчить работу участникам цифрового рынка и способствовать формированию культуры потребления цифровых услуг. По мнению участников круглого стола, эти проблемы могут быть решены, если выработать единую терминологическую базу и создать глоссарий цифровой экономики [Румянцев и др., 2018].

Понимание различий смысловых характеристик цифровых терминов лежит в основе эффективного делового общения, в связи с чем возникла необходимость для специалистов и всех тех, кто вынужден общаться в условиях цифровой экономики, комплексно изучать характеристики ее терминов с учётом социокультурных особенностей коммуникации в русскоязычной и англоязычной лингвокультурах. Несмотря на то, что с расширением деловых контактов цифровая терминология все активнее проникает в коммуникативное пространство современного общества, количество работ, посвященных ее лингвистическому анализу и влиянию экстралингвистических факторов, пока недостаточно.

В данной статье мы приводим ряд примеров интерпретации и описания англоязычных и русскоязычных цифровых терминов.

1. Масштабность использования английского языка и его включенность в русскоязычную действительность

Новые тенденции и идеи в экономике и менеджменте, связанные с цифровизацией, привели к обновлению языка для коммуникации, изменению ряда грамматических форм и стилей общения. Наиболее ярко это проявляется в Интернете. Глобальное распространение английского, его взаимодействие с другими языками и дальнейшая цифровизация привели к появлению новых терминов, смысловые характеристики которых отличаются от прежней терминологической системы. Иными словами, язык общения претерпевает изменения под воздействием как лингвистических, так и экстралингвистических факторов, которые напрямую связаны с переходными моментами в жизни языкового сообщества.

В частности, можно показать, как некоторые слова и термины расширяют свои значения, чтобы соответствовать новым ситуациям, на следующих примерах:

– in-memory – технологии управления данными, анализа их в оперативной памяти [Иванов, 2018].

Пример контекста:

In computer science, in-memory processing is an emerging technology for processing of data stored in an in-memory database [In-memory processing].

В данном случае мы наблюдаем характерную для языка тенденцию к упрощению языкового материала и закреплению тех его форм, которые наиболее емко и доступно передают смысл как носителям языка, так и изучающим его. Даже не зная точного перевода, собеседник по контексту и форме слова, прикрепленному префиксу, может ориентироваться в ситуации.

– Big Data – огромные объемы информации, собранной из самых разных источников, потенциально представляющие ценность [Mozyrko, 2015].

Например:

Every field has its own terminology and thus, there are a number of Big Data terms to know while starting a career in Big Data [Verma, 2018].

Данный пример иллюстрирует, как язык обретает новый термин, сочетая простую в обращении и запоминании лексику, придавая ему статус более удобного, легкого в употреблении термина, короткого по объему и разнообразного в значении.

– Cloud Computing – метод, который дает возможность бизнесу и частным пользователям запускать приложения, хранить данные и пользоваться сервисами без необходимости покупать собственные сервера, системы хранения и прочее оборудование [Рагимова, 2019].

Например:

In the simplest terms, cloud computing means storing and accessing data and programs over the Internet instead of your computer's hard drive [Griffith, 2016].

Как видно из контекста, язык сочетает тенденцию к упрощению с присущей ему образностью (Cloud – англ. облако). Полагаем, что отчасти эта черта – также следствие особенностей человеческого мышления, яркий образ способен лучше запечатлеться в памяти, вызвать стойкие ассоциации.

– Lyft – услуги по перевозке пассажиров (такси) [ТАКСИМО. Официальный сайт «Lyft» такси в Москве].

Например:

Lyft is a very convenient service when you need a ride [Lift Delivery, 2019].

Пример данного слова иллюстрирует синергию языка, цифровых технологий и экономики. Популярный бренд такси закрепился в обиходе для обозначения услуг пользования не только машин, но и велосипедов, и электросамокатов. Сам термин основан на видоизмененном слове “lift”, который в ряде устойчивых выражений устойчиво ассоциируется с транспортом (togivealift – подвезти)

– SoLoMo (Social+Local+Mobile) – мобильные технологии, которые помогают взаимодействовать с потребителями через экраны мобильных устройств с учетом геолокации и с использованием социальных медиа [Новый маркетинг, 2012].

Например:

SoLoMo is an acronym for Social+Local+Mobile marketing and it is an increasingly common term referring to a new marketing approach [Ruiz, 2015].

Рассматриваемый термин является прямым примером взаимодействия маркетинга и цифровых технологий, когда из ряда прилагательных появляется универсальное слово, включающее в себя емкое информационное поле, которое до появления термина требовало более пространного и развернутого описания.

Как показывают примеры, функциональная дифференциация английского языка и его многообразие возникают как результат экстралингвистического воздействия.

2. Термины цифровой экономики как объект англо-русских переводческих сопоставлений

Вначале необходимо отдельно отметить ключевые факторы отбора терминов цифровой экономики для сопоставления. Мы хотим представить обзор ряда определений, отвечающих за взаимозависимый процесс слияния понятий информации и экономики. Без своевременной информации невозможно успешное развитие и рост экономики. Вместе с тем именно экономическая успешность и мотивированность является фундаментом для целого ряда информационных исследований. Дополнительный критерий выбора того или иного термина для анализа заключается в его актуальности и одновременно относительной новизне в русском языке.

Руководствуясь правилом освещения понятий синергии «информация – бизнес» от целого к частному, прежде всего необходимо получить представление о направлении “Business Intelligence” (BI). В мировой экономике оно существует несколько десятилетий и активно используется для описания, анализа и прогнозирования экономических событий. В современном экономическом обиходе мы можем встретить разнообразные варианты перевода в зависимости от понятия, которое подразумевают авторы работы. Приводится как вариант «интеллектуальный анализ данных» [Корнеев и др., 2000], так и калькированный вариант «бизнес-интеллект» [Артемьев, 2003]. В зависимости от контекста, это понятие может передавать процесс сбора многоаспектной информации либо трансформацию данных в знания, азнаний в действия для компаний, желающих получить прибыль. В этом случае возникает вариант термина «бизнес-аналитика» [Паклин, Орешков, 2013]. Разграничивая понятия аналитики и ее более узкого варианта Business Intelligence, отметим, что основная задача BI заключается в формулировании действий и решений для предпринимателя [Что такое Business Intelligence, 2015].

Еще один взгляд заключается в понимании бизнес-интеллекта как наборе инструментов, программном обеспечении для оперирования большим количеством данных [Артемьев, 2003]. За основу мы возьмем достаточно полное определение словаря «Академик»: «классификация и анализ данных, собираемых при ведении бизнеса, чтобы на их основе принимать более эффективные бизнес-решения и добиваться конкурентных преимуществ» [Business intelligence, 2019]. Примечательно, что этот словарь отражает неоднозначность понятия и дает три варианта переводов: «бизнес-аналитика», «система анализа



деловых данных», «средства бизнес-аналитики». Англоязычное понятие также соединяет в себе процесс, инструменты и конечный результат – набор решений:

“Business Intelligence is a process of collecting, integrating, analyzing and presenting the data for a better understanding of decision-making. This process is carried out through software services and tools” [Business Intelligence vs Data Science – 4 Ways to Tell Them Apart, 2019].

Зарубежные авторы часто сопоставляют и равно высоко оценивают актуальность терминов “Business Intelligence” и “Data Science” (наука о данных):

“Business Intelligence and Data Science are two of the most recurring terms in the digital era” [Business Intelligence..., 2019].

При этом подчеркивается, что сфера науки о данных шире бизнес-аналитики: несмотря на объединяющий их объект исследования (сложные данные, BigData), наука о данных оперирует сложными статистическими алгоритмами для прогнозирования будущего, в том числе бизнес-сферы. Бизнес-аналитика, в свою очередь, концентрируется на узких, актуальных экономических вопросах:

“BI is about developing dashboards, creating business insights, organizing data and extracting information that would help the businesses to grow. ... Data Science is much more complex compared with Business Intelligence” [Business Intelligence..., 2019].

Следующий термин представляет более узкое понятие “DataEngineering” или «инжиниринг данных», а также соседствующие с ним термины “Data Analysis” (анализ данных). Эти сферы наступившего будущего, помимо информации о развитии событий и явлений, или предиктивного моделирования, предлагают целый набор возможностей для экономики общества. Более того, на данный момент профессия дата-инженера или дата-саентиста считается одной из самых востребованных. Однако мы не случайно рассматриваем информационно-технические профессии в рамках экономической применимости. Алгоритмы и данные важны не сами по себе, а в контексте протекающих в обществе бизнес-процессов. Деятельность любого аналитика в первую очередь нацелена на повышение прибыли компании. Соответственно, успешный представитель этой профессии должен обладать знаниями об экономических моделях, структуре и процессах на предприятии.

Для понимания этого феномена и его роли в цифровой экономике разберем обработку больших данных (Bigdata) с максимально общей точки зрения. В структуре работы с данными выделяют равноценные по вкладу в процесс термины-профессии:

1) Дата-аналитики (The Data Analysts) при помощи языков программирования, электронных таблиц и инструментов бизнес-аналитики описывают и подразделяют на категории существующие и актуальные информационные данные.

2) Дата-саентисты (The Data Scientists) задействуют алгоритмы для создания прогнозов о будущем развитии событий в отношении имеющихся данных и на их основе.

3) Дата-инженеры (The Data Engineers) – специалисты, которые с помощью языков программирования обеспечивают процесс достоверной информацией, отвечают за постоянный доступ к ней в базах данных [WhatisDataEngineering? 2018].

4) Дата-инжиниринг (или второй вариант: инженерия данных) связан с данными, их получением, расположением и сохранением в базах данных, а в дальнейшем – обработкой и перенаправлением для анализа и прогнозирования. Основная задача инженеров состоит в создании надежной инфраструктуры для больших объемов данных [Кто такие..., 2019].

Если рассмотреть данные термины с лингвистической точки зрения, то можно понять, что у этих профессий существует общее происхождение: они возникли как стремительно набирающие популярность жаргонизмы, которые закрепились в языке. Одинаково по звучанию и по написанию термины представляют собой характерное для современности заимствование иностранного слова с сохранением его приблизительного произношения, несмотря на чужеродность формы. Причина такой словообразовательной и переводческой тенденции, свидетельствующей о скорости внедрения слова в язык, кроется в высокой востребованности этих знаний и навыков. Мы также наблюдаем различие в пере-

водческих методиках, использованных при переводе на русский язык трех профессий, указанных выше. В случае наличия в языке аналога профессии с максимально обобщённым значением и большими возможностями для употребления вторая часть термина передается русским аналогом (дата-инженер, дата-аналитик), однако в случае с “data scientist” тенденции перевода не так однозначны. Во-первых, мы встречаем в сети разные варианты их транскрипционной передачи («дата-саентисты» и «дата-сайентисты») [Новый маркетинг, 2012]. Во-вторых, в силу того, что с 2010-х годов наука о данных (“datascience”) выделена в образовательных стандартах как практическая межотраслевая сфера деятельности, академическая дисциплина и раздел информатики, существует менее популярный в профессиональном обращении, но более академически оформленный вариант «ученый по данным» [Дата-сайентисты..., 2018]. Множество русских эквивалентов также пополняют варианты «дата-ученый», «дата-специалист» [Дата-учёный..., 2016] и наиболее описательный перевод из встречаемых – «специалист по изучению данных» [Специалист..., 2019].

Разнообразие вариантов перевода имеет под собой логичное социально-экономическое обоснование: профессии находятся на этапе становления, равно как и актуальные образовательные программы.

Далее рассмотрим явление, несущее огромные возможности именно для сферы экономики и производства. Появление термина «Интернет вещей» (“Internet of Things” or “IoT”) в первую очередь связано с целью интегрировать и развить общественные и экономические процессы в той мере, чтобы минимизировать необходимость человеческого участия в максимально возможном количестве операций и тем самым повысить эффективность, точность и экономическую прибыльность любого предприятия.

Приведем несколько определений данного понятия для формирования более четкого представления о нем:

The Internet of Things, or IoT, refers to the billions of physical devices around the world that are now connected to the internet, all collecting and sharing data. Connecting up all these different objects and adding sensors to them adds a level of digital intelligence to devices [Internet of things, 2018].

В этом наиболее простом из определений акцент ставится на усовершенствовании привычных предметов и процессов с доступом ко всемирной сети и сенсорным технологиям, позволяющим собирать и обмениваться информацией без участия человека. К понятию Интернета вещей относят, например, возможность выключать электричество дома из телефонного приложения или беспилотное движение автомобиля.

The IoT is a giant network of connected things and people – all of which collect and share data about the way they are used and about the environment around them. ... Devices and objects with built in sensors are connected to an Internet of Things platform [Clark, 2016].

Еще один аспект, который необходимо учитывать при изучении Интернета вещей – это существование единой сетевой платформы, где интегрируется вся информация, полученная от встроенных сенсоров. Далее к этим данным подключается анализ данных. Мощные платформы отбирают полезную информацию и отсеивают ненужную. В дальнейшем данные, которые сочли нужными, используют в совершенствовании образцов поведения, создании новых алгоритмов и устранении операционных ошибок, в том числе до их появления.

The internet of things, or IoT, is a system of interrelated computing devices, mechanical and digital machines, objects, animals or people that are provided with unique identifiers (UIDs) and the ability to transfer data over a network without requiring human-to-human or human-to-computer interaction (Internet of things (IoT) [Internet..., 2020].

Данное определение, во-первых, значительно расширяет сферы использования Интернета вещей, т.к. он затрагивает уже одушевленные существа. В частности, приводятся примеры ферм с животными со вживленными микрочипами (biochip transponder) или человека, в сердце которого находится имплант, отслеживающий все происходящие процес-

сы (a heart monitor implant). Во-вторых, мониторинг, сбор информации, ее анализ и получение результатов не требуют не только взаимодействия уровня «человек – человек», но и «человек – компьютер». Системы наделяются почти полной автономностью процесса, хотя человек может взаимодействовать с устройствами, чтобы настроить их, дать инструкции или получить доступ к информации.

Вследующем фрагменте отметим, как Интернет вещей применим в экономике: “The use of smart devices will also likely mean a competitive advantage for businesses that use them strategically. For instance, by tracking data about energy use and inventory levels, a firm can significantly reduce its overall costs” [Kenton, 2020].

В данном примере знание об Интернете вещей выступает как стратегическое экономическое преимущество, способное как сокращать расходы предприятия, так и выполнять, казалось бы, более творческую часть предпринимательства – совершенствовать маркетинговые ходы и тем самым повышать продажи.

С лингвистической точки зрения интересно отметить, что новое понятие уже имеет своеобразное продолжение и развитие в ряде терминов, которые ответвляются от более общего понятия. Постепенно выделилась более узкая область, относящаяся к энергии (Internet of Energy (IoE)), которая направлена на автоматизацию и совершенствование энергетической инфраструктуры и производства: “The term is derived from the increasingly prominent market for Internet of Things (IoT) technology, which has helped develop the distributed energy systems that make up the IoE” [Chen, 2020]. Следующим родственным термином “Internet of Things” стало его производное – “The Internet of Everything” (Интернет всего или Интернет-всего) – одно из самых перспективных направлений деятельности [Ваннах, 2013]. В последнем термине собрано множество составляющих современного общества (люди, действия, предметы и информация), которые можно объединить в одну глобальную сеть: “IoE is the intelligent connection of people, process, data and things. The Internet of Everything (IoE) describes a world where billions of objects have sensors to detect measure and assess their status; all connected over public or private networks using standard and proprietary protocols” [Banafa, 2016].

Заключение

Мы коснулись только некоторых аспектов анализа цифровой терминологии:

1. Проведено сопоставление актуальных и наиболее часто используемых цифровых терминов из различных экономических и социальных сфер, в результате чего очевидно, что для изучения цифровой терминологии первоначальным является лексикология, где смысловые характеристики терминов занимают особое место, обеспечивая их правильное использование.

2. Приведенные примеры использования цифровых терминов обнаруживают определенную тенденцию к сближению между языками благодаря социолингвистическим процессам, особенно в части их словообразовательных возможностей.

2. Рассмотренные примеры цифровых терминов подтверждают, что активное развитие цифровой экономики способствует быстрому расширению и обновлению языка общества, в котором понимание появляющихся лексических единиц можно получать с помощью таких переводческих методов, как транскрипция, транслитерация, калькирование и описательный перевод.

3. Указанные в статье термины показывают, что частота и точность употребления новых цифровых понятий в языке сообщества зависит от понимания коннотаций конкретного слова, его характерных словосочетаний, сопутствующего контекста и его положительного или отрицательного значения в зависимости от ситуации применения.

4. Такие вопросы, как перенос англоязычных понятий в русскую экономическую сферу, имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать при переводе, трактовке и

употреблении терминов для делового общения. Это требует дальнейшего лингвистического анализа, систематизации и описания семантических характеристик актуальных терминов.

Результаты работы могут быть рассмотрены в качестве мотивации обучающихся учреждений включать современные термины цифровой экономики в учебные курсы высшей и средней школ с целью лучшей подготовки будущих специалистов к участию в деловой коммуникации. Задача лингвистов в дальнейшем видится в подробном и оперативном изучении новых заимствований и анализа их с точки зрения семантической структуры, семиотической денотации, метасемиотики, коннотации, а также эволюции заимствованного значения каждой лексической единицы. Все это ведет общество к созданию единого языка общения, понятного как в деловой сфере, так и в обычной жизни, особенно в условиях цифровой экономики.

Список источников

1. Ваннах М. 2013. Через «Интернет вещей» к «Интернету всего». Компьютерра. URL: <https://www.computerra.ru/183215/cherez-internet-veshhey-k-internetu-vsego/> (дата обращения: 16.02.20)
2. Дата-сайентисты – редкая порода профессионалов. 2018. URL: <http://rtbinsight.ru/articles/data-sajentisty-redkaaya-poroda-professionalov.html> (дата обращения: 16.02.20)
3. Дата-учёный I и II типа. 2016. URL: <http://datascientist.one/data-scientist-types/> (дата обращения: 16.02.20)
4. Иванов Н. 2018. Технология In-memory Computing: как применять и зачем? URL: <https://www.crn.ru/news/detail.php?ID=124497> (дата обращения: 16.02.20)
5. Корнеев В.В., Гареев А.Ф., Васютин С.В., Райх В.В. 2000. Базы данных. Интеллектуальная обработка информации. М., Нолидж, 352 с.
6. Кто такие дата-инженеры, и как ими становятся? 2019. URL: <https://habr.com/ru/company/otus/blog/452670/> (дата обращения: 16.02.20)
7. Кто такой дата-сайентист. 2018. URL: <https://thecode.media/data-science/> (дата обращения: 16.02.20)
8. Новый маркетинг – Newmarketing, 2012, 2: 1. Электронный журнал. URL: <https://newmarketing.ru/news/2012/09/19/462/> (дата обращения: 16.02.2020)
9. Паклин Н., Орешков В. 2013. Бизнес-аналитика. От данных к знаниям. СПб., Питер, 704 с.
10. Рагимова С. Глоссарий цифровой экономики. URL: <https://www.forbes.ru/brandvoice/sap/356277-glossariy-cifrovooy-ekonomik> (дата обращения: 16.02.2020)
11. Румянцев В., Биленко П., Галюжин А. 2018. Выступления на круглом столе «Глоссарий цифровой экономики». URL: <https://digital.ac.gov.ru/news/621/> (дата обращения: 16.02.2020)
12. Специалист по изучению данных (data scientist). 2019. URL: <http://www.tadviser.ru/a/147974> (дата обращения: 16.02.2020)
13. ТАКСИМО. Официальный сайт «Lyft» такси в Москве. URL: <https://www.taximmo.ru/lyft-taksi-oficialnyj-sajt> (дата обращения: 16.02.20)
14. Что такое Business Intelligence. 2015. URL: <https://habr.com/en/company/navicon/blog/250875/> (дата обращения: 16.02.20)
15. Banafa A. 2016. The Internet of Everything (IoE). Available at: <https://www.bbvaopenmind.com/en/technology/digital-world/the-internet-of-everything-ioe/> (accessed: 16.02.2020).
16. Business intelligence. 2019. Academic Dictionaries and Encyclopedias. Available at: <https://translate.academic.ru/business%20intelligence/en/ru/> (accessed: 16.02.2020).
17. Business Intelligence vs Data Science – 4 Ways to Tell Them Apart. 2019. Available at: <https://data-flair.training/blogs/business-intelligence-vs-data-science> (accessed: 16.02.2020).
18. Chen J. 2020. Internet of Energy (IoE). Available at: <https://www.investopedia.com/terms/i/internet-energy-ioe.asp> (accessed: 16.02.2020).
19. Clark J. 2016. What is the Internet of Things? Available at: <https://www.ibm.com/blogs/internet-of-things/what-is-the-iot/> (accessed: 16.02.2020).
20. Griffith E. 2016. What is Cloud Computing? Available at: <https://www.pcmag.com/news/what-is-cloud-computing> (accessed: 16.02.2020).
21. In-memory processing. Wikipedia. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/In-memory_processing (accessed: 16.02.2020).



22. Internetofthings. 2018. Medium. Internet Journal. Available at: <https://medium.com/@LNMHacks/internet-of-things-59774507808a> (accessed :16.02.2020).
23. Internetofthings (IoT). 2020. Available at: <https://internetofthingsagenda.techtarget.com/definition/Internet-of-Things-IoT>(accessed: 16.02.2020).
24. Kenton W. 2020. The Internet of Things (IoT). Available at: <https://www.investopedia.com/terms/i/internet-things.asp>(accessed: 16.02.2020).
25. Lift Delivery. 2019.Does it exist? Available at: <https://www.ridester.com/lyft-delivery/> (accessed: 16.02.2020).
26. Melenciuc D. 2005. A Reader in English Lexicology. Moldova State University, Available at: <https://ru.scribd.com/document/45834917/Lxicology-2005> (accessed: 16.02. 2020).
27. Mozyrko B. 2015. Putting Big Data in Context. Available at: <https://www.uxbooth.com/articles/putting-big-data-in-context/>(accessed: 16.02.2020).
28. RuizJ. What is SoLoMo and Why is it Important to Marketers? Available at: <https://nealschaffer.com/solomo/> (accessed: 16.02.2020).
29. Verma A. 2018. 101 Big Data Terms You Should Know. Available at: <https://www.whizlabs.com/blog/big-data-terms/>(accessed: 16.02.2020).
30. Whatis Data Engineering? 2018. Available at: <https://www.datacamp.com/community/blog/data-engineering> (accessed: 16.02.2020).

Список литературы

1. АртемьевВ. 2003. Что такое Business Intelligence? Открытые системы. СУБД. № 04. URL: <https://www.osp.ru/os/2003/04/182900> (дата обращения: 16.02.20)
2. Что такое цифровая экономика? Тренды, компетенции, измерение. 2019. Доклады к XX Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 9–12 апр. 2019 г. Под ред.: Л.М Гохберг. М., Изд. дом Высшей школы экономики, 82 с. Электронная книга.URL: https://www.hse.ru/data/2019/04/12/1178004671/2%20%D0%A6%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F_%D1%8D%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D0%B8%D0%BA%D0%B0.pdf (дата обращения: 16.02.2020)

References

1. Artem'ev V. 2003.Chto takoe Business Intelligence? [What is Business Intelligence]. Available at: <https://www.osp.ru/os/2003/04/182900> (accessed: 16.02.2020).
2. What is the digital economy? Trends, competencies, and measurement. 2019. Reports by XX, APR. Intern. scientific conference on problems of economic and social development, Moscow, April 9-12, 2019 / G.I. Abdrahmanova, K. O. Vishnevskij, L. M. Gohberg et al. Ed. L.M Gohberg. M., Publ. Vysshej shkoly jekonomiki, 82 p. E-book. Available at: https://www.hse.ru/data/2019/04/12/1178004671/2%20%D0%A6%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F_%D1%8D%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D0%B8%D0%BA%D0%B0.pdf(accessed: 16.02.2020)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Глушкова Надежда Маматкуловна, кандидат филологических наук, старший преподаватель Департамента языковой подготовки Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, Россия

Харченко Марина Григорьевна, старший преподаватель Департамента языковой подготовки Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Nadezhda M. Glushkova, candidate of Philological Sciences, senior lecturer at the Department of language training, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

Marina G. Kharchenko, senior lecturer at the Department of language training, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia



УДК 81`42
DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-289-298

Интердискурсивность и особенности ее проявления в спортивном дискурсе

Пантеева К.В.

Саратовский государственный технический университет имени Ю. А. Гагарина,
Россия, 410054, г. Саратов, ул. Политехническая, 77
E-mail: kse-panteeva@yandex.ru

Аннотация. Материалом исследования послужили скрипты видеозаписей международных спортивных соревнований с комментариями российских и британских тележурналистов, а также новостные тексты на сайте Федерации фигурного катания России и на сайте Международного союза конькобежцев. Разграничены понятия «дискурсивность», «интердискурсивность» и «интертекстуальность». Выделены и проанализированы признаки интердискурсивности в таких жанрах спортивного дискурса, как спортивный комментарий, спортивная новость и спортивное интервью. Сделан вывод о том, что для спортивного дискурса наиболее значимыми являются пересечения с масс-медийным, персональным, политическим и рекламным типами дискурса.

Ключевые слова: дискурсивность, спортивный медиа-дискурс, жанры спортивного дискурса.

Для цитирования: Пантеева К.В. 2020. Интердискурсивность и особенности ее проявления в спортивном дискурсе. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (2): 289–298. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-289-298

Interdiscursivity and its peculiarities in sports discourse

Ksenia V. Panteeva

Yuri Gagarin State Technical University of Saratov,
77 Politechnicheskaya St, Saratov, 410054, Russian
E-mail: kse-panteeva@yandex.ru

Abstract. In many papers dedicated to the problem of crossing discourses, the notion of interdiscursivity is often neglected. Nevertheless, the results of the research showed the significance of interdiscursivity in studying discourse matters. The research is based on video scripts of international figure skating competitions broadcast on Russian and British channels as well as texts posted on Figure Skating Federation of Russia website and International Skating Union website. The research helped differentiate the notions of «discursivity», «interdiscursivity» and «intertextuality» since these terms are often confused and used interchangeably. Discursivity is regarded as the quality of a discourse that characterizes it as an open system. Besides, this characteristic can be the source of interdiscursivity. Whereas interdiscursivity is a phenomenon of overlapping different discourses, intertextuality is the interrelation between texts that can be just one of possible indicators of interdiscursivity. Secondly, particular features of interdiscursivity were singled out and analyzed in such genres of sports discourse as sports commentary, sports news and sports preview. The analysis revealed that sports discourse can overlap with media, personal, political, advertising and many other types of discourse.

Keywords: discursivity, sports media discourse, genres of sports discourse.

For citation: Panteeva K.V. 2020. Interdiscursivity and its peculiarities in sports discourse. Issues in Journalism, Education, Linguistics, 39 (2): 289–298 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-289-298



Введение

Язык традиционно понимается как многоуровневая система, как система систем фонологии, морфологии, синтаксиса. Первая половина XX века в лингвистике прошла под знаменем структурализма, а потом генеративной грамматики. Это привело к тому, что уровневая модель, во многом логичная и обусловленная необходимостью изучения структурных единиц языка, была возведена в абсолют: языковые уровни воспринимались как самодостаточные, практически автономные области. Ответом на подобный механистический подход к языку стало формирование новой лингвистической парадигмы – дискурса или, как отмечает Е.С. Кубрякова [2000], когнитивно-дискурсивной парадигмы.

Анализ особенностей разных типов дискурса, действительно, постепенно вышел на первый план, так как то, что именно и каким образом говорит или пишет человек, представляет собой неисчерпаемый источник языкового материала. Учитывая разнообразие экстралингвистических факторов, влияющих на речевую коммуникацию, сложно представить момент, когда дискурсивные исследования утратят свою актуальность. Данная работа посвящена проблеме интердискурсивности – относительно новому понятию в дискурс-анализе.

Как уже отмечено в ряде исследований, интердискурсивность – свойство практически любого типа дискурса, что связано с природой дискурса как такового. Особенно ярко интердискурсивность находит свое проявление в институциональных дискурсах, возможно, в силу их многофункциональности. Спортивный дискурс как один из видов институционального дискурса также характеризуется высокой степенью интердискурсивности, причем в разных жанрах это свойство проявляется по-разному.

Цель данного исследования – проанализировать явление интердискурсивности в спортивном дискурсе. Для решения данной цели был поставлен ряд конкретных задач: 1) проанализировать особенности явления интердискурсивности и ее связи со смежными понятиями «интертекстуальность» и «дискурсивность»; 2) сопоставить разные примеры проявления интердискурсивности в таких жанрах спортивного дискурса, как спортивный комментарий, спортивная новость и спортивное интервью.

Материал для исследования представлен выборкой из опубликованных источников и лично собранных автором статьи записей устных текстов, посвященных фигурному катанию. Так, жанр спортивного комментария представлен скриптами прямых трансляций международных соревнований по фигурному катанию, жанр спортивного интервью и спортивной новости – новостными текстами на сайте Федерации фигурного катания России (<https://fsrussia.ru/>) и на сайте Международного союза конькобежцев (<https://isu.org/>).

Не существует единого подхода к понятию «дискурс». Так, Е.Г. Малышева описывает дискурс как «процесс тематически обусловленного общения, детерминированного социально-историческими условиями, специфика которого отражается в совокупности текстов <...> характеризующихся концептуальным, речевым и прагматическим своеобразием» [Малышева, 2011, с. 34]. Н.Д. Арутюнова [1990], как нам кажется, дает одно из наиболее полных определений дискурса, описывая его как некий последовательно изложенный, логически стройный текст в комплексе с различными факторами, как языковыми, так и внеязыковыми, а именно прагматическими, экстралингвистическими, социокультурными, психологическими и другими. По ее мнению, дискурс – это текст, насыщенный событиями и фактами, некая речемыслительная деятельность, имеющая четко поставленную цель и непосредственно участвующая во взаимной связи людей с происходящими внутри их сознания когнитивными процессами.

Большинство исследователей, например, В.И. Карасик [2002], Б.А. Зильберт и А.Б. Зильберт [2001], относят спортивный дискурс к институциональному статусно-ориентированному дискурсу, то есть типу дискурса, обслуживающему определенный социальный институт (в нашем случае сферу спорта) и характеризующемуся относительной фиксированностью коммуникативных ролей, клишированностью, нацеленностью на

структуру, меньшей обусловленностью контекстом [Макаров, 2003]. Л. С. Бейлинсон [2009] подчеркивает значимость институционального дискурса, выделяя следующие его функции: 1) перформативную – вычленение действий, определяющих суть социального института; 2) нормативную – установление правил поведения между институтом и обществом; 3) презентационную – создание образа института и его агентов; 4) парольную – установление границы между агентами и клиентами института.

К.В. Снятков [2008] подчеркивает, что главная характеристика спортивного дискурса – трансляция смыслов, определяющих спортивную деятельность. Значимость спортивной тематики как конституирующего элемента подчеркивает и Е.Г. Малышева [2011]. Тем не менее, если мы допускаем, что к спортивному дискурсу относятся любые тексты спортивной или околоспортивной тематики, возникает закономерный вопрос: относится ли к спортивному дискурсу беседа о результатах финала Гран-при за чашкой чая? Можем ли мы считать учебники, посвященные спорту, и нормативно-правовые документы, регламентирующие проведение соревнований, примерами спортивного дискурса, а не педагогического и делового дискурсов соответственно? Можно привести немало подобных примеров, когда спортивный дискурс в значительной мере пересекается с научным, политическим, рекламным и массмедийным дискурсом.

Н.Н. Кислицына и Е.А. Новикова [2017] объясняют подобную особенность спортивного дискурса тем фактом, что спортивные события высокого уровня часто связаны с бизнесом и экономикой, рекламой, политикой. Помимо этого, спорт, с одной стороны, отражает условия существования участников института спорта, с другой стороны, оказывает влияние на формирование ценностных ориентиров. Повышенная эмоциональность и экспрессивность спортивного дискурса не только обеспечивают воспитательную и рекреационную функции, но и помогают получить эмоциональную разрядку [Зубчинский, 2015]. Подобная «разносторонность» и многофункциональность спортивного дискурса обуславливают его неизбежные связи с другими типами дискурса. Т.П. Попова [2015] также отмечает, что граница между институциональными дискурсами нередко настолько условна, что определить точную разновидность того или иного институционального дискурса не всегда представляется возможным.

Многие ученые склонны называть явление, когда в одной точке наблюдается пересечение двух и более дискурсов, интердискурсивностью. Несмотря на то, что интердискурсивность – новое явление в лингвистике, определение данного термина вызывает немало дискуссий. Так, У.А. Жаркова [2014] описывает интердискурсивность как интеграцию различных коммуникативно-прагматических черт в рамках одного дискурса. Г.В. Прокофьев [2013] определяет интердискурсивность как взаимодействие дискурсов различного семантического уровня в контексте поликодового текста. В ряде работ [Олизько, 2009; Шевченко, 2011] интердискурс анализируется как некое лингвосоциокультурное явление. В других работах [Белоглазова, 2009; Jianguo, 2011; Bullo, 2017], напротив, подчеркивается когнитивный характер интердискурсивности. Согласно данному подходу, интердискурсивность – свойство процесса мышления, находящее отражение в интертекстуальных включениях. В.Е. Чернявская [2013] также отмечает связь интердискурсивности и мышления, рассматривая явление интердискурсивности как определенные когнитивные процессы, предваряющие их конкретную реализацию в тексте.

А.Б. Зильберт [2001], описывая точки пересечения спортивного дискурса с другими дискурсами, оперирует термином «интертекстуальность», хотя, как мы рассмотрели выше, данное явление является примером скорее интердискурсивности, а не интертекстуальности. Данные категории действительно взаимосвязаны, но не могут быть отождествлены, поскольку интертекстуальность – это «многомерная связь отдельного текста с другими текстами – по линиям содержания, жанрово-стилистических особенностей, структуры, формально-знакового выражения» [Гордиевский, 2006, с. 8]. Таким образом, интертекстуальность может указывать на наличие интердискурсивности, так как взаимосвязь между раз-



личными текстами может служить отражением связи между дискурсами [Allen, 2000; Koskela, 2013; Иерусалимская, 2016]. Тем не менее, отсутствие признаков интертекстуальности никоим образом не сигнализирует об отсутствии интердискурсивности, поскольку интердискурсивность – более глобальное понятие по отношению к интертекстуальности.

Н.Ю. Георгинова [2014] объясняет феномен интердискурсивности комплексным и взаимосвязанным характером познавательной деятельности человека, вербализирующейся в различных типах дискурса. С.А. Данилова [2015] рассматривает интердискурсивность как следствие дискурсивной гетерогенности – явления, когда тексты, принадлежащие сфере какого-либо дискурса, строятся по законам другого дискурса. Более того, исследователь выделяет два типа дискурсивной гетерогенности: облигаторную (при которой сам тип дискурса предполагает селективные включения из другого типа дискурса) и интенциональную (когда автор текста специально использует языковые средства другого типа дискурса, как правило, для большей экспрессивности). В.Е. Чернявская [2007], говоря об интердискурсивности, отмечает открытость дискурса, то есть дискурс в принципе не может рассматриваться как изолированная единица, поскольку строится из различных типов текста и входит в дискурсивное метапространство. Подобную открытость текста В.Е. Чернявская называет «дискурсивностью», и именно в ней она видит основную причину явления интердискурсивности.

Результаты и их обсуждение

Е.Г. Малышева отразила вышеобозначенные свойства дискурса в дефиниции спортивного дискурса, характеризуя его как «сложное дискурсивное образование, дискурсивное пространство, в которое входят дискурсивные разновидности, выделяемые по разным основаниям и критериям <...>, но характеризующиеся прежде всего тематической и концептуальной общностью» [Малышева, 2011, с. 16]. Границы спортивного дискурса действительно весьма размыты: выделить спортивный дискурс в чистом виде, скорее всего, невозможно хотя бы из-за того, что современный спортивный дискурс сращен с массмедийным дискурсом.

Как и любой другой дискурс, спортивный дискурс имеет полевою структуру: к его ядру относится собственно спортивный медиадискурс. Спортивный дискурс, реализуемый через СМИ, относится к ядерной зоне спортивного дискурса, поскольку именно в журналистском спортивном дискурсе такие конституирующие элементы дискурса, как субъектно-объектные характеристики общения, соответствующие условия коммуникации, цель коммуникации оказываются дискурсивно маркированными [Солодовникова, 2010]. Именно в спортивном медиадискурсе максимально возможно проявляется институциональный характер спортивного дискурса.

На периферии спортивного дискурса, в свою очередь, находятся коммуникативные ситуации, тематически связанные со спортом, однако их дискурсивно-когнитивная доминанта лишь косвенно связана со спортивными явлениями. Так, например, обсуждение спортивных соревнований в ситуации повседневного общения относится скорее к персональному типу дискурса; официальное объявление состава жюри перед началом соревнований – принадлежит преимущественно сфере делового дискурса, судебное разбирательство по вопросу дисквалификации какого-либо спортсмена – юридическому. Ряд подобных примеров можно продолжать практически бесконечно, находя области пересечения периферийных зон различных дискурсов.

Стоит отдельно отметить, что интердискурсивность проявляется не только на периферии дискурсов: жанры, которые относятся к ядру какого-либо дискурса, могут также нести в себе элементы других дискурсов. Рассмотрим данное явление на примере некоторых жанров спортивного дискурса.

Большинство исследователей (К.В. Снятков, Е.Г. Малышева, О.А. Панкратова, Е.С. Солнцева), сходятся во мнении, что ядерным жанром спортивного дискурса является

спортивный комментарий. Спортивный комментарий представляет собой жанр спортивного дискурса, в рамках которого осуществляется коммуникативный процесс, происходящий между спортивным комментатором и телезрителями трансляции спортивного соревнования [Lewandowski, 2012]. В зависимости от числа комментаторов, реципиентом могут выступать не только телезрители, но и другие комментаторы. Среди жанрообразующих характеристик спортивного комментария стоит отметить наличие одной или нескольких макротем, обуславливающих как заранее подготовленный, так и спонтанный блок спортивного комментария [Augendreetal., 2018].

Интересен тот факт, что заранее подготовленная часть комментария (информация о спортсмене, тренере, регламенте соревнования, текущих рекордах), как правило, не выходит за границы собственно спортивного дискурса. Та же часть спортивного комментария, которая продуцируется непосредственно во время выступления, характеризуется определенной степенью интердискурсивности. В первую очередь, мы можем наблюдать значительные включения персонального (разговорного) дискурса. Наиболее ярко данная особенность проявляется в тех случаях, когда в роли спортивного комментатора выступает непрофессиональный журналист, например, тренер или спортсмен. В таких случаях возможен не только переход на разговорно-обиходный стиль речи, но и значительные отступления от макротемы, т. е. рассуждения, опосредованно связанные с происходящим на стадионе, а иногда и вовсе не связанные с комментируемым соревнованием. Так, во время короткой программы женщин на этапе гран-при по фигурному катанию 2018 года во Франции (прямую трансляцию комментировали И.И. Авербух и Т.А. Тарасова) прозвучал следующий диалог:

«– <...> Звонило сто человек, и все спрашивают "Как?", и я сразу вешаю трубку.

– Татьяна Анатольевна очень эмоциональный человек...

– Ты знаешь, я вполне довольна тем, что я эмоциональный человек... Вряд ли я была бы довольна, если бы я была деревяшкой».

Данному диалогу предшествовало обсуждение того, насколько успешно выступили российские фигуристки и смогут ли они составить конкуренцию японским спортсменкам. В определенный момент Т.А. Тарасова, желая, видимо, подчеркнуть как собственные переживания, так и общий накал страстей вокруг всей ситуации, отмечает, что ей многие звонят и интересуются ее мнением, но она сразу же вешает трубку. Если эта часть комментария кажется связанной с темой комментируемого события, то последующие реплики об эмоциональности Т.А. Тарасовой, о том, хорошо это или плохо имеют весьма косвенное отношение к спорту. Более того, в этой части комментария присутствуют лексические маркеры персонального дискурса (ты знаешь, деревяшка).

Спортивные комментарии международных соревнований нередко имеют политическую подоплеку. Таким образом, можно наблюдать пересечение спортивного и политического дискурсов. Многие исследователи отмечают, что момент агональности всегда сближает спортивный и политический дискурсы. Конечно, неправильно было бы говорить о тотальной политизированности спорта, но когда речь идет о борьбе представителей разных стран за победу на этапах гран-при, чемпионатах мира или Олимпийских играх, политическая составляющая в большинстве случаев неизбежна. Рассмотрим следующий пример:

«Но нас волнует, как наши девочки... лучше о своих, да, заботиться? Как наши девочки прокатаются...»

Данный комментарий также прозвучал на этапе гран-при по фигурному катанию 2018 года во Франции: комментатор открыто говорит о том, что для нее главное – выступление российских спортсменок, а не представителей других стран. Связь политического и спортивного дискурсов здесь, конечно, опосредована: доминантой политического дискурса является борьба за власть [Шейгал, 2000], которая, на первый взгляд, в анализируемом комментарии не наблюдается. Тем не менее, в данном случае стоит расширить понятие «борьбы за власть» до «борьбы за доминирование». Тогда станет возможным отметить не



просто субъективизм комментатора из-за личных предпочтений, но и общую установку на ведущую роль российских спортсменов, что несколько противоречит априорным требованиям к журналисткой объективности, хотя и воспринимается большинством телезрителей как логичное проявление патриотизма.

Пересечение спортивного дискурса с массмедийным наблюдается не только в жанре спортивного комментария, но и во всех основных жанрах спортивного дискурса (спортивная новость, спортивная аналитическая статья, спортивное интервью, спортивная пресс-конференция и др.), поскольку, как упоминалось выше, эти два вида дискурса неотделимы друг от друга. Именно поэтому, все чаще в научной литературе встречается термин «спортивный медиадискурс», отражающий высокую степень сращенности двух дискурсов. Так, спортивный и массмедийный дискурс объединяет функция воздействия текста на реципиента, стремление сформировать особое видение происходящего, ориентация на рекреационные функции. Рассмотрим следующий пример:

Canadian ice dancers Kaitlyn Weaver/Andrew Poje are looking back at a distinguished career with three World medals and multiple other medals and titles and they are still major players in the game as they proved by taking the silver medal at the recent ISU Four Continents Figure Skating Championships 2019. [За плечами канадских танцоров на льду Кэтлин Уивер и Андре Поже выдающаяся карьера: в их арсенале три медали чемпионатов мира и множество других наград и титулов. Они по-прежнему в игре: они это доказали, выиграв серебряную медаль на недавнем чемпионате четырех континентов 2019 года.]

В данном примере мы видим отрывок спортивной новости о победе канадских фигуристов на чемпионате четырех континентов, однако автор не просто сообщает читателям о победе: в новости также упоминаются многочисленные медали данного дуэта, полученные на крупных соревнованиях, причем автор логически связывает предыдущие и настоящие успехи канадцев. Помимо фактуальной информации можно наблюдать и оценочные компоненты (*are looking back at a distinguished career; major players in the game*), нацеленные на формирование у читателей положительного образа спортсменов, что является характерной чертой массмедийного дискурса.

В некоторых работах спортивный дискурс даже рассматривается как разновидность массмедийного дискурса наравне с политическим, экономическим и др. типами дискурса, реализуемыми через СМИ. Подобный подход нам кажется не совсем правомерным, поскольку в этом случае происходит смешение принципиально разных классификаций дискурса: деление на спортивный, политический, юридический и пр. дискурсы строится прежде всего на сфере функционирования того или иного дискурса, тогда как в основе выделения массмедийного дискурса лежит канал связи, посредством которого реализуется дискурс.

Отдельно хотелось бы отметить пересечение спортивного и рекламного дискурсов в жанре спортивного превью – специфическом жанре спортивного дискурса, целью которого является информирование читателей о предстоящем спортивном соревновании (что роднит его с жанром спортивного анонса). Здесь же дается предварительная оценка шансов участников соревнования на победу или призовые места (что в некотором роде роднит его с жанром аналитической статьи). Рассмотрим следующий пример:

The Pairs event is highlighted by the ongoing duel between four-time World Champions Aliona Savchenko/Robin Szolkowy (GER) and reigning World and European Champions Tatiana Volosozhar/Maxim Trankov (RUS). Volosozhar/Trankov (seasons best 237.71 points) started strongly into the season, but the Germans (seasons best 227.03 points) handed them their first defeat in 20 months at the ISU Grand Prix of Figure Skating Final in December. [Соревнования спортивных пар особенно интересны продолжающейся дуэлью между четырехкратными чемпионами мира Аленой Савченко / Роббином Шолковы (Германия) и действующими чемпионами Европы и мира Татьяной Волосожар / Максимом Траньковым (Россия). Пара Волосожар / Траньков (лучший результат в сезоне – 237.71 балл) хорошо начали сезон, но именно немецкий дуэт (лучший результат в сезоне –

227.03 балла) нанесли им первое за 20 месяцев поражение на финале Гран-при в декабре.] (Превью чемпионата Европы 2014 года).

Как мы видим, в данном спортивном превью представлено довольно много фактуальной информации (регалии, лучшие результаты в сезоне и пр.), однако подача этой информации совсем иная: в тексте совершенно точно считывается оценочная информация, которая формируется за счет сложного взаимодействия языковых единиц текста. Так, метафоры военной тематики (theongoingduel, <...> arechasing the Canadians), вкрапляясь между громкими титулами, придают им оценочный оттенок. Подробное перечисление прежних побед спортсменов также направлено на привлечение внимания к соревнованию. Таким образом, в спортивном превью оценка заявленных спортсменов несет не столько информативный характер, сколько нацелена на привлечение потенциальных зрителей или телезрителей. Причем привлечение массовой аудитории означает как медийный, так и коммерческий успех [Augendreetal., 2018]. Поэтому в спортивном превью максимально красочно описываются причины, почему ожидаемое мероприятие нужно обязательно посмотреть или посетить: внимание аудитории могут привлечь титулованные участники, обещание напряженной борьбы и многое другое. Как мы видим, подобные цели во многом преследует и рекламный дискурс: коммерческая составляющая также сохраняется.

Заключение

Итак, интердискурсивность – явление взаимопроникновения и взаимодействия дискурсов, которое может проявляться через интертекстуальность, т. е. как вкрапление одного текста в другой. Однако отсутствие признаков интертекстуальности не означает обязательного отсутствия интердискурсивности: интердискурсивность обусловлена особыми когнитивными процессами, предваряющими сочетание элементов разных дискурсов в языке. Одной из возможных причин интердискурсивности является такое свойство дискурса, как дискурсивность, подразумевающая принципиальную открытость дискурса и вхождение каждого типа дискурса в единое дискурсивное метапространство. Спортивный дискурс также характеризуется высокой степенью интердискурсивности как в периферийной (связь с научным, юридическим, педагогическим, деловым и др. дискурсами), так и в ядерной зоне. В связи со сращением спортивного дискурса с массмедийным все основные жанры спортивного дискурса имеют характеристики, присущие журналистскому дискурсу.

Проанализированный материал также показал, что в спортивном комментарии мы можем наблюдать элементы персонального дискурса, особенно при привлечении непрофессиональных комментаторов. Пересечение с политическим дискурсом возможно при комментировании крупных международных соревнований. Специфика жанра спортивного превью, в свою очередь, подразумевает пересечение спортивного и рекламного дискурсов.

Несомненно, проблема интердискурсивности и единого дискурсивного пространства требует дальнейшего анализа. Так, за рамками нашего исследования остались механизмы взаимопроникновения дискурсов на когнитивном и лингвопрагматическом уровне.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. 1990. Дискурс. В кн.: Лингвистический энциклопедический словарь. Гл. ред. В.Н. Ярцева. М., Советская энциклопедия: 168 с.
2. Бейлинсон Л.С. 2009. Профессиональный дискурс как предмет лингвистического изучения. Вестник Волгоградского государственного университета. Языкознание, 1 (9): 145–149.
3. Белоглазова Е.В. 2009. Полидискурсивность как особый исследовательский фокус. Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов, 3: 66–71.
4. Георгинова Н.Ю. 2014. Интердискурсивность, интертекстуальность, полифония: к соотношению понятий. Вестник Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина, 1(1): 149–155.
5. Гордиевский А.А. 2006. Категория интердискурсивности в научно-дидактическом тексте (на материале лекций на русском и немецком языке). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 24 с.



6. Данилова С.А. 2015. Институциональный дискурс, интердискурсивность и дискурсивная гетерогенность. Концепт – «Concept», Т. 30: 316–320. URL: <http://e-koncept.ru/2015/65134.htm>. (дата обращения: 23 января 2020).
7. Жаркова У.А. 2014. К проблеме интердискурсивности типа текста «спортивный анонс» (на материале немецкоязычных текстов). Вестник Нижневартбургского государственного университета, 14: 21–29.
8. Зильберт А.Б. 2001. Спортивный дискурс: точки пересечения с другими дискурсами (проблемы интертекстуальности). В кн.: Язык, сознание, коммуникация. Сб. статей. Отв. ред. В.В. Красных, А. И. Изотов. М., МАКС Пресс, вып. 19: 103–112.
9. Зильберт Б.А., Зильберт А.Б. 2001. Спортивный дискурс: базовые понятия и категории; исследовательские задачи. В кн.: Язык, сознание, коммуникация. Сб. статей. Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М., МАКС Пресс, вып.17: 45–55.
10. Зубчинский И.В. 2015. Спортивный дискурс и средства массовой информации. Евразийский вестник гуманитарных исследований, 1 (2): 44–45.
11. Иерусалимская А.О. 2016. Интертекстуальность vs интердискурсивность как сложившийся дискурс. Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки, 2: 104–111.
12. Карасик В.И. 2002. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, Перемена, 477 с.
13. Кислицына Н.Н., Новикова Е.А. 2017. Спортивный дискурс в системе институциональных видов дискурса. Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики, 2 (26): 28–35.
14. Кубрякова Е.С. 2000. О понятии дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике. В кн.: Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты. Серия: Теория и история языкознания. Отв. ред. Ромашко С.А. и др. М., Институт научной информации по общественным наукам РАН: 7–21.
15. Макаров М.Л. 2003. Основы теории дискурса. М., ИТДГК «Гнозис», 280 с.
16. Малышева Е.Г. 2011. Русский спортивный дискурс: лингвокогнитивное исследование. Омск, Издательство ОмГУ, 324 с.
17. Олизько Н.С. 2009. Семиотико-синергетическая интерпретация особенностей реализации категорий интертекстуальности и интердискурсивности в постмодернистском художественном дискурсе. Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Челябинск, 43 с.
18. Попова Т.П. 2015. Характеристики институционального дискурса. Историческая и социально-образовательная мысль, т. 7, 6 (2): 295–300.
19. Прокофьев Г.В. 2013. Категория интердискурсивности как средство организации медиадискурса. Вестник Томского государственного педагогического университета, 5 (133): 77–79.
20. Снятков К.В. 2008. Коммуникативно-прагматические характеристики телевизионного спортивного дискурса. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Вологда, 19 с.
21. Солодовникова А.Н. 2010. Основные способы воздействия в социальной рекламе. Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика, т. 10 (1): 13–17.
22. Чернявская В.Е. 2007. Открытый текст и открытый дискурс: интертекстуальность – дискурсивность – интердискурсивность. Стил, Белград, 6: 11–26.
23. Чернявская В.Е. 2013. Текст в медиальном пространстве. М., Книжный дом «Либроком», 232 с.
24. Шевченко В. Д. 2011. Интерференция дискурсов в англоязычной публицистике. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Санкт-Петербург, 40 с.
25. Шейгал Е. И. 2000. Семиотика политического дискурса. Дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 440 с.
26. Allen G. 2000. Intertextuality, London, Routledge, 252 p.
27. Augendre S., Kupść A., Boyé G., Mathon C. 2018. Live TV sports commentaries: specific syntactic structures and general constraints. In: The Grammar of Genres and Styles: From Discrete to Non-Discrete Units: 194–218.
28. Bullo S. 2017. Investigating intertextuality and interdiscursivity in evaluation: the case of conceptual blending. Language and Cognition, 9 (4): 709–727.

29. Jianguo W. 2011. Understanding interdiscursivity: a pragmatic model. *Journal of Cambridge Studies*, 6: 95-115. Available at: <http://www.journal.acs-cam.org.uk/data/archive/2011/201123-article8.pdf> (accessed 23.01.2020).

30. Koskela M. 2013. Same, same, but different: Intertextual and interdiscursive features of communication strategy texts. *Discourse & Communication*, 7 (4): 389–407.

31. Lewandowski M. 2012. The language of online sports commentary in a comparative perspective. *Lingua Posnaniensis*, 54 (1): 65–76. Available at: <https://doi.org/10.2478/v10122-012-0006-0> (accessed 22.01.2020).

References

1. Arutyunova N.D. 1990. Diskurs [Discourse]. In.: *Lingvisticheskii entsiklopedicheskii slovar'* [Linguistic Encyclopedic Dictionary]. Ed: V.N. Jarceva. M., Publ., Sovetskaya entsiklopediya: 168 p.

2. Beylinson L.S. 2009. Professional discourse as the subject of linguistic investigation. *Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*, 1 (9): 145–149 (in Russian).

3. Beloglazova E.V. 2009. Polydiscursivity as special research focus. *Izvestiâ Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo èkonomicheskogo universiteta*, 3: 66–71 (in Russian).

4. Georginova N.Yu. 2014. Interdiskursivnost', intertekstual'nost', polifoniya: k sootnosheniyu ponyatiy [Interdiscursiveness, intertextuality, polyphony: to the correlation of concepts]. *Vestik Leningr. gos. un-ta im. A. S. Pushkina – Vestik Leningrad state University of them A.S. Pushkin*, 1(1): 149–155.

5. Gordievskiy A.A. 2006. Kategoriya interdiskursivnosti v nauchno-didakticheskom tekste (na material lektsiy na russkom i nemetskom yazyke) [The category of inter-discursiveness in the scientific didactic text (based on lectures in Russian and German)]. Avtoref. dis. ... cand. filol. sciences. Tyumen', 24 p.

6. Danilova S.A. 2015. Institutsional'nyy diskurs, interdiskursivnost' i diskursnaya geterogennost' [Institutional Discourse, Inter-Discursiveness, and Discourse Heterogeneity]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept» – Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, T. 30: 316–320. URL: <http://e-koncept.ru/2015/65134.htm> (accessed: 23.01.2020).

7. Zharkova U. A. 2014. To the problem of interdiscursivity of "sports announcement" type of text (based on the german-language texts). *Bulletin Of Nizhnevartovsk State University*, 14: 21–29.

8. Zil'bert A.B. 2001. Sportivnyi diskurs: tochki peresecheniya s drugimi kursami (problemy intertekstual'nosti) [Sports discourse: intersection points with other discourses (intertextuality problems)]. In.: *Yazyk, soznanie, kommunikatsiya* [Language, Consciousness, Communication]. Sb. statei. Eds. Krasnykh V.V., Izotov A. I. M., Publ., MAKS Press, vyp.19: 103–112.

9. Zil'bert B.A., Zil'bert A.B. 2001. Sportivnyi diskurs: bazovye ponyatiya i kategorii; issledovatel'skie zadachi [Sports discourse: basic concepts and categories; research tasks]. In.: *Yazyk, soznanie, kommunikatsiya* [Language, Consciousness, Communication]. Sb. statei. Eds. V.V. Krasnykh, A.I. Izotov. M., Publ., MAKS Press, 17: 45–55.

10. Zubchinskiy I.V. 2015. Sportivnyy diskurs i sredstva massovoy informatsii [Sports Discourse and Mass Media]. *Evraziyskiy vestnik gumanitarnykh issledovaniy*, 1(2): 44–45.

11. Ierusalimskaya A.O. 2016. Intertextuality vs interdiscursivity as a formed discourse. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki*, 2: 104–111 (in Russian).

12. Karasik V.I. 2002. Yazykovoy krug: lichnost', kontsepty, diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse]. *Volgograd, Publ., Peremena*, 477 p.

13. Kislitsyna N.N., Novikova E.A. 2017. Sports discourse in the system of institutional types of discourse. *Current issues in philology and pedagogical linguistics*, 2 (26): 28–35 (in Russian).

14. Kubryakova E.S. 2000. O ponyatii diskursa i diskursivnogo analiza v sovremennoy lingvistike [On the concept of discourse and discursive analysis in modern linguistics]. In.: *Diskurs, rech', rechevaya deyatel'nost': funktsional'nye i strukturnye aspekty* [Discourse, speech, speech activity: functional and structural aspects]. Sb. obzorov. Eds. Romashko S.A. et al. Ser. Teoriya i istoriya yazykoznaneya. M., Publ., Institut nauchnoy informatsii po obshchestvennym naukam RAN: 7–21.

15. Makarov M.L. 2003. Osnovy teorii diskursa [Fundamentals of Discourse Theory]. M., Publ., ITDGG «Gnozis», 280 p.

16. Malysheva E.G. 2011. Russkiy sportivnyy diskurs: lingvokognitivnoe issledovanie [Russian sports discourse: linguistic-cognitive research]. Omsk, Publ., Izdatel'stvo OmGU, 324 p.



17. Oliz'ko N.S. 2009. Semiotiko-sinergeticheskaya interpretatsiya osobennostey realizatsii kategoriy intertekstual'nosti i interdiskursivnosti v postmodernistskom khudozhestvennom diskurse [The semiotic-synergetic interpretation of the implementation features of the categories of intertextuality and inter-discursiveness in postmodern art discourse]. Avtoref. dis. ... d-ra filol. sciences. Chelyabinsk, 43 p.
18. Popova T.P. 2015. Characteristics of Institutional Discourse. Historical and Social Educational ideas, t. 7, 6 (2): 295–300 (in Russian).
19. Prokof'ev G.V. 2013. The Category of Interdiscourse as a Means of Organizing Media Discourse. Tomsk State Pedagogical University Bulletin, 5 (133): 77–79.
20. Snyatkov K.V. 2008. Kommunikativno-pragmaticheskie kharakteristiki televizionnogo sportivnogo diskursa [Communicative and pragmatic characteristics of television sports discourse]. Avtoref. dis. ... cand. filol. sciences. Vologda, 19 p.
21. Solodovnikova A.N. 2010. Osnovnye sposoby vozdeystviya v sotsial'noy reklame [The main methods of exposure in social advertising]. Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika, 10(1): 13–17.
22. Chernyavskaya V.E. 2007. Otkrytyy tekst i otkrytyy diskurs: intertekstual'nost' – diskursivnost' – interdiskursivnost' [Opened text and opened discourse: intertextuality – discursivity – interdiscursivity]. Stil. Belgrad, 6: 11–26.
23. Chernyavskaya V.E. 2013. Tekst v medial'nom prostranstve [Text in the medial space]. M., Publ., Knizhnyy dom «Librokom», 232 p.
24. Shevchenko V.D. 2011. Interferentsiya diskursov v angloyazychnoy publitsistike [Discourse Interference in English Journalism]. Avtoref. dis. ... cand. filol. sciences. Sankt-Peterburg, 40 p.
25. Sheygal E. I. 2000. Semiotika politicheskogo diskursa [Semiotics of Political Discourse]. Dis. ... d-ra filol. sciences. Volgograd, 440 p.
26. Allen G. 2000. Intertextuality, London, Routledge, 252 p.
27. Augendre S., Kupś A., Boyé G., Mathon C. 2018. Live TV sports commentaries: specific syntactic structures and general constraints. In: The Grammar of Genres and Styles: From Discrete to Non-Discrete Units: 194–218.
28. Bullo S. 2017. Investigating intertextuality and interdiscursivity in evaluation: the case of conceptual blending. Language and Cognition, 9 (4): 709–727.
29. Jianguo W. 2011. Understanding interdiscursivity: a pragmatic model. Journal of Cambridge Studies, 6: 95–115. Available at: <http://www.journal.acs-cam.org.uk/data/archive /2011/201123-article8.pdf> (accessed 23.01.2020).
30. Koskela M. 2013. Same, same, but different: Intertextual and interdiscursive features of communication strategy texts. Discourse & Communication, 7 (4): 389–407.
31. Lewandowski M. 2012. The language of online sports commentary in a comparative perspective. Lingua Posnaniensis, 54 (1): 65–76. Available at: <https://doi.org/10.2478 /v10122-012-0006-0> (accessed 22.01.2020).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Пантеева Ксения Владимировна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации Саратовского государственного технического университета им. Ю.А. Гагарина, г. Саратов, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ksenia V. Panteeva, senior lecturer at the Department of foreign languages and professional communication, Yuri Gagarin Saratov state technical University, Saratov, Russia



УДК 81'23
DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-299-305

Аргументация процедуры отбора слов-стимулов в рамках проекта «Мультилингвальный ассоциативный тезаурус вежливости»

Степыкин Н.И.

Юго-западный государственный университет,
Россия, 305040, г. Курск, 50 лет Октября, 94
E-mail: nick1086@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена процедура отбора слов-стимулов для реализации проекта «Мультилингвальный ассоциативный тезаурус вежливости как платформа межкультурной коммуникации и интеграции языковых сообществ», включающая несколько этапов. Первый этап предусматривает проведение компонентного и смежного с ним дефиниционного анализа для выявления структуры и содержания лексемы «вежливость» в русском, английском, итальянском и других языках и последующего добавления выявленных компонентов в список стимульных слов. На втором этапе с целью расширения списка слов-стимулов проводится свободный ассоциативный эксперимент, который выступает эффективным инструментом исследования языкового сознания с учётом его реальных этноспецифических компонентов. Метод интеллектуального карт позволяет уточнить и дополнить данные свободного ассоциативного эксперимента. Создание мультилингвального ассоциативного словаря вежливости на основе систематизации ассоциативных данных раскрывает как универсальные, так и этнические и индивидуальные закономерности ассоциативных норм, присущие вербальному ассоциированию носителей различных языков, а также даёт возможность проследить динамику разных по времени фиксации ассоциативных полей.

Ключевые слова: ассоциация, ассоциативный тезаурус, вежливость, стимул, реакция.

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-012-00160 «Мультилингвальный ассоциативный тезаурус вежливости как платформа межкультурной коммуникации и интеграции языковых сообществ».

Для цитирования: Степыкин Н.И. 2020. Аргументация процедуры отбора слов-стимулов в рамках проекта «мультилингвальный ассоциативный тезаурус вежливости». Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (2): 299–305. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-299-305

Argumentation of the procedure of selecting cue words in the framework of the project “Multilingual associative thesaurus of politeness”

Nikolay I. Stepykin

The Southwest State University
94 50 Let Oktyabrya St, Kursk, 305040, Russia
E-mail: nick1086@mail.ru

Abstract. The article considers the procedure for selecting words-incentives for the implementation of the project "Multilingual associative thesaurus of politeness as a platform for intercultural communication and integration of language communities". The procedure for selecting cues includes several stages. The first stage involves a group of methods related to structural and semantic analysis,



component and definition analysis. This allows to identify the content of the word "politeness" in Russian, English, Italian and other languages and then add the obtained components to the list of cue words. At the second stage, in order to expand the list of cue words, a free associative experiment is conducted, which is an effective tool for the study of language consciousness, taking into account its real ethno specific components. For this reason, conducting associative experiments and creating associative thesauri based on them has become one of the leading areas of anthropocentric linguistics. The results obtained using the associative method allow us to identify the structure and content of the associative-verbal network of a native speaker, which has a great heuristic potential in the study of associative norms, i.e. standards in which the semantics of the cue word and the conceptualization of the phenomena behind it are shown to be relevant to the consciousness of native speakers. The method of mind map allows to supplement the data of a free association experiment. The creation of a multilingual associative dictionary based on the systematization of associative data makes it possible to present not only universal, but also ethnic and individual patterns of associative norms inherent in the verbal association of speakers of different languages, and to trace the dynamics of associative fields fixed in different periods of time.

Keywords: association, associative thesaurus, politeness, cue, response.

Acknowledgements: The study was financially supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR) as part of research project No. 20-012-00160 "Multilingual associative politeness thesaurus as a platform for intercultural communication and integration of language communities".

For citation: Stepykin N.I. 2020. Argumentation of the procedure for selecting stimulus words in the framework of the project "multilingual associative politeness thesaurus". Issues in Journalism, Education, Linguistics, 39 (2): 299–305 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-299-305

Введение

Изучение специфики речевых актов с позиций теории вежливости является одним из актуальных направлений антропоцентрической лингвистики. Работы ученых [Lakoff, 1973; Brown, Levinson, 1978, 1987], инициированные в 1970–1980 гг. XX века, стали платформой для развития данной области исследований. На сегодняшний день интерес к категории вежливости не утрачен, о чём свидетельствуют вновь появляющиеся работы по данной проблематике [Sinkeviciute, 2015; Anderson, Huntington, 2017; Haugh, Kádár, 2017; Masullo Chen, Lu, 2017; Alemi, Latifi, 2019; Al Zidjaly, 2019; Ismail, Shanmuganathan, 2019; Isosävi, 2020; Chocron et al., 2020].

Особое внимание следует уделить исследованиям вежливости в русле психолингвистики. Авторы акцентируют психологически релевантное содержание вежливости или невежливости в лексиконе говорящего [Степыкин 2013, 2014; Пищальникова, 2019], установить которое возможно с опорой на ассоциативные нормы. По мнению Дж. Киша [Kishet al., 1972], одного из авторов ассоциативных норм английского языка, ассоциативно-ментальный лексикон человека образует систему поиска информации, управляемую вероятностными процессами в соответствии с характером запроса и активностью того или иного слова.

Повышенный интерес ученых [Stepykin, 2014; Комалова, 2019; Пищальникова, Яо, 2019; и др.] к ассоциативно-вербальной сети как сравнительно новому способу моделирования психологической реальности языка с учётом национально специфических компонентов менталитета вызван осознанием значимости ассоциаций в различных сферах человеческой деятельности. Наиболее эффективным методом при решении этой задачи общепризнанно выступает ассоциативный эксперимент в разных его вариациях (свободный, цепочечный, направленный), направленный на выявление спонтанных реакций-ассоциаций, сложившихся у индивида в его предшествующем опыте.

Сбор и фиксация ассоциативных данных, актуализирующих представления современного индивида о вежливости, является одной из первоочередных задач. *Мультилингвальный ассоциативный тезаурус вежливости* частично направлен на решение обо-

значенной выше проблемы. Кроме того, предлагаемый проект позволит обнаружить универсальные, индивидуальные и этноспецифические закономерности ассоциативных норм, присущие вербальному ассоциированию носителей различных языков, а также даст возможность проследить динамику разных по времени фиксации ассоциативных полей. При этом объём, валидность и репрезентативность ассоциативных данных в значительной мере зависят от процедуры отбора слов-стимулов для словарных статей ассоциативного тезауруса вежливости. В следующих разделах статьи мы обоснуем эту процедуру на материале русского языка.

Объекты и методы исследования

Объектом исследования является процедура отбора стимулов для составления словарных статей ассоциативного тезауруса вежливости. Какодин из базовых культурных концептов вежливость формирует образ мира индивида, принадлежащего к определённой лингвокультуре. Для разработки словарных статей ассоциативного тезауруса необходимо установить структурно-содержательную специфику данного феномена. В исследовании предлагается пошаговая процедура отбора стимульных слов, в рамках которой применяются компонентный и дефиниционный анализ, свободный ассоциативный эксперимент (далее САЭ), а также метод интеллект-карт.

В рамках работы над проектом «*Мультилингвальный ассоциативный тезаурус вежливости*» САЭ проводился в 2020 г., в нём приняли участие 1000 испытуемых, большинство из которых составили студенты. Для распространения бумажных бланков использовались как личные контакты, так и онлайн-форумы и чаты. С целью автоматизации обработки результатов САЭ были применены инструменты Webanketa и Microsoft Office Excel. Информантам было представлено слово-стимул «вежливость» и некоторые другие слова, которые использовались в качестве дистракторов. На третьем этапе был применён метод интеллект-карт. Всего было проанализировано 100 полученных реакций из 10 заполненных интеллект-карт.

Результаты и их обсуждение

Лексикографические источники фиксируют значение лексемы, поэтому первым этапом процедуры отбора слов-стимулов для мультилингвального ассоциативного тезауруса вежливости является компонентный и дефиниционный анализ. Было установлено, что «лексема *вежливость* включает следующие компоненты: *благовоспитанность, галантность, деликатность, изысканность, корректность, любезность, обходительность, отношения, правила, предупредительность, приветливость, приличие, социальный, тактичность, уважение, уважительность, учтивость, этикет*» [Степыкин, 2013]. Это слова-стимулы для проведения свободного ассоциативного эксперимента и фиксации полученных данных в словарных статьях ассоциативного тезауруса.

Однако лексикографические данные отражают состояние языка в определённый исторический момент и не могут учитывать всей специфики вербальной и эмотивной памяти, содержания культурных стереотипов человека и этноса, поэтому для отбора стимулов был применён САЭ. В таблице отражены ассоциации с частотностью более одной реакции респондента.

Рассмотрим единичные ассоциаты на стимул «вежливость»: *тактичность, продавец, внимательность, поведение, королей, привет, корректность, семья, где она? к старшим, горы, полезно, лицемерие, правильно, ложь, приятно, лояльное отношение, с людьми, грамотность, студента, грубость, точность, манеры, персонала, милая, добро, начитанность, понимание, необходима, правда, норма, правильность, образованный,*



принцип, хороший, приятность, черта сильных, просто, джентльмен, светский, уступчивость, скучный, высота, драка, открытость, терпение, отличительная черта человека, здравствуйте, отношения, отсутствие, быть вежливым, благодарность, ополаскиватель ласка, чувство, общество, обычно, обязательна.

Реакции на стимул *вежливость* с частотностью выше 1
 Responses to the cue word *politeness* with a frequency higher than 1

Реакции на стимул <i>вежливость</i>	Количество реакций
Учтивость	21
Воспитанность	18
Доброта	14
Воспитание	11
Уважение	9
Качество	5
Обходительность	5
Было	3
Культура	3
Такт	3
Галантность	3
Любезность	3
Порядочность	2
Люди	2
Культурность	2
Улыбка	2
Поклон	2
Этикет	2
Итого	110

Очевидно, что некоторые из перечисленных выше реакций (*горы, высота, драка* и др.) отражают личностные смыслы и не будут включены в контрольный список слов-стимулов.

Третьим этапом процедуры отбора стимулов стал метод интеллект-карт, который был использован для уточнения и дополнения данных САЭ. Интеллект-карта позволяет установить культурную специфику словарных единиц и семантические связи, которые потенциальны для слова как единицы системы. Приведём пример заполненной интеллект-карты (см. рис.).

Интеграция лексикографических данных, результатов САЭ и интеллект-карт позволяет получить список слов-стимулов для последующего проведения САЭ и составления словарных статей ассоциативного тезауруса вежливости.

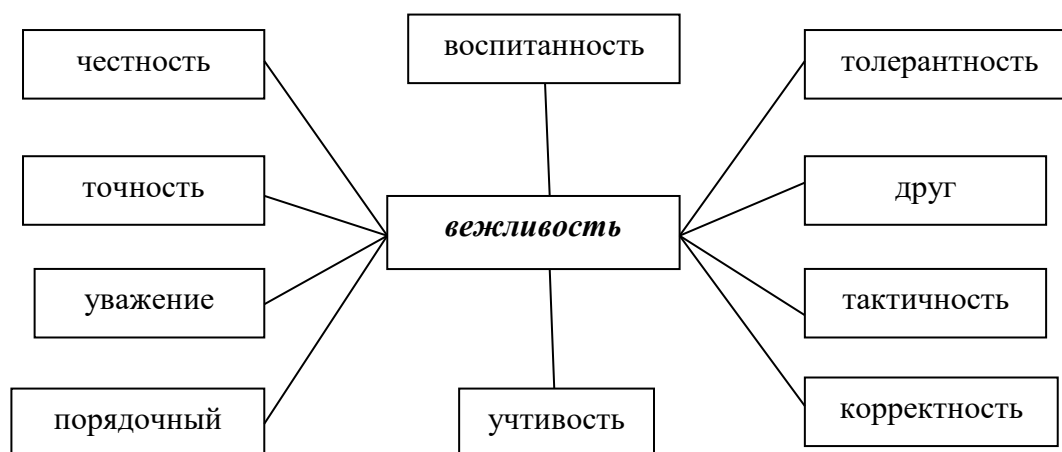


Рис. Интеллект карта «вежливость»
Fig. Mindmap “politeness”

Выводы

В результате исследования была обоснована трехэтапная процедура отбора слов-стимулов для составления ассоциативного тезауруса вежливости. На первом этапе был проведён дефиниционный и компонентный анализ лексемы «вежливость», позволивший установить её структуру и содержание. Вторым этапом процедуры отбора стимулов был САЭ, вскрывающий психологически актуальное содержание вежливости. Метод интеллект карт был использован на третьем этапе исследования для уточнения и дополнения данных САЭ.

Интеллект карта даёт возможность установить культурную специфику языковых единиц и семантические связи, которые потенциальны для слова. Аналогичная процедура отбора стимулов может быть использована при работе с английским, итальянским, китайским и другими языками.

Мультилингвальный ассоциативный тезаурус открывает новые перспективные направления в исследовании семантики слова, механизмов речевого воздействия и поведения, в сфере лингвокультурологического поиска.

В ходе анализа ассоциативных данных возможно выявление этнолингвокультурных стереотипов вежливости, что будет способствовать углублению теории межкультурного общения и преодолению языковых и культурных барьеров, что особенно актуально в период грубых и недоброжелательных настроений в современном обществе, так или иначе репрезентированных в языке.

Список литературы

1. Комалова Л. Р. 2019. Репрезентация вербального образа акта агрессии в информационном универсуме англоязычных СМИ. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика, 23 (1): 149–164. DOI: 10.222363/2312-9182-2019-23-1-149-164.
2. Пищальникова В. А. 2019. Психологически актуальное содержание вежливости в картине мира российских студентов. Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты, 2 (37): 120–130.
3. Пищальникова В.А., Чжипэн Яо. 2019. Служить бы рад – прислуживаться тошно, или динамика значения слова 殷勤的 в китайской лингвокультуре. Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика, т. 9, 1 (30): 56–64.



4. Степыкин Н.И. 2014. Small Talk: рекомендуемые и конвенционально запрещенные темы (на материале английского языка). Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика, 4: 25–28.
5. Степыкин Н.И., Мессоре М. 2013. Компонентный анализ лексемы «вежливость» в русском, английском и итальянском языках. Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика, 4: 93–97.
6. Степыкин Н.И. 2016. Ассоциативное поле: продукт ассоциативного эксперимента и инструмент анализа значения слов. Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика, 3 (20): 110–116.
7. Alemi M., Latifi A. 2019. The Realization of Impoliteness in Arguments between the Democrats and Republicans over the Government Shutdown Issue in the US. Russian Journal of Linguistics, 23 (1): 83–97. DOI: 10.22363/2312-9182-2019-23-1-83-97.
8. Al Zidjaly N. 2019. Divine impoliteness: How Arabs negotiate Islamic moral order on Twitter. Russian Journal of Linguistics, 23 (4): 1039–1064. DOI: 10.22363/2687-0088-2019-23-4-1039-1064
9. Anderson A.A., Huntington H.E. 2017. Social Media, Science, and Attack Discourse: How Twitter Discussions of Climate Change Use Sarcasm and Incivility. Science Communication, 39 (5): 598–620.
10. Brown P., Levinson S. 1978. Universals in Language Usage: Politeness Phenomena. Cambridge, Cambridge University Press, 345 p.
11. Brown P., Levinson S. 1987. Politeness. Some Universals in Language Usage. Cambridge, Cambridge University Press, 358 p.
12. Chocron P., Fontaine P., Ringeissen C. 2020. Politeness and Combination Methods for Theories with Bridging Functions. Journal of Automated Reasoning, 64 (1): 97–134.
13. Haugh M., Kádár D. Z. 2017. Intercultural (Im)politeness. London, Palgrave Macmillan, 601–632.
14. Isosävi J. 2020. Cultural outsiders' reported adherence to Finnish and French politeness norms. Journal of Pragmatics, 155 (1): 177–192.
15. Ismail I.N., Shanmuganathan T. 2019. Face Threats in Threads: Assessing the Responses to Impoliteness in Facebook Comments on IMDB. 3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies, 25 (4): 34–50.
16. Kish G.R., Armstrong C.A., Milroy R. 1972. An associative thesaurus of English. Wakefield, E.P. Microforms, 267 p.
17. Lakoff R. 1973. The logic of politeness, or minding your p's and q's. Chicago Linguistics Society, 9: 292–305.
18. Locher M.A., Larina T.V. 2019. Introduction to politeness and impoliteness research in global contexts. Russian Journal of Linguistics, 23 (4): 873–903.
19. Masullo Chen G., Lu S. 2017. Online Political Discourse: Exploring Differences in Effects of Civil and Uncivil Disagreement in News Website Comments. Journal of Broadcasting and Electronic Media, 61 (1): 108–125.
20. Sinkeviciute V. 2015. “There’s definitely gonna be some serious carnage in this house” or how to be genuinely impolite in Big Brother UK. Journal of Language Aggression and Conflict, 3 (2): 317–348.
21. Stepykin N.I. 2014. Politeness, courtesy, civility: Mapping associative fields. Journal of Language and Literature, 5 (4): 243–247.

References

1. Komalova L.R. 2019. Representation of the Verbal Image of Aggression in the Informational Universe of the English-Language Mass Media. Russian Journal of Linguistics, 23 (1): 149 – 164. DOI: 10.222363/2312-9182-2019-23-1-149-164 (in Russian)
2. Pishchal'nikova V.A. 2019. Psychologically relevant content of *politeness* in the picture of the world of Russian students. Human being: Image and essence. Humanitarian aspects, 2 (37): 120–130 (in Russian).
3. Pishchal'nikova V.A., Yao Zh. 2019. Serve, Willingly – be Osequious, Never, or Dynamics of the Meaning of the Word 殷勤的 Pleasing in Chinese Language Culture. PROCEEDINGS of the

SOUTHWEST STATE UNIVERSITY. Series: Linguistics and Pedagogics, Vol. 9, 1 (30): 56–64 (in Russian)

4. Stepykin N.I. 2014. Small Talk: Recommended and Conventionally Forbidden Topics (In English). PROCEEDINGS of the SOUTHWEST STATE UNIVERSITY. Series: Linguistics and Pedagogics, 4: 25–28 (in Russian).
5. Stepykin N.I., Messori M. 2013. Component analysis of the lexeme «politeness» in Russian, English and Italian languages. PROCEEDINGS of the SOUTHWEST STATE UNIVERSITY. Series: Linguistics and Pedagogics, 4: 93–97 (in Russian).
6. Stepykin N.I. 2016. Associative Field: the Product of Associative Experiment and an Analysis Tool of the Word's Meaning. PROCEEDINGS of the SOUTHWEST STATE UNIVERSITY. Series: Linguistics and Pedagogics, 3 (20): 110–116 (in Russian).
7. Alemi M., Latifi A. 2019. The Realization of Impoliteness in Arguments between the Democrats and Republicans over the Government Shutdown Issue in the US. Russian Journal of Linguistics, 23 (1): 83–97. DOI: 10.22363/2312-9182-2019-23-1-83-97.
8. Al Zidjaly N. 2019. Divine impoliteness: How Arabs negotiate Islamic moral order on Twitter. Russian Journal of Linguistics, 23 (4): 1039–1064. DOI: 10.22363/2687-0088-2019-23-4-1039-1064
9. Anderson A.A., Huntington H.E. 2017. Social Media, Science, and Attack Discourse: How Twitter Discussions of Climate Change Use Sarcasm and Incivility. Science Communication, 39 (5): 598–620.
10. Brown P., Levinson S. 1978. Universals in Language Usage: Politeness Phenomena. Cambridge, Cambridge University Press, 345 p.
11. Brown P., Levinson S. 1987. Politeness. Some Universals in Language Usage. Cambridge, Cambridge University Press, 358 p.
12. Chocron P., Fontaine P., Ringeissen C. 2020. Politeness and Combination Methods for Theories with Bridging Functions. Journal of Automated Reasoning, 64 (1): 97–134.
13. Haugh M., Kádár D.Z. 2017. Intercultural (Im)politeness. London, Palgrave Macmillan, 601–632.
14. Isosävi J. 2020. Cultural outsiders' reported adherence to Finnish and French politeness norms. Journal of Pragmatics, 155 (1): 177–192.
15. Ismail I.N., Shanmuganathan T. 2019. Face Threats in Threads: Assessing the Responses to Impoliteness in Facebook Comments on 1MDB. 3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies, 25 (4): 34–50.
16. Kish G.R., Armstrong C.A., Milroy R. 1972. An associative thesaurus of English. Wakefield, E. P. Microforms, 267 p.
17. Lakoff R. 1973. The logic of politeness, or minding your p's and q's. Chicago Linguistics Society, 9: 292–305.
18. Locher M. A., Larina T. V. 2019. Introduction to politeness and impoliteness research in global contexts. Russian Journal of Linguistics, 23 (4): 873–903.
19. Masullo Chen G., Lu S. 2017. Online Political Discourse: Exploring Differences in Effects of Civil and Uncivil Disagreement in News Website Comments. Journal of Broadcasting and Electronic Media, 61 (1): 108–125.
20. Sinkeviciute V. 2015. “There's definitely gonna be some serious carnage in this house” or how to be genuinely impolite in Big Brother UK. Journal of Language Aggression and Conflict, 3 (2): 317–348.
21. Stepykin N.I. 2014. Politeness, courtesy, civility: Mapping associative fields. Journal of Language and Literature, 5 (4): 243–247.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Степыкин Николай Иванович, кандидат филологических наук, зав. кафедрой теоретической и прикладной лингвистики факультета лингвистики и межкультурной коммуникации Юго-западного государственного университета, г. Курск, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Nikolay I. Stepykin, candidate of philological sciences, head. Department of Theoretical and Applied Linguistics, Faculty of Linguistics and Intercultural Communication, Southwestern State University, Kursk, Russia



УДК 811.161.1
DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-306-316

Слова «стыд», «срам» и «позор» в говорах Архангельского региона: на пересечении значений

Яковлева (Редько) Н.А.

Военная академия Генерального штаба ВС РФ,
Россия, 119571, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 100
E-mail: nataliairedko@rambler.ru

Аннотация. На материале бумажной картотеки и электронной базы данных «Архангельского областного словаря» проведен лексико-семантический анализ слов *стыд*, *позор* и *срам*, а также предикативов *стыдно*, *позорно* и *срамно* в говорах архангельского региона. Рассмотрена семантическая область, объединенная семами *совершение неблагоприятного поступка* и *чувство вины*, охарактеризованы народные представления о морали, проявляющиеся через внутреннюю и внешнюю оценку безнравственных действий человека. В исследуемых говорах происходит четкое разграничение понятий: *стыд* обозначает индивидуальное чувство, *позор* и *срам* (страм) – внешнюю оценку поступков человека коллективом. В ситуации оценки человеком какого-либо безнравственного поступка (своего или чужого) предикативы *стыдно*, *позорно* и *срамно* (страмно), а также «зозорно» в одном из своих значений вступают в отношения синонимии.

Ключевые слова: диалектология, говоры, Архангельский областной словарь, лексико-семантический анализ, языковая картина мира.

Для цитирования: Яковлева (Редько) Н.А. 2020 Слова «стыд», «срам» и «позор» в говорах архангельского региона: на пересечении значений. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (2): 306–316. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-306-316

The words *styd*, *sram* and *pozor* in Arkhangelsk dialects: semantic crossroads

Natalya A. Yakovleva (Redko)

Military Academy of the General Staff of the Russian Armed Forces,
100 Vernadskogo Pr-t, Moscow, 119571, Russia
E-mail: nataliairedko@rambler.ru

Abstract. Uses lexical and semantic analysis of the words *styd*, *sram* and *pozor* (close to *shame* and *disgrace*), their compatibility in the dialects of the Arkhangelsk region, as well as the key zone of synonymy – the predicates *stydno*, *pozorno* and *sramno* – on the basis of paper card files and the electronic database of the Arkhangelsk Regional Dictionary. The purpose of the research is to consider the semantic area, united by the semes ‘committing an unseemly act’ and ‘feeling guilty’, represented by the above words in a literary and dialect language; to characterize people’s ideas about this aspect of morality. In the dialects under study, a clear distinction is made between concepts: *styd* means only individual feeling, *pozor* and *sram* (*stram*) – an external assessment of a person’s actions by the collective. At the same time, the word *pozor* is ambiguous and its semantics (like in dialecticism *pozoram*) is more inclined to the field of hard mental experiences and physical hardships of rural life (semes ‘torment’, ‘hard work’, ‘difficult living conditions’). In a situation where a person evaluates an immoral act, the predicates, being polysemantic, in one of their meanings enter into a relationship of synonymy. The results of this research can be used in courses on dialectology, lexicology, ethnolinguistics, as well as in the study of Russian mentality and the language picture of the world.

Key words: dialectology, dialects, Arkhangelsk Regional Dictionary, lexical and semantic analysis, linguistic picture of the world.

For citation: Yakovleva (Redko) N.A. 2020. The word *sstyđ*, *sram* and *pozor* in arkhangelsk dialects: semantic crossroads. Issues in Journalism, Education, Linguistics, 39 (2): 306–316 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-306-316

Введение

В отечественной лингвистике все более возрастает интерес к выявлению традиционных доминант русской языковой картины мира. Анализ абстрактных имен, относящихся к духовной составляющей русской ментальности, представлен в работах ведущих российских филологов: Ю.Д. Апресяна [2006], Н.Д. Арутюновой [1999]; Т.И. Вендиной [1998]; В.В. Колесова [2004]; А.А. Зализняк, И.Б. Левонтиной, А.Д. Шмелева [2012]; С.М. Толстой [2008] и многих др. Однако в подобных работах, как правило, рассматривается материал литературного языка или городского просторечия. Данные диалектного языка привлекаются учеными крайне редко (из перечисленных выше авторов на диалектном материале работают только Т.И. Вендина и С.М. Толстая), что, на наш взгляд, обедняет описание русской картины мира. Народные представления о мире хранятся главным образом в народном языке.

В настоящей статье представлены результаты лексико-семантического анализа существительных *стыд*, *sram* и *позор*: дан историко-лингвистический комментарий их семантики, показан ее синхронный срез в литературном языке; отражено современное функционирование этих слов, а также производных от них предикативов (*стыдно*, *позорно*, *sramно*) в говорах архангельского региона.

Материалом для исследования послужили данные электронной и бумажной картотек «Архангельского областного словаря» [Архангельский областной словарь, 1980], а также личные полевые записи автора, собранные в ходе диалектологических экспедиций в Архангельскую область в 2012–2017 гг.

В ситуации оценивания человеком какого-либо своего или чужого аморального поступка проявляется тесное переплетение значений существительных *стыд*, *sram* и *позор*. Согласно данным «Русского ассоциативного словаря» [2002], из 103 реакций на стимул *стыд* преобладают: *позор* 16, *sram* 9, и *позор* 2, и *sram* 1. При этом наивные представления носителя языка о стыде тяготеют к восприятию его как индивидуального чувства признания своей вины, проявляющегося внешне, что доказывает наличие следующих реакций: *краска* 5, *краснеть* 5, *красный* 3, *краснота* 2, *покраснеть* 2, *вгонять в краску* 1. Позор же больше связан с внешней негативной оценкой одним человеком или коллективом поступка другого человека: *невыносимый* 2, *несмываемый* 2, *унижение* 2, *честь* 2, *береги честь смолоду* 2, *всеобщее бесчестье* 1, *презрение* 1. Несмотря на это, среди 108 реакций на стимул *позор* преобладают «внутренние»: *стыд* 17, *стыдоба* 1 и *ужас* 4, *страх* 2. Слово *sram* принадлежит разговорному пласту литературного языка и воспринимается говорящими как синоним слова *позор*, что доказывает наличие фразем *стыд и sram* и *стыд и позор* (устроенных по принципу «внутреннее – внешнее») при отсутствии в языке выражения *sram и позор*.

Чтобы установить семантические сходства и различия этих слов, рассмотрим их этимологию и бытование в литературном языке, а затем сопоставим полученные результаты с данными говоров архангельского региона.

Существительные *стыд*, *позор*, *sram*

1. *Стыд*

Слово *стыд* восходит к общеславянскому слову *studъ* (*studь*), в исходном значении именовавшему «то, что заставляет сжиматься, цепенеть, коченеть» [Черных, 1999, с. 214].

Кроме русского, оно представлено и в других современных славянских языках: укр. *стид*, польск. *wstyd*, серб. *stid*, болг. *студ* [Фасмер, 2009, с. 789].

Анализируя этимологию существительного *стыд*, М.В. Рукавишникова [2009, с. 124] отмечает, что первоначально и *стужа*, и *стыд* использовались для обозначения холода как явления природы, а также состояния человека. Далее развитие семантики шло «путем метонимии от “стыда наготы” через обозначение интимных действий и частей тела к пороку».

Обратим внимание, что исконностыд, связанный с пороком, семантически был близок *позору*. Ветхозаветное значение слова *стыд* – внешний стыд, позор, «покрывающий человека в глазах других людей» [Арутюнова, 2000, с. 56].

В древнерусских памятниках слово *стыд* отмечено с XI века в двух значениях: 1) чувство смущения, неловкости – *с великим стыдомъ вопросы, двичей стыдъ*; 2) позор, бесчестье – *позорства и стыда великаго* [СРЯ XI–XVII вв., 2008, с. 222–223].

В дальнейшем значение слова *стыд* эволюционирует в сторону более личного чувства, хотя связь с общественным мнением остается в его семантике. Стыд предполагает взгляд извне: *стыдно, когда видно, а когда не видно, то уже и не стыдно*.

В русском языке сформировалась синонимическая пара: *стыд* как проявление индивидуального чувства человека и *срам* как объективное отношение коллектива к человеку или его поступку. Позднее произошло устранение дуализма понятий и замещение пары *стыд* – *срам* одним словом *стыд* в двух значениях: «эмоциональном» (внутренняя оценка) и «деонтическом» (внешняя оценка) [Шмелев, 2002, с. 118]. Отметим, что в просторечии и диалектах слово *срам*¹ продолжает существовать.

Стыд в говорах архангельского региона обозначает индивидуальное чувство, возникающее при осознании несоответствия своих действий правилам поведения, которые негласно закреплены в коллективе. В экспрессивном выражении *стыд-то какой* актуализируется субъект – носитель чувства: *А какой стыд-то ей, она всё потеряла*². Отсутствие стыда у человека, совершающего аморальный поступок, подчеркивается с помощью двойного отрицания в словосочетании *нисколько ни стыда*: *Это смотреть позор! И нисколько ни стыда!*

Существительное *стыд* часто употребляется в предикативной функции в составе устойчивых сочетаний *стыд-то какой*, *за стыд*, имеющих значение «стыдно»: *Пришли гости, я сё в подоле катаю – стыд-то какой! Сединá или лысость – ничего, не за стыд сейчас*. Стыд в подобных контекстах сближается со стеснением и боязнью публичного позора, но обращен на характеристику говорящим самого себя, а не другого.

С представлениями о бесчестьи, позоре связана конструкция *со стыдом с пирогом*: *А я-то куда поеду со стыдом с пирогом?* (о рожденном вне брака). Значение этого выражения может интерпретироваться по-разному:

а) *С пирогом* – ‘с новорожденным ребенком’. Метафорическая связь «человек – хлеб» просматривается, например, в семантике слова *новоиспечённый*. *Со стыдом* – ‘испытывая стыд оттого, что ребенок незаконнорожденный’.

б) *Со стыдом* – ‘с незаконнорожденным ребенком’. *С пирогом* – ‘ни с чем’. Ср. диал. ‘вернуться с рыбалки или охоты без добычи’ – *прыйти́с пиро́гом, с сухарём, с ко́лобом*.

Семантика *стыда* в говорах ярко проявляет себя в метафорической глагольной сочетаемости.

Держать за стыд – ‘считать постыдным’: *А раньше рука го́ла – за стыд держáли* (нельзя ходить в одежде с голыми руками).

Напринимáться стыда́ – ‘чувствовать угрызения совести’: *Тут стыда́-то напри́нимáется, да в тюрьму́ поса́дят, да всё*.

¹В говорах архангельского региона – в двух фонемных вариантах: *срам* и *страм*.

²Примеры из картотеки АОС даны в орфографии с указанием места ударения.

Стыд может являться внутренней составляющей (у кого-то *есть стыд* или *нет стыда*): *Бесстыдницы, виш, у некоторых есь стыд. Молодёжь-то вино глотит, стыда нет.* Стыд можно увидеть в глазах: *У них нѣту в глазах стыда! Глаза метонимически замещают человека в экспрессивном выражении стыдно глазами: Взял деньги, дак не заходит, стыдно-то глазами.* В «Словаре русских народных говоров» отмечены синонимичные словосочетания *стыды до глаз* ‘будет очень стыдно кому-то’: *Чай, стыды до глаз, кто придет, в избе-ти грязи в колен. Убирайте скорее, стыды до глаз, кто увидит.* Горьк. [СРНГ, 2008, с. 112]; *глазы лупятся* у кого-н. ‘становится стыдно’: *Не хочу, чтоб из-за тебя у меня глаза лупились.* Смол. [СРНГ, 1970, с. 185].

В статье «О стыде и стуже» Н.Д. Арутюнова [1997, с. 59] отмечает несоответствие между этимологической соотнесенностью с холодом и реализацией в языке «жаркого» образа, основным симптомом которого является покраснение лица: *раскраснеться от мороза, но покраснеть от стыда; горячий, жгучий, но не холодный, ледяной стыд.* Связь стыда с внутренним сгоранием рассмотрена в статье О.П. Ермаковой [1999] «Концепты СО-ВЕСТЬ и СТЫД по данным языка».

В изучаемых говорах также бытует характерное для носителя литературного языка восприятие стыда как чего-то обжигающего: пламени, костра и т. п. *Сгорать со стыда – ‘испытывать сильное чувство стыда’: Срам ты, со стыда сгорим с тобой. Он весь переменялся, весь покраснел – это ведь со стыда сгорить.* Стыд воспринимается говорящими как пламя, которое обжигает или даже уничтожает изнутри.

При этом в говорах отмечена восходящая к этимону концептуализация стыда как чего-то обжигающего не жаром, а холодом. Стыд похож на озноб в выражении *стыд берёт* кого-н. ‘становится стыдно’: *Меня стыд берёт.* Неслучайно в говорах глагол *брать* имеет значение ‘охватывать, одолевая каким-л. состоянием’, чаще всего связанным с болезнью, реже – с холодом, ознобом: *Грипп-от постоянно берёт, все переболеют гриппом-то. Холодно сегодня, так и берёт. Как я ли грелась, меня не берёт* (холод).

2. Позор

Общерусское существительное *позор* восходит к праславянскому **zrmi* (т.е. образовано от глагола *зреть* – ‘видеть’) и первоначально обозначало ‘внимание’ [Фасмер, 2009, с. 303]. В одних славянских языках это значение сохранилось (в чешском, словацком, словенском), в других – претерпело значительные изменения: например, польск. *rozum* – ‘видимость’, укр. *pozir* – ‘первый взгляд’. Однако связь с этимологом проявляется во всех славянских языках через обязательное наличие «зрителя»: например, в русском языке человек *позорится*, только когда его проступок или неприглядное положение увидели другие.

Еще в начале XIX в. значение общерусской лексемы в литературном языке не устоялось. В.В. Виноградов [Виноградов, 1941, с. 18] отмечал, что в языке ранних стихотворений А.С. Пушкина «*позор* употребляется в своем старом, церковно-славянском значении: ‘зрелище’», а уже с начала 1820-х гг. поэт использует это слово в значении ‘постыдное, презренное положение’. Сдвиг от исконной семантики к современной происходил через промежуточное значение ‘неприглядное зрелище’. В современном русском литературном языке *позор* – ‘постыдное, унижительное для кого-л. положение, вызывающее презрение; бесчестье’ [МАС, URL].

В говорах архангельского региона общерусское слово *позор* сосуществует с диалектным словом *позорам* (*позома*). Своими значениями они входят в три семантические зоны: 1) ‘унижительное положение, в котором человек вызывает презрение у окружающих’, 2) ‘душевная мука, мучение, беспокойство’, 3) ‘физические мучения, тяжелые условия жизни и труда’.

Позор –

(1) ‘Унижительное положение, в котором человек вызывает презрение у окружающих’: *Я позору не хотела, потому что у всех была в чести.* Данное значение наиболее ярко проявляется в несвободной предложно-падежной или глагольной сочетаемости:



На позор – ‘на осуждение’: *Бѣдны робя́тки, ой, одных оста́вят. Наноси́ла на позор* (т. е. дети будут страдать из-за поступка матери).

Брать на себя позор – ‘совершать проступок, ставя тем самым себя в унижительное положение’: *Не буду на себя позор брать!*

Сде́лать позор – ‘опозорить, поставить в унижительное положение’: *Не заворова́лася, сы́ну позора не сде́лала. Онí позору не сде́лали, вы́шли взáмуж за мужико́в.*

Давать на позор – ‘позволять ставить кого-л. в унижительное положение’: *В шеся́т лет я не б́уду себя́ на позор дава́ть.*

(1.1) ‘Артефакт плохого качества, вызывающий презрение у окружающих’: *Ра́ньше вручну́ю де́лали, тако́го позору не вы́пустили бы на во́лю.*

(2) ‘Душевная мука, мучение, беспокойство’. Ощущение позора связывается в сознании говорящего с внутренними переживаниями: *Бы́ло муче́нье, позор. Десятиле́тку покóнчил с позóром-то. Напи́шешь с трудо́м, с большо́м позóром. Примáть позор* – ‘беспокоиться, переживать за кого-л.’: *Ско́лько я позору́ примáю. Позору́-то с ни́м.*

(3) ‘Физические трудности, неудобства’. Тяжесть на душе переносится на физические трудности, необходимость приложения усилий для достижения какой-либо цели: *Ой, позор зайти́ к овца́м, там се́но надо подня́ть на ве́рх.*

Физические трудности, как правило, связаны с тяжелыми условиями крестьянской жизни на Русском Севере: с тяготами работы на земле, с уходом за крупным рогатым скотом, работой на лесозаготовках и др.

(3.1) Подзначение ‘тяжелые условия жизни’ реализуется в условиях предложно-падежной сочетаемости – в *позоре*: *С ма́лых лет до ста́рости всё в позóре. Я ве́к свой, позорли́вая жи́сть, я живу́ в позóре.*

(3.2) ‘Тяжелый труд’: *Созвала́ меня́ е́хать на позор* (тяжелую, непосильную для женщины работу), *я бы до́ма пожилá.*

Позора́ –

(1) ‘Унижительное положение, в котором человек вызывает презрение у окружающих’: *В позоре́-то ху́до жить. Ой, позора́ была́, де́вки! Слово позора́ в данном значении часто выступает в роли предиката: Вот позора́-то, вот позора́! Позора́-то! Экспрессивность конструкций с предикатом усиливается местоимениями *такáя* или *кака́я*: *Ны́нь те-пе́рь такáя позора́! Вот какá позора́ была́! Ды́мник не око́лочен, и́ш, какá позора́.**

(1.1) ‘Субъект, вызывающий презрение у окружающих’: *Отойди́м промч́ь, позорам, не позо́рься! Такáя позора́ да – пьёт и дерётся. Она́ такáя позора́ (нескладная). Я́-то ядрёна, а ты позора́.*

(2) ‘Душевная мука, мучение, беспокойство’. Степень эмоционального переживания варьируется от сильного мучения до сострадания или легкого беспокойства: *Сто́лько го́рюшка да позоры́ приняла́. У ко́го нет (детей), у то́го и позоры́ нет.*

Значение реализуется в условиях атрибутивной или глагольной сочетаемости:

Чи́стая позора́: Чи́стая позора́, как до́лго у нас весна́ идёт. Прилагательное *чи́стый* здесь имеет значение ‘абсолютный’. Атрибут усиливает оценку, заложенную в существительном.

Хвати́ть или *приня́ть позоры́* – ‘помучиться с кем-л. или чем-л.’: *Хвати́ла она́ позоры́, бе́дная. Он боле́л да боле́л, что она́ позоры́ приняла́.*

Позора́ в значении ‘душевная мука’ становится синонимом таких слов, как *го́рюшко*, *му́ка*, *беда́*: *Давно́ я мечта́ла го́рюшко своё вы́писать, свою́ позору́ и му́ку. Позора́, му́ка вели́кая – рано выходи́ть (замуж). Во́т мне беда́, позора́ какáя!*

(2.1) ‘Субъект, доставляющий беспокойство’: *Отвяжи́сь, позора́, ниче́го у теб́я не вы́йдет.* Денотативная сфера этого значения – дети. *Позоро́й* называют непослушного ребенка, который доставляет родителям много хлопот: *Ой, позора́! С позоро́й не́когда (с детьми).* Употребление слова по отношению к ребенку становится универсальной характеристикой любого детеныша: *Вот оста́лась позора́ (цыпленок).*

(3) ‘Физические трудности, неудобства’ (в предикативной функции): *Позора́: накла́ла тяжело́ и не могу́ нести́, вот тебе́ и позора́. Позорю́сь дрова́-то кла́сть: позора́ дрова́-то кла́сть, ниче́го не ви́жу* (слепая). *Чи́стая позора́ скоту́* (потому что мост далеко).

(3.1) ‘Физически слабый, неловкий человек’: *Ой, позора́, дава́й я помогу́. Я позо́рюсь, позо́рюсь, а не могу́ подня́ть, му́ж ска́жет: Ой, позора́, да́й подо́йму́ са́м.*

(3.2) ‘Физическое мучение, боль’ (в предикативной функции): *Голова́ заболит, да и но́чью мне позора́ дак.*

(3.2.1) ‘Больной орган, приносящий страдание’: *Я с позоро́й* (с больной ногой) *хожу́. С той, па́ря, позоро́й.*

(3.3) ‘Тяжелые условия жизни’: *Е́йна то́же жизнь позора́ одна́ была́. Коро́ву держала́, позори́лась, восьмо́й деся́ток живу́, а одна́ позора́. На́ши родите́ли про́жили все́ в позоре́ да в му́ке.*

(3.4) ‘Тяжелый труд’: *Не рабо́та, а одна́ позора́. Хвати́ло позоры́* (тяжелой работы). *Одну́ коровку, да и то́ с позоро́й ко́рмим. Ско́лько с е́й де́ла было, позоры́* (с коровой).

Приня́ть или нести́ позору́ – ‘выполнять тяжелую работу’: *Что́ я позоры́-то приня́ла: и на сплав ме́ня, и на ле́тний сезо́н. Я ско́лько с до́мом позоры́ несла́... Позора́* в этом значении, как правило, реализуется в контекстах, связанных с работой в колхозе или с ведением домашнего хозяйства: *Позора́ – непоси́льная рабо́та. Да́к во́т кака́ позора́ в колхо́зе-то.*

В переходной зоне между вторым и третьим значениями оказывается семантика *позоры́* в ситуациях, связанных с утратой родственника (супруга, матери и др.). В таких контекстах душевные и физические страдания не дифференцируются: *Ше́стеро дете́й оста́вил на мою́ позору́. Позора́ без ма́тери жить. Умерла́, оста́вила ме́ня на позору́.* Так же описывается уход за больным родственником или за пожилыми родителями: *А ве́дь ба́бушке-то позора́* (с ребенком-инвалидом). *То́лько сыновья́м позора́, что с на́ми* (приходится возиться).

Итак, в говорах архангельского региона *позо́р* и *позора́* обладают почти полностью совпадающим набором значений. При этом слово *позора́* более употребительно и развивает больше подзначений (см. таблицу).

Позо́р и позора́ в говорах архангельского региона
Pozór and pozorá in Arkhangelsk dialects

<i>Позомр</i>	<i>Позорам</i>
‘унизительное положение, в котором человек вызывает презрение у окружающих’	
‘артефакт плохого качества, вызывающий презрение у окружающих’	‘субъект, вызывающий презрение у окружающих’
‘душевная мука, мучение, беспокойство’	
–	‘субъект, доставляющий беспокойство’
‘физические трудности, неудобства’	
	‘физически слабый, неловкий человек’ ‘физическое мучение, боль’ ‘больной орган, приносящий страдание’
‘тяжелые условия жизни’	
‘тяжелый труд’	



На территории одного населенного пункта или района Архангельской области могут фиксироваться оба слова в нескольких значениях. Например, в Мезенском районе отмечены четыре значения: *В шесѣт лет я не бѹду себя на позор давати* ('посрамление'). *Пожалѣла бы старости мой да позоры* ('мучения из-за болезней'). *Я уж не знала с ийм позоры* ('забот'). *Не жизнь была, а позора* ('мука').

3. Срам (срам)

В говорах архангельского региона существуют два фонемных варианта: *срам* и *срам*. Различий в их значении не обнаруживается: *У меня все тряпки сорóки вѣволочили, срам. Всѣ достали* (из заброшенного дома): *кámни, óкна – это срам ведь*. Далее в качестве заглавного будет использоваться слово *срам* как собственно диалектное.

Срам –

(1) 'Нечто неприличное или безнравственное, осуждаемое обществом': *По телевизору срам показывают, аж тошнит. Сейчас всё какáя-то ересь по телевизору*. Часто употребляется в функции предиката: *Шесть сыновей, а мать так довели, ой срам! Мы* (когда) *дѣвки были: с кавалером постоишь, так это уже срам. А сейчас сами к ребятам идут, на кроватъ ложатся*.

Данная семантика слова *срам* соотносится с *позором* (в его первом значении) – чем-то постыдным с точки зрения общества; с оценкой ситуации, ставшей известной и осуждаемой не самим субъектом действия, а другими людьми: *Грязно порáто, срам только. Ухудшение всё, срам-то один. Срам ведь, люди ведь придут. И больница эта – срам*.

Негативная оценка с повышенной экспрессивностью реализуется в предикативной конструкции *что за срам*: *Что за срам! Ой, какі срамыны, как одеваются!* (о коротких юбках) *Что за срам-то, говорю! Я захожу – никакой закуски нет, что за срам!*

Стыд и срам! – экспрессивное выражение, описывающее ситуацию, когда, по мнению говорящего, субъект должен испытывать чувство стыда, а общество – осуждать его поступок. *Срам* здесь также синонимичен *позору*: *Молодые-ти идут: пуп голый, трусёшки эки маленькие наденут, как плавки, и шагают по деревне, можно сказать, с голой жопой. Стыд и срам! Немного и баен было, а теперь кто ходит со вилами – стыд и срам!*

(2) 'Неловкость, чувство вины за свой поступок': *Мы так устеснялись, убежали со сраму. Да срама-то уш нет, и тот потерян*. Во втором значении *срам* сближается со *стыдом*.

В сочетании с глаголом в форме инфинитива *срам* имеет значение 'стыдно, неловко': *Сходила да закружилась* (заблудилась в лесу), *да срам спрашивать, скажут: нисколько ума у бабки нет. У меня милёнок есть, срам по улице провѣсть: руки-ноги колесом, две сосульки под носом* (фольк.).

Таким образом, в одном из своих значений ('нечто безнравственное, осуждаемое обществом') *срам* является синонимом к *позору*, а в другом ('неловкость, чувство вины') – к *стыду*. Наиболее ярко эти семантические схождения проявляются в условиях ограниченной сочетаемости.

Предикативы *стыдно, срамно, позорно*

В говорах архангельского региона реакция на свои или чужие поступки, осуждаемые нормами морали и связанные с чувством вины, может описываться с помощью общерусских предикативов *стыдно, позорно* и *срамно* (*срамно*). Кроме того, схожей семантикой обладает диалектный предикатив *зázорно*. Рассмотрим подробнее каждое из этих слов.

1. *Стыдно*

Как было упомянуто выше, в русском языке сосуществуют «эмоциональное» (*Мне стыдно*) и «деонтическое» (*Стыдно так поступать!*) *стыдно* (в терминологии А.Д. Шмелева). В говорах архангельского региона *сты́дно* – только эмоциональное.

(1) ‘неудобно перед другими’: *Мнем всегом стыднем бымло согламсие давамть. Не тамк стымдно бумдет* (занавешивая окно). Предикатив проявляет широкую вариативность в управлении: *Пришлам – от людемй-то стымдно. Мне демвочек стымдно, не слыхамли такимх матюкомв. Мне стымдно вам, что у меням немчего поемсть.*

Полисемант *стымдно* развивает в говорах еще два значения, не связанных с чувством вины.

(2) ‘страшно за что-н.’: *Избам стампра, да стымдно за томпленье, томпит, сымрости мномо.*

(3) ‘трудно’: *Доромжсных людемй (с дороги) напоимть-то стымдно, что ль?*

Слово имеет в диалекте словообразовательный вариант *стымдко*: *Камк же стымдко-то мне!*

2. *Срамно*

Место деонтического *сты́дно* (генерализованное суждение об общей этической норме) в говорах архангельского региона занимает предикатив *срамно́* (реже встречается фонемный вариант *стра́мно*): *До двадцати годо́в не ро́бить-то срамно́. Ой, какой необиход в избы́, срамно́ гляде́ть. Вот у ба́бки и това́ру. Стра́мно и носи́ть.*

Отметим, что при наличии семантических схождений существительных *срам* и *стыд*, описанных выше, предикатив *срамно́* выражает только внешнюю оценку, сближающую его с позором.

3. *Позорно*

Позорно в значении (1) ‘неприемлемо для общества’ используется для описания ситуаций, которые осуждаются в коллективе; соотносится с предикативом *срамно́*, поскольку тоже связано с общей нормой: *Родила́ молча, да он уйдёт – вот это́ было позорно. А вот чтоп лю́ди-то не зна́ли. Позорно́ было зауго́лка (внебрачного ребенка) принести́. Половина́ молодёжи такой́ образ (жизни) веду́т (сходятся-расходятся), ра́ньше было́ позорно́ ведь та́к. Они́ называ́ют: Мари́йка, Настю́ха, а у нас – Ма́рья, На́стя. Позорнее зову́т, что (чем) у нас.*

(2) ‘Неудобно перед другими людьми’: *Ему́ позорно́ с посу́дой порозной в магази́н-то иди́. Ка́к же мне бы́ть? Мне позорно́ ведь. Ходи́те, дак ва́м не позорно́ в штана́х. Синонимично эмоциональному *сты́дно* (кому-то *позорно* – кому-то *сты́дно*).*

(3) ‘Тяжело, плохо’: *Але́на ушла́ от мужика́, позорно́ было́ одной. Позорно́ – это́ тяжело́. Вот я оста́лась от (без) ма́тери, дак напозори́лась.* Эта семантика предикатива идет от диалектных значений *позора́* и *позоры́*, связанных с мучением и тяжелым трудом.

4. *Зазорно*

Диалектный предикатив *зазорно́* так же совмещает в себе эмоциональное и деонтическое значения, как и слово *позорно́*.

(1) ‘Позорно, неприемлемо для общества’: *Не зазорно́. Ниче́го в ней тако́го зазорного́ нет, то́лько пьёт.*

(2) ‘Стыдно перед другими людьми’: *Сто́ль мне зазорно́ да сто́ль мне позорно́ было́ (что дочь выходит замуж за пьяницу).* В этом контексте, очевидно, слово *зазорно́* обозначает внутреннее чувство, а *позорно́* – внешнюю оценку.

Предикатив *зазорно́* в говорах развивает еще одно значение, не связанное с чувством вины.

(3) ‘Завидно’: *Мне́-то зазорно́: у тебя́ есть, а у меня́ нет.*

Таким образом, предикативы *сты́дно*, *позóрно*, *срамно́* и *засóрно*, некоторыми своими значениями образуют особую зону синонимии. Их взаимосвязь представлена на рисунке.

В «эмоциональном» значении синонимами становятся слова *позóрно*, *сты́дно* и *засóрно*, в «деонтическом» – *позóрно*, *засóрно* и *срамно́*. Все рассмотренные предикативы, кроме слова *срамно́*, являются полисемантами, развивая и другие значения, не связанные с чувством вины и безнравственным поведением.

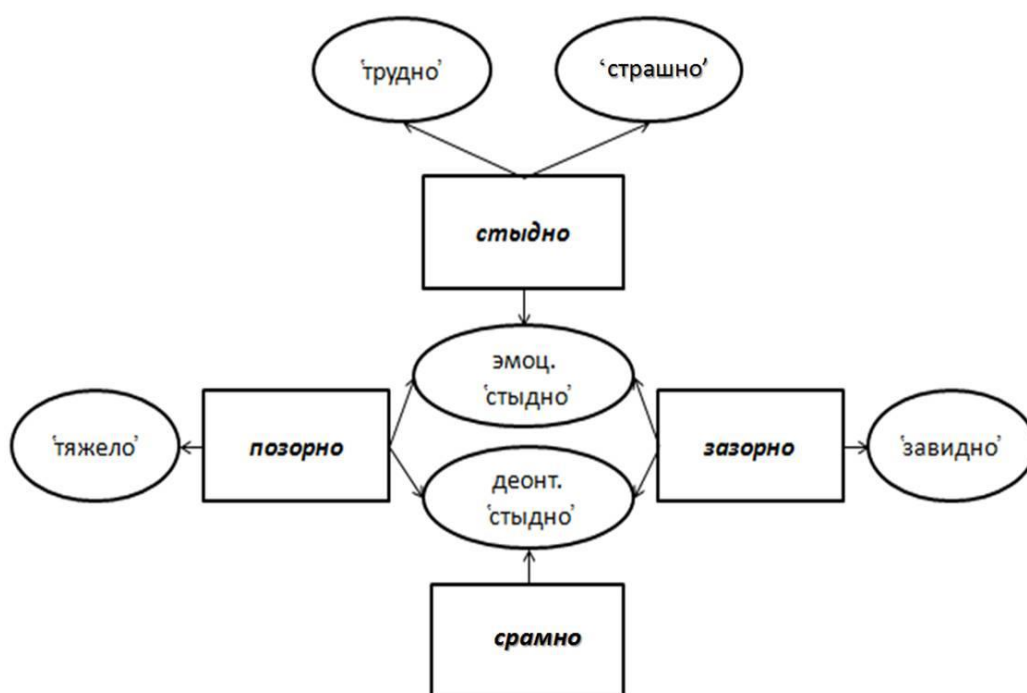


Рис. Предикативы *сты́дно*, *позóрно*, *засóрно*, *срамно́* в исследуемых говорах
Fig. Predicatives *stýdno*, *pozóрно*, *zasóрно*, *sramnó* in researched dialects

Выводы

В результате проведенного исследования в говорах архангельского региона обнаружилось более четкое, чем в литературном языке, разграничение семантики рассматриваемых общерусских слов. *Стыд* – обозначение индивидуального чувства, *срам* – внешняя негативная оценка, в кодифицированном литературном языке выражаемая словом *позор*. В говорах же семантика *позóра* и *позоры́* преимущественно связана с мучением и тяжелыми условиями жизнедеятельности, хотя значение ‘унизительное положение, бесчестье’ здесь также отмечено. Полисемия всех этих слов позволяет им на уровне дериватов становиться в одном из своих значений полными синонимами, что демонстрируют описанные выше предикативы *сты́дно*, *позóрно* и *срамно́* (а также диал. *засóрно*).

Список источников

1. Архангельский областной словарь. 1980. Вып. 1 (А – Бережок). Под ред. О.Г. Гецевой. М., Изд-во Моск. ун-та, 168 с.
2. Словарь русского языка (МАС). В 4-х т. Под ред. А.П. Евгеньевой. URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp> (дата обращения: 10.02.2020).
3. Русский ассоциативный словарь. Составители: Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева и др.: В 2 т. М., 2002.

4. Словарь русских народных говоров. 1970. Под ред. Ф.П. Сороколетова и Ф.П. Филина. 6: Выросток – Гон. Л., Наука, 360 с.
5. Словарь русских народных говоров. 2008. Под ред. Ф.П. Сороколетова и О.Д. Кузнецовой. 42: Стриж – Сухловина. СПб., Наука, 330 с.
6. Словарь русского языка XI–XVII вв. 2008. Под ред. В.Б. Крысько. Вып. 28: Старичекь – Сулебный. М.: Наука, 303 с.
7. Фасмер М. 2009. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. 3: Муза – Сят. М., Астрель – АСТ, 830 с.
8. Черных П.Я. 1999. Историко-этимологический словарь современного русского языка.
9. В 2 т-х. т. 2: Панцирь – Ящур. М., Русский язык, 560 с.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. 1997. О стыде и стуже. Вопросы языкознания, 2: 59–70.
2. Арутюнова Н.Д. 1999. Язык и мир человека. М., Языки русской культуры, 911 с.
3. Арутюнова Н.Д. 2000. О стыде и совести. В кн.: Логический анализ языка: Языки этики. М., Наука: 54–78.
4. Вендина Т.И. 1998. Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования (макрокосм). М., Индрик, 240 с.
5. Виноградов В.В. 1941. Лексикологические заметки. Ученые записки Московского государственного педагогического дефектологического института, 1: 18–19.
6. Ермакова О.П. 1999. Концепты СОВЕСТЬ и СТЫД по данным языка. В кн.: Русский язык в контексте культуры. Екатеринбург: 54–59.
7. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. 2012. Константы и переменные русской языковой картины мира. М., Языки славянских культур, 693 с.
8. Колесов В.В. 2004. Язык и ментальность. СПб., Петербургское Востоковедение, 238 с.
9. Рукавишников М.В. 2009. Совесть как многогранный феномен. Этимологический и лексический анализ. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского – Bulletin of the Lobachevsky University of Nizhny Novgorod, 2(14): 121–126.
10. Толстая С.М. 2008. Пространство слова. Лексическая семантика в общеславянской перспективе. М., Индрик, 528 с.
11. Шмелев А.Д. 2002. Русская языковая модель мира. Материалы к словарю. М., Языки славянской культуры, 224 с.
12. Языковая картина мира и системная лексикография. 2006. Под ред. Ю.Д. Апресяна. М.: Языки славянских культур, 912 с.

References

1. Arutyunova N.D. 1997. O styde i stuzhe [About shame and cold]. Voprosy yazykoznanija – Questions of linguistics, 2: 59–70.
2. Arutyunova N.D. 1999. YAzyk i mir cheloveka [Language and the world of man]. Moscow, Publ. Yazyki russkoj kul'tury, 911 p.
3. Arutyunova N.D. 2000. O styde i sovesti [About shame and conscience]. In: Logicheskij analiz yazyka: Yazyki ehtiki [Logical analysis of language: languages of ethics]. Moscow, Publ. Nauka: 54–78.
4. Vendina T.I. 1998. Russkaya yazykovaya kartina mira skvoz' prizmu slovoobrazovaniya (makrokosm) [Russian language picture of the world through the prism of word formation (macrocosm)]. Moscow, Publ. Indrik, 240 p.
5. Vinogradov V.V. 1941. Leksikologicheskie zametki [Lexicological notes]. Uchyonyje zapiski Moskovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo defektologicheskogo institute – Scientific notes of the Moscow state pedagogical defectological Institute, 1: 18–19.
6. Ermakova O.P. 1999. Kontsepty SOVEST' i STYD po dannym yazyka [CONSCIENCE and SHAME concepts according to language]. In: Russkij yazyk v kontekste kul'tury [Russian language in the context of culture]. Sbornik statey. Ekaterinburg: 54–59.



7. Zaliznyak A. A., Levontina I.B., SHmelev A.D. 2012. Konstanty i peremennye russkoj yazykovoj kartiny mira [Constants and variables of the Russian language picture of the world]. Moscow, Publ. Yazyki slavyanskikh kul'tur, 693 p.
8. Kolesov V.V. 2004. Yazyk i mental'nost' [Language and mentality]. Saint-Petersburg, Publ. Peterburgskoe Vostokovedenie, 238 p.
9. Rukavishnikova M.V. 2009. The phenomenon of conscience fenomenological and lexicological analysis. Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, 2(14): 121–126.
10. Tolstaya S.M. 2008. Prostranstvo slova. Leksicheskaya semantika v obshheslavyanskoj perspective [The space of the word. Lexical semantics in the Slavic perspective]. Moscow, Publ. Indrik, 528 p.
11. SHmelev A.D. 2002. Russkaya yazykovaya model' mira. Materialy k slovarju [Russian language model of the world. Dictionary Materials]. Moscow, Publ. Yazyki slavyanskoj kul'tury, 224 p.
12. Yazykovaya kartina mira i sistemnaya leksikografiya [Language picture of the world and systemic lexicography]. 2006. Ed. Yu.D. Apresyan. Moscow, Publ. Yazyki slavyanskikh kul'tur, 912 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Яковлева (Редько) Наталья Александровна, младший научный сотрудник, соискатель ученой степени кандидата филологических наук на кафедре русского языка филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Военная академия Генерального штаба ВС РФ, г. Москва, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Natalya A. Yakovleva (Redko), Junior Researcher, Candidate of Philology degree at the Russian Language Department of the Philology Faculty of Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Military Academy of the General Staff of the RF Armed Forces, Moscow, Russia