



НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

**ВОПРОСЫ
ЖУРНАЛИСТИКИ,
ПЕДАГОГИКИ,
ЯЗЫКОЗНАНИЯ**

**ISSUES
IN JOURNALISM,
EDUCATION,
LINGUISTICS**

16+

Том 39, № 3

ВОПРОСЫ ЖУРНАЛИСТИКИ, ПЕДАГОГИКИ, ЯЗЫКОЗНАНИЯ

2020. Том 39, № 3

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

Ерошенко Е.И., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики педагогического института НИУ «БелГУ» (г. Белгород, Россия)

Заместители главного редактора:

Прохорова О.Н., доктор филологических наук, профессор, директор института межкультурной коммуникации и международных отношений НИУ «БелГУ» (г. Белгород, Россия)

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

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

Ответственный секретарь

Тарасова С.И., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики педагогического института НИУ «БелГУ» (г. Белгород, Россия)

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 (г. Брянск, Россия)

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

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 (г. Барселона, 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 (г. 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» (г. Белгород, Россия)

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 (г. 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. Коханова. Корректура, компьютерная верстка и оригинал-макет О.Г. Томусяк. Гарнитура Times New Roman, Arial Narrow, Impact. Уч.-изд. л. 16,6. Дата выхода 30.09.2020. Оригинальный макет подготовлен отделом объединенной редакции научных журналов НИУ «БелГУ». Адрес: 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85.

СОДЕРЖАНИЕ

ЖУРНАЛИСТИКА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

- 321 **Гасанова Э.Х.**
«Публицист правдивостской выучки»: творческая манера В.В. Овчинникова
- 331 **Ключевская О.С.**
Отечественное детское телевидение: к вопросу ретроспективной периодизации
- 345 **Максимова Т.И.**
Практическая реализация принципов беспристрастности и службы общественным интересам в медийной деятельности британской вещательной корпорации
- 356 **Муртазина Д.Р.**
Рецепция прозаических произведений А.Б. Мариенгофа в русскоязычной журналистике в 1926-1929-х гг.
- 367 **Симакова С.И.**
Инфографика еженедельника «Аргументы и факты»: медиаэстетический потенциал

ПЕДАГОГИКА

- 378 **Архипов А.Е., Попов А.И., Обухов А.Д.**
Проектирование системы визуализации тренажерного комплекса на основе компетентностного подхода
- 391 **Закусило А.С.**
Дистанционное обучение как инструмент индивидуального подхода к процессу формирования образовательной мобильности школьников
- 399 **Константинова Н.В.**
Особенности стратегий и тактик проектирования в музыкальном образовании
- 408 **Лысова И.И., Витохина О.А., Волкова О.В.**
Цифровая компетентность как условие развития инновационной образовательной среды в вузе
- 419 **Любимова Н.И., Никулина Н.Н.**
Педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя СПО аграрного профиля
- 432 **Панкратова С.А.**
Дистанционное обучение английскому языку в системе Moodle (метод синергетического стимулирования)
- 443 **Тарабаева В.Б., Кролевецкая Е.Н.**
Проектирование доброжелательной образовательной среды педагогического института
- 455 **Шаховалова Е.Г., Шаховалов Н.Н.**
Проблемы соблюдения речевого этикета в интернет-коммуникациях

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

- 466 **Куксова Е.Л.**
Система вокализма национального варианта французского языка Швейцарии: оппозиции гласных звуков
- 477 **Омельченко О.В.**
Директивные речевые акты предписания (разрешения) и запрета в религиозном дискурсе
- 487 **Чистюхина Е.А., Жукова Л.В.**
Манипулятивные стратегии и тактики в шванках российских немцев
- 497 **Шаховский В.И., Маджаева С.И.**
Медицинские инновации и их язык: эмотивнолингвозологический подход

ISSUES IN JOURNALISM, EDUCATION, LINGUISTICS

2020. Volume 39, No. 3

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 (РИИЦ).

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 (Belgorod, Russia)

Commissioning editor

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

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 (Belgorod, Russia)

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

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

Executive secretary

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

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» (Belgorod, Russia)

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 (Barcelona, 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 (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 (Belgorod, Russia)

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. Kokhanova. Pag Proofreading, computer imposition O.G. Tomusyak. Page layout by P.V. Goleusov. Typeface Times New Roman, Arial Narrow, Impact. Publisher's signature 16.6. Date of publishing 30.09.2020. 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

- 321 **Hasanova E.K.**
"Publicist of pravdist training": creative manner of V.V. Ovchinnikov
- 331 **Kyuchevskaya O.S.**
Children's television in Russia: on the issue of retrospective periodization
- 345 **Maksimova T.I.**
Practical implementation of the principles of impartiality and public interest in the media activities of the British Broadcasting Corporation
- 356 **Murtazina D.R.**
Reception of Marienhof's prose in soviet journalism at 1926-1929-ies
- 367 **Simakova S.I.**
Infographic of the weekly "Arguments and facts": media aesthetic potential

PEDAGOGICS

- 378 **Arkipov A.E., Popov A.I., Obukhov A.D.**
The design of the visualization system training complex based on the competence approach
- 391 **Zakusilo A.S.**
Distance learning as an individual approach tool to the process of formation of educational mobility of schoolchildren
- 399 **Konstantinova N.V.**
Pedagogical strategies and tactics designing in music learning
- 408 **Lysova I.I., Vitokhina O.A., Volkova O.V.**
Digital competence as arequirement for development of innovative educational environment at university
- 419 **Lubimova N.I., Nikulina N.N.**
Pedagogical conditions for the formation of Professional and Pedagogical Culture of a Teacher of agricultural vocational training
- 432 **Pankratova S.A.**
The distance teaching of the English language in the Moodle system (the method of synergetic stimulation)
- 443 **Tarabaeva V.B., Krolevetskaya E.N.**
Designing a friendly educational environment of a pedagogical institute
- 455 **Shakhovalova E.G., Shakhovalov N.N.**
Problems with speech etiquette in Internet communications

LINGUISTICS

- 466 **Kuksova E.L.**
The national french language variant's vocalism system in switzerland: vowels' oppositions
- 477 **Omelchenko O.V.**
Directive speech acts of prescriptions (permissions) and prohibitions in religious discourse
- 487 **Chistjuhina E.A., Zhukova L.V.**
Manipulative strategies and tactics in the shvanks of russian germans
- 497 **Shachovsky V.I., Madzhaeva S.I.**
Medical innovations and their language: emotive and linguoecological approach



ЖУРНАЛИСТИКА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

JOURNALISM AND PUBLIC RELATIONS

УДК 811.161.1

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-321-330

«Публицист правдистской выучки»: творческая манера В.В. Овчинникова

Гасанова Э.Х.

Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85;
Консалтинговое агентство социального мониторинга массовых коммуникаций,
Россия, 308001, г. Белгород, ул. Преображенская, д.39
E-mail: Elmira-sun2012@mail.ru

Аннотация. Книги В.В. Овчинникова «Ветка сакуры» и «Корни дуба» благодаря яркости их языка, выразительности слога, глубине и силы мысли, считаются шедеврами отечественной публицистики. Произведения Овчинникова находятся в поле зрения исследователей, однако востребованность осмысления его творческой индивидуальности, его методологии узнавания мира, совокупности его творческих приемов и круга мировоззренческих идей пока еще не снята. В связи с этим цель исследования – дать характеристику стилистике публицистических произведений журналиста-международника. Сделан вывод о том, что главное в творчестве публициста – стремление дать читателю новые знания, мотивирующие его не только на расширение кругозора и углубление эмоционального опыта, понимание многообразия культурных контекстов и практик современного человека, но и на формирование выверенной методологии их узнавания, от которой зависят перспективы развития общества. Впервые публицистическое творчество В.В. Овчинникова подвергается исследованию с точки зрения стилистической характеристики и творческого своеобразия. В научный оборот вводится новый эмпирический материал. Результаты могут выступать базисом для исследований в области теории и истории публицистики, быть использованы в научно-методической работе в процессе преподавания курсов по дисциплине «Выдающиеся зарубежные публицисты» и «История зарубежной журналистики».

Ключевые слова: публицистика, журналистика, компетентность, честность, уважительность, творческие приемы, ретроспекция, повтор, риторическое усиление.

Для цитирования: Гасанова Э.Х. 2020. «Публицист правдистской выучки»: творческая манера В.В. Овчинникова. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (3): 321–330. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-321-330

"Publicist of pravdist training": creative manner of V.V. Ovchinnikov

Elmira K. Hasanova

Belgorod National Research University,
85 Pobeda St., Belgorod, 308015, Russia;
Consulting agency for social monitoring of mass communications,
39 Preobrazhenskaya St, Belgorod, 308001, Russia
E-mail: 767095@bsu.edu.ru

Abstract. The focus of attention in the article is the books of V.V. Ovchinnikov's "Sakura Branch" and "Oak Roots", which are considered masterpieces of Russian journalism due to the brightness of their



language, expressiveness of the style, depth and power of thought. The subject of reflection is the principles and creative techniques of a publicist, revealing the originality of his manner of thinking and writing. Publicistic works of Vsevolod Ovchinnikov are in the field of view of researchers [Dokuchaeva, 2012; Shcheglova, 2014; Hasanova, 2018; Gukasov, 2018], however, the demand for understanding the originality of his personality and creative individuality, his methodology for recognizing the world, the totality of his creative techniques and the range of worldview ideas has not yet been removed. The creative manner of Vsevolod Ovchinnikov reveals the main thing in the work of a publicist - the desire to give the reader new knowledge that motivates him not only to expand his horizons and deepen his emotional experience, to understand the diversity of cultural contexts and practices of modern man, but also to form a verified methodology of their recognition, on which they depend prospects for the development of society. Due to the brightness of their language, the expressiveness of the syllable, the depth and power of thought, the methodology of cognizing the culture of different peoples, the books "Sakura Branch" and "Oak Roots" are considered a masterpiece of national journalism.

Key words: publicism, journalism, competence, honesty, respectfulness, creative techniques, retrospection, repetition, rhetorical amplification.

For citation: Hasanova E.K., 2020. "Publicist of pravdist training": creative manner of V.V. Ovchinnikov. Issues in Journalism, Education, Linguistics, 39 (3): 321–330 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-321-330

Введение

Всеволод Овчинников – выдающийся советский и российский публицист, журналист-международник, один из тех, кто активно предлагает обществу чрезвычайно значимые в мировоззренческом отношении идеи, кто своим публицистическим творчеством помогает человеку развивать способность смотреть на мир другими глазами, без предвзятости и стереотипов, один из тех, кто стоит у истоков формирования особого направления в отечественной журналистике – страноведческой журналистики. С именем Всеволода Овчинникова связано не только расширение знаний о других странах и развитие важнейшей для человека идеи культуры как поля взаимодействия, диалога и уважения, но и углубление духовного и эмоционального опыта общества, в истории которого был «железный занавес» как символ тотальной закрытости и однозначной идеологической оценочности. Публицист, много лет проработавший в Китае, Японии, Великобритании, он умел «в затхлой атмосфере классово-ненавистнической международной советской журналистики» [Лепский, 2019], в условиях доминирования стилистики советской пропаганды, идеологических клише и стереотипов вести разговор с читателем о разных странах, о принятых в них обычаях и традициях простым языком, ориентированным на активное вовлечение читателей в процесс узнавания культурного многообразия мира и совместного поиска ответов на важнейшие, возникающие в этом контексте нравственные вопросы. Книги В.В. Овчинникова, выходявшие многомиллионными тиражами, учили человека жить и думать, воспитывали в нем способность уважать другого – его выбор, стиль, образ жизни. Как известно, в 1985 г. за книги «Корни дуба» и «Ветка сакуры» журналист был удостоен Государственной премии СССР, а позднее Указом президента РФ награжден орденами «За заслуги перед Отечеством» III и IV степени. Этим не исчерпывается богатый список его наград.

Свой путь в профессию В.В. Овчинников начал в 1951 г. в качестве штатного сотрудника газеты «Правда», в которой он проработал 40 лет. «Ощущаю себя счастливейшим человеком, поскольку мне не стыдно ни за одну свою строчку. Я выполнил главный долг любого журналиста – помогал людям становиться зорче, мудрее, просвещеннее и добрее», – говорил В.В. Овчинников, вспоминая свой богатый и непростой опыт работы [Овчинников, 2014, с.

4]. Как сказал о нем Ю. Жуков, это – «публицист правдистской выучки» [Жуков, 2014, с. 55], которая и лежит в основе творческой манеры журналистика и публициста.

Публицистика в современном обществе чрезвычайно востребована. Это объясняется ее уникальным потенциалом в социальном познании и преобразовании. Публицистика – «особая форма освоения мира, в которой субъектом познания является "социальный человек", а "когнитивным ключом" – "социальная оценка" как высказывание, в котором отражается не только гражданское сознание, но и активная гражданская позиция... В публицистике воплощается одна из самых выразительных возможностей человека реализовать свое право на самостоятельную разработку социальной идеи, на самостоятельную мысль и публичное ее предъявление как точку зрения, как ценностное суждение, как гражданскую позицию, как социальную заявку на обусловленное мировоззренческими установками личности будущее» [Полонский, 2008, с. 56].

В фокусе публицистического творчества В. Овчинникова – культура других народов. Его произведения наполнены искренностью и духом романтики, что делает его произведения востребованными широкой аудиторией читателей.

Существенные перемены в журналистской деятельности связаны с применением как новейших средств коммуникации, так и рыночных коммуникативных стратегий. Они призваны обеспечить гарантированные рейтинговые показатели и, как следствие, экономическое выживание и процветание медийных организаций. Стратегии, присущие постжурналистике, включают форсированную драматизацию контента как новостного и публицистического, так и художественного, в результате чего предпочтение отдается медиатекстам, имеющим драматическую эмоциональную нагрузку, а значимая информация, не имеющая признаков конфликтности, эмоциональной нагруженности, игнорируется [Короченский, 2019, с. 7]; персонализацию контента за счет создания и эксплуатации культа «медийных звезд», которыми становятся не только деятели шоу-бизнеса, но и раскрученные через СМИ политики [Pstyga, 2017, с. 125]; гедонизацию через гипертрофированное увеличение доли развлекательного медийного содержания [Короченский, 2019, с. 8]; геймификацию, использующую игровые и spektakyлярные подходы; гибридизацию медиатекстов, которые приобретают смешанные характеристики журналистско-пиаровских (пиарналистики) и журналистско-про-моцийных материалов, а также носят признаки инфотейнмента [Полонский, Глушкова, 2020, с. 174]. В условиях сокращения редакционных расходов на получение и проверку информации деградирует фундаментальное для журналистики требование проверки информации на истинность [Marramao, 2017, с. 210]. Распространенной является практика опубликования фейковых новостей, нередко правдоподобных внешне, но опирающихся не на факты, а на вымысел. На основе односторонней либо недостоверной информации и апелляции к эмоциям аудитории формируются медийные образы и мифы, имеющие мало общего с реальностью [Короченский, 2019, с. 10]. На этом фоне изучение творческой манеры В.В. Овчинникова, за плечами которого богатейший опыт качественной журналистики, представляется нам не только необходимым, но и особенно значимым и перспективным в плане и научном, и социальном.

Предметом рассмотрения в статье являются принципы и творческие приёмы публициста, раскрывающие своеобразие его манеры мыслить и писать. Цель – рассмотреть особенности творческой манеры В.В. Овчинникова на примере его публицистических книг «Ветка сакуры» и «Корни дуба», которые по праву, благодаря яркости их языка, выразительности слога, глубине и силы мысли, методологии познания культуры разных народов считаются шедевром отечественной публицистики.



Творческие особенности публицистических произведений Овчинникова

«Ветка сакуры» – книга, впервые опубликованная в журнале «Новый мир» в 1970 г., была итогом семилетних наблюдений и размышлений Всеволода Овчинникова, во время работы в Японии в качестве корреспондента газеты «Правда». Книга многократно переиздавалась не только на родине, но и в Японии. Наивысшей оценкой профессионального, творческого и личностного поступка публициста стали слова о «Ветке сакуры» Константина Симонова: «Для нашего общества она такой же глоток свежего воздуха, как песни Окуджавы» [Овчинников, 2014б].

«Корни дуба» – книга, появившаяся в результате командировки публициста в Великобританию, где он работал с 1974 г. по 1978 г. Впервые опубликованная в 1980 г. в журнале «Новый мир», книга представляет собой созданный в серии очерков психологический портрет английского общества. На обложке английского издания «Корни дуба» редактор издательства «Pergamon Press» написал: *«Это не просто впечатления русского об англичанах, это честная попытка глубоко разобраться в особенностях поведения. Эта книга может быть прочитана всеми британцами как содержательное исследование наших общественных институтов, нашей политической системы»* [Овчинников, 2016] (здесь и далее в цитатах курсив наш. – Г.Э.). Известный писатель Джеймс Олдридж подчеркивал в газете «The Sunday Times»: «Вот лучший комплимент, который я мог бы сделать этой книге: я часто забывал, что писал ее не англичанин. Я вчитывался в нее, чтобы побольше узнать об обществе, в котором я живу» [Овчинников, 2014б].

В основе проведенного исследования, кроме общенаучных, лежат биографический метод, который позволил выявить уникальные аспекты личной жизни публициста, повлиявшие на его творческую деятельность, а также методы лингвостилистического анализа, при помощи которых были установлены закономерности функционирования выразительных средств языка и использования стилистических приемов в публицистическом творчестве В.В. Овчинникова.

В чем же заключаются особенности творческой индивидуальности В.В. Овчинникова, своеобразие его творческой манеры как совокупности принципов и стилистических средств, которые выделяют публициста на фоне других?

Проведенный анализ текстового материала книг «Ветка сакуры» и «Корни дуба», а также корпуса высказываний Всеволода Овчинникова и данных им на протяжении многих лет биографических интервью, показал, что исходным мировоззренческим и этическим принципом, которым публицист руководствуется в своей профессиональной и творческой деятельности, является его понимание журналистики не как ремесла, требующего для достижения цели лишь умения пользоваться некоторым инструментарием, а как служения, то есть напряженного труда во благо человека и общества. Об этом он заявляет в своих многочисленных публичных выступлениях и интервью, это также обнаруживается в его публицистическом творчестве, интеллектуально и эмоционально насыщенном, «дающим человеку методологию познания разных контекстов жизни в ее культурном многообразии и инаковости» [Полонский, 2017, с. 118].

Мир чрезвычайно многогранен и многолик, проявляется во многих формах и практиках. У каждого народа свои правила, свои нравственные императивы, своя система ценностных смыслов, которые определяют его «грамматику жизни» (В. Овчинников). Так, например, японцы отвергают индивидуализм, их мораль требует: *«Найди группу, к которой бы ты принадлежал. Будь ей верен и полагайся на нее»* [Овчинников, 2014б]. *«Англичан убеждают, что как в спорте, так и в жизни нужно соблюдать правила, а нарушителей их – строго наказывать»* [Овчинников, 2016.]. Поэтому нельзя существующую в культуре норму и традицию автоматически переносить на другой опыт жизни. Как гово-

рит Всеволод Овчинников, *«важно преодолеть привычку подходить к другому народу со своими мерками... Нельзя мерить чужую жизнь на свой аршин, нельзя опираться на привычную систему ценностей и критериев, ибо они отнюдь не универсальны, как и грамматические нормы нашего родного языка»* [Овчинников, 2014б.]. В этом – творческое кредо публициста Всеволода Овчинникова.

Главные принципы в творчестве публициста

Всеволод Овчинников уверен в том, что публицисты и журналисты – это просветители, «то, что они говорят, должно делать людей зорче, мудрее, добрее, обогащать читателя» [Соловьев, 2013, с. 179], помогать ему понимать данный в разных культурных формах окружающий его мир. Нужно научиться, как говорит Всеволод Овчинников, «переходить от вопросов “как?” к вопросам “почему?”, от журналистики описательной к журналистике аналитической» [Овчинников, 2014а, с. 10].

Общественное служение – это служение истине, которая неразрывна с принципом честности. Честность – то моральное требование, которым должен отличаться человек, рассказывающий другим о том, свидетелем чего он стал. Избегать обмана и корыстных помыслов – обязательное требование деятельности журналиста, которым Всеволод Овчинников руководствуется в своей жизни и профессии. Своим читателям он всегда представляет честную, не сконструированную в соответствии с идеологическими догмами картину того, что и каким образом происходит в культуре той или иной страны и по какой причине: *«Традиционная мораль не позволяет держать душу на распашку, японец не любит оставаться один за закрытой дверью... Строгая субординация, которая всегда напоминает человеку о подобающем месте, требует постоянно блюсти дистанцию в жизненном строю»* [Овчинников, 2014б.]. Публицистически оформленный призыв Всеволода Овчинникова смотреть на окружающий мир без идеологических шор востребован и в современном обществе.

Как говорит В. Овчинников, «чтобы с мнением журналиста считались, он должен быть компетентным» [Овчинников, 2011в]. Он должен обладать основательными знаниями в той области, которая становится предметом общественного обсуждения, предметом иницируемой им дискуссии. Богатый опыт жизни и работы за рубежом сформировал авторитет Всеволода Овчинникова как непревзойденного специалиста по Китаю, Японии и Великобритании. Принципом компетентности публицист всегда руководствуется в своем публицистическом творчестве. Примеры тому без труда находятся в его книгах: *«Дух приветливости и доброжелательность, пронизывающий английский сервис, неотделим от взаимной вежливости тех, кто обслуживает, и тех, кого обслуживают»* [Овчинников, 2016]; *«Личные отношения, основанные на личном знакомстве, играют у японцев не менее важную роль, чем официальные связи»* [Овчинников, 2014б].

Ключевым для В. Овчинникова является и принцип ответственности. Для него все не формально звучат слова, что журналист должен помнить о своих нравственных обязательствах не только перед профессиональным сообществом, но и перед читателями и, безусловно, перед обществом в целом. Овчинников причисляет себя к поколению шестидесятников, которые «видели свою цель в том, чтобы вооружить соотечественников правильной методикой познания зарубежной действительности» [Овчинников, 2011а]. Понимание журналистом своей ответственности особенно важно, когда предметом узнавания и оценочного комментирования становится культура целого народа.

В качестве исходного в осмыслении другой культуры для Всеволода Овчинникова является принцип уважения. Публицист в своем рассказе о другом народе и оценочном комментировании его образа жизни всегда исходит из уважения достоинства человека, его прав и свобод, никогда не допуская возможности предвзятого отношения к описываемому событию или явлению. Только на основе уважения можно понять и объяснить читателю

незнакомую страну через культуру и историю ее народа. Как сказал В. Овчинников, «на меня поездка в любое новое место оказывает большое влияние. Развивает культурную толерантность, если хотите» [Овчинников, 2011в].

Стилистические особенности в творчестве Овчинникова

Своеобразие манеры публициста мыслить отражается и в стилистике его публицистических произведений. Лингвостилистический анализ книг В.В. Овчинникова «Ветка сакуры» и «Корни дуба» показал, что в очерках всегда присутствует четко выраженное **авторское «я»**. Автор входит в непосредственный диалог со своими читателями, артикулированно выражает собственное мнение. В ходе описания публицист может поделиться собственными воспоминаниями, опытом жизни, высказать свои соображения по данной теме, выстроить версии, предположения, выразить собственные эмоции: *«На собственном опыте могу утверждать, что по уровню сервиса Лондон значительно уступает Нью-Йорку или Токио»* [Овчинников, 2014б.]; *«Мне довелось дважды в жизни пережить неприятные минуты на борту самолетов, совершавших вынужденную посадку вслепую. И оба раза англичан было легко узнать среди других пассажиров, причем отличались они от остальных в лучшую сторону»* [Овчинников, 2016] (здесь и далее в цитатах выделено нами. – Г.Э.).

Одним из ведущих творческих приемов, к которым обращается Всеволод Овчинников, является **ретроспекция**, то есть «взгляд в прошлое», отсылка читателя к предшествующему опыту и исторической информации. С его помощью публицист вводит своего читателя в рассматриваемое проблемное поле, помогая ему лучше разобраться в динамике событий и восстановить их историю: *«Идея выращивать жемчужины на подводных плантациях впервые пришла сыну торговца лапшой по фамилии Микимото. В 1907 году, после девятнадцати лет безуспешных опытов, ему наконец удалось получить сферические перлы»* [Овчинников 2014б]; *«В то время никто, конечно, не знал о катастрофе, случившейся в верховьях Нянчу. Река эта вытекает из озера, которое лежит на горном склоне. Таких озер, образованных ледниками, в Тибете много»* [Овчинников, 2016];

Формой реализации приема ретроспекции, широко используемой в публицистике Всеволода Овчинникова, является упоминание исторических имен и наименований, выступающих в качестве репрезентации определенного культурного или политико-идеологического кода: *«Прошло, однако, целых сорок лет, прежде чем на берегах Янцзы в створе островка Чжундао появились строители. Грандиозный проект, о котором мечтал еще в 1919 году великий революционер-демократ Сунь Ятсен...»* [Овчинников, 2014б]; *«Вскоре после походов Чингисхана в Европу его внук Хубилай, монгольский правитель Китая, в 1274 году попытался захватить Японию, но был отбит. В 1281 году Хубилай снова предпринял поход»* [Овчинников, 2014а, с. 78].

Исторические справки, предыстория событий, исторические факты, которые важны для настоящего, исторические имена – благодаря этому читатели ощущают себя участниками процессов и событий, о которых повествует В. В. Овчинников.

Особенность творческой манеры Всеволода Овчинникова проявляется также в том, что в своих книгах «Ветка сакуры» и «Корни дуба» публицист практически после каждой главы (иногда и в середине) дает подборку цитат известных отечественных или зарубежных авторов по освещаемой им теме. Например, в главе «Горожанин из пригорода» из книги «Ветка сакуры» В. Овчинников рассуждает о столице Японии, перечисляет характерные черты Токио. В конце дает вырезки из произведений других авторов. Например, слова Д. Шнейдера из его путевых очерков «Япония и японцы» 1895 г.: *«Токио – лабиринт без путеводной нити. Пользоваться здесь городским транспортом – значит обречь себя на казнь; садиться за руль – значит отправляться в бой; ходить пешком –*

значит совершать самоубийство» [Овчинников, 2014б]. Или слова Джорджа Микеша (Англия) из книги «Страна восходящей иены» (1970 г.): «Япония является страной сурпризов. Она часто подтверждала это своей историей вплоть до самого недавнего времени» [Овчинников, 2016].

Установка на то, чтобы убедить читателя в необходимости разобраться в особенностях другой культуры, реализуется в таком приеме, к которому зачастую обращается Всеволод Овчинников, как **повтор «ключевых» слов, фраз, суждений**, подчеркивающий и усиливающий намерение автора. Например, «**Иначе не понять**, почему ультрасовременная молодежь с ее нарочитым бунтарством проявляет покорность родительской воле в выборе спутника жизни; **Иначе не понять**, почему японцам свойственно ставить личную преданность выше личных убеждений, что порождает неискоренимую семейственность в политическом и деловом мире; **Иначе, наконец, не понять**, как могут совмещаться в японском характере совершенно противоположные черты: церемонность и учтивость в домашней обстановке с грубостью на улице» [Овчинников, 2014б].

Для творческой манеры Всеволода Овчинникова в целом характерно **риторическое усиление** речи путем использования разных выразительно-стилистических средств – риторических вопросов («*А может быть, Шамбала у каждого своя? Может быть, это вершина духа, раскрывающая перед человеком заветный горизонт — единое информационное поле?*» [Овчинников, 2014а, с. 125]; «*Неужели это те самые японские девушки, которые слынут образцом грациозности и сдержанности, безукоризненного контроля над проявлением своих чувств?*» [Овчинников, 2014б]), пословиц, общеизвестных утверждений и прецедентных выражений («*туземцы начинаются с кале*» [Овчинников, 2016], «*не лезь в чужие дела*» [Овчинников, 2014б], «*загрузить печь – что выткать цветок; обжечь – что ограбить дом*» [Овчинников, 2016]), метафор и сравнений («*японская учтивость; подобно индийцам, молча склоняют голову к соединенным перед грудью ладоням*») и др.

Назовем еще одну особенность творческой манеры Всеволода Овчинникова – стремиться быть всегда понятным своей аудитории читателей, не случайно поэтому в его очерках мы находим в том числе объяснение слов и оборотов, значение которых может быть известно далеко не каждому (например, таких как «*кимono*», «*харакири*», «*рекон*», «*Страна Восходящего Солнца*», «*гейша*», «*акоя*», «*сквоттеры*» и др.).

Таким образом, творческая манера Всеволода Овчинникова обнаруживает главное в творчестве публициста – стремление дать читателю новые знания, мотивирующие его не только на расширение кругозора и углубление эмоционального опыта, на понимание многообразия культурных контекстов и практик современного человека, но и на формирование выверенной методологии их узнавания, от которой зависят перспективы развития общества.

Список источников

1. Бобков А.К. 2005. Основы творческой деятельности журналиста. Иркутск, Иркут. ун-т, 96 с.
2. Соловьев А.А. 2013. Выбор профессии. М., Коммерсант, ЭКСМО, 384 с.
3. Жуков Ю. 2014. Человек с внимательным взглядом (послесловие). В кн.: В. Овчинников. Ветка сакуры. URL: <http://ichiban.narod.ru/books/vetka/37.html> (дата обращения: 1.07.2020).
4. Лепский Ю. 2019. Знать и верить. Российская газета – Федеральный выпуск. Рубрика: Общество, Вып. от 8.01.2019. URL: <https://rg.ru/2019/01/01/obozrevateliu-rg-vsevolodu-ovchinnikovu-prisvoeno-zvanie-zasluzhennogo-zhurnalista.html> (дата обращения: 8.07.2020).
5. Овчинников В.В. 2001. Автопортрет-2001. URL: http://rulibs.com/ru_zar/nonf_publicism/ovchinnikov/1/j1.html (дата обращения: 29.06.2020).
6. Овчинников В.В. 2010. Корни дуба. М., АСТ, 220 с.



7. Овчинников В.В. 2011а. Исповедь профессионала. РГ, 14 сент., № 204 (5580). URL: <https://rg.ru/2011/09/14/ovchinnikov.html> (дата обращения: 30.06.2020).
8. Овчинников В.В. 2011б. Исповедь профессионала. РГ, 15 сент., № 205 (5881) URL: <https://rg.ru/2011/09/15/ovchinnikov.html> (дата обращения: 30.06.2020).
9. Овчинников В.В. 2011в. Исповедь профессионала. РГ, 16 сент., № 206 (5882) URL: <https://rg.ru/2011/09/16/ovchinnikov3.html> (дата обращения: 30.06.2020).
10. Овчинников В.В. 2014а. Ветка сакуры. Рассказ о том, что за люди японцы. М., Молодая гвардия. 221 с.
11. Овчинников В.В. 2014б. Ветка сакуры. URL: <https://online-knigi.com/page/21312> (дата обращения: 30.06.2020).
12. Овчинников В.В. 2016. Корни дуба. URL: <http://booksonline.com.ua/view.php?book=135332> (дата обращения: 30.06.2020).

Список литературы

1. Антонов-Овсеенко А.А. 2019. Актуальные проблемы журналистики, медиакритики и медиаобразования. В кн.: Сборник трудов международной научно-практической конференции, Белгород 02–04 октября 2019 г. Под ред. А.В. Полонского, С.В. Ушаковой, С.М. Нарожней. ПОЛИТЕРРА: 7 с.
2. Гасанова Э.Х. 2018. Публицистическое творчество В.В. Овчинникова: тематическое своеобразие и творческие приемы. Выпуск. квалификац. работа на соискание академической степени «магистр». Белгород, 75 с. URL: <https://nauchkor.ru/uploads/documents/5c1a58e27966e104f6f853f7.pdf> (дата обращения: 11.07.2020).
3. Гукасова М.М. 2018. Комбинированная моносистемная персонализация на примере публицистики Всеволода Овчинникова. Политическая лингвистика, 2 (68): 45–54.
4. Докучаева И. 2012. Сравнительный анализ образа Японии в творчестве В.В. Овчинникова и В.Я. Цветова: на примере произведений "Ветка сакуры" и "Пятнадцатый камень сада Реандзи". Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки, 24 (143), вып. 16: 137–140.
5. Короченский А.П. 2019. Постжурналистика: сущность, признаки, социальные эффекты. Журнал Белорусского государственного университета. Журналистика. Педагогика, 1: 6–12.
6. Нарожная С.М. 2017. О приемах создания публицистичности в текстах отечественной литературы XI–XVII вв. В кн. Печать и слово Санкт-Петербурга. Петербургские чтения – 2016. Под ред. Т.П. Вязовик, М.Д. Кузьминой. В 2-х ч. Ч. 2: Литературоведение. Лингвистика. СПб., СПбГУПТД: 347–354.
7. Полонский А.В. 2008. Публицистика как особый вид творческой деятельности. Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки, 11 (1): 56–61.
8. Полонский А.В. 2017. Публицистика в диалоге с жизнью. В кн. Проблемы лингвистики и лингводидактики. Вып. V. Под ред. С.А. Моисеевой, Л.Г. Петровой. Белгород, 117–121.
9. Полонский А.В., Глушкова В.Г. 2020. Современные СМИ и проблема интолерантности. Актуальные вопросы современной филологии и журналистики, 1 (36): 171–181.
10. Суздальцева В.Н. 2011. Исторические наименования как компоненты культурного кода и как имиджевый конструкт. Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика, 3, 143–154.
11. Тузова-Щекина С.М. 2011. Судьбы русской публицистики: художественная или массмедийная коммуникация. В кн. Средства массовой информации в современном мире. Петербургские чтения. Материалы 50-й международной научной конференции, г. Санкт-Петербург, 21–22 апреля, 2011 года. Под ред. С. Г. Корконосенко. СПб., Филологический ф-т СПбГУ: 177–179.
12. Щеглова Е.А. 2014. Стилистические особенности авторской колонки «Час с Овчинниковым». Медиалингвистика. Вып. Речевые жанры в массмедиа, 53: 172–175.

13. Beckett Ch. 2018. The paradox of power for journalism today. Medium. Available at: <https://medium.com/@CharlieBeckett/the-paradox-of-power-for-journalism-today-22d33691efeb> (accessed: 10.07.2020).

14. Marramao G., Casalini B. 2017. Intolleranza zero: I testi fondativi della cultura della tolleranza. Firenze, goWare, 210 p.

15. Pstyga A. 2017. Rzeczywistość medialna i medialny punkt widzenia na przykład. Międzyjęzykowe i międzykulturowe konteksty współczesnego dyskursu publicznego. Gdańsk, WUG: 125–142.

References

1. Antonov-Ovseenko A.A. 2019. Aktual'nye problemy zhurnalistiki, mediakritiki i mediaobrazovaniya [Actual problems of journalism, media criticism and media education]. In: Proceedings Of the international scientific and practical conference, Belgorod 02-04 October 2019. Under the editorship of A. V. Polonsky, S. V., Ushakova, S. M. Narozny. POLITERRA: 7.

2. Gasanova E.Kh. 2018. Publitsisticheskoe tvorchestvo V.V. Ovchinnikova: tematicheskoe svoeobra-zie i tvorcheskije priemy [Publicistic work of V.V. Ovchinnikova: thematic originality and creative techniques]. Release. qualification work for the academic degree "master". Belgorod, 75 p. Available at: <https://nauchkor.ru/uploads/documents/5c1a58e27966e104f6f853f7.pdf> (accessed: 11.07.2020).

3. Gukasova M.M. 2018. Kombinirovannaya monosistemnaya personalizatsiya na primere publitsistiki Vsevoloda Ovchinnikova [Combined monosystem personalization on the example of journalism by Vsevolod Ovchinnikov]. Political Linguistics, 2 (68): 45–54.

4. Dokuchaeva I. 2012. Sravnitel'nyy analiz obraza Yaponii v tvorchestve V.V. Ovchinnikova i V.Ya. Tsvetova: na primere proizvedeniy "Vetka sakury" i "Pyatnadsatyy kamen' sada Reandzi" [Comparative analysis of the image of Japan in the works of V.V. Ovchinnikov and V. Ya. Tsvetova: on the example of the works "The Sakura Branch" and "The Fifteenth Stone of the Reanji Garden"]. Scientific bulletin of Belgorod State University. Humanities Sciences, 24 (143), Iss.16: 137–140.

5. Korochenskiy A.P. 2019. Postzhurnalistika: sushchnost', priznaki, sotsial'nye efekty [Postjournalism: essence, features, social effects]. Journal of the Belarusian State University. Journalism and Pedagogic, 1: 6–12.

6. Narozhnyaya S. M. 2017. O priemakh sozdaniya publitsistichnosti v tekstakh otechestvennoy literatury XI–XVII vv. [About the methods of creating journalism in the texts of Russian literature of the XI–XVII centuries]. In: Pechat' i slovo Sankt-Peterburga. Peterburgskie chteniya – 2016 [Seal and word of St. Petersburg. Petersburg Readings - 2016]. Sb. nauch. tr. Eds. T.P. Vyazovik, M.D. Kuz'mina. V 2-kh ch. Ch. 2: Literaturovedenie. Lingvistika [Literary criticism. Linguistics]. SPb., SPbGUPTD: 347–354.

7. Polonskiy A.V. 2008. Publitsistika kak osobyiy vid tvorcheskoy deyatelnosti [Journalism as a special kind of creative activity]. Scientific bulletin of Belgorod State University. Humanities Sciences, 11 (1): 56–61.

8. Polonskiy A.V. 2017. Publitsistika v dialoge s zhizn'yu [Journalism in dialogue with life]. In: Problemy lingvistiki i lingvodidaktiki. Mezhdunar. sb. nauch. st., NIU BelGU [Problems of linguistics and linguodidactics]. Iss.V. Eds. S.A. Moiseeva, L.G. Petrova. Belgorod, 117–121.

9. Polonskiy A.V., Glushkova V.G. 2020. Sovremennyye SMI i problema into-lerantnosti [Modern media and the problem of intolerance]. Actual Issues of Modern Philology and Journalism, 1 (36): 171–181.

10. Suzdal'tseva V.N. 2011. Istoricheskie naimenovaniya kak komponenty kul'-turnogo koda i kak imidzhevyy konstrukt [Historical names as components of the cultural code and as an image construct]. The journal Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 10. Zhurnalistika, 3, 143–154.

11. Tuzova-Shchekina S.M. 2011. Sud'by russkoy publitsistiki: khudozhestvennaya ili massmediynaya kommunikatsiya [The fate of Russian journalism: artistic or mass media communication]. In: Sredstva massovoy informatsii v sovremennom mire. Peterburgskie chteniya [Mass media in the modern world. Petersburg readings.]. Proceedings of the 50th international scientific conference, SaNet-Petersburg, April 21-22, 2011. Ed. S.G. Korkonosenko. SPb., Filologi-cheskiy f-t SPbGU: 177–179.



12. Shcheglova E.A. 2014. Stilisticheskie osobennosti avtorskoy kolonki «Chas s Ovchinnikovym» [Stylistic features of the author's column "Hour with Ovchinnikov"]. *Media Linguistics. Iss. Recherchevye zhanry v massmedia* [Speech genres in mass media], 53: 172–175.
13. Beckett Ch. 2018. The paradox of power for journalism today. *Medium*. Available at: <https://medium.com/@CharlieBeckett/the-paradox-of-power-for-journalism-today-22d33691efeb> (accessed: 10.07.2020).
14. Marramao G., Casalini B. 2017. *Intolleranza zero: I testi fondativi della cultura della tolleranza*. Firenze, goWare, 210 p.
15. Pstyga A. 2017. Rzeczywistość medialna i medialny punkt widzenia na przykład. *Międzyjęzykowe I międzykulturowe konteksty współczesnego dyskursu publicznego*. Gdańsk, WUG: 125–142.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Гасанова Эльмира Халил кзы, аспирант кафедры журналистики института общественных наук и массовых коммуникаций Белгородского государственного национального исследовательского университета; контент-менеджер отдела развития интернет-ресурсов консалтингового агентства социального мониторинга и массовых коммуникаций, г. Белгород, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Elmira K. Hasanova, Postgraduate Student, Department of Journalism, Institute of Social Sciences and Mass Communications, Belgorod State National Research University; Content Manager, Department of Internet Resources Development, Consulting Agency for Social Monitoring and Mass Communications, Belgorod, Russia

УДК 654.197-053.4/6"1939-"

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-331-344

Отечественное детское телевидение: к вопросу ретроспективной периодизации

Ключевская О.С.

LikeMe Studio,

Россия, 191119, г. Санкт-Петербург, ул. Марата, д. 86

E-mail: exsell@mail.ru

Аннотация. Изменяющиеся информационно-технические условия в медиасреде усилили воздействие телевизионного и детского контента на подрастающее поколение. В современном научном дискурсе анализ исторического прошлого детского российского телевидения недостаточно представлен, в то время как изучение отечественного контента для детей в ретроспективе может способствовать осознанию проблем функционирования современного детского российского телевидения, а значит, и поиску способов совершенствования организации и содержания передач для детей, что и является целью данного исследования. Путем теоретического и сравнительного анализа, по-новому рассмотрены этапы и периоды детского телевидения в разные годы (выявлены основные расхождения, сходства и взаимосвязи). Определены два основных этапа отечественного детского телевидения, которые подразделяются на периоды: 1) советский этап – появление и развитие советского детского вещания в СССР: зарождение (с 1939 по 1954)); создание системы советского детского вещания (1954–1970); подъем советского детского кинематографа и передач для детей (с 1970 г. до середины 1980-х гг.); перестроечный период (1985–1987) и 2) постсоветский этап (становление российского детского ТВ): период острого кризиса в детском телевидении (с 1987 по 1997г.); период интервенции западных телеканалов (1998 по 2005); начало реабилитации отечественного детского ТВ (с 2005 по 2010 гг.) 4) период функционирования государственного федерального российского детского ТВ (с 2010 года по настоящее время).

Ключевые слова: телеканалы для детей, периодизация, советское детское телевидение, ТВ для детей в постсоветской России.

Для цитирования: Ключевская О.С. 2020. Отечественное детское телевидение: к вопросу ретроспективной периодизации. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (3): 331–344. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-331-344

Retrospective periodization of domestic children's television

Olesya S. Kyuchevskaya

LikeMe Studio,

Russia, 191119, St. Petersburg, st. Marata, 86

E-mail: exsell@mail.ru

Annotation. Changing information and technical conditions in the media environment have increased the impact of television and children's content on the younger generation. In modern scientific discourse, the analysis of the historical past of children's Russian television is insufficiently presented, while the study of domestic content for children in retrospect can contribute to understanding the problems of functioning of modern children's Russian television, and therefore to finding ways to improve the organization and content of programs for children, which is the purpose of this study. Through theoretical and comparative analysis, the stages and periods of children's television in different years are reviewed in



a new way (the main differences, similarities and relationships are identified). Two main stages of domestic children's television vision are defined, which are divided into periods: 1) the Soviet stage – the emergence and development of Soviet children's broadcasting in the USSR: the birth (from 1939 to 1954)); the creation of the Soviet children's broadcasting system (1954-1970); the rise of Soviet children's cinema and programs for children (from 1970 to the mid-1980s); perestroika period (1985-1987) and 2) post-Soviet stage (formation of Russian children's TV): the period of acute crisis in children's television broadcasting (from 1987 to 1997); the period of intervention of Western TV channels (1998 to 2005); the beginning of rehabilitation of domestic children's TV (from 2005 to 2010) 4) the period of functioning of the state Federal Russian children's TV (from 2010 to the present).

Keywords: children's channels, periodization, Soviet children's television. children's TV in Russia, stages of children's television.

For citation: Kyuchevskaya O.S. 2020. Children's television in Russia: on the issue of retrospective periodization. Issues in Journalism, Education, Linguistics, 39 (3): 331–344 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-331-344

Введение

Детское телевидение и предназначенный для детей медиаконтент за последние 30 лет претерпели радикальные изменения в российской медиасреде. Информационное детское пространство стало неотъемлемой составляющей мирового глобализованного информационного рынка. Дети – самая многочисленная и самая медийная часть социума (произошел заметный рост доли просмотров видео на мобильных устройствах¹. Интернет, телевидение и масс-медиа усилили свое влияние на детство, являясь основными институтами социализации детей в современном мире. Все больший спрос набирает контент для детей. При этом надо отметить, что ценностные ориентиры детского медиаконтента более двух десятилетий формируются под влиянием западной информационной продукции и культуры. Опыт и традиции советского детского кинематографа и телевидения, к сожалению, забыты.

Вместе с тем растет запрос общества на изучение прошлого и настоящего российского детского телевидения и медиаконтента для детей на современном этапе информационной трансформации. На научных конференциях и открытых столах специалисты в сфере журналистики все чаще ставят на повестку дня темы детского телевидения². Государство также проявляет интерес к данному вопросу. Так Минобрнауки намеревалось организовать **детское телевидение** во всех школах РФ³. Родители тоже проявляют активность, например, на канале «Научи хорошему» критикуют современный детский контент для детей и хвалят советский. Таким образом, вопросы искоренения негативных влияний медиасреды на детей и создание качественного телевизионного контента для воспитания нравственно и духовно здорового подрастающего поколения россиян становятся все более актуальными.

В связи с вышесказанным необходимо проанализировать исторический путь создания детского телевизионного контента и выделить периоды его развития, чтобы макси-

¹ Дети медиапотребление. 2017. Отчет MOMRI http://cyberpsy.ru/articles/children_media_2017_momri/

² Вторая научно-практическая конференция Москва, ул. Моховая, 9 Факультет журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова. Учимся говорить по-русски. Проблемы современного языка в электронных СМИ. Программа 27-28 сентября 2017 года. <http://www.journ.msu.ru/downloads/2017/Программа%20конференции.pdf>

³ Минобрнауки намерено организовать детское телевидение во всех школах. <https://tass.ru/obschestvo/4411952>

мально учесть накопленный в нашей стране опыт создания для российской детской аудитории телепередач, социализирующих, а также развивающих детей нравственно и духовно. Важно обратить внимание на телевизионный контент как на средство воспитания нравственно и физически здорового поколения граждан страны.

Теоретическую основу составляют научные публикации авторов из разных областей. Кризис детского телевидения, а также негативное влияние коммерции отмечали исследователи И. Аношина [2003] и А. Короченский [2003]. Усвоение личностных ценностей, социальных норм, правил поведения под влиянием экранной культуры рассматривали социологи Шариков, Чудинова [2007]. Вопросы производства программ для детей в разных странах анализирует О. Маховская [2017]. Функционирование телевидения в контексте политических и социальных реалий современного российского государства рассматривалось в работах таких авторов, как А. Качкаева [2000], С. Ильченко [2009], В. Цвик [2017] и др., однако указанные авторы не акцентировали своё внимание на проблематике истории детского телевидения. Несмотря на растущую в последние годы популярность детского телевидения и медиаконтента, практически отсутствуют системные исследования данной проблематики, включая периодизацию развития детского телевидения и телеканалов для детей, изучения специфики каждого из периодов. В российских научных кругах принято рассматривать отдельные проблемы в рамках определенных исторических моментов. В итоге наблюдается игнорирование основ и традиций общей и непрерывной истории отечественного детского телевидения.

Целью данного исследования является ретроспективный анализ детских телеканалов и другого медиаконтента для детей с советских времен и по настоящее время для выявления их основных временных периодов развития и ключевых сущностных характеристик. Путем теоретического и сравнительного анализа рассмотрены этапы и периоды детского телевидения в разные годы (выявляются основные расхождения, сходства и взаимосвязи). Гипотезой исследования является предположение о том, что, несмотря на очевидную разницу в советском телевидении для детей и современном детском российском телевидении, сегодня заслуживают внимания сильные стороны советского детского телевидения, накопленный в ту эпоху позитивный опыт, который должен быть учтён и применен российскими вещателями и создателями телепередач для детей.

Объектом анализа стали трансформация миссии отечественного детского телевидения, содержания передач для детей, специфики организации и экономической базы телевидения для детской аудитории. Эмпирической базой работы являются правовые и служебные документы, относящиеся к телевидению для детей, а также телепередачи для детей. Исследование проводилось на основе дискурсивного анализа, контент-анализа медийного содержания детского ТВ на разных этапах развития, а также теоретического и сравнительного анализа.

Для изучения проблемы был проведен анализ отечественного телевизионного и медиаконтента в ретроспекции и изучены исследования по данной теме.

Качественные этапы отечественного телевидения

Детское отечественное телевидение отличается особой историей – экспериментами, находками и заимствованиями, производственными взлетами и падениями, а также подверженностью идеологическим и глобализационным влияниям.

М. Мыгаль, говорит «о трех этапах в истории развития детского телевидения: советском (1939–1990 гг.), переходном (1990–1994 гг.) и новейшем (с 1994 года)» [Мыгаль, 2014а, с. 209].



На наш взгляд, отечественное телевидение для детей прошло два основных контрастных этапа: советский и постсоветский, которые в свою очередь разбиваются на отдельные периоды. Переходный период продлился недолго, и его хронологические границы размыты, поэтому лучше ограничиться обозначением двух этапов, а переходный рассматривать как период, обозначивший начало постсоветского этапа. Поэтому более обоснованным является выделение двух контрастных этапов:

- 1) советский этап или советское детское телевидение (1939–1990-е годы);
- 2) постсоветский период или российское ТВ для детей (1990–2020-е годы).

Для характеристики советского периода становления и развития детского телевидения, на наш взгляд, наиболее подходит определение термина «детское телевидение», данное В. Егоровым в «Терминологическом словаре телевидения: основные понятия и комментарии» [Егоров, 1997]. Данный термин относится к передачам, предназначенным для детской аудитории, поскольку в СССР не было специализированных каналов для детей разного возраста, а выходили отдельные передачи в сетке вещания центральных каналов, и не существовало универсального детского специализированного телеканала для аудитории разного возраста [Мыгаль, 2014б, с. 208]. Стоит отметить высокую концентрацию нравственности и идеологизации этого контента.

Для постсоветского этапа применим термин «*российское ТВ для детей*», поскольку в эфире современной России появляются наряду с детскими передачами на «взрослых» каналах отдельные, полностью специализированные детские телеканалы, вначале зарубежные, например, Cartoon Network, Nickelodeon, затем отечественные, например, «Детский мир» (1996 г., первый отечественный детский телеканал на российской спутниковой DTH-платформе «НТВ-Плюс»).

Периодизация советского телевидения для детей

Советское руководство страны учитывало важность информационного посыла для воспитания поколений советских детей через радио, кино и телевидение. Так, детское кино названо исследователем А.Я. Холод «важным средством учебно-воспитательного процесса в конце 20-х – начале 30-х годов XX века» [Холод, 2017, с. 35]. Были предприняты попытки применить научные подходы к воспитанию и информационной работе с поколениями советских детей, к кино- и телепроизводству привлекались в качестве консультантов педагоги и врачи. Были написаны критические статьи и разработаны научные подходы для создания специализированного воспитывающего советского контента. Это заложило основы отечественного медиаобразования [Федоров, Чельшева, 2002].

Основы создания детских образовательных и развлекательных передач были заложены на протяжении советского этапа детского телевидения – с 1939 по 1990 год. Созданные на советском ТВ передачи для детей, например, «АБВГДейка», «Спокойной ночи, малыши», «Ералаш», изменившись, транслируются и в настоящее время. Многие телеканалы до сих пор транслируют советское детское кино и анимацию, которые занимали существенную часть телепоказа для детей в СССР.

На формировании советского детского вещания сказалась теория, основанная на первых исследованиях А. Бандуры (в 1927 году). Считалось, что кино и ТВ мощно способствуют «социальному научению». В ходе просмотра передач дети и наблюдают, и копируют социальное поведение взрослых «по типу научения у животных», что использовалось в телепрограммах для детей [Маховская, 2017, с. 19].

Однако с появлением кино- и телепередач возникла и проблема негативного воздействия телевидения на детей. Велась работа по нейтрализации негативного влияния на психическое здоровье телезрителей и усилению идеологических и нравственных тенден-

ций воспитания советского человека. Также разрабатывалась специфика освещения многих аспектов проблем детской кинокритики, выявленная на основе материалов комиссии изучения ребенка-зрителя [Холод, 2017, с. 35].

Исследователь А. Холод, рассматривает информационные материалы «Киногазеты» за 1929 год, где публиковалось множество критических статей того времени, в том числе и очерки «Детские акулы». В текстах газетных статей актуализировались проблемы здоровья молодого поколения и фиксировались негативные влияния, также затрагивалась проблема отсутствия фильмов, предназначенных специально для детей, и проводилась параллель «восприятие информации – потребление пищи» [Холод, 2017, с. 36]. Часть газетных публикаций была посвящена изучению восприятия детей.

Генеральная цель (миссия) программ советского ТВ для детей заключалась во всестороннем воспитании и образовании детей разного возраста. На советское детское телевидение возлагалась особая «миссия социализатора, воспитателя и педагога» [Мыгаль, 2014б, с. 223]. Современные исследователи нередко акцентируют идеологическое предназначение телевидения для советских детей, однако содержание телепередач свидетельствует о том, что социализирующее, развивающее их предназначения явно преобладали над идеологическими элементами.

Советский этап развития телевидения для детей отличался жанрово-тематическим разнообразием передач, ориентированных на разновозрастную детскую аудиторию. Выработанная миссия детского советского телевидения предполагала уделять особое внимание формированию с помощью программ трудовых навыков, инициативы, самостоятельности, любознательности детей, вовлечению их в разнообразные дела, в коллективы юных техников, натуралистов, спортсменов [Холод, 2017, с. 45].

Психологическому анализу телевидения предшествовали попытки создать психологическую теорию его влияния на зрителей: это попытались сделать в 20-е годы П.И. Люблинский, в 30-е – О.И. Никифоров [Маховская, 2017, с. 34]. Следуя рекомендациям учёных, советское телевидение изначально предлагало программы для совместного семейного просмотра (детей и взрослых).

В довоенное время проходят первые трансляции специализированных радиопередач для детей. Обобщив опыт радиовещания, телевидение создает собственные программы, положив начало зарождению детского вещания. Этому способствовало широкое распространение средств массовой информации как «воспитателя» советского общества.

Первая детская телепередача «С новым годом» вышла в январе 1939 года. В это время были заложены основы образовательных и развлекательных передач. Первоначально в детском телевидении доминировали спектакли, анимационные и художественные фильмы, но детских оригинальных передач было крайне мало. В частности, это было связано с незавершенностью в целом экспериментального состояния нарождавшегося советского телевидения, которое сохранялось до второй половины 1950-х гг.

Первые передачи для детей выходили в прямом эфире и рассчитывались на разновозрастную детскую аудиторию и совместный просмотр передач детьми и взрослыми. Несмотря на недостатки первых трансляций – технические неполадки со звуком и изображением – советский контент отличался жанрово-тематическим разнообразием и ценностно-смысловым содержанием передач. Постепенно выделяются жанры: спортивные, музыкальные, художественно-изобразительные, научно-популярные, патриотические и др.

С 1954 г. советское государство уделяло большое внимание телевидению как источнику информации, которое должно было соответствовать высоким требованиям и стандартам общества. Вступая в новый, более зрелый период своего развития, телевидение становится одним из агентов воспитания и социализации молодого поколения. Была



определена основная тематика телевизионных передач: детские и юношеские программы о пионерах, военно-патриотические, спортивные, научно-популярные программы. Большое внимание уделялось художественно-эстетическому воспитанию новых поколений [Мыгаль, 2014б, с. 210]. Как и советское ТВ в целом, вещание для детей было подчинено идеологическим императивам советского строя.

Стоит обратить внимание на воспитательно-познавательные передачи советского телевидения для детей – «АБВГДейка» (создана по формату американского проекта «Улица Сезам»), «Хочу все знать». Необходимо отметить также детское художественное кино и уникальную школу советской анимации для детей. В этот период телевидение для детей, получившее в своё распоряжение современные технические ресурсы, достаточное финансирование и творческие ресурсы, в наибольшей мере соответствовало миссии социализатора, воспитателя и педагога. Отметим, что существенное значение имели научные и практические подходы к решениям проблем советского телевидения для детей. Важно отметить как достигнутый результат высокое воспитательное качество советского детского телеконтента. Передачи транслировали комплекс ценностей взаимопомощи и солидарности, уважения к человеку и созидательному труду.

Под влиянием перемен периода перестройки к началу 1990-х годов на ТВ снизилась активность вещания программ для школьников и дошкольников. Эти перемены были связаны с реформами и политикой руководства страны [Мыгаль, 2014б, с. 219]. На финише советского телевидения начиналось расформирование единой системы телевидения для детей, детские редакции получили автономию, возникла конкуренция между ними. Началось интенсивное внедрение импортной продукции на ТВ с целью развлечения аудитории.

Произошло смещение внимания создателей детских передач с младшей и средневозрастной зрительской аудитории на подростковую. А.М. Грачева, В.С. Собкин, М.В. Хлебникова полагают, что в «70–80 гг. телеэкран „центрировал“ подростковую культуру» [Собкин и др., 2000]. Иными словами, в той культуре были «телевизионные ядра», которые определяли общественное мнение и ценностные ориентации подростковой культуры. Телепередачи «Мир и молодежь», «До 16 и старше», «Взгляд», «12 этаж» и другие собирали у экранов немало подростков и молодежи [Шариков, Чудинова, 2007, с. 82].

Большое влияние на советских подростков и тинейджеров до начала 90-х имели ведущие, такие как Сергей Супонев, Георгий Галустян и Леся Башева, которые, являясь взрослыми, смогли стать «своими» для них. Необходимо отметить появление адресованных подросткам популярных программ, выходивших на центральном телевидении до начала 1990-х «До 16 и старше», а затем и «Марафон 15». В последующие годы такие передачи создать не получится. В итоге советский этап детского телевидения отличался жанрово-тематическим разнообразием передач, ориентированных на разновозрастную детскую аудиторию.

Таким образом, развитие советского детского телевидения прошло несколько периодов:

1) Период зарождения советского детского телевидения (1939–1954 гг.). На советском телевидении формировались основы передач для детей. Первыми в детском вещании транслировались спектакли, анимационные и художественные фильмы, но их было мало.

2) Период создания системы советского детского вещания (с 1954 по 1970 гг.). Произошло оформление устойчивого набора телепередач для детей. На основе опыта детских СМИ (печатной и детской радиожурналистики) телевидение создало свое детское направление с особенностями, характерными для аудиовизуальных массмедиа. В те годы началась систематизация детского контента, а также создание своеобразных собственных советских детских передач.

В последующие годы всё более отчётливо реализуется миссия советского детского телевидения. В программах особое внимание уделяется развитию трудовых навыков, инициативы, самостоятельности, любознательности детей, вовлечению их в разнообразные общественно-полезные дела, в коллективы юных техников, натуралистов, спортсменов». Основная тематика телевизионных передач: программы о пионерах, военно-патриотическом воспитании, научно-популярные и иные познавательные программы, спортивные, а также передачи, имевшие целью художественно-эстетическое воспитание. Постепенно увеличивалось количество передач, появились программы, аналогичные зарубежным, например, «Спокойной ночи, малыши», «Будильник» и др.

3) Период подъема советского детского кинематографа и телепередач для детей (с 1970 г. до середины 1980-х гг.) стал наиболее плодотворным и примечательным временем в советском телевидении. За предыдущие периоды был накоплен значительный опыт, улучшилось техническое оснащение, телевидение стало доступнее для населения. Все эти факторы способствовали подъему детского телевидения. Расширился список жанров и тем, охватывающих детское направление. Популярны у детской аудитории передачи «АБВГДейка», «В гостях у сказки», «Ералаш» и др.

4) Последний, «перестроечный», период советского телевидения для детей (с 1985 по 1987 гг.) характеризуется снижением активности трансляции программ детского направления, переключением преимущественно на подростковую аудиторию.

Постсоветский этап развития российского детского телевидения

Под влиянием общественно-политических и экономических перемен в начале 1990-х годов на российском телевидении существенно снизилось количество передач для школьников и дошкольников и качественный уровень детской телепродукции. Под влиянием коммерциализации телевидения и отказа от прежних идеологических и ценностных установок радикально изменилась миссия телевидения, включая и вещание на детскую аудиторию. В условиях рынка экономическая функция стала приоритетной по отношению к другим функциям СМИ. Я.Н. Засурский, Е.В. Вартанова, С.М. Гуревич и другие исследователи признают, что медиасфера стала сферой бизнеса, где действуют прежде всего законы экономики, а целеполагающим является получение прибыли.

1990-е гг. – это время потери достигнутого в советский период уровня вещания для детей, а также усиления негативного воздействия телевидения на социализацию личности в целом [Шариков, Чудинова, 2007, с. 58]. Продолжается расформирование единой системы телевидения для детей, выходит крайне мало образовательных передач.

В это время детские редакции получают автономию. Дети сталкиваются с засильем рекламы и агрессией на телевизионных каналах (не рассчитанных на их возраст). Начинается интенсивное внедрение импортной продукции на ТВ с целью развлечения аудитории. Вместе с тем формируется телевизионный рынок и растет конкуренция телеканалов.

В начале 1990-х гг. стартовал новый период развития российского ТВ, когда западная, в основном американская, популярная культура (музыка, телесериалы, мультсериалы и кинематограф) постепенно приобретает широкую массовую распространённость, а иностранные телеканалы получают ротацию в нашей стране.

Проблемы постсоветского детского телевидения

В настоящее время крупнейшие транснациональные корпорации создают контент, привлекающий огромную детскую аудиторию, руководствуясь, прежде всего, законом коммерции. Западная телепродукция, нацеленная на развлечение, несет в себе и определенный ценностный заряд, ее продвижение в контексте глобализации стирает черты наци-



онального самосознания новых поколений, поскольку национальные культуры подменяются глобализационной массовой культурой.

С разрушением Советского Союза традиции советского детского телевидения были почти утрачены, и становление современного российского детского телевидения происходило медленно и проблемно. В результате в детском вещании образовался своего рода вакуум [Аношина, 2003].

На проблемы постсоветского детского телевидения обращали внимание и в научной среде. Многие исследователи отмечали негативное влияние процессов коммерциализации ТВ на детей. Социологи А.В. Шариков и В.П. Чудинова [2007] отметили социализирующую роль телевидения и рассмотрели его проблемы: телепоказ перенасыщен криминалом и насилием, чисто развлекательными программами. Анализируя ценностную составляющую передач, исследователи отмечают информационную вседозволенность телевидения, то есть отсутствие морально-нравственных «табу». В 1990-е гг. законодатели и исполнительные органы власти в России перестали решать на законодательном уровне вопросы безопасности телевидения для юных зрителей.

На фоне отсутствия российских специализированных детских телеканалов незанятая ниша начинает заполняться каналами для детей, принадлежащими транснациональным корпорациям.

Кризис детского телевидения описывает исследователь И. Аношина в статье «Все лучшее – дядям?», отмечая, что все три ведущих телеканала страны на детских новогодних каникулах в 2003 году «вышли из ситуации одинаково – заполнив эфир однообразной по содержанию и формам детской видеопродукцией: в основном американскими и отечественными мультфильмами, семейными комедиями производства США и детскими фильмами советских времен» [Аношина, 2003].

В своем комментарии «Телевидение – для зрителей, или зрители – для ТВ?» А. Короченский подмечает, что «телевизионная индустрия работает главным образом на себя, а не на зрителя. Именно поэтому традиционное представление о том, что телевидение служит для информирования и просвещения маленьких зрителей, а уже потом и развлечения, явно не стыкуется с практикой ведущих российских каналов» [Короченский, 2003].

Усвоение ценностей, социальных норм, правил поведения задается в экранной культуре с помощью образов, создаваемых режиссерами, сценаристами, художниками, артистами и другими создателями передач, фильмов, текстов. С точки зрения исследователей [Шариков, Чудинова, 2007], по сравнению с советским периодом в этой сфере произошло много негативных изменений. Одной из важнейших функций телевидения, по В.С. Собкину [Собкин и др., 2000], является обеспечение социально-интеграционного единства, и эту функцию телевидение к 2000-м годам практически не осуществляло.

Под давлением растущего общественного неодобрения и медиакритики к 2007 году на законодательном уровне ставится вопрос о создании отечественного тематического канала для детей и юношества при участии государства. Его необходимость продиктована дефицитом качественного детского контента, преодолению которого должно было способствовать государственное вмешательство, так как частный бизнес не проявлял интереса к детскому вещанию из-за существовавшего тогда запрета транслировать коммерческую рекламу в передачах для детей.

25 июня 2009 года вступил в силу Указ от 24.06.2009 № 715 «Об общероссийских обязательных телеканалах и радиоканалах», подписанный президентом РФ Дмитрием Медведевым. В документе было зафиксировано решение правительства РФ о создании телеканала для детей младшего возраста «ТелеНяня» (на базе ОАО «Первый канал») и канала для подростков «Бибигон» (в составе ВГТРК). Позже, в 2011 году, оба канала были объединены в один федеральный телеканал «Карусель», который стал общедоступным. Офи-

циально основной аудиторией провозглашаются дети от 3 до 18 лет, но фактически зрителями становятся дети от 3 до 13 лет.

Последние десять лет развитие отечественного телевидения для детей ознаменовалось открытием нескольких дециметровых каналов (Школьник, Детский, Дисней, Ник Джуниор и др.). Этому способствовала отмена запрета на трансляцию коммерческой рекламы в передачах для детей. На законодательном уровне сформулированы требования и квоты эфирного времени по ограничению рекламы в детских передачах. Эти нормы содержатся в Законе о СМИ и Законе о рекламе.

Но многие проблемы не устранены: на экране по-прежнему мало образовательных и развивающих программ, много вопросов вызывает преимущественно развлекательный уклон передач и их сомнительное аксиологическое наполнение. Быстрый рост производства программ не сопровождается их высоким качеством, большая часть контента «американизирована» по стилю и содержанию. Зарубежный коммерческий опыт формирования содержания телепрограмм для детей игнорирует отечественные, воспитательные, культурные традиции, которые зачастую отвергаются организаторами телепроизводства как избыточные, дорогостоящие [Маховская, 2017, с. 3]. В итоге сохраняется угроза негативного воздействия передач на телезрителей-детей.

О.И. Маховская [2017] отмечает, что психологический контроль детских программ так и не сложился, поэтому необходима модель психологической экспертизы качества телепрограмм для детей, которая должна строиться с учетом теорий и положений возрастной, педагогической и социальной психологии, теорий и концепций базовых парадигм психологической науки, что предполагает участие психолога, специалиста по детскому развитию, на всех этапах телевизионного производства.

В 2012 году сформулированы требования к экспертизе и классификации информации, в том числе и телевизионной продукции, в федеральном законе «О защите детей от информации, наносящей вред их здоровью, нравственному и духовному развитию».

Отметим, что на развитие детского телевидения также повлияло техническое развитие. Катализатором этого процесса стал интернет, который год за годом наращивал и продолжает наращивать свое влияние на подрастающее поколение.

Основываясь на изучении детского российского ТВ на постсоветском этапе (с начала 1990-х гг.), выделим основные периоды его развития:

1) Период острого кризиса детского телевидения (с 1987-го по 1997 годы). В это время детские редакции закрываются, многие передачи советского времени исчезают из эфира. И только в 1996 году начал транслировать первый специализированный отечественный телеканал «Детский мир». В этот период основной объем детской продукции телевидения покрывался за счет видеосюжетов иностранного производства, например, блоком «Дисней» на ОРТ. Это время проникновения западных телеканалов для детей (Cartoon Network, Nickelodeon) на российский телевизионный рынок. Становление детских телеканалов. Время многочисленных проблем для детского информационного контента: насилия на экране, коммерциализации, манипулятивной информации.

2) Период иностранной интервенции (с 1998 по 2005 годы): Ниша детского вещания заполнена транснациональными (американскими) телеканалами для детей, идет распространение специализированных развлекательных детских транснациональных каналов (американского телебизнеса): Nickelodeon (1998), Cartoon Network (1998), Fox Kids Play (2003). Одновременно происходил спад трансляций детских передач российского производства на эфирных каналах, так как детская аудитория не привлекательна для рекламодателей.

3) Начало реабилитации российского детского ТВ (2005–2010 гг.). Появляются новые отечественные детские телеканалы, такие как «Детский» (2006), и зарубежные Cartoon Network (2005). В 2006–2007 годах стартовали российские каналы «ТелеНяня» и «БибиГон», «Ракета ТВ» – прототипы телеканала «Карусель», а также иностранные Boom-



erang (2003), Jim Jam (2008), Kids Co. Появились телеканалы французско-американской транснациональной корпорации Television Limited Lagardere (Tiji d, 2009 and Gilligirl, 2016) и британской Chellomedia (Zone Jim Jam, 2009).

Названный период – это время функционирования государственного федерального российского детского ТВ и развития отечественных детских телеканалов. С 27 декабря 2010 г. действует «Карусель» – государственный федеральный общедоступный российский детский телеканал с бесплатным доступом. Это период прогрессирующей активности «медийного поколения» и развитие детского телевидения в России как на иностранных, так и на отечественных каналах. Появляются крупнейшие игроки информационного детского рынка в российском информационном пространстве помимо Карусели – Disney-Channel, Мульт, Nick Jr. Период характеризуется повышением технического качества трансляций и переходом на форматы высокой четкости (HD). Контент стал более разнообразным, предназначенным для детей разного возраста, расширилась тематика телеканалов.

В последние годы наблюдается увеличение аудитории детского ТВ и медийной активности маленьких детей. Интернет и планшеты становятся для детей главными средствами медиапотребления наряду с телевидением. В эти годы телеканалы стали более активными в интернет-пространстве. Под влиянием цифровых технологий и интернета развиваются и меняются технологические и технические качества российского детского ТВ (цифровизация, интерактивность, диджитализация и др.). Наблюдаются рост и типологического многообразия телеканалов и программ.

В наши дни популярность контента и телевидения для детей растет с каждым днем.

За прошедшие 10 лет в российском детском телевидении произошли перемены. На сегодняшний день действуют более 40 детских телеканалов, почти все являются платными кабельными с небольшой аудиторией. Позитивной тенденцией является увеличение российских детских телеканалов, в их числе «Карусель», «Мульт», «О!», «Мультимызыка» и другие. Появляется много детского контента, в том числе и образовательного. С устранением ограничений на рекламу производство детских программ и мультфильмов стало выгодным бизнесом. Однако при этом редакторы зачастую забывают о воспитательной роли детского контента.

Сейчас на детском телевидении происходит трансформация жанров. В сетке вещания некоторых из детских каналов все же в небольших количествах представлены спортивные, музыкальные, художественно-изобразительные, научно-популярные, патриотические передачи.

С внедрением цифровых технологий в России улучшается техническое оснащение телевидения для детей, расширяется зона покрытия вещания. Но все же содержание детских программ не дотягивает до советского уровня по нравственно-воспитательному компоненту и до западного – по качеству технологий. В итоге до настоящего времени сохраняется дефицит качественного отечественного телевизионного продукта для российских школьников и подростков.

Все еще огромное влияние на детскую аудиторию имеют транснациональные каналы, принадлежащие компаниям «Time Warner», «Walt Disney Company», «Viacom», и имеющие различные языковые вариации по всему миру, включая Россию.

Государство все чаще участвует в поддержке детских телеканалов, но делается это не всегда успешно. Постепенно возрастает запрос на обучающие и развивающие детские программы. Общественность также стремится влиять на развитие детского сегмента телевидения. Так, в последние годы пользователи создали портал «Научи хорошему» и направили петицию президенту с требованием большей поддержки ТВ для детей. Непрофессиональные коммуникаторы принимают участие в создании детского видеоконтента, размещаемого на Ютуб (так, например, создан музыкальный проект «Кукутики», в котором дети в костюмах зверей поют незатейливые песенки на фоне мультяшных декораций).

Выводы

Выделены два этапа отечественного детского телевидения: советский и постсоветский. Периоды советского этапа (появление и развитие советского детского вещания в СССР): 1) зарождение (с 1939 по 1954 гг.); 2) создание системы советского детского вещания (1954–1970 гг.); 3) подъем советского детского кинематографа и передач для детей (с 1970 г. до середины 1980-х г.); 4) «перестроечный» период советского телевидения для детей (1985–1987 гг.). Периоды постсоветского этапа: (становление российского детского ТВ): 1) ПЕРИОД острого кризиса в детском телевидении (с 1987 по 1997 гг.); 2) период интервенции западных телеканалов (1998 по 2005 гг.); 3) начало реабилитации отечественного детского ТВ (с 2005 по 2010 гг.); 4) период функционирования государственного федерального российского детского ТВ (с 2010 года по настоящее время).

Отечественные основы создания детских образовательных и развлекательных передач были заложены на советском этапе детского телевидения с 1939 по 1990 год. Современное российское детское телевидение отличается созданием первого детского телеканала (1996 г.), затем телеканала «Карусель» и приобретение им общедоступного статуса (2011 г.); появление и представление продукции качественного собственного детского контента цифрового телевидения, создание собственных современных передач, мультфильмов для их последующей трансляции по детским каналам.

Рассмотренная периодизация в данном исследовании свидетельствует о возможной преемственности в развитии отечественного телевидения для детей, в практике современного ТВ для детей может использоваться позитивный опыт советского телевидения. Необходимо тщательно продумывать направленность детского контента, совмещая опыт советского телевидения и современные подходы, включая зарубежные, воссоздать вектор развития детского телевидения с освоением советского опыта создания воспитательных и познавательных передач. Также нужно решить вопросы регулирования рекламы на детских телеканалах и развития медиаграмотности юных телезрителей.

Отечественное телевидение для детей, испытавшее сильнейший кризис в 1990-е годы, понемногу реабилитируется и восстанавливается уже на коммерческой основе. Сегодня происходит технико-цифровая трансформация детского телевидения. В последние годы у детской аудитории отмечена популярность, наряду с телевидением, интернета, благодаря растущей доступности планшетов, мобильных телефонов как главных средств медиапотребления в современном обществе. Это требует концептуального пересмотра воззрений на технологическую базу и формы современного телевидения для детей.

С учетом происходящей ныне тотальной коммерциализации и глобализации необходимы дальнейшие исследования, вносящие вклад в анализ и развитие детского телевидения в России.

Список источников

1. Аношина И. 2003. Все лучшее дядям? Детские программы на российском ТВ. URL: <https://tv-digest.ru/archive/id/1313/> (дата обращения: 10.04.2020)
2. Благовещенская А. 2002. Что мы делаем со своими детьми? Независимая газета. URL: https://www.ng.ru/education/2002-05-16/10_children.html (дата обращения: 12.04.2020)
3. Георгиевская М. 2019. ADINDEX. Детское медиапотребление. Что интересно юной аудитории в интернете и на ТВ. URL: <http://momri.org/2019/newsaboutmomri/mediaprofi-detskoe-mediapotreblenie-chto-interesno-junoj-auditorii-v-internete-i-na-tv/> (дата обращения: 19.03.2020)
4. Дети. Медиапотребление. 2017. Отчет MOMRI. 2018. URL: http://cyberpsy.ru/articles/children_media_2017_momri/ (дата обращения: 01.04.2020).
5. Егоров В. 1997. Терминологический словарь телевидения: основные понятия и комментарии. URL: <http://evartist.narod.ru/text2/09.htm> (дата обращения: 15.03.2020)



6. Короченский А. 2003. Телевидение – для зрителей, или зрители – для ТВ? URL: <https://tv-digest.ru/archive/id/1313/> (дата обращения: 10.04.2020)
7. Мультимедийный контент. Business-text.com. 2019. URL: <http://business-text.com/blog/vse-o-kopiraytinge/multimediyuniy-kontent/> (дата обращения: 17.04.2020)
8. Развитие детского ТВ в России. Часть 2. 2015. URL: <https://www.cableman.ru/article/razvitiie-detskogo-tv-v-rossii-chast-2> (дата обращения: 02.04.2020)
9. Российские дети и медиа. 2018. URL: <https://telesputnik.ru/materials/tsifrovoe-televidenie/article/rossiyskie-deti-i-media/> (дата обращения: 05.04.2020).
10. Роткевич Е. 2018. Детям стали показывать рекламу на ТВ как взрослым. URL: <http://gorod-812.ru/detyam-stali-pokazyivat-reklamu-na-tv-kak-vzroslyim/> (дата обращения: 10.04.2020)
11. Советская печать в документах. 1961. М., Госполитиздат, 559 с.
12. Танаев К. 2018. Об особенностях детского медиапотребления. URL: <https://telesputnik.ru/materials/tsifrovoe-televidenie/video/kirill-tanaev-momri-ob-osobennostyakh-detskogo-mediapotrebleniya/> (дата обращения: 10.04.2020)

Список литературы

1. Гук А.А. 2014. История любительского кино-, фото- и видеотворчества. Кемерово, КемГУКИ, 39 с. URL: <https://rucont.ru/efd/278199> (дата обращения: 26.06.2020).
2. Залевская Е.Н. 2009. Критический анализ передач современного детского телевидения (российские телеканалы «Теленяня» и «Бибигон»). В кн.: Современная журналистика: тенденции и особенности развития. Сборник материалов Международной научно-практической конференции, г. Москва, 24-25 декабря 2009 года. М., Институт гуманитарного образования и информационных технологий: 246-253.
3. Ильченко С.Н. 2009. Отечественное телевидение на рубеже столетий. СПбГУ, Изд-во СПбГУ, 468 с.
4. Качкаева А.Г. 2000. Российские средства массовой информации, власть и капитал (к вопросу о концентрации СМИ в России). В кн.: Правовое регулирование концентрации и прозрачности СМИ. Под ред. Г. В. Винокурова, А. Г. Рихтера, В. В. Чернышова. М.: 30-100.
5. Ключевская О.С. 2019. Детское телевидение в России в исторической ретроспекции и на современном этапе. В кн.: Медиа чтения СКФУ. Материалы Третьей Международной научно-практической конференции, г. Ставрополь, 23-25 мая 2019 года. Под ред. О.И. Лепилкиной, А.М. Горбачева, Н.Н. Борисенко, Д.А. Шевцовой. Ставрополь, Сервисшкола: 119-122.
6. Маховская О.И. 2017. Дети и телевидение: История психологических исследований и экспертизы телепрограмм для детей. Под ред. О. И. Маховской, Ф. О. Марченко. Москва, ИНФРА-М, 171 с.
7. Мыгаль М. 2014а. Детское телевидение в контексте современной культуры. В кн. Международная журналистика-2014: диалог культур и взаимодействие медиа разных стран. Материалы третьей международной научно-практической конференции, г. Минск, 20 февраля 2014 года. Под ред. Т.Н. Дасаевой. Минск, Изд. центр БГУ: 204-214.
8. Мыгаль М.С. 2014б. Программная политика детских каналов в России: особенности распределения телевизионного контента в сетке вещания, жанрово-тематический состав, целевая аудитория. Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки, 13 (184), вып.22: 223-233.
9. Собкин В.С., Хлебникова М.В., Грачева А.М. 2000. Насилие и эротика на российском экране: опыт контент-анализа телевизионных трансляций. В кн.: Образование и информационная культура: социологические аспекты. Труды по социологии образования. Т. V. Вып. VII. Под ред. В. С. Собкина. М., Центр социологии образования РАО: 138-161.
10. Федоров А.В., Челышева И.В. 2002. Медиаобразование в России. Краткая история развития. Таганрог, Изд-во «Познание», 266 с.
11. Холод А.Я. 2017. «Кино-газета» (1929-1931 гг.) и освещение проблемы воспитания детей с помощью кинопродукции того времени. В кн.: Дискурсология и медиакритика средств массовой информации. Сборник научных работ по материалам научно-практической конференции, г.

Белгород, 4-7 октября 2017 года. Под ред. А.В. Полонского, М.Ю. Казак, С.В. Ушаковой. Белгород, ИД «Белгород» НИУ «БелГУ»: 34-46.

12. Шариков А.В., Чудинова В.П. 2007. Детское телевидение. Взгляд социолога. В кн.: Дети и культура. Под ред. Б.Ю. Сорочкина. М., КомКнига: 58-85.

13. Цвик В.Л. 1997. Телевидение переходного периода (тенденции и проблемы реформирования в условиях информационного рынка). Автореф. ... дисс. докт. филол. наук. М., 47 с.

References

1. Guk A.A. 2014. Istoriya lyubitel'skogo kino-, foto- i videotvorchestva [History of amateur film, photo and video creation]. Kemerovo, Publ. KemGUKI, 39 p. Available at: <https://rucont.ru/efd/278199> (accessed: 26.06.2020).

2. Zalevskaya E.N. 2009. Kriticheskiy analiz peredach sovremennogo detskogo televideniya (ros-siyskie telekanaly «Telenyanya» i «Bibigon») [Critical analysis of modern children's television programs (Russian TV channels "Telenyanya" and "Bibigon")]. In: Sovremennaya zhurnalistika: tendentsii i osobennosti razvitiya [Modern journalism: trends and features of development]. Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Moskva, 24-25 dekabrya 2009 goda. M., Institut gumanitarnogo obrazovaniya i informa-tsionnykh tekhnologiy: 246-253.

3. Il'chenko S.N. 2009. Otechestvennoe televidenie na rubezhe stoletiy [Domestic television at the turn of the century]. SPbGU, Publ. Izd-vo SPbGU, 468 p.

4. Kachkaeva A.G. 2000. Rossiyskie sredstva massovoy informatsii, vlast' i kapital (k voprosu o kontsentratsii SMI v Rossii) [Russian mass media, power and capital (on the issue of media concentration in Russia)]. In: Pravovoe regulirovanie kontsentratsii i prozrachnosti SMI [Legal regulation of media concentration and transparency.]. Eds. G.V. Vinokurov, A.G. Rikhter, V.V. Chernyshov. M.: 30-100.

5. Klyuchevskaya O.S. 2019. Detskoe televidenie v Rossii v istoricheskoy retrospektssii i na sovremennom etape [Children's television in Russia in historical retrospection and at the present stage]. In: Mediachteniya SKFU [Media readings of NCFU]. Materialy Tret'ey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, g. Stavropol', 23-25 maya 2019 goda. Eds. O.I. Lepilkina, A.M. Gorbachev, N.N. Borisenko, D.A. Shevtsova. Stavropol', Publ. Servisshkola: 119-122.

6. Makhovskaya O.I. 2017. Deti i televidenie: Istoriya psikhologicheskikh issledovaniy i ekspertizy teleprogramm dlya detey [Children and Television: A History of Psychological Research and Examination of Television Programs for Children]. Eds. O. I. Makhovskaya, F. O. Marchenko. Moskva, Publ. INFRA-M, 171 p.

7. Mygal' M.S. 2014a. Detskoe televidenie v kontekste sovremennoy kul'tury [Children's television in the context of modern culture]. In: Mezhdunarodnaya zhurnalistika-2014: dialog kul'tur i vzaimodeystvie media raznykh stran [International Journalism 2014: Dialogue of Cultures and Interaction of Media of Different Countries.]. Materialy tret'ey mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, g. Minsk, 20 fevralya 2014 goda. Ed. T.N. Dasaeva. Minsk, Publ. Izd. tsentr BGU: 204-214.

8. Mygal' M.S. 2014b. Programmnaya politika detskikh kanalov v Rossii: osobennosti raspredeleniya televizionnogo kontenta v setke veshchaniya, zhanrovo-tematicheskii sostav [Program policy of children's channels in Russia: features of the distribution of television content in the broadcasting network, genre and thematic composition, target audience]. Scientific bulletin of Belgorod State University. Humanities Sciences, 13 (184), Iss. 22: 223-233.

9. Sobkin V.S., Khlebnikova M.V., Gracheva A.M. 2000. Nasilie i erotika na rossiyskom ekrane: opyt kontent-analiza televizionnykh translyatsiy [Violence and Erotica on the Russian Screen: Experience of Content Analysis of Television Broadcasts]. In: Obrazovanie i informatsionnaya kul'tura: sotsiologicheskie aspekty [Education and information culture: sociological aspects]. Trudy po sotsiologii obrazovaniya. Vol. V. Iss. VII. Ed. V.S. Sobkin. M., Publ. Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO: 138-161.

10. Fedorov A.V., Chelysheva I.V. 2002. Mediaobrazovanie v Rossii. Kratkaya istoriya razvitiya [Media education in Russia. A brief history of development]. Taganrog, Publ. Izd-vo «Poznanie», 266 p.

11. Kholod A.Ya. 2017. «Kino-gazeta» (1929-1931 gg.) i osveshchenie problemy vospitaniya detey s po-moshch'yu kinoproduktssii togo vremeni [«Kino-Gazeta» (1929-1931) and coverage of the problem of raising children with the help of film products of that time]. In: Diskursologiya i mediakritika



sredstv massovoy in-formatsii [Discourseology and media criticism of mass media]. Sbornik nauchnykh rabot po materialam nauchno-prakticheskoy konferentsii, Belgorod, 4-7 oktyabrya 2017 goda. Eds. A.V. Polonskogo, M.Yu. Kazak, S.V. Ushakova. Belgorod, Publ. ID «Belgorod» NIU «BelGU»: 34-46.

12. Sharikov A.V., Chudinova V.P. 2007. Detskoe televidenie. Vzglyad sotsiologa [Children's television. Sociologist's view]. In: Deti i kul'tura [Children and culture]. Ed. B.Yu. Sorochkin. M., Publ. KomKniga: 58-85.

13. Tsvik V.L. 1997. Televidenie perekhodnogo perioda (tendentsii i problemy reformirovaniya v usloviyakh informatsionnogo rynka) [Television in transition (trends and problems of reforming in the information market)]. Abstract ... diss. doct. philol. sciences. M., 47 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Ключевская Олеся Сергеевна, аспирант кафедры журналистики института общественных наук и массовых коммуникаций Белгородского государственного национального исследовательского университета г. Белгород

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Olesya S. Klyuchevskaya, Postgraduate student, Department of Journalism, Institute of Social Sciences and Mass Communications, Belgorod State National Research University, Belgorod

УДК 378.1

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-345-355

Практическая реализация принципов беспристрастности и службы общественным интересам в медийной деятельности британской вещательной корпорации

Максимова Т.И.

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

Аннотация. В условиях напряженной политэкономической ситуации в мире, которая влечет за собой потребность в объективной и непредвзятой информации, в гражданском обществе и профессиональных сообществах в настоящее время возрастает интерес к нормативным стандартам медиадеятельности. Британская вещательная корпорация сформировала имидж эталонного в своей независимости и беспристрастности качественного СМИ, однако в современном научном дискурсе не выявлено работ, посвященных анализу соответствия заявляемых высоких стандартов общественного вещания реальности. Целью данного исследования являлся анализ соблюдения принципов общественного вещания Британской вещательной корпорации: принципа точности и беспристрастности и принципа служения общественным интересам. Исследование выявило, что заявленные нормы не всегда соблюдаются на практике. Полученные результаты вносят вклад в развитие теории журналистики, общественного вещания и профессиональной журналистской этики и могут помочь усовершенствовать нормативно-правовые и этические документы, регулирующие деятельность СМИ, а также быть использованы в процессе подготовки будущих специалистов в области массовых коммуникаций.

Ключевые слова: Би-Би-Си, общественное вещание, принципы общественного вещания, принцип точности и беспристрастности, беспристрастность.

Для цитирования: Максимова Т.И. 2020. Практическая реализация принципов беспристрастности и службы общественным интересам в медийной деятельности британской вещательной корпорации. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (3): 345–355. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-345-355

Practical implementation of the principles of impartiality and public interest in the media activities of the British Broadcasting Corporation

Tatyana I. Maksimova

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

Abstract. In the context of the tense political and economic situation in the world, which entails the need for objective and unbiased information, there is an increasing interest in the normative standards of media activity in civil society and professional communities. Over the entire period of its existence, the British Broadcasting Corporation has formed an image of itself as a standard quality media in its independence and impartiality, however, in the modern scientific discourse, no studies have been identified that analyze the compliance of the BBC's declared high standards of public broadcasting with the real practice of its



activities. The aim of this study was to analyze the observance of the principles of public service broadcasting of the British Broadcasting Corporation: the principle of accuracy and impartiality and the principle of public interest. These principles are declared in all BBC editorial documents that play a huge role in shaping the image of the Corporation as a standard of objective and independent media. The study revealed that following to the norms arising from the principles of accuracy and impartiality in the activities of the BBC should be achieved using verified sources and providing an impartial assessment of what is happening. However, In BBC broadcasts is not always respected in practice. The results obtained contribute to the development of the theory of journalism and public broadcasting. The results can help improve documents regulating of the media.

Key words: BBC, public service broadcasting, principles of public service broadcasting, principle of accuracy and impartiality, impartiality.

For citation: Maksimova T.I. 2020. Practical implementation of the principles of impartiality and public interest in the media activities of the British Broadcasting Corporation. Issues in Journalism, Education, Linguistics, 39 (3): 345–355 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-345-355

Введение

В настоящее время исследователи сосредоточены на изучении трансформации модели общественного вещания в условиях развития новых медиа и коммерциализации рынка СМИ [Покровская, 2010; Григорьева, 2012; Шампорова, 2014]. При изучении истории Британской вещательной корпорации большое внимание уделяется внешним изменениям, произошедшим с Корпорацией, – таким как открытие новых телеканалов и радиостанций, продажа собственности [Любимов, 2008], коммерциализация, политизация [Орешкина, 2004], цифровизация, «калчартеймент» [Покровская, 2010]. В редких исследованиях (в российском научном медиадискурсе), посвящённых содержанию медиатекстов Корпорации, отмечается, что тенденциозность *«реализуется за счет средств выборочного освещения значимых событий, но в рамках самих материалов, выдержанных в стилистике объективного безоценочного суждения, она никак не проявляется»* [Антончева, Апанасенко, 2019], что, в свою очередь, приводит нас к обозначенному более 40 лет назад понятию «фактологической пропаганды» [Артемов, Семенов, 1978].

Необходимость данного исследования определяется, с одной стороны, отсутствием в современном научном дискурсе работ, посвящённых изучению нормативных аспектов медиатеатральности в условиях возрастающего общественного интереса к данным вопросам, а с другой стороны – авторитетным статусом Британской вещательной корпорации в глобальной медиасреде. В связи с этим представляется важным определить степень соответствия декларируемых корпорацией нормативных стандартов реальной практике её деятельности через изучение различных аспектов нормоприменения.

Исследование базируется на использовании теоретического и компаративного методов, метода контент-анализа и основывается на изучении внутренних регулирующих документов корпорации и изложенных в них принципов в их практической реализации (в публикациях Би-Би-Си, служащих эмпирической основой исследования).

Принцип точности и беспристрастности

Общественное вещание традиционно опирается на три основных принципа программной политики: универсальность, разнообразие, независимость. Под принципом универсальности понимается доступность аудитории общественного вещания независимо от социального статуса и финансовых возможностей. Разнообразие понимается в трех определениях: жанров, тем и аудиторий, на которых направлено вещание [Максимова, 2020]. Принцип независимости предполагает, что общественное вещание не подвержено влия-

нию ни правительственных, ни коммерческих структур, руководствуясь в своей деятельности только интересами общества.

В каждой стране при учреждении общественных вещателей всегда определялись цели и принципы, специфичные для каждой конкретной культуры и актуальные для определенного периода времени. За всю свою вековую историю Британская вещательная корпорация как общественная служба разработала свои универсальные принципы общественного вещания: общедоступность (универсальность), независимость, разнообразие, подотчетность, служение интересам общества, содействие развитию культуры и науки, образованию и просвещению, качество.

Специфический принцип точности и беспристрастности, выделяемый кодексом нормативных редакционных документов Editorial Guidelines, основан на понятиях об универсальности и качестве общественного вещания: *«Мы беспристрастны и стремимся отразить взгляды и опыт нашей аудитории – так, чтобы наш контент в целом включал в себя широту и разнообразие мнений, и чтобы никакие существенные аспекты не были недостаточно представлены или опущены»* [Editorial Guidelines, 2019], *«обязательство точности имеет основополагающее значение для нашей репутации и доверия аудитории»* [там же]. Таким образом, без соблюдения принципа точности и беспристрастности, который заключается в корректном отображении разнообразия мнений и распространении верифицированной информации, Би-Би-Си потеряет доверие аудитории (подорвав тем самым основы своего существования в статусе общественного вещателя, финансируемого публикой) и не сможет выполнять свою цель – служение интересам общества.

Следование нормам, вытекающим из принципов точности и беспристрастности, в деятельности Би-Би-Си должно достигаться использованием верифицированных источников и предоставлением беспристрастной оценки происходящего. Однако в Editorial Guidelines оговаривается, что *«должная беспристрастность часто представляет собой нечто большее, чем просто вопрос баланса между противоположными точками зрения. Она не требует абсолютного нейтралитета в отношении каждого вопроса или отрыва от основополагающих демократических принципов, таких как право голоса, свобода выражения мнений и верховенство закона»* [Editorial Guidelines, 2019].

В практике вещания Би-Би-Си принцип беспристрастности выражается в предоставлении широкого спектра мнений по важным для Великобритании вопросам. Например, материалы на тему Брексита и дискуссий вокруг него изобилуют мнениями как политиков и общественных деятелей, так и обычных людей – фермеров и «белых воротничков», так или иначе пытающихся оценить масштабы рисков выхода из Европейского союза и дальнейшую судьбу Великобритании.

Воспроизводится мнение французского президента, утверждающего, что он *«уважает выбор Соединенного Королевства»*, но напоминающего, что в Европейский Союз *«дверь всегда открыта»* [The door is always open..., 2017], наряду с видеоматериалами о путешествиях по территориям Великобритании с целью узнать мнение обычных людей о Брексите – приведет ли он к объединению страны, мнение фермеров Уэльса – *«как он повлияет на наши тарелки?»* [Wyrce, 2019], рыбаков. Здесь же – радиоматериал о бизнесе, не готовом к Брекситу, специальные выпуски программ о тех, кто боится финансового краха, и тех, кто видит в нем новые возможности: *«насколько готова Великобритания?»* [Corbin, 2019], интервью бывшего премьер-министра Д. Кэмерона, советующего новому премьер-министру прислушиваться к другим партиям, мнение канцлера казначейства кабинета Т. Мэй Ф. Хеммонда о том, что Великобритания в процессе выхода из ЕС должна сосредоточиться на сохранении рабочих мест, мнение Первого министра Уэльса К. Джонса о том, что Брексит представляет возможность инноваций и укрепления Соединенного Королевства – и многие другие мнения экспертов.

Кроме мнений экспертов и обычных людей сайт Би-Би-Си изобилует различными «путеводителями по Брекситу»: начиная от освещения его истории через призму событий



массовой культуры (от взрыва популярности игры Pokemon GO, альбома Эда Ширана, штурма «Зоны 51» до смерти американского баскетболиста Коби Брайанта), заканчивая «словарем Брексита»: *«если вы запутались в новостном жаргоне»* [Brexit: Jargon-busting guide..., 2020], сборника коротких видеоматериалов, объясняющих различные аспекты Брексита: налоги, иммиграцию, торговлю и др. [Full Brexit Journey..., 2020].

Однако при всем разнообразии освещения мнений о перспективах Брексита, в 2017 году сам факт того, что он неизбежно случится в 2019 году, Би-Би-Си не подвергала сомнениям – под предлогом, что это то, чего хочет британский народ. По результатам референдума 2016 года о членстве Великобритании в Европейском союзе за выход из него проголосовало 52 % явившихся, 17,5 миллиона человек [Итоги: Сторонники..., 2016], против выхода из него – 16 миллионов человек [там же], чьи мнения и интересы Би-Би-Си освещала в непропорциональном, недостаточном для почти пятидесяти процентов объеме. К 2020 году, когда путь Великобритании стал очевиден, мнения противников Брексита стали представляться больше, однако всегда в противопоставлении внутри самого материала мнениям его сторонников.

Например, Би-Би-Си активно транслирует и пересказывает прошедшие в парламенте и на телевидении дебаты Б. Джонсона (тори) и Дж. Корбина (лейбористы), сопровождая их выразительными фотографиями разъяренных лиц политиков. Например, специальная серия коротких новостных выпусков The News Explained, имеющая всегда одинаковые названия «Брексит: что случилось в понедельник/вторник/среду»: *«Это было большое поражение для Бориса Джонсона в Палате общин – и что теперь?»* [Blake, 2019], *«Борис Джонсон "скорее погибнет в канаве", чем попросит ЕС отложить Брексит после 31 октября»* [Parker, 2019]. Такие новостные выпуски не только рассказывают о происшедших событиях, но также объясняют и интерпретируют их.

В то же самое время мнениям и позициям сторонников Брексита выделяются отдельные материалы меньшим числом. Особенно ярко это прослеживается в серии дискуссионных программ Hard Talk, где в среднем из пяти выпусков, касающихся данной темы, четыре проведены со сторонниками Брексита, так называемыми «брекзитерами» (ныне действующими политическими фигурами Соединенного Королевства): Питером Боном, Йеном Дунканом Смитом, Стюартом Уилером, Ричардом Тайсом; и только один участник дискуссий – *«страстный противник Брексита»* – Аластер Кэмпбелл, близкий советник Тони Блэра периода нового лейборизма. Кроме того, противники выхода Великобритании из Европейского Союза иногда представляются весьма эксцентричными деятелями, как например лидер либерал-демократов Дж. Свинсон, выдвинувшая свое требование об отмене Брексита в ночном клубе на севере Лондона [Lib Dems Present..., 2019].

Поддержка официальной позиции Великобритании в рамках беспристрастности также влияет на освещение международной повестки. Так, например, затрагивая тему украинского конфликта и сопутствующую ему тему Крыма, Би-Би-Си использует ставший уже традиционным в европейском сообществе термин «аннексия» [Crimea annexation..., 2015]. Официальная позиция Би-Би-Си относительно украинского кризиса заключается в том, что Россия – агрессор, и самое заветное желание Кремля – *«дестабилизировать Украину еще больше в надежде, что дружественные России силы снова придут к власти»* [Burrige, 2017a]. Заявленную норму пропорционального представления различных мнений в этом вопросе нарушает тот факт, что в контенте Би-Би-Си отсутствуют высказывания российских и западных экспертов, придерживающихся противоположной точки зрения по украинскому вопросу.

Принцип служения общественным интересам

Принцип служения интересам общества заключается в предоставлении аудитории правдивой, интересующей ее информации. Сам термин «общественный интерес» более по-

дробно рассматривается в редакционных правилах Би-Би-Си и трактуется как оправдание случаев вторжения в частную жизнь. Би-Би-Си подчеркивает, что единого определения общественных интересов нет, однако Editorial Guidelines устанавливает обширный список поводов, оправдывающих вмешательство журналистов корпорации в частную жизнь людей: совершение правонарушений (в том числе преступлений); антиобщественное поведение; коррупция или несправедливость; некомпетентность или халатность; здоровье и безопасность людей; ввод общественности в заблуждение; необходимая для принятия важных решений информация; свобода самовыражения [Editorial Guidelines, 2019].

Таким образом, принцип служения общественным интересам пересекается с принципами уважения частной жизни и непричинения вреда людям. В связи с этим отмечается: *«Мы должны сбалансировать общественный интерес и достижение полного и точного изложения историй, связанных с человеческими страданиями и бедствиями, с неприкосновенностью личности и уважением человеческого достоинства»* [Editorial Guidelines, 2019]. Кроме того, провозглашаемое стремление *«отражать мир как есть, включая все аспекты человеческого опыта и реалий природного мира»* [там же], в рамках общественного интереса приводит к тому, что необходимой для Би-Би-Си является однозначная демонстрация редакционной цели в материале, способном оскорбить людей или нанести вред аудитории. Таким образом, потенциально шокирующие и нарушающие права людей материалы должны быть однозначно и пропорционально оправданы общественным интересом.

Общественный интерес устанавливает такие нормы общественного вещания, как маркировка контента, чтобы избежать ввода аудитории в заблуждение и нанесения ей вреда; разделение эфирного времени на более или менее приемлемое для молодой и впечатлительной аудитории; предварительное согласование ненормативной лексики, изображения насилия, его последствий, наготы, секса, употребления алкоголя, наркотиков, суицида, самоповреждения, пищевых расстройств. Источники информации и фигурирующие в материалах персонажи должны быть полностью осведомлены о целях и задачах создаваемого контента. Изображение трагических событий должно быть сбалансированным с общественным интересом и уважением частной жизни жертв, неприкосновенности и достоинства умерших. Идентификация жертв масштабных трагических событий должна осуществляться через сопутствующие признаки, поскольку прямое упоминание имен в СМИ может ранить их близких [Editorial Guidelines, 2019].

В вещательной практике Би-Би-Си следование принципу общественного интереса выражается в том, что в топ самых важных тем попадают следующие:

1. Сообщения о трагических событиях, террористических актах, стихийных бедствиях, техногенных катастрофах. Например, сообщения о взрыве автоцистерны в Китае [China explosion..., 2020], взрыве офиса северокорейского телевидения [Kaesong..., 2020]. Традиционными в освещении трагических событий является регулярно обновляемая для каждого события рубрика «What we know so far (далее обычно следует изложение самого события)», а также постоянно обновляемый раздел «Who are the victims?», содержащий последние известные Би-Би-Си данные о произошедшем. Здесь дается не только перечисление жертв трагических событий, но и краткое их описание – возраст, род занятий, семейное положение, комментарии коллег и знакомых (чаще всего для событий, произошедших в Великобритании и странах Содружества).

2. Трагические события меньшего масштаба, например, смерть известного человека (серия материалов о Вере Лин [Dame Vera Lynn..., 2020], а также продолжительные по времени драматические события, шокирующие либеральную общественность (заключение гражданина США в тюрьме Северной Кореи за то, что он пытался украсть агитационный плакат, и его последующее возвращение домой в состоянии комы [Ponniiah, Spender, 2017]).

3. Информация о спортивных событиях, распределенная по тематическим рубрикам: «Футбол», «Формула 1», «Крикет», «Регби U», «Теннис», «Гольф», «Легкая атлетика» и «Велоспорт».



4. Новости науки и мира технологий, например, материал о презентации компании Apple, в ходе которой её представители сообщили, что больше не будут использовать процессоры Intel [Kelion, 2020]; или исследование так называемого диджитал-активизма – поддержки социально значимых явлений современности через социальные сети, видеоигры и другие онлайн-платформы [Smith, Galer, 2020].

5. Новости частной жизни знаменитых людей и королевской семьи, ярчайшим примером которых могут стать материалы, посвященные сложению с себя королевских обязанностей герцогом и герцогиней Сассекскими и их переезду из Лондона. Некоторые из таких публикаций отличаются вполне однозначными экспрессивными оценками: «*Гарри и Меган: WTF?*» [Harry & Meghan..., 2020], «*Ничего подобного не случилось раньше*» [Relph, 2020]. Кроме этого, во внимание попадают и аспекты личной жизни королевской семьи: «*Герцогиня Сассекская читает Арчи в его первый день рождения*» [Duchess of Sussex..., 2020], или первый день принцессы Шарлотты в школе [First Day..., 2019].

6. В 2020 году в связи с пандемией коронавируса одной из самых популярных является тематика здравоохранения и медицины: «*Каково истинное число жертв пандемии?*» [Dale, Stylianou, 2020], «*Может ли быть вторая волна?*» [Coronavirus..., 2020], «*Когда появится лекарство?*» [Gallagher, 2020] – эти темы волнуют аудиторию чаще всего;

7. Также в лидерах последнего времени новости о движении Black Lives Matter и вскрывающихся расовых проблемах – Би-Би-Си не только информирует о событиях, связанных с движением (например, о «преклонении колена» как о символе BLM [Black Lives Matter, Where..., 2020]), но также предоставляет аналитику: «*Протесты не ведут к корням проблемы*» [Brown, 2020], «*Черные бизнес-менеджеры по-прежнему недостаточно представлены*» [Black busines..., 2020]. Среди материалов встречаются заявления членов королевской семьи: «*Жизнь Джорджа Флойда имела значение*» – говорит герцогиня Сассекская [George Floyd's life mattered..., 2020]. Кроме того, освещаются протесты, имевшие место в самой Великобритании. В новостной повестке место нашлось даже для России: «*Протесты BLM не прошли по всей России так, как это происходит в других странах, но люди, живущие там, рассказали Би-Би-Си о дискриминации, с которой сталкиваются ежедневно*» [Zatari, 2020].

Однако обозначенные в Editorial Guidelines нормы баланса между общественным интересом и уважением чести и достоинства личности при освещении Би-Би-Си трагических событий делают перекося в сторону сенсационности и драматизации, когда порой игнорируется соблюдение правила не указывать идентификационных данных жертв. Особенно это проявляется в материалах, посвященных трагическим событиям в Великобритании в связи с волной террористических атак.

Материалы, посвященные «террористическому инциденту» в парке Рединга, не ограничиваются информированием аудитории о развитии событий, но также «отдают дань памяти жертвам». В них содержится традиционный для «новостных драм» Би-Би-Си вопрос «*Кто жертвы?*», публикуются фотографии погибших и справочная информация о них, близкая к формату некролога: «*Учитель, который заботился о каждом ученике*», «*Всегда заставлял людей улыбаться*» [Reading stabbings: Who were..., 2020]. Краткими характеристиками жертв Би-Би-Си не ограничивается: «*Погибшие были настоящими джентльменами*» [Reading stabbings: Victims were..., 2020], «*Скорбящие семьи отдают дань памяти жертвам*» [Reading stabbings: 'Heartbroken'..., 2020], «*Они всегда были счастливы*» [Reading stabbings: 'They...', 2020].

Подобная «новостная драма» для Би-Би-Си является достаточно традиционной: после теракта в Манчестере в 2017 году материал «*Кто жертвы?*» содержал фотографии 22 молодых людей и краткие досье на них, составленные из опросов родственников, учителей и друзей погибших: «*Она была ученицей в старшей школе Тоттингтона, Брайан Даффи, ее учитель назвал ее восхитительной молодой девушкой*» [Manchester attack: Who..., 2017]. Общественным интересом оправдывается, по мнению Би-Би-Си, и никак

не маркированная видеозапись (сделанная, по всей видимости, с крыши здания или с помощью дрона) с похорон влюбленной пары, погибшей во время теракта, заканчивающаяся изображением фотографии двух молодых людей на фоне белых гробов, усыпанных цветами [Manchester attack: Victims..., 2017].

Таким образом, оправдываясь широким общественным интересом, Би-Би-Си не только забывает маркировать шокирующий и неприятный контент, нарушая установленные в собственных редакционных правилах нормы, но и превращает трагические события в длительный драматический сериал, продолжая наблюдаемую в глобальном медиапространстве тенденцию к драматизации теленовостей.

Editorial Guidelines особое внимание уделяют времени передачи в эфире – контент, не предназначенный для чувствительной аудитории, должен выйти в эфир в такое время, в которое дети с наименьшей вероятностью будут находиться у компьютеров, телевизоров или радиоприемников в отсутствие взрослых. Би-Би-Си при составлении сетки вещания должна принимать во внимание не только информацию о школьном расписании и каникулярных периодах, но и особенности конкретной даты эфира (религиозные праздники, годовщины масштабных событий и др.), а также предшествующий контент – иначе говоря, в сетке вещания ужасы не могут стоять рядом с детским мультфильмом. Так, например, сетки вещания BBC One и BBC Two, являющихся самыми разноплановыми из всех каналов общественного вещания, а значит, привлекающих самую разнообразную аудиторию, разделены на утренний эфир, послеобеденный, вечерний и ночной.

Многие программы, выходящие в эфир в позднее время (позже 22:00), маркированы Би-Би-Си как содержащие ненормативную лексику (маленькая буква «G» на красном фоне в описании передачи на официальном сайте Би-Би-Си). Таково, например, шоу Грэма Нортона, специфика которого заключается в живой и непринужденной беседе ведущего с гостями передачи. Редакционные правила устанавливают норму согласования и обоснованности использования ненормативной лексики в контенте Би-Би-Си, что для комедийных шоу, строящихся на практически чистой импровизации, является нереальным. В интервью журналу «Esquire» актер Стивен Фрай, ведущий развлекательных шоу на Би-Би-Си в течение долгого времени, заявил: *«Полагаю, я все еще удерживаю абсолютный рекорд по количеству сказанного на британском телевидении слова «f*ck». Как-то я участвовал в теледебатах, и, доказывая, что в природе существует совсем немного синонимов этого слова, я употребил его двадцать или тридцать раз»* [Правила жизни..., 2015].

Кроме того, заявленную маркировку контента в целях защиты чувствительного населения можно найти только в превью к определенным сериям вечерних шоу, тогда как контент раздела BBC News, содержащий шокирующие материалы, остается никак не маркированным. Так, например, не маркированный видеоматериал о женщине, потерявшей родственников в украинском конфликте, содержит фотографии едва прикрытых покрывалом мертвых тел [Burrige, 2017b].

Выводы

Принцип точности и беспристрастности, который заключается в правдивом и сбалансированном отображении разнообразия мнений, находит свою реализацию в воспроизведении широкого спектра мнений по важным вопросам, например, государственного устройства. Однако в рамках заданного властями курса развития Великобритании материалы Би-Би-Си, затрагивающие тему Брексита, в недостаточном объеме отражают мнения той значительной части населения страны, которая высказалась на референдуме против выхода из ЕС. Таким образом, путем превалирующего освещения мнений только одной из участвующих в дискуссиях сторон Би-Би-Си поддерживает заданный правительством курс, лишь частично соблюдая заявленный принцип. Кроме того, норма, определяющая беспристрастность как баланс мнений, не требующий отрыва от фундаментальных демо-



кратических ценностей, позволяет Би-Би-Си быть тенденциозной как в освещении событий на мировой арене, так и внутренних процессов. Приверженность «фундаментальным демократическим ценностям» и солидарность во взглядах с европейским сообществом в рамках Би-Би-Си оборачивается односторонностью освещения сложных вопросов.

Принцип служения общественным интересам заключается в том, чтобы с заботой о своей аудитории предоставлять ей полную и правдивую информацию, соблюдая баланс между уважением частной жизни, широким общественным интересом и ненанесением вреда. Нормы этого принципа устанавливают необходимость разграничения во времени непригодного для чувствительной аудитории контента, что Би-Би-Си соблюдает с особой тщательностью. Однако нормы, связанные с заботой о своей аудитории, заключающиеся в том, чтобы «неоправданно» не нанести ей вред («оправдано» наносить вред разрешено в случаях, если материал преследует цель шокировать зрителя, чтобы принудить к действию), Би-Би-Си не соблюдаются – маркировка непригодного контента встречается только на материалах, содержащих ненормативную лексику, и никогда – на шокирующих и жестоких.

Также Би-Би-Си только частично соблюдает нормы баланса между общественным интересом и уважением чести и достоинства особенно при освещении трагических событий, делая перекус в сторону сенсационности и драматизации. Би-Би-Си без стеснения раскрывает идентификационные данные жертв, без какой бы то ни было маркировки показывает запись с их похорон, таким образом продолжая тенденцию превращения новостей в затянувшийся драматический сериал.

Таким образом, в условиях сложившейся в мире в последние годы кризисной политической и экономической ситуации Би-Би-Си лишь частично соблюдает принципы и нормы, закреплённые в собственных редакционных правилах, тем самым дискредитируя в глазах общественности свой имидж объективной и беспристрастной медийной организации.

На основании результатов исследования возможно усовершенствование нормативно-правовых и этических документов, регулирующих деятельность СМИ. Кроме того, результаты исследования составляют определенный теоретический вклад в развитие теории общественного вещания и международной журналистики и могут быть в дальнейшем использованы с целью проведения новых исследований в области изучения транснациональных и общественных СМИ.

Список источников

1. Артемов В.Л., Семенов В.С. 1978. Би-би-си: История, аппарат, методы радиопропаганды. М., Искусство, 256 с.
2. Black business managers still underrepresented, says study. 2020. Available at: https://www.bbc.com/news/business-53131640?intlink_from_url=https://www.bbc.com/news/topics/c48yrnxd7rt/black-lives-matter&link_location=live-reporting-story (accessed: 27.06.2020)
3. Black Lives Matter: Where does 'taking a knee' come from? 2020. Available at: https://www.bbc.com/news/explainers-53098516?intlink_from_url=https://www.bbc.com/news/topics/c48yrnxd7rt/black-lives-matter&link_location=live-reporting-story (accessed: 27.06.2020)
4. Blake J. 2019. Brexit: What Happened on Tuesday? 1. Available at: <https://www.bbc.co.uk/programmes/p07mdlvp> (accessed: 27.06.2020)
5. Brexit: Jargon-busting guide? 2020. Available at: <https://www.bbc.com/news/uk-43470987> (accessed: 27.06.2020)
6. Brown A. 2020. 'Racism protests do not get to the root of the problem'. Available at: https://www.bbc.com/news/uk-scotland-edinburgh-east-fife-53109136?intlink_from_url=https://www.bbc.com/news/topics/c48yrnxd7rt/black-lives-matter&link_location=live-reporting-story (accessed: 27.06.2020)
7. Burridge T. 2017a. Eastern Ukraine conflict: A new, bloody chapter. Available at: <http://www.bbc.com/news/world-europe-38837730> (accessed: 22.06.2017)

8. Burridge T. 2017b. 'I'm so sick of this war' - Ukraine woman tells of loss. Available at: <http://www.bbc.com/news/av/world-europe-39595316/i-m-so-sick-of-this-war-ukraine-woman-tells-of-loss> (accessed: 07.06.2017)
9. China explosion: Tanker truck blows up, killing 19 people. 2020. Available at: <https://www.bbc.com/news/world-asia-china-53039831> (accessed: 27.06.2020)
10. Corbin J. 2019. No-Deal Brexit: Are We Ready? Available at: <https://www.bbc.co.uk/programmes/m0006nzb> (accessed: 27.06.2020)
11. Coronavirus: Could there be a second wave? 2020. Available at: <https://www.bbc.com/news/av/52739484/coronavirus-could-there-be-a-second-wave> (accessed: 27.06.2020)
12. Crimea annexation: Putin admits sanctions 'damaging'. 2015. Available at: <http://www.bbc.com/news/world-europe-31945962> (accessed: 16.06.2017)
13. Dale B., Stylianou N. 2020. Coronavirus: What is the true death toll of the pandemic? Available at: <https://www.bbc.com/news/world-53073046> (accessed: 27.06.2020)
14. Dame Vera Lynn: Forces' Sweetheart dies aged 103. 2020. Available at: <https://www.bbc.com/news/uk-53091856> (accessed: 27.06.2020)
15. Duchess of Sussex reads to Archie on his first birthday. 2020. Available at: <https://www.bbc.com/news/av/uk-52563497/duchess-of-sussex-reads-to-archie-on-his-first-birthday> (accessed: 27.06.2020)
16. Editorial Guidelines 2019. BBC Copyright. 366.
17. First Day at School for Princess Charlotte. 2019. Available at: <https://www.bbc.co.uk/programmes/p07mml20> (accessed: 27.06.2020)
18. Full Brexit Journey in under Two Minutes. 2020. Available at: <https://www.bbc.co.uk/programmes/p081x7kw> (accessed: 27.06.2020)
19. Gallagher J. 2020. Coronavirus cure: When will we have a drug to treat it? Available at: <https://www.bbc.com/news/health-52354520> (accessed: 27.06.2020)
20. George Floyd's life mattered, says Duchess of Sussex in heartfelt message. 2020. Available at: <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-52917620> (accessed: 27.06.2020)
21. Harry & Meghan: WTF? 2020. Available at: <https://www.bbc.co.uk/programmes/p0814xf2> (accessed: 27.06.2020)
22. Kaesong: North Korean TV shows office explosion. 2020. Available at: <https://www.bbc.com/news/av/world-asia-53076523/kaesong-north-korean-tv-shows-office-explosion> (accessed: 27.06.2020)
23. Kelion L. 2020. Apple Mac computers make jump to its own chips. Available at: <https://www.bbc.com/news/technology-53142989> (accessed: 27.06.2020)
24. Lib Dems Present 'Stop Brexit' Manifesto in Nightclub. 2019. Available at: <https://www.bbc.co.uk/programmes/p07vn402> (accessed: 27.06.2020)
25. Manchester attack: Victims Chloe and Liam laid to rest. 2017. Available at: <http://www.bbc.com/news/av/uk-england-tyne-40296137/manchester-attack-victims-chloe-and-liam-laid-to-rest> (accessed: 2 June 2017)
26. Manchester attack: Who were the victims? 2017. Available at: <http://www.bbc.com/news/uk-40012738> (accessed: 02.06.2017)
27. Parker J. 2019. Brexit: What Happened on Tuesday? 2. 2019. Available at: <https://www.bbc.co.uk/programmes/p07mmn4q> (accessed 27.06.2020)
28. Ponniah K., Spender T. 2017. Otto Warmbier: How did North Korea holiday end in jail, and a coma? Available at: <http://www.bbc.com/news/world-us-canada-40308028> (accessed: 02.06.2017)
29. Reading stabbings: 'Heartbroken' families pay tribute to victims. 2020. Available at: https://www.bbc.com/news/uk-53154078?intlink_from_url=https://www.bbc.com/news/topics/c78e2r6vvlnt/reading-stabbings&link_location=live-reporting-story (accessed: 27.06.2020)
30. Reading stabbings: 'They were always happy'. 2020. Available at: <https://www.bbc.com/news/topics/c78e2r6vvlnt/reading-stabbings> (accessed: 27.06.2020)
31. Reading stabbings: Victims were 'true gentlemen'. 2020. Available at: <https://www.bbc.com/news/uk->



53142464?intlink_from_url=https://www.bbc.com/news/topics/c78e2r6vvInt/reading-stabbings&link_location=live-reporting-story (accessed: 27.06.2020)

32. Reading stabbings: Who were the victims? 2020. Available at: [https://www.bbc.com/news/uk-england-berkshire-](https://www.bbc.com/news/uk-england-berkshire-53135466?intlink_from_url=https://www.bbc.com/news/topics/c78e2r6vvInt/reading-stabbings&link_location=live-reporting-story)

53135466?intlink_from_url=https://www.bbc.com/news/topics/c78e2r6vvInt/reading-stabbings&link_location=live-reporting-story (accessed: 27.06.2020)

33. Relph D. 2020. 'Nothing Like This Has Ever Happened Before'. Available at: <https://www.bbc.co.uk/programmes/p080wbn1> (accessed: 27.06.2020)

34. Smith G.S. 2020. Dating apps, video games and TikTok: The digital activists boosting Black Lives Matter. Available at: <https://www.bbc.com/news/blogs-trending-53076550> (accessed: 27.06.2020)

35. The door is always open. 2017. Available at: <http://www.bbc.com/news/av/world-europe-40268420/the-door-is-always-open> (accessed: 27.06.2017)

36. Zatari A. 2020. Racism in Russia: Stories of prejudice. Available at: [https://www.bbc.com/news/world-europe-](https://www.bbc.com/news/world-europe-53055857?intlink_from_url=https://www.bbc.com/news/topics/c48yrnxgd7rt/black-lives-matter&link_location=live-reporting-story)

53055857?intlink_from_url=https://www.bbc.com/news/topics/c48yrnxgd7rt/black-lives-matter&link_location=live-reporting-story (accessed: 27.06.2020)

37. Wyre D. 2019. Brexit: Food for Thought. Available at: <https://www.bbc.co.uk/programmes/m000b89w> (accessed: 27.06.2020)

38. Итоги: Стронники выхода Британии из ЕС победили на референдуме. 2016. Электронный ресурс. URL: <https://rg.ru/2016/06/24/itogi-storonniki-vyhoda-velikobritanii-iz-es-pobedili-na-referendume.html> (дата обращения: 14.06.2017)

39. Правила жизни Стивена Фрая. 2015. Электронный ресурс. URL: <https://esquire.ru/wil/stephen-fry> (дата обращения: 04.06.2017)

Список литературы

1. Антончева О.А., Апанасенко Т.Е. 2019. Формирование имиджа России медиаканалами: пример измерения. *Управленческое консультирование*, 11 (131): 135–144. DOI: <https://doi.org/10.22394/1726-1139-2019-11-135-144>

2. Григорьева И.В. 2012. Трансформация общественного телевидения в мультимедийной среде: зарубежный опыт. Дис. ... канд. филол. наук. М., 186 с.

3. Любимов Б.И. 2008. Британская модель вещания в конце XX – начале XXI вв. *Электронный научный журнал «Медиаскоп»*, 1. URL: <http://www.mediascope.ru/node/47> (дата обращения: 14.06.2017).

4. Максимова Т.И. 2020. Реализация принципа подотчетности общественного вещания в коммуникативных практиках Би-Би-Си. *Современный дискурс-анализ. Вып.25. Дискурсные практики в кинематографе и масс-медиа*. URL: <http://www.discourseanalysis.org/ada25/st282.shtml> (дата обращения: 02.06.2020).

5. Орешкина Н. 2004. Би-би-си между политизацией и коммерциализацией. *Меди@льманах*, 4-5: 34–48.

6. Покровская С.И. 2010. Жанр минисериала Би-би-си в условиях коммерциализации телевидения Великобритании. Дис. ... канд. филол. наук. М., 213 с.

7. Шампорова Ю. С. 2014. Тенденции в развитии общественного телерадиовещателя Би-би-си в период перехода на цифровое распространение программ (2006–2014 гг.). Дис. ... канд. филол. наук. М., 206 с.

References

1. Antoncheva O. A., Apanasenko T. E. 2019. Formirovanie imidzha Rossii mediaka-nalami: primer izmereniya [Formation of the image of Russia by media channels: an example of measurement]. *Administrative Consulting*, 11 (131): 135–144. DOI: <https://doi.org/10.22394/1726-1139-2019-11-135-144>

2. Grigor'eva I.V. 2012. Transformaciya obshhestvennogo televideniya v mul'-time-dijnoj srede: zarubezhnyj opyt [The Transformation of Public Television in a Multimedia Environment: Foreign Experience]. Dis. ... cand. philol. sciences. M., 186 p.

3. Lyubimov B.I. Britanskaya model' veshhaniya v konce XX – nachale XXI vv. [The British broadcasting model in the late XX – early XXI centuries]. Mediascope, 1. Available at: <http://www.mediascope.ru/node/47> (accessed: 14.06.2017).

4. Maksimova T.I. 2020. Realizatsiya printsipa podotchetnosti obshchestvennogo veshchaniya v kommunikativnykh praktikakh Bi-Bi-Si [Implementation of the principle of accountability of public service broadcasting in BBC communication practices]. Sovremennyy diskurs-analiz. Iss. 25. Diskursnye praktiki v kinematografe i mass-media [Discourse practices in cinematography and mass media]. Available at: <http://www.discourseanalysis.org/ada25/st282.shtml> (accessed: 02.06.2020)

5. Oreshkina N. 2004. Bi-bi-si mezhdru politizatsiey i kommertsializatsiey [BBC between politicization and commercialization]. Medi@lmanah Journal, 4-5: 34–48.

6. Pokrovskaya S.I. 2010. Zhanr miniseriiala Bi-bi-si v usloviyax kommercializacii televideniya Velikobritanii [The genre of the BBC miniseries in the context of the commercialization of British television]. Dis. ... cand. philol. sciences. M., 213 p.

7. Shamporova Yu.S. 2014. Tendencii v razvitii obshhestvennogo teleradioveshhatelya Bi-bi-si v period perexoda na cifrovoe rasprostranenie programm (2006–2014 gg.) [Trends in the development of the BBC public broadcaster during the transition to digital distribution of programs (2006-2014)]. Dis. ... cand. philol. sciences. M., 206 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Максимова Татьяна Игоревна, ассистент кафедры журналистики института общественных наук и массовых коммуникаций Белгородского государственного национального исследовательского университета, г. Белгород, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Tatyana I. Maksimova, Assistant of the Department of Journalism, Institute of Social Sciences and Mass Communications, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia



УДК 82.09

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-356-366

Рецепция прозаических произведений А.Б. Мариенгофа в русскоязычной журналистике в 1926–1929-х гг.

Муртазина Д.Р.

Российский государственный гуманитарный университет,
Россия, 125993, г. Москва, Миусская пл., 6.
E-mail: murtazina.dasha@gmail.com

Аннотация. Для изучения истории журналистики, особенно советского периода, важную роль играет анализ политического контекста. Несмотря на многочисленные исследования имажинизма, исследования политических причин неприятия прозы А.Б. Мариенгофа отсутствуют. Целью данного исследования является анализ рецепции в русскоязычной журналистике в 1926–1929 гг. произведений Мариенгофа «Воспоминания о Есенине», «Роман без вранья», «Циники». Автор рассматривает влияние политических событий в СССР на рецепцию произведений Мариенгофа и его литературную репутацию. Сделаны выводы, что реакция на «Роман без вранья», во многом продиктованная статьей Н.И. Бухарина «Злые заметки», породила дискуссию о том, каким должен быть советский писатель; публикация романа «Циники» в зарубежном издательстве выступила скорее формальной причиной для травли Мариенгофа, реальные же причины критики романа были в неоднозначности посыла самого произведения и сложившемся образе его автора как отрицательного персонажа в мире советской литературы.

Ключевые слова: С.А. Есенин, советская журналистика, журналистика русского зарубежья, «Роман без вранья», журнал «Огонёк», Н.И. Бухарин, Л.Д. Троцкий, роман «Циники».

Для цитирования: Муртазина Д.Р. 2020. Рецепция прозаических произведений А.Б. Мариенгофа в русскоязычной журналистике в 1926–1929-х гг. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (3): 356–366. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-356-366

Reception of Marienhof's prose in soviet journalism at 1926–1929-ies

Darya R. Murtazina

Russian State University for the Humanities,
6 Miusskaya sq., Moscow, 125993, Russia.
E-mail: murtazina.dasha@gmail.com

Abstract. Analysis of the political context plays an important role in studying the history of journalism, especially in the Soviet period. Despite numerous studies of imagism, there are no studies of the political reasons for rejection of A. B. Marienhoff's prose. The purpose of this research is to analyze the reception in Russian-language journalism in 1926-1929 of Marienhoff's works "Memories of Yesenin", "novel without lies", "Cynics". The author examines the influence of political events in the USSR on the reception of Marienhoff's works and his literary reputation. It is concluded that the reaction to the "novel without lies", largely dictated by the article N.And. Bukharin "Evil notes" generated discussion about what should be a Soviet writer; the publication of the novel "the Cynics" in the foreign publisher made rather formal reason for persecution Mariengof, the real reason critics of the novel was the ambiguity of the message of the work itself and the prevailing image of the author as a negative character in the world of Soviet literature.

Keywords: S.A. Esenin, soviet journalism, journalism of Russian emigrants, A novel without lies, Ogoniok magazine, N.I. Bukharin, L.D. Trotsky, novel Cynics.

For citation: Murtazina D.R. 2020. Reception of Marienhof's prose in soviet journalism at 1926–1929-ies. Issues in Journalism, Education, Linguistics, 39 (3): 356–366 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-356-366

Введение

Один из крупнейших литературных скандалов 1920-х гг. возник вокруг публикации воспоминаний А.Б. Мариенгофа – «Романа без вранья». В них Мариенгоф пишет о событиях, относившихся главным образом к периоду его участия в литературном объединении имажинистов, лидером которого считался С.А. Есенин. Сам Мариенгоф, как известно, был ближайшим другом. Есенина, ставшего главным героем мемуарного романа. Автор попытался воссоздать образ друга вне каких-либо политических или же литературных пропагандистских установок. Однако этот тезис не был принят многими современниками. С автором ожесточенно полемизировали литературные критики, литературоведы и писатели. Этот скандал сильно повлиял на жизнь и карьеру Мариенгофа, а также на восприятие журналистами, литературоведами и широкой аудиторией других его произведений.

До недавнего времени жизнь и творчество писателя А.Б. Мариенгофа были мало изучены: книга «Анатолий Мариенгоф, первый денди Страны Советов» исследователя А.В. Демидова [2019], вышедшая в 2018 г., стала первой полноценной биографией писателя, подробно описывающей все этапы его жизни. Тем не менее, журналисты, литературные критики и литературоведы до сих пор часто воспринимают Мариенгофа исключительно как друга поэта С.А. Есенина.

Ввиду недостаточной изученности творчества писателя, до сих пор никто из исследователей комплексно не анализировал рецепцию прозаических произведений Мариенгофа в журналистских материалах в 1926–1929 гг. Именно в этот период проза Мариенгофа не только регулярно публиковалась, но и становилась предметом дискуссий.

Анализ рецепции прозы Мариенгофа предполагает понимание принципов взаимодействия литературы с властью в 1920-е годы. О политическом контексте темы исследования пишет в своих работах Д.М. Фельдман: он изучает взаимоотношение литературных группировок начала XX века (в том числе и имажинистов) с властью [Фельдман, 2017], а также влияние статьи Н.И. Бухарина «Злые заметки» на восприятие в журналистике творческого наследия С.А. Есенина и имажинистов [Фельдман, 2011].

Б.В. Аверин, написавший предисловие к первому вышедшему во время перестройки изданию прозы Мариенгофа, упоминал, что негативная реакция на «Роман без вранья» была связана с тем, что Мариенгоф разрушил образ Есенина как поэта деревни [Аверин, 2008].

Непосредственно изучением творчества Мариенгофа занимались такие исследователи, как Т.А. Тернова [2011], В.А. Сухов [2012], О.В. Демидов [2012], Г.Г. Исаев [2015], из иностранных – Г. Маквей [2011] и Т. Хуттунен [Хуттунен, 2018].

Мариенгофа часто упоминают исследователи творчества Есенина: например, Савченко [2019] не изучает творчество Мариенгофа, но и не демонизируют его образ, как это иногда бывает в публицистических текстах о Есенине. Никто из исследователей не изучал политический контекст скандала вокруг Мариенгофа в 1920-е гг. и рецепции его прозы в советской периодике.

В данной работе будет проанализирована рецепция прозы Мариенгофа в советской периодической печати и её исторический контекст. Речь пойдет о рецепции следующих произведений: «Воспоминания о Есенине» (1926) издательства «Огонек»; воспоминания «Роман без вранья» (1927, 1928, 1929); роман «Циники» (1928), вышедший в берлинском издательстве «Петрополис». Помимо этих произведений, при жизни Мариенгофа вышло



ещё два прозаических произведения («Бритый человек» и «Екатерина»), однако в советской журналистике они почти не были замечены, поэтому в данном исследовании упомянуты не будут.

Объекты и методы исследования

Объект исследования – публикации, отражающие восприятие вышеуказанных произведений в русскоязычной журналистике. Автор анализирует русскоязычные материалы как периодических изданий, выходивших в СССР («Огонёк», «Литературная газета», «Октябрь», «На литературном посту», «Красная новь», «Красная вечерняя газета», «Гудок», «Работа и искусство»), так и эмигрантских газет и журналов, издававшихся в Европе («Руль», «Иллюстрированная Россия», «Возрождение», «Воля России»).

Исследование выполнено с применением компаративного метода: автор описывает и анализирует содержание материалов, выявляя общее и различное между ними. Также анализируется исторический и политический контекст, что необходимо для анализа материалов советской журналистики, являвшейся инструментом пропаганды. В конце автор подводит итоги, резюмируя причины, существенно повлиявшие на рецепцию прозы Мариенгофа в 1920-х гг.

Политический контекст рецепции прозы Мариенгофа

При анализе рецепции двух мемуарных произведений Мариенгофа («Воспоминания о Есенине» и «Роман без вранья») особенно важно знание исторического контекста.

Писателям после 1917 г. для выживания необходимо было сотрудничать с правящей партией, по возможности не вступая в нее. Член партии – боевая единица, поэтому интеллигенция хотела сотрудничать с партией иначе. После 1917-х гг. формируется движение писателей-попутчиков: Л.Д. Троцкий ввел этот термин, и поначалу он не имел негативной окраски.

Имажинисты, среди которых Есенин, Мариенгоф и другие, стали «попутчиками», выражающими интересы правящей партии. Троцкий, очевидно, симпатизировал Есенину и считался его «покровителем». В 1919–1925 гг. имажинизм развивался очень успешно: устраивались творческие вечера, имевшие большую популярность, выпускалось множество авторских и коллективных сборников; были созданы издательства и литературное кафе.

Уже в 1922 г. Троцкий начал терять свои позиции на политической арене. Ленин пережил инсульт, встал вопрос о наследнике вождя. И.В. Сталин занял должность генерального секретаря ЦК РКП (б), которая не интересовала Троцкого – он считал ее «технической» и не очень значимой. После смерти Ленина в 1923 г. Началась активная борьба за власть, Троцкий был вынужден противостоять сформировавшейся тройке: Сталин – Каменев – Зиновьев. Есенин понимал, что нужно искать нового покровителя, и на эту роль отлично подходил Бухарин – на тот момент он «не только ценнейший и крупнейший теоретик партии, он также законно считается любимцем всей партии» [Ленин, 1988, с. 440]. Бухарин – борец с «троцкистской» оппозицией; после смерти Ленина – один из самых влиятельных руководителей партии и государства. Бухарину также было выгодно покровительствовать Есенину: его стихи были близки простому народу.

К Мариенгофу Бухарин давно относился хорошо: именно благодаря Бухарину Мариенгоф получил должность ответственного литературного секретаря издательства ВЦИК, когда только приехал в Москву. Этот эпизод описан в «Романе без вранья» [Мариенгоф, 1927].

Есенин умер в декабре 1925 г., и до конца 1926 г. его стихи регулярно печатались в крупных литературных журналах страны: «Красной нови», «Октябре» и др. В 1927 г. вышел «Роман без вранья». В нём писатель рассказывал о роскошной жизни имажинистов в период, когда в стране царил голод.

12 февраля 1927 года отношение власти к Есенину официально изменилось. В «Октябре» вышла статья «Злые заметки» Н.И. Бухарина [1927], ясно выражающая взгляды руководства партии: «есенинщина» признавалась явлением отрицательным. «Это отвратительная, напудренная и нагло раскрашенная российская матерщина, обильно смоченная пьяными слезами и оттого еще более гнусная», – пишет Бухарин [1927, с. 133]. Это был один из методов борьбы с Троцким: Есенин ассоциировался именно с ним. Вероятно, Бухарин смог официально воспрепятствовать пропаганде «есенинщины» только после исключения Троцкого из Политбюро ЦК. Статья Бухарина вышла почти сразу после «Романа без вранья»: ему было необходимо отделить себя от своего образа, описанного в воспоминаниях Мариенгофа. Описанный в мемуарах Есенин власти был не нужен.

Как реагируют на «Роман без вранья» в советских журналах и газетах?

Обратим внимание на то, что упоминания о «Романе без вранья» отсутствуют в «Красной нови», «Новом мире», «Печати и революции», «Звезде», «Октябре» в годы издания книги, то есть в 1927–1929 гг. Для них, как для «серьезных» журналов, выразителей официальной позиции власти, мемуары о Есенине и его образе жизни просто не существовали. Умолчание в пропаганде – это один из способов формирования необходимой картины мира. Однако книга была очень популярна, её обсуждали и переиздавали дважды.

Интересно посмотреть, как сменил свое мнение о воспоминаниях Мариенгофа журнал «Огонёк», находившийся в 1926–1929 гг. под крылом у Бухарина. Именно в серии «Библиотека "Огонька"» выходит предшественник «Романа без вранья», первая версия мемуаров Мариенгофа – «Воспоминания о Есенине» [Мариенгоф, 1926]. Это издание не было эпатажным. В «Огоньке» выходу книги не придали особого внимания, в анонсе писали, что книга содержит «интересные факты» о поэте.

А вот уже в 1929 г. в «Огоньке» выходит критическая статья о «Романе без вранья» [Самсонов, 1929]. Самсонов обвиняет Мариенгофа в том, что книга имеет «немало умолчаний», «не только не способна вызвать творческих чувств, но от начала до конца является антиобщественным произведением, идеализирующим социально вредные наклонности богемы», «способна породить в читателе лишь анархические и дезорганизаторские склонности» [Самсонов, 1929, с. 6]. В общем – порицание Мариенгофа и книги, полностью созвучное «Злым заметкам» Бухарина. Самсонов прибавляет, что всё ж таки «Роман без вранья» можно было бы назвать мемуарами русской литературной богемы, но отмечает, что Мариенгофу не хватает правдивости в изложении событий. То есть, по мнению автора, не всё в книге – правда. Автор статьи также обвиняет Мариенгофа в неверном понимании и истолковании событий, происходивших в стране.

Тональность выходивших после статьи Бухарина рецензий на «Роман без вранья» была примерно одинаковая: авторы повторяли мысли политического деятеля. Некоторые отзывы приобрели яркую художественную окраску.

В этом смысле особенно примечательна статья талантливых пародистов А.Г. Архангельского и М.Я. Пустынина [1927] со звучным названием «Вранье без романа», вышедшая в журнале «На литературном посту». Примечательно то, что этот журнал являлся органом РАПП (Российской ассоциации пролетарских писателей), который противостоял движению попутчиков и, соответственно, изначально (т.е. до статьи Бухарина) не отзывался хвалебно о Есенине и его товарищах.

Каждый конкретный абзац статьи «Вранье без романа» отсылает нас к какой-либо детали из мемуаров Мариенгофа или из газетных статей в целом: очевидно, что современникам было понятно, что имеют в виду авторы. Таким образом, авторы статьи мастерски превратили заурядную пропагандистскую травлю в произведение, в котором отражены самые обсуждаемые события эпохи. Разберем пару примеров.

Архангельский и Пустынин посмеиваются над обилием в «Романе без вранья» описаний еды, которую Мариенгоф с Есениным поглощали на фоне повального голода в стране: «Я окунулся в события с головой. В качестве инспектора конотопского унаробраза,



куда я переехал из голодного Петрограда, я повел бешеную работу, по 24 часа в сутки, бегая по всем учреждениям за получением пайков» [Архангельский, Пустынин, 1927, с. 125].

Упоминается во «Вранье без романа» некий Сережа Говорков: «Сережа Говорков, этот светлый юноша, погибший впоследствии во время гражданской войны (в "Стойле пегаса" в Москве ему проломили бутылкой голову), достал бутылку водки, и под буханье пушек, татаканье пулеметов и частые ружейные выстрелы мы распили её во славу русской литературы» [Архангельский, Пустынин, 1927, с. 126]. Это, конечно, пародия на Есенина и его образ жизни: в плохом влиянии на поэта, в том числе и спаивании, сразу после смерти Есенина начали обвинять имажинистов [Лавренев, 1925].

В сатирическом ключе о «Романе без вранья» писала газета «Гудок». В статье «Голый писатель» Б.С. Шихман назвал «Роман без вранья» «записками лакея о мелочах "барского" быта» [Шихман, 1927]. Автор отметил, что на книгу он обращает внимание в первую очередь потому, что она представляет собой соблазн для молодых читателей. Появление статьи он связал с заботой о молодом поколении, на самом же деле «вкладывая» этому поколению правильное восприятие книги.

Все привлекающие элементы книги (ироничный тон и самоуверенный стиль, панибратство со знаменитостями и образованность, политические убеждения – уважение к советской власти) Шихман назвал «наивной маскировкой», которая необходима писателю, чтобы «провести контрабандным путем несколько десятков скандальных историй и фактов из жизни живых людей» [Шихман, 1927, с. 4]. Цель Мариенгофа, по мнению автора статьи, – поделиться сплетнями из жизни известных людей. В каком-то смысле это и есть определение жанра мемуаров – об этом Шихман как-то забыл. Очевидно, что он осуждал «как», а не «что» написано в книге.

Отзывов о «Романе без вранья», которые написаны в одной тональности со «Злыми заметками» Бухарина, вышло довольно много в 1927–1929 гг. и анализировать их все не имеет смысла. Важно, что единая направленность этих отзывов убеждает в их политической ангажированности. Откровенность Мариенгофа в мемуарах оказалась невыгодной для части политической элиты в условиях борьбы за власть.

Влияние дружбы с Есенином на рецепцию прозы Мариенгофа

Обратимся ко второму аспекту рецепции прозы Мариенгофа. На момент выхода «Романа без вранья» в литературной критике существовал определенный образ Есенина: он воспринимался как поэт деревни, при анализе его стихов чаще всего внимание уделялось образам деревенской Руси, пейзажам. Образ Есенина из «Романа без вранья» расходился с уже существующим. Когда Есенин «связался» с имажинизмом, многие литературные критики восприняли это негативно, имажинистов обвиняли в том, что Есенина сбили с верного пути. Отчасти это происходило по политическим причинам: «народные» стихи Есенина были нужны для пропагандистских целей.

Ещё в 1924 г. Воронский А.К. в статье «Литературные силуэты. Сергей Есенин» написал, что поэт ушел с верного направления, создав с Мариенгофом и Шершеневичем имажинизм: «Он терял себя и обращался со своим даром, как лихой расточитель. Непосредственность, крепость своего деревенского поэтического таланта он отдавал на служение интересам литературных стоек и групп» [Воронский, 1924, с. 272].

Мариенгоф в «Романе без вранья» написал, что Есенин «бесконечно любил и город, и городскую жизнь, и городскую панель, исшарканную и заплеванную. За четыре года, которые мы прожили вместе, всего один раз он выбрался в свое Константиново. Собирался прожить там недельки полторы, а прискакал через три дня обратно, отплеываясь, отбрыкиваясь и рассказывая, смеясь, как на другой же день поутру не знал, куда там себя девать от зеленой тоски» [Мариенгоф, 1927].

В этой связи удивителен сам факт выхода книги «Роман без вранья» в 1927 г. Например, воспоминания В.П. Катаева «Алмазный мой венец», где присутствует подобное развенчание образа Есенина как любителя деревни, вышли только в 1978 г. «Роман без вранья» еще и переиздавался дважды: в 1928 и 1929 г. Это говорит о популярности книги: в период НЭПа, который длился до 1929 г., когда окупаемость и прибыльность частных предприятий (в том числе и издательств) была крайне важна. «Прибой» издал воспоминания Мариенгофа из-за коммерческой выгоды.

После 1929 г. цензура усилилась. До выхода в 1927 г. «Злых заметок» Бухарина статьи в периодических изданиях были преимущественно направлены против имажинистов, негативно повлиявших на Есенина: сам он оставался «положительным» персонажем [Лавренев, 1925].

Борьба против есенинщины и окружавшей его богемы привела к изданию статей против этих явлений отдельной книгой – «О писательской этике, литературном хулиганстве и богеме». Вступление к сборнику написал первый нарком просвещения А.В. Луначарский, что приравнивает сказанное в издании к официальной позиции власти: «Время оценки и переоценки не общих устоев, а именно деталей и конкретных проявлений текущей жизни пришло» [Луначарский, 1927, с. 3]. Первая статья – «Злые заметки» Бухарина, также в сборник вошли тексты его сподвижников: Л.С. Сосновского, Г. Лелевича, М.С. Лучанского и др. Авторы статей будто бы абстрактно пишут о писательстве, об аспектах его жизни, условиях работы, но название сборника включает сразу два понятия, которые неизменно относили в те годы к Есенину и имажинистам: это литературное хулиганство и богема. Этот сборник – понятный для писателей посыл о том, каким не должен быть советский писатель.

Для того, чтобы утвердиться в политизированности рецепции прозы Мариенгофа в советской журналистике, достаточно взглянуть на отзывы в эмигрантских изданиях.

В 1927 г. литературный критик Ю.И. Айхенвальд [1927] написал для берлинской газеты «Руль» объемную рецензию на «Роман без вранья». Первое, что бросается в глаза – в тексте нету штампов и тональности советских отзывов, что логично. Так как Айхенвальд традиционно выступал с критикой советской власти, то и в «Романе без вранья» он обратил внимание на то, что герои «распущены, разнузданы и начали позволять себе все после октября, когда стало всё позволено». Мы видим, что Айхенвальду не нравится привилегированное положение имажинистов, которых «спонсировала» власть. Автор презрительно относился к советской власти и поэтому отрицательно отзывался о ее пособниках. Айхенвальд отмечал, что книга «очень интересна, как материал, характеризующий преломление революции в определенной литературной среде».

Айхенвальду не нравилось, что для образа Есенина Мариенгоф не пожалел самых непривлекательных красок: «то серьезное, что было в этом поэте, духовный смысл его даровитой личности, под пером его биографа отходит куда-то на далекий план, а на первый выдвигается пошлость и изменчивость, и самая прозаическая расчетливость». К «живому» и нестандартному образу поэта оппозиционно настроенный Айхенвальд не был готов.

В.Ф. Ходасевич в статье «Цыганская власть» написал, что написанному Мариенгофом можно доверять, «в особенности потому, что, изображая имажинистско-большевистскую Москву очень неприглядной, он сам этой неприглядности не чувствует» [Ходасевич, 1927]. В отличие от многих рецензентов, Ходасевич подметил, что в центре воспоминаний Мариенгофа – не Есенин, а «та банда, которой он был окружен, и тот фон, тот общий порядок, при котором банда могла «жить и работать»» [Ходасевич, 1927, с. 4].

Заметил Ходасевич и причину недовольства многих «Романом без вранья» в частности и имажинистами в целом. Ходасевич непредвзято написал о том, о чем не могли писать советские газеты и журналы, но что было понятно каждому, жившему в то время: «В годы общих мучений, в пору военного коммунизма, вся эта публика жила, по сравне-



нию с прочими, припеваючи, потому что сумела перенести на себя часть того привилегированного положения, которым пользовались большевики».

С Ходасевичем полемизировал И.А. Бунин [1927] в статье «Самородки», он был согласен с тезисами коллеги, однако был не согласен в одном: «будто в "трагедии" и во всех качествах Есенина виновата "цыганская власть", как называет Ходасевич власть большевистскую». Бунин соглашался, что имажинисты были полезны как группа, «вносящая сумятицу и безобразие в русскую литературу» [Бунин, 1927, с. 15]. Он полагал, что Есенина погубила не «цыганская власть», а он сам, его образ жизни. Это противоречит советской тональности рецепции на «Роман без вранья».

Адамович в статье «Воспоминания о Есенине» писал, что «Роман без вранья» – «едва ли не лучшая книга, чтобы узнать и понять Есенина» [Адамович, 1929]. Автор статьи отмечал, что вранья в книге действительно не заметно, Мариенгоф рисует образ Есенина без прикрас.

В целом для эмигрантской рецепции «Романа без вранья» характерна общая антисоветская направленность, которую очень удачно можно иллюстрировать отрывками из воспоминаний Мариенгофа. Эмигранты, в первую очередь, критиковали не книгу, а устройство советского государства. Также характерно для рецепции и отсутствие сомнений в правдивости воспоминаний.

Роман «Циники»

Обратимся теперь к рецепции романа «Циники». Он вышел в берлинском издательстве «Петрополис» в 1928 г. Мариенгоф надеялся на публикацию романа в СССР, однако в Берлине он вышел раньше: разрешения на публикацию на родине писатель не получил (и непонятно, насколько велики были шансы). Всё выглядело так, будто он издал за границей запрещенный роман.

В 1929 г. в «Красной газете» вышла статья Д.Н. [1929] «За Пильняком и Замятиным – Мариенгоф». Оказаться в одном ряду с Пильняком и Замятиным – не самое приятное обстоятельство для писательской карьеры: в августе 1929 г. «Литературная газета» начала кампанию против Пильняка и Замятина. Оба писателя печатали свои произведения за границей, в том числе и в издательстве «Петрополис».

В целом реакция газет и журналов на выход романа «Циники» не была такой же разнообразной и продолжительной, как кампания, развернутая против «Романа без вранья». Плохой имидж Мариенгофа в советской журналистике «наложился» на дело Пильняка и Замятина.

Автор статьи в «Красной газете» негативно отозвался о «Циниках», а также отметил, что после разъяснения ситуации с «Циниками» характер творчества Мариенгофа слишком хорошо знаком советской общественности.

Мариенгофу пришлось публично извиниться за публикацию романа за границей и объяснить: «Считаю появление за рубежом произведения, не разрешённого в СССР, недопустимым. Опубликование моего романа, не появившегося у нас, считаю ошибочным поступком» [Мариенгоф, 1929].

Московский отдел Всероссийского союза писателей (предшественник Союза писателей СССР), в свою очередь, вынес вердикт: «Принимая к сведению письмо и. Мариенгофа, правление вместе с тем указывает, что тенденциозный подбор фактов в романе “Циники”, искажающий эпоху военного коммунизма и первого периода нэпа, делает книгу объективно вредной и неприемлемой для советской общественности. Автор ведёт роман от лица людей, враждебных советской власти, причем текст романа не даёт материала, отдающего точку зрения автора от точки зрения действующих лиц. Это обстоятельство ставит перед Мариенгофом необходимость критически отнестись к своему произведению,

так как роман «Циники» стоит в прямом противоречии с задачами советского писателя, как их определяет ВССП» [Постановление правления ...; 1929].

В эмигрантской периодике снова можно проследить реакцию на эту ситуацию со стороны: «Буря, поднятая литературными "охранителями" по поводу "вредных уклонов" советских писателей, всё ещё не унимается в Москве и Петрограде» [Воля России, 1929].

Автор статьи (не назвавший себя) называет письмо Мариенгофа покаянием и считает, что это «покаянное письмо» Мариенгофа должно было бы удовлетворить «блюстителей политической благонадежности у писателей». Но правление Московского отдела Всероссийского союза советских писателей сочло иначе: книга признана вредной и неприемлемой.

Интересен отзыв на роман «Циники», который вышел в газете «Работа и искусство». Автор А. Кут рассказал «о провинциальной поездке Рюрика Ивнева и Анатолия Мариенгофа и о тех мыслях, какие она навеивает» [Кут, 1929].

Сначала автор сожалеет о том, что в провинциальные города приезжает мало советских писателей, поэтов и критиков. Но бывает, что приезжает какая-нибудь «знаменитость» (слово в кавычках приобретает противоположный смысл). Так автор готовит читателя к рассказу о поездке Мариенгофа и Ивнева в Вятку. Свой рассказ автор заметки сопровождает цитатами из газеты «Вятская правда». Негативная оценка визиту писателей была дана в региональной газете, и автор из «Работы и искусства» повторил ее в издании союзного уровня. Автор статьи осуждал Мариенгофа за положительную оценку издательства «Петрополис», продолжая цитировать региональное издание. «Вятская правда» назвала этот эпизод «вылазкой классового врага»: «Как иначе можно расценить те слова, которые были сказаны о белогвардейском издательстве "Петрополис" которое Мариенгоф называл чуть ли не филиалом ГИЗ'а? Как можно было иначе квалифицировать, правда, затушеванное сообщение о том, что "Литературная Газета", начав кампанию против продавшихся "Петрополису" писателей [среди которых был и сам Мариенгоф], сделала политическую ошибку, и заявила о том, что "еще неизвестно, чем вся эта история кончится"» [Кут, 1929, стр. 3].

Речь Мариенгофа нельзя назвать осторожной: очевидно, на встрече в Вятке он говорил то, что думал, и не мог предположить, что слова эти будут использованы против него. «Вятская правда» отметила, что рабочие и преподаватели вузов сумели дать достойный отпор писателю, когда он «пытался "перекрасить пильняковщину в красный цвет"». В итоге, Мариенгоф признал, что «он органически не связан с рабочим классом и не знает его». Это возвращает нас к клейму богемы, которое «прилипло» к Мариенгофу после издания «Романа без вранья».

Автор заметки в газете «Работа и искусство» отметил, что нас [советских людей] не интересуют взгляды Мариенгофа, разве что они могут заинтересовать Всероссийский союз советских писателей, «который уже дважды указал Мариенгофу, что его мировоззрение мало имеет общего с теми положениями, которые обязательны для всякого советского писателя» [Кут, 1929]. Материал указывает место Мариенгофу, дисквалифицируя его как советского писателя.

К кампании против «Циников» присоединились голоса рапповцев: «Антисоветские произведения Пильняка, Замятина и Мариенгофа не случайность <...> они показывают, какие процессы происходят в среде попутничества» [Панов, 1929, стр. 86].

Эмигрантская русскоязычная журналистика не присоединилась к советской травле, однако встретила роман «Циники» неоднозначно. В журнале «Воля России» в рецензии на «Циников» Н.Ф. Мельникова-Папоушкова написала, что в романе за вымышленными масками прячутся реальные люди, и отнеслась к этому негативно: «Не знаю, почувствовал ли А. Мариенгоф всю неловкость выворачивания чужой жизни под видом литературного произведения, проснулся ли в нем стыд и зашевелился страх перед возмездием, или наконец он просто решил заинтересовать читателя прозрачными масками, сквозь которые про-



свечивает действительность» [Мельникова-Папоушкова, 1929, стр. 135]. По ее мнению, циником выглядит автор романа, а не герои. Мельникова-Папоушкова считает, что в русской литературе, не считая шалостей вроде «Гаврилиады», до конца XIX в. не было «ни цинизма, ни даже грязи Поль-де-Коковского жанра». Основателем жанра автор считает Арцыбашева, но он, по ее мнению, «все свёл лишь к половым излишествам». «Примешивание же чисто органической грязи в виде пота, мыльной воды, вычесанных волос ввел И. Эренбург». Автор рецензии считает, что Мариенгоф его «перещеголял, дойдя до вазелина, клизм и пр.». По сути, автора статьи возмутило то самое смешение высокого и низкого, характерное для имажинизма, и уже использованное в «Романе без вранья».

Айхенвальд считал, что Мариенгоф эпатажировал читателя нарочно (что для писателя было очень характерно): «Возмущаться этим романом значило бы доставить его советскому автору большое удовольствие: ведь он, очевидно, и хотел удивить, возмутить – *epater le bourgeois* или тех, кто ещё не отделался от буржуазных предрассудков стыда» [Айхенвальд, 1928]. Айхенвальд был убежден, что роман не найдет своего читателя.

Таким образом, в советской периодике роману «Циники» моментально и очень громко была дана отрицательная оценка в связи с кампанией против Пильняка и Замятина. Однако по другим материалам печати можно увидеть, что выход романа в зарубежном издательстве не был основным поводом для травли.

Заключение

Значительное влияние на рецепцию прозы Мариенгофа оказала смена политических элит в 1920-е гг., эпатажный стиль и честность «Романа без вранья», а также публикация романа «Циники» в зарубежном издательстве, что выступило скорее формальной причиной. Причины же реальные для критики романа заключались в неоднозначности посыла самого произведения и в сложившемся образе Мариенгофа как отрицательного персонажа в мире советской литературы.

Реакция на «Роман без вранья» в «Злых заметках» Бухарина вылилась в дискуссию о том, каким должен быть советский писатель, и в кампанию против бывших имажинистов, именуемых «богемой». Скандал вокруг воспоминаний оказался определяющим для имиджа Мариенгофа в советской журналистике. Литературные критики в своих рецензиях придерживались тональности статьи Бухарина. Роман «Циники» не соответствовал идеальному образу советского литературного произведения, поэтому не был принят советской критикой. Вердикт роману в советской журналистике был вынесен одним заголовком «За Пильняком и Замятиным – Мариенгоф».

Мариенгоф не вышел сухим из воды и вынужден был завершить свою карьеру прозаика. Отношение к нему как к писателю на долгие годы вперед было сформировано полными негатива материалами, вышедшими в советских газетах и журналах в 1926–1929 гг.

Список источников

1. Адамович Г.В. 1929. Воспоминания о Есенине. Иллюстрированная Россия, 26 (215). 22 июня. Париж.
2. Айхенвальд Ю.И. 1927. Литературные заметки. Руль, 2005. 6 июля. Берлин: 2–3.
3. Айхенвальд Ю.И. 1928. Литературные заметки. Руль, 2430. 21 ноября. Берлин: 2–3.
4. Архангельский А.Г., Пустынин М.Я. 1927. Вранье без романа. На литературном посту, 20: 125–126.
5. [Б.п.]. 1929. Покаяние Мариенгофа. Воля России, 12: 134–135.
6. Бунин И.А. 1927. Самородки. Возрождение, 800. 11 августа. Париж: 12–19.
7. Бухарин Н.И. 1927. Злые заметки. Октябрь, 2: 131–137.
8. Воронский А.К. 1924. Литературные силуэты. Сергей Есенин. Красная новь, 1: 271–289.
9. Д.Н. 1929. За Пильняком и Замятиным – Мариенгоф. Красная вечерняя газета, 4. 19 октября.

10. Демидов О.В. 2019. Анатолий Мариенгоф: первый денди Страны Советов: биография. Под ред. Е.Шубиной, М., Издательство АСТ, 749 с.
11. Катаев В.П. 1981. Алмазный мой венец. М., Советский писатель, 528 с.
12. Кут А. 1929. Почему писатели не едут в провинцию. Работа и искусство, 3. 4 декабря.
13. Лавренев Б.А. 1925. Казненный дегенератами. Красная газета (веч. вып.), 315. 30 декабря.
14. Ленин В.И. 1988. Письмо к съезду. В кн. Избранные произведения. М., Издательство политической литературы: 440-443.
15. Луначарский А.В. 1927. Вступительная статья. В кн. О писательской этике, литературном хулиганстве и богеме. Сб. статей под ред. А. Жарова. Л., Прибой: 3-13.
16. Мариенгоф А.Б. 1926. Воспоминания о Есенине. М., Огонёк, 55 с.
17. Мариенгоф А.Б. 1927. Роман без вранья. М., Прибой, 155 с.
18. Мариенгоф А. 1929. О романе А. Мариенгофа «Циники». Письмо А. Мариенгофа в правление Московского отдела Всероссийского Союза советских писателей от 1 ноября 1929 г. Литературная газета, 29. 4 ноября.
19. Мельникова-Папоушкова Н.Ф. 1929. Рецензия. Воля России, 1: 135-136.
20. О писательской этике, литературном хулиганстве и богеме. 1927. Сб. статей под ред. А. Жарова. Л., Прибой, 146 с.
21. Панов И. 1929. За большевизацию советской литературы (к политическим итогам пленума РАППа). Рост, 1: 86-87.
22. Постановление правления Московского отдела Всероссийского Союза советских писателей от 2 ноября 1929 г. 1929. Литературная газета, 29. 4 ноября.
23. Рецензия. 1926. Огонёк, 34 (178): 4.
24. Самсонов Т.П. 1929. «Роман без вранья» + «Зойкина квартира». Огонёк, 10 (310): 6-7.
25. Ходасевич В.Ф. 1927. Цыганская власть. Возрождение, 751. 23 июня: 3-4.
26. Шихман Б.С. 1927. «Голый» писатель. Гудок, 4. 15 июля.

Список литературы

1. Аверин Б.В. 2008. Скандальный успех. Анатолий Мариенгоф и Мишка Титичкин. В кн.: Семиотика скандала. Под ред. Норы Букс. М., Издательство «Европа»: 406–415.
2. Демидов О.В. 2012. А.Б. Никритина в жизни и творчестве А. Б. Мариенгофа. Вопросы русской литературы, 24 (81): 157–168.
3. Исаев Г.Г. 2015. Архетип эстета в дискурсах повествователя и лирического героя А. Мариенгофа 1920-х годов. Вестник РУДН. Серия: Литературоведение, журналистика, 1: 7–17.
4. Маквей Г. 2011. Поэт-имажинист Анатолий Мариенгоф: личность и творчество в зеркале современных исследований. Современное есениноведение, 16: 11–16.
5. Савченко Т.К. 2019. «Антимашинный лиризм»: Есенин и Арсений Несмелов. Русское слово в мультикультурном пространстве: сборник научных трудов к юбилею профессора Г.В. Якушевой. Под ред. М.А. Осадчий. Москва, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 67–71.
6. Сухов В.А. 2012. Эволюция образа Москвы в творчестве А.Б. Мариенгофа. Известия ПГУ им. В.Г. Белинского, 27: 402–406.
7. Тернова Т.А. 2011. От имажинизма к советской литературе: тема русскости в произведениях А. Мариенгофа периода Великой Отечественной войны. Вестник ТГГПУ, 24: 229–233.
8. Фельдман Д.М. 2011. История «бакланки»: поэты, функционеры и советский уголовный кодекс. Новое литературное обозрение, 108: 116–133.
9. Фельдман Д.М. 2017. Литература и политика: российские писательские сообщества 1890–1920-х годов в политическом контексте. Россия и современный мир, 3 (96): 177–199.
10. Хуттунен Т. 2018. Имажинисты и кино: По поводу кинодраматургии А.Б. Мариенгофа. В кн. Серебряный век в русской литературе и культуре конца XIX – первой половины XX вв.: К 90-летию со дня рождения З. Г. Минц. University of Tartu Press: 240–253.
11. Хуттунен Т. 2018. «Мариенгоф менее развратник, чем я думал»: Генри Парланд и русский имажинизм. Лебедь: Ежегодник финского литературоведения. Хельсинки. 2018. С. 35–53.



References

1. Averin B.V. 2008. Skandal'nyy uspekh. Anatoliy Mariengof i Mishka Titichkin. [Scandalous success. Anatoly Marienof and Mishka Titichkin.]. V kn.: Semiotika skandala. [Semiotics of scandal]. Ed. N. Buks. M., Publ. Evropa: 406–415.
2. Demidov O.V. 2012. A.B. Nikritina v zhizni i tvorchestve A.B. Mariengofa [A.B. Nikritina in the life and work of A.B. Marienof]. Voprosy russkoy literatury, 24 (81): 157–168.
3. Isaev G.G. 2015. Arkhetip esteta v diskursakh povestvovatelya i liricheskogo geroya A. Mariengofa 1920-kh godov [The archetype of an esthete in the discourses of the narrator and lyric hero of A. Marienof in the 1920s]. Vestnik RUDN. Literaturovedenie, zhurnalistika, 1: 7–17.
4. Makvey G. 2011. Poet-imazhinist Anatoliy Mariengof: lichnost' i tvorchestvo v zerkale sovremennykh issledovaniy [Imaginist poet Anatoly Marienof: personality and creativity in the mirror of contemporary research]. Sovremennoe eseninovedenie, 16: 11–16.
5. Savchenko T.K. 2019. «Antimashinnyy lirizm»: Esenin i Arseniy Nesmelov [«Anti-machine lyricism»: Yesenin and Arseny Nesmelov]. In: Russkoe slovo v mul'tikul'turnom prostranstve: sb. nauchnykh trudov k yubileyu professora G.V. Yakushevoy [Russian word in a multicultural space: a collection of scientific papers for the anniversary of Professor G.V. Yakusheva]. Ed. M. A. Osadchy. Moscow, Pushkin State Institute of Russian language, 67–71.
6. Sukhov V.A. 2012. Evolyutsiya obraza Moskvy v tvorchestve A.B. Mariengofa [The evolution of Moscow image in the works of A.B. Marienof]. Izvestiya PGU im. V.G. Belinskogo, 27: 402–406.
7. Ternova T.A. 2011. Ot imazhinizma k sovetskoy literature: tema russkosti v proizvedeniyakh A. Mariengofa perioda Velikoy Otechestvennoy voyny [From imaginism to Soviet literature: the theme of Russianness in the works of A. Marienof during the Great Patriotic War]. Vestnik TGGPU, 24: 229–233.
8. Fel'dman D.M. 2011. Istoriya «baklanki»: poety, funktsionery i sovetskiy ugolovnyy kodeks [History of «baklanka»: poets, functionaries and the Soviet criminal code]. Novoe literaturnoe obozrenie, 108: 116–133.
9. Fel'dman D.M. 2017. Literatura i politika: rossiyskie pisatel'skie soobshchestva 1890–1920-kh godov v politicheskom kontekste [Literature and politics: Russian writing communities of the 1890s–1920s in a political context]. Rossiya i sovremennyy mir, 3 (96): 177–199.
10. Huttunen T. 2018. Imaginists and Film: On A.B. Mariengof's film scripts. In: The Silver Age in Russian Literature and Culture of the Late 19th - First Half of the 20th Centuries: On the 90th Anniversary of the Birth of Z. G. Mints University of Tartu Press, 240–253 (in Russian)
11. Huttunen T. 2018. «Mariengof is less pervers than I thought»: Henry Parland and Russian Imaginism. Joutsen: kotimaisen kirjallisuudentutkimuksen vuosikirja. Helsinki, 35–53 (in Russian)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Муртазина Дарья Рашитовна, аспирант кафедры литературной критики Российского государственного гуманитарного университета, г. Москва, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Daria R. Murtazina, Postgraduate student, Department of Literary Criticism, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

УДК 070

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-367-377

Инфографика еженедельника «Аргументы и факты»: медиаэстетический потенциал

Симакова С.И.

Челябинский государственный университет
Россия, 454001, Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129
simakovi@mail.ru

Аннотация. Тенденции глобализации, визуализации, панмедиатизации и развитие цифровых технологий обусловили формирование новых типов медиатекста, одной из важнейших характеристик которых стало эстетическое воздействие на адресата. Ученые обсуждают проблемы формирования новой медиаэстетики. Вместе с тем исследования, посвященные медиаэстетическому потенциалу инфографики, в российском исследовательском сегменте отсутствуют. В связи с этим автором предпринята попытка определить медиаэстетический потенциал инфографик. Использованы методы сплошной выборки, кейс-стади и контент-анализа. Эмпирической базой исследования послужили журналистские материалы издания «Аргументы и факты» за 2018 год. Анализ инфографических публикаций позволил выделить их особенности: диалогический характер публицистического образа; сочетание политематичности инфографики и общих принципов представления информации; социальную направленность; влияние контекста на восприятие инфографики; нетипичность и необязательность интерактивности как свойства инфографики. На основе анализа публикаций издания «Аргументы и факты» выделены основные принципы представления информации и создания публицистического образа в поликодовом тексте, определены функции вербальных и визуальных средств, описан медиаэстетический потенциал инфографики. Результаты исследования могут быть использованы в учебном процессе и в научной деятельности при подготовке студентов и аспирантов медианавысших учебных заведений.

Ключевые слова: визуализация, визуальные средства, медиаэстетика, поликодовый текст, эстетика медиа.

Благодарности: работа выполнена при поддержке Российского научного фонда, проект № 18-18-00007 «Медиаэстетический компонент современной коммуникации».

Для цитирования: Симакова С.И. 2020. Инфографика еженедельника «Аргументы и факты»: медиаэстетический потенциал. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (3): 367–377. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-367-377

Infographic of the weekly “Arguments and facts”: media aesthetic potential

Svetlana I. Simakova

Chelyabinsk State University,
129 Kashirin Brothers St, Chelyabinsk, Russia, 454001
simakovi@mail.ru

Abstract. The trends of globalization, visualization, panmediatization and the development of digital technologies have led to the formation of new types of media text, one of the most important characteristics of which is the aesthetic impact on the addressee. Scientists today are discussing the problems of the formation of new media aesthetics. At the same time, there are no studies on the media-aesthetic potential of infographics in the Russian research segment. In this regard, the author made an attempt to determine the media-aesthetic potential of infographics. Methods of continuous sampling, case



studies and content analysis were used. The empirical basis of the study was the journalistic materials of the *Argumenty i Fakty* publication for 2018. The analysis of infographic publications made it possible to highlight their features: the dialogical nature of the journalistic image; combination of polythematicity of infographics and general principles of information presentation; social orientation; the influence of context on the perception of infographics; atypical and optional interactivity as properties of infographics. Based on the analysis of the publications of the publication "Arguments and Facts", the main principles of presenting information and creating a publicistic image in a polycode text are highlighted, the functions of verbal and visual means are determined, the media aesthetic potential of infographics is described. This is the novelty of the presented study. Its results can be used in the educational process and in scientific activity in the preparation of students and postgraduates in media fields.

Keywords: visualization, visual media, media aesthetics, multicode text, media aesthetics.

Acknowledgements: this work was supported from the Russian Science Foundation, project No. 18-18-00007 "Media-aesthetic component of modern communication".

For citation: Simakova S.I. 2020. Infographic of the weekly "Arguments and facts": media aesthetic potential. *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 39 (3): 367–377 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-367-377

Введение

Внимание современных ученых к медиатексту обусловлено трансформацией всей системы массовой коммуникации, что особенно заметно отразилось на способах представления информации журналистами, которые оказались в условиях жесткой конкуренции и потеряли монополию на новость: «Происходящие ныне трансформационные процессы в журналистике и медиасистемах вновь заставляют обратиться к осмыслению сущности журналистской деятельности и происходящих в ней радикальных перемен, которые актуализируют научные дискуссии, особенно учитывая рост претензий к журналистам и массмедиа» [Короченский, 2019, с. 7]. С другой стороны, журналисты сегодня активно осваивают новые технологии, позволяющие изменять принципы взаимоотношений с адресатом и постоянно предлагать аудитории новые, интересные и разнообразные, текстовые медиаформаты. Сложился совершенно иной взгляд на информацию, когда, как объясняет Н. Луман, информация становится «событием, которое меняет состояние системы» [Luhmann, 1987, p. 102], меняет картину мира. Соответственно, трансформируется и предназначенный для массмедиа текст, и способы его предъявления и восприятия-потребления.

На форму и содержание публикации в СМИ сегодня влияют сформировавшиеся тенденции и цифровые технологии. К тенденциям, влияющим на формирование новых типов медиатекста, в том числе и инфографику, следует отнести следующие: панмедиатизация, визуализация, усиление роли контекста, доминирование поликодовых публикаций в СМИ, а, следовательно, усиление роли эстетической составляющей в медиакommunikации. Все эти тенденции проявляются в первую очередь в языке – способах, приемах, средствах представления информации, поэтому и возникает необходимость говорить о медиаэстетике [См.: Manovich, 2001; Krotz, 2007; Mitchell, 2015; Загидуллина, 2017а, б; Торчии, 2018; Загидуллина, 2019; Торчии, 2019].

Важнейшая при изучении инфографики тенденция – это визуализация, которая сегодня рассматривается разными учеными [Mirzoeff, 1998; Cairo, 2013; Симакова и др., 2017; Simakova, Торчии, 2018; Simakova et al., 2019 и др.]. Инфографику можно оценивать как одно из наиболее ярких проявлений этой тенденции, когда авторы медиатекста находят наиболее эффективный способ представления («упаковки») больших данных, то есть такое представление информации, которое помогает адресанту быть лаконичным и убедительным, а адресату с интересом и без особых усилий воспринимать довольно большой объем информации. И в случае удачного взаимодействия журналиста и дизайнера полу-

чать и эстетическое удовольствие от данного вида медиатекста, так как оформление оказывается не менее значимым компонентом, чем содержание [Выровцева, Симакова, 2019]. Это усиливает и роль контекста при восприятии инфографики.

Контекстное восприятие в условиях «глобальной деревни» (М. Маклюэн) разрушает устоявшиеся границы и правила, трансформируя норму и предлагая при встрече с каждым новым адресатом новый вариант прочтения уже опубликованного авторского высказывания. Развитие медиаязыка, который сегодня характеризуется взаимодействием разных знаковых систем, обусловлено его потенциальными возможностями находить необходимые средства для представления, отражения, интерпретации непрерывно усложняющейся реальной действительности, то есть событий, явлений, процессов, мнений и т. п. Интерактивность позволяет тиражировать субъективно оцениваемые факты до бесконечности, однако успех и эффективность коммуникации всегда зависит от понимания и приятия правил и знания средств (де)кодирования информации, представленной в инфографике с помощью разных знаковых систем: «...диалог должен оставаться декодируемым. Журналист создает систему символов, которые в совокупности дают этому определенное направление. Читатель должен понять, что стоит за содержанием. А для этого сам журналист должен понять, какой читатель стоит перед ним» [Левшаков, 2017, с. 130]. Сегодня не менее актуальны вопросы о том, насколько востребованы и каким образом воспринимаются заложенные адресантом смыслы, если потоки информации привели к усталости от нее и активному сопротивлению транслируемой новости; насколько уже сформировалась медиаэстетика – принципы восприятия новых поликодовых публикаций.

М.В. Загидуллина рассматривает медиаэстетику «как значимое условие коммуникации»: «Развитие web-технологий вело к облегчению пользования самыми разными инструментами, позволяющими создавать уникальные поликодовые медиа-объекты, совмещающие разные типы контента (визуально-образного, визуально-текстового, аудиального). <...> При этом особый интерес для исследователей представляют несколько аспектов: социально-институциональный (вытеснение профессионалов любителями); социально-креативный (массовизация творческих технологий); социально-психологический (специфика массового творчества в клиповой культуре)» [Загидуллина, 2017б, с. 102]. Инфографика как поликодовый текст представляет сложную систему, в которой элементы разных знаковых систем образуют единое «визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное воздействие на адресата» [Ворошилова, 2006, с. 186]. В то же время поликодовость формирует и новые эстетические отношения в процессе коммуникации, и речь идет именно о медиаэстетике, в которой доминирует «эргономика взаимодействия сознания пользователя и контента <...>, но главное – интерфейс, обеспечивающий это взаимодействие и ограничивающий его (“софт”, который и “правит бал”, по Мановичу)» [Загидуллина, 2019, с. 151].

Создатели современной инфографики учитывают все эти особенности массовой коммуникации, что проявляется в дизайнерских решениях, определяющих особенности восприятия поликодового медиатекста.

Таким образом, рассматривая теоретическую базу исследования, мы отмечаем, что вопросам визуализации журналистского материала, вопросам эстетики и медиаэстетики журналистики посвящено немало исследований. Однако исследований, посвященных медиаэстетическому потенциалу инфографики, в российской научной литературе нами обнаружено не было. Вместе с тем следует отметить, что в более ранних наших работах мы так или иначе рассматривали отдельные стороны этого вопроса. Можно считать, что данная работа, цель которой – рассмотреть медиаэстетический потенциал инфографики на примере инфографических публикаций «АиФ», является обобщением наших предыдущих наблюдений.



Объект и методы исследования

В качестве объекта исследования была выбрана инфографика одного из самых популярных, о чем свидетельствуют тиражи и посещаемость сайта, издания – еженедельника «Аргументы и факты» (АиФ). Как один из наиболее узнаваемых брендов, «АиФ» позволяет проследить особенности развития медиаязыка, в частности, исследовать особенности функционирования инфографики в условиях развития указанных выше тенденций. Как массовое издание, которое «сохраняет миллионные тиражи, не превращаясь при этом в бульварное издание,¹ «Аргументы и факты» становятся вполне репрезентативным объектом исследования и с точки зрения формирования медиаэстетики, а точнее – реализации в инфографике медиаэстетического потенциала поликодового медиатекста. Исследование основано на анализе инфографики юбилейного для «АиФ» 2018-го года – еженедельник отмечал 40 лет со дня основания.

На основе метода сплошной выборки была сформирована база инфографического контента издания – 388 единиц. Содержательный анализ медиатекстов, включающий метод кейс-стади и элементы контент-анализа, позволил выделить общие приемы и принципы представления разнотематической информации, при восприятии которой особое значение имеют элементы оформления, способы объединения вербальных, визуальных, иконических, мультимедийных компонентов.

Результаты и их обсуждение (экспериментальная часть)

В условиях «визуализированной медиакультуры» (П. Чубарь) инфографика представляет собой «динамично развивающийся инструмент визуализации. <...> Инфографика как продукт совместного творчества дизайнера и журналиста является “ценной социальной валютой”, эстетически привлекательной, информационно емкой, аттрактивной» [Симакова, 2020, с. 129]. Для массового издания «Аргументы и факты», стремящегося реагировать на постоянно возрастающие запросы своей – реальной и потенциальной – аудитории (перегруженной информацией, избалованной развлекательными форматами и альтернативными источниками) и в то же время сохранять традиции качественной журналистики, социальная направленность и общественная ценность публикаций остается одним из важнейших критериев мастерства, одной из обязательных традиций. С этой точки зрения особенно актуальным представляется исследование того, как эти ценности и традиции влияют на приемы и средства создания инфографики.

На основе анализа инфографических публикаций «АиФ» были выделены такие их особенности:

- 1) диалогический характер публицистического образа в инфографике «АиФ» проявляется как на уровне вербальных элементов, так и в инструментах дизайна;
- 2) политематичность инфографики «АиФ» не исключает общих принципов представления информации;
- 3) социальная направленность инфографики «АиФ» реализуется уже на уровне жанрового оформления – очень часто это советы, рекомендации, инструкции, актуальная справочная информация;
- 4) на восприятие инфографики влияет контекст: непосредственный, создаваемый соседними публикациями в еженедельнике (такой принято называть паратекстом) и общекультурный (исторический, национальный, эстетический);
- 5) интерактивность нельзя назвать типичным и обязательным свойством инфографики «АиФ» – из 388 публикаций интерактивных только 8, остальные представляют собой статичный тип публикации.

¹ Здесь и далее: Издательский дом «Аргументы и факты». Электронное периодическое издание. URL: <http://corp.aif.ru/page/4>, (дата доступа: 20.06.2020)

Остановимся на этих характеристиках подробнее.

Диалогичность – принципиальное свойство журналистского (публицистического) текста, так как, во-первых, он рассчитан на восприятие и ответную реакцию реципиента, а во-вторых, всегда является диалогом автора с миром, с адресатом, с самим собой (Л.Е. Кройчик). В инфографике «АиФ» диалогичность выражена уже на уровне заголовка, который очень часто имеет форму вопроса: «Кто имеет право на бесплатные социальные услуги?» (https://aif.ru/money/mymoney/socuslugi_dlya_bezzashchitnyh_komu_polozheny_i_kak_poluchit), «В каких странах так платят?» (https://aif.ru/money/economy/dengi_prosto_tak_mogut_li_u_nas_poyavitsya_bezuslovnye_vyplaty_grazhdanam), «На что обратить внимание при выборе ювелирных украшений?» (https://aif.ru/dontknows/infographics/kak_vybirat_yuvelirnye_izdeliya_infografika), «Как изменятся тарифы ЖКХ в 2018 году?» (https://aif.ru/money/mymoney/kak_v_rossii_izmenyatsya_tarify_na_zhkh_infografika), «Какие бывают виды нефтепродуктов?» (https://aif.ru/money/economy/kakie_byvayut_vidy_nefteproduktov_infografika), «Какие блюда русской кухни помогут от похмелья?» (https://aif.ru/dontknows/infographics/kakie_blyuda_russkoy_kuhni_pomogut_ot_pohmelya), «Сыграем в ящик? Как смотреть телевизор без вреда для здоровья» (https://aif.ru/health/life/sygraem_v_yashchik_kak_smotret_televizor_bez_vreda_dlya_zdorovya) – и др. Авторы инфографики отвечают на потенциальные вопросы адресата, что обусловлено ориентированностью еженедельника на общественно значимые проблемы: «Фактор адресата (Н.Д. Арутюнова) проявляется в удовлетворении информационных запросов и приведении композиционно-тематических и стилистических свойств текста в соответствие с вариантами гипотез об информационных ожиданиях читателя» [Дускаева, 2016, с. 29].

Другое востребованное средство диалогичности на вербальном уровне – это побудительные конструкции: «Не спите под телевизор. Не ешьте под телевизор. Не включайте телевизор на полную громкость» (https://aif.ru/health/life/sygraem_v_yashchik_kak_smotret_televizor_bez_vreda_dlya_zdorovya), «Когда деньги пришли, заказывайте шлагбаум...» (https://aif.ru/auto/roads/shlagbaum_ot_ponaehavshih_zakryt_dvor_ot_chuzhakov_stanet_proshche), «Избегайте металлических конструкций. Выключите электроприборы...» (https://aif.ru/society/safety/kak_vesti_sebya_v_grozu_infografika) и т.п.

На визуальном уровне диалогичность, важнейшее качество медиаэстетики, проявляется прежде всего в оформлении символических элементов: рисунков и маркеров, которые должны формировать необходимое отношение адресата к информации. Выбор визуальных средств основан на ассоциативном принципе, что связано и с контекстным восприятием, о котором уже шла речь. Например, количество телевизоров в домах разных стран обозначено пультами (https://aif.ru/dontknows/infographics/v_domah_zhiteley_kakih_stran_bolshe_vsego_televizorov_infografika), что позволяет увидеть динамику потребления телеконтента и вспомнить советский мультфильм про 38 попугаев и разные способы измерения. Развлекательно-иронический образ дополняется фотоколлажем, в котором голова человека заменена телевизором. Уровень образования обозначается количеством прочитанных книг, (вполне в логике национальной традиции) в другой инфографике (https://aif.ru/society/education/kto_bystree_naydyot_rabotu_chelovek_s_diplomom_ili_bez).

А в инфографике о нефтепродуктах используются символические изображения их «потребителей», которые напоминают рисунки детских книг или учебников (https://aif.ru/money/economy/kakie_byvayut_vidy_nefteproduktov_infografika).

Другим визуальным средством диалогичности можно назвать цветовое оформление: привычное всем соотношение зеленый – разрешено, красный – запрещено используется в инфографиках о полезных и вредных для мозга продуктах (https://aif.ru/health/food/10_druzey_i_5_vragov_mozga_ot_kakih_bolezney_pomogaet_modnaya_dieta_mind), с «антипохмельными рецептами» (https://aif.ru/dontknows/infographics/kakie_blyuda_russkoy_kuhni_pomogut_ot_pohmelya), в инфографике-рекомендации о компосте (https://aif.ru/dacha/ogorod/что_кладем_в_компост); знакомые всем обозначения мальчика голубым цветом и девочки розовым цветом в тексте «Самые популярные и не-



обычные детские имена» (https://aif.ru/society/people/samyepopulyarnye_i_neobychnye_detskie_imena_infografika) и т. п. Отношение к информации может быть представлено и символическими изображениями: хорошо и плохо – это поднятый и опущенный большой палец (https://aif.ru/auto/roads/shlagbaum_ot_ponaehavshih_zakryt_dvor_ot_chuzhakov_stanet_proshche), зеленая галочка и красный крест (https://aif.ru/health/life/sygraem_v_yashchik_kak_smotret_televizor_bez_vreda_dlya_zdorovya); улыбающийся смайлик как символ хорошего настроения (https://aif.ru/health/life/vskrytie_mozga_dopingi_dlya_intellekta_razdelyat_lyudey_na_bogov_i_glupcov), красный круг с изображением как символ запрета (https://aif.ru/money/market/srok_ili_shtraf_tovary_kotorye_luchshe_ne_pokupat_i_ne_prodat_v_seti) и т. п.

Как и лексические средства, цвет и изображение оказывают воздействие на адресата, вызывая определенные эмоции и формируя отношение к информации. Поэтому нередко диалогические средства в инфографике, как вербальные, так и невербальные, обладают и суггестивным эффектом: «Слово, даже изначально лишённое эстетической ценности, может обрести эстетическое значение, которое определяет его суггестивные возможности – способность вызывать эмоции, заражать определенным отношением к жизни; гедонистические – доставлять радость, приносить наслаждение; коммуникативные – открывать читателю новые возможности для диалога с окружающей его реальностью, с автором; эвристические – способствовать открытию в изображаемой действительности нового, неизведанного» [Цветова, 2017]. Заметим, что в инфографике «АиФ» эти функции выполняют и дизайнерские элементы.

Как общественно-политическое издание «Аргументы и факты» освещает самые разные темы, поэтому в инфографике представлена информация:

– *о политических событиях:*

– «Военное присутствие США в странах Европы» (https://aif.ru/dontknows/infographics/voennoe_prisutstvie_ssha_v_stranah_mira_infografika), «Прописка не помеха» (http://www.aif.ru/politics/russia/propiska_ne_pomeha_na_vyborah_mozhno_progolosovat_v_u_proshchyonnom_poryadke), «Страны, гражданство которых можно купить» (https://aif.ru/society/people/strany_v_kotoryh_mozhno_kupit_grazhdanstvo_infografika), «Кто с кем воюет в Сирии» (https://aif.ru/dontknows/infographics/kto_s_kem_voyuet_v_sirii_storony_konflikta_v_infografike), «Кадры новые и старые» (https://aif.ru/politics/russia/kadry_novye_i_starye_kakim_budet_novoe_pravitelstvo);

– *О проблемах экономики:* – «Доплаты за стаж и детей» (https://aif.ru/money/mymoney/kak_pensionerov_utkami_kormyat_pensionnye_sensacii_okazavshiesya_nepравдой), «Деньги просто так» (https://aif.ru/money/economy/dengi_prosto_tak_mogut_li_u_nas_poyavitsya_bezuslovnye_vyplaty_grazhdanam), «Тарифы – к стенке!» (https://aif.ru/realty/utilities/tarify_k_stene_chno_teper_izmenitsya_v_rabote_upravlyayushchih_kompaniy);

– *интересные факты истории:*

«Самые знаменитые археологические находки в России» (https://aif.ru/society/history/samyeznamenitые_arheologicheskie_nahodki_v_rossii_infografika), «Когда в Европе был исполнен последний смертный приговор» (https://aif.ru/society/history/kogda_v_evrope_byl_ispolnen_posledniy_smertnyy_prigovor_infografika), «Пулемет Максима» (https://aif.ru/society/army/pulemet_maksima_infografika);

– *О ситуации в социальной сфере* (наиболее популярное направление в инфографике):

– «Выплаты и компенсации семьям, взявшим на воспитание ребенка» (https://aif.ru/money/mymoney/zarplata_za_mnogodetnost_kak_stolica_pomogaet_semyam_s_detmi), «Волонтеры и контролеры» (https://aif.ru/realty/city/volontyory_i_kontrolyory_kak_pouchastvovat_v_razviti_i_moskvy), «Сколько стоит “коммуналка” в России и на Западе» (https://aif.ru/realty/utilities/ne_myt_posudu_spat_v_holode_skolko_stoit_kommunalka_v_rf_i

na_zapade), «Комфортная среда» (https://aif.ru/realty/city/komfortnaya_sreda_kak_decentralizaciya_goroda_uluchshaet_usloviya_zhizni_lyudey);

– *О спортивных и культурных событиях*: «Расписание хоккейных матчей на Олимпиаде – 2018» (https://aif.ru/olymp2018/dontknows/raspisanie_hokkeynyh_matchey_na_olimpiyskih_igrah-2018_infografika), «Фестиваль “День России. Московское время”» (https://aif.ru/culture/freeway/festival_den_rossii_moskovskoe_vremya_infografika), «Выступление сборной России на ЧМ» (https://aif.ru/football2018/not_understand/vystuplenie_sbornou_rossii_na_chm_v_cifrah_i_faktah), «Самые посещаемые художественные музеи мира» (https://aif.ru/culture/art/samye_poseshchaemye_hudozhestvennye_muzei_mira_infografika);

– *Полезные советы* (еще одно популярное направление): «Срок или штраф» (https://aif.ru/money/market/srok_ili_shtraf_tovary_kotorye_luchshe_ne_pokupat_i_ne_prodat_v_seti), «Спорт вреден?» (https://aif.ru/health/life/sport_vreden_komu_i_pochemu_protivopokazany_fizicheskie_nagruzki), «Календарь питания для Великого поста» (https://aif.ru/food/diet/kalendar_pitaniya_dlya_velikogo_posta_2018_goda), «Условия для выращивания рассады» (https://aif.ru/dacha/flowers/usloviya_dlya_vyrashchivaniya_rassady_odnoletnih_cvetov_infografika);

– *Развлекательный контент*: «Самые длинные кинофраншизы» (https://aif.ru/culture/movie/samye_dlinnye_kinofranshizy_infografika), «В каких странах не хватает женщин» (https://aif.ru/society/people/v_kakih_stranah_ne_hvataet_zhenshchin_infografika), «Что ценят в мужчинах и женщинах» (https://aif.ru/health/psychologic/chto_cenyat_v_muzhchinah_i_zhenshchinah).

Если говорить о тематическом своеобразии инфографики «АиФ», то прежде всего оно связано с формой подачи – соотношением вербальной и визуальной составляющих. Как правило, в публикациях о политике доминирует вербальная информация, и визуальный ряд часто содержит фотографии героев публикации, тогда как в большинстве других инфографик еженедельника используются схематичные рисунки.

Фотография в подавляющем большинстве проанализированных медиатекстов выполняет две функции: во-первых, персонализации («Волонтеры и контролеры» https://aif.ru/realty/city/volontyory_i_kontrolyory_kak_pouchastvovat_v_razvitii_moskvy) и эмоционального воздействия. Во втором случае она выполняет еще и роль композиционного центра, вокруг которого строится публицистический образ. Яркий пример – инфографика «Не городить барьеры. Какие возможности предоставляет столица инвалидам?» (https://aif.ru/realty/city/ne_gorodit_barery_kakie_vozmozhnosti_predostavlyaet_stolica_invalidam), большую часть которой занимает фотоиллюстрация, символизирующая тему публикации.

Общие принципы оформления, вне зависимости от темы инфографического текста, таковы: выделение в композиции фактического материала, представленного цифровыми значениями; единство цветового оформления – доминирование одного цвета и использование контрастных цветов для противопоставления (сравнения) данных; единообразие дизайнерских элементов – графические рисунки, значки-символы (от обычных стрелок и галочек до изображения кошелька, обозначающего денежную сумму, водопроводного крана, обозначающего коммунальные услуги, и инструментов, обозначающих ремонт, в инфографике «Не мыть посуду, спать в холодильнике» https://aif.ru/realty/utilities/ne_myt_posudu_spat_v_holode_skolko_stoit_kommunalka_v_rf_i_na_zapade).

Такие особенности, как схематичность рисунков и символическая лапидарность изображений, отсутствие цветового и шрифтового разнообразия, обусловлена общими эстетическими принципами дизайна «Аргументов и фактов», то есть непосредственным контекстом, и культурными традициями – узнаваемостью предлагаемых авторами инфографики условных обозначений и изображений.

Еще одно общее правило дизайнерских решений в инфографике «АиФ» – это композиционная целостность, характеризующая разные форматы текста: графики, таймлинии, рейтинги, карты, диаграммы. В основе композиции может быть вертикальная или гори-



зонтальная структура, в этом случае реципиенту предлагается сопоставить данные. Контрастный принцип поддерживается увеличением или уменьшением кегля шрифта, изменением его начертания, цветовым оформлением, дополнительными дизайнерскими эффектами. Так организовано пространство в инфографике «Меньше работают там, где больше зарабатывают» (https://aif.ru/money/business/rabotaem_mnogo_a_zarabatyvaem_pochemu_v_rossii_ne_rastut_zarplaty).

Другой принцип композиции – равномерное (круговое или вертикально-горизонтальное) размещение данных, он используется для представления информации, которая одинаково важна и требует постепенного восприятия. Например, в инфографике «Товары, которые лучше не покупать и не продавать» (https://aif.ru/money/market/srok_ili_shtraf_tovary_kotorye_luchshe_ne_pokupat_i_ne_prodat_v_seti) горизонтально-вертикальная структура содержит символические обозначения запрещенных товаров и меру наказания. В центре композиции – фотоизображения, которые обозначают конкретный тип запрещенных товаров. Нижнюю часть инфографики занимают перечень законодательных актов и объяснение символов-знаков. В инфографике не используется подложка, чтобы исключить любой намек на рекреативную функцию и сконцентрировать внимание адресата на фактических данных. Дизайнеры используют два цвета – красный и черный. Семантика красного – опасность, запрет; черный (ключевой, основной) необходим для точного представления информации, не допускающей двоякого толкования.

По принципу заполнения всего пространства создана инфографика «Когда в Европе был исполнен последний смертный приговор» (https://aif.ru/society/history/kogda_v_evrope_byl_ispolnen_posledniy_smertnyy_prigovor_infografika). Авторы выбирают форму карты и с помощью визуальных компонентов (насыщенность цвета, символическое обозначение вида казни) и вербальных компонентов (название стран и указание года) акцентируют внимание реципиента и создают цельный публицистический образ.

Доминирование условных обозначений и графических рисунков в публикациях «АиФ» объясняется, с одной стороны, общими принципами оформления газеты, а с другой стороны, стремлением авторов представить информацию максимально обобщенно. Так подчеркивается ее универсальность и прагматическая ценность для любого адресата. Рисунки не только выполняют дизайнерско-эстетическую функцию, но и участвуют в создании публицистического образа, реализуя, в значительной степени больше других элементов, воздействующую и коммуникативную функции. Так, в инфографике «Сколько леса в разных странах» (https://aif.ru/society/ecology/skolko_lesa_v_raznyh_stranah_mira_infografika) изображение улыбающегося туриста и доминирование зеленого цвета нацелены на создание образа леса как символа счастливой жизни страны и любого человека; теневое изображение женщины с коляской в инфографике «Демография в России: пошли на убыль» (https://aif.ru/society/people/demografiya_v_rossii_poshli_na_ubyl) является эмоциональной оценкой ухудшения демографической ситуации в стране. Можно говорить и об идеологической функции изобразительных элементов, которые формируют ценностное отношение к фактам, событиям, явлениям, персонам.

Заключение

Таким образом, исследование инфографики «АиФ» позволяет сделать вывод о том, что медиаэстетический эффект достигается прежде всего визуальными элементами (начертание шрифта, цвет, фотография, коллаж, иллюстрация, графика, диаграмма, маркеры), однако в создании этого эффекта участвует и вербальная составляющая (заголовок, цитаты, рекомендации). Выбор вербальных и визуальных средств зависит от объема данных, которые необходимо представить как цельный, завершённый, системно выстроенный и эстетически оформленный медиатекст. Поликодовый характер инфографики основан на доминировании визуальной составляющей, что в публикациях «АиФ» проявляется не

только в способах представления иллюстраций (фотографий, рисунков, коллажей), но и в шрифтовом оформлении, и в цветовой гамме.

Особую роль играет композиция, участвующая в установлении контакта и диалога с адресатом, выражающая основную идею текста, в основе которой могут быть контраст, эволюция, сравнение, побуждение, развлечение. Как и большинство поликодовых текстов, инфографика характеризуется полифункциональностью: авторы не ограничиваются сообщением актуальной, социально значимой информации, объединяя разные знаковые системы, они реализуют воздействующую, коммуникативную, идеологическую, культуроформирующую функции, а в некоторых публикациях – и развлекательную. Общие принципы оформления обусловлены как общими дизайнерскими приемами еженедельника «Аргументы и факты», так и культурными традициями, что наиболее ярко выражено в визуальной составляющей, которая создает на основе ассоциативного ряда цельный публицистический образ.

Список литературы

1. Ворошилова М.Б. 2006. Креолизованный текст: аспекты изучения. Политическая лингвистика. Вып. 20: 180–189.
2. Выровцева Е.В., Симакова С.И. 2019. Инфографика как вид публицистического текста. Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология, 18 (6): 104–114. DOI 10.25205/1818-7919-2019-18-6-104-114.
3. Дускаева Л.Р. 2016. О жанровых текстовых категориях. Жанры речи, 2 (14): 25–32. DOI: <https://doi.org/10.18500/2311-0740-2016-2-14-25-32>.
4. Загидуллина М.В. 2017а. Медиаэстетика в аспекте эколлингвистического подхода. В кн.: *Język rosyjski XXI wieku. Źródła i perspektywy*. Русский язык XXI века. Истоки и перспективы. Под ред. G. Mańkowska и др. Варшава. Издательство: Instytut Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego, 24–29.
1. Загидуллина М.В. 2017б. Эстетический компонент поликодовых медиатекстов. В кн. Медиалингвистика. Материалы II Международной научно-практической конференции «Язык в координатах массмедиа», г. Санкт-Петербург, 02-06 июля 2017 года. Под ред. А.А. Малышева. СПб., Институт «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций» СПбГУ: 101–103.
2. Загидуллина М.В. 2019. Медиаэстетика и эстетика журналистики: К вопросу о разграничении феноменов. В кн.: *Медиа в современном мире*. 58-е Петербургские чтения. Коммуникации в медиаиндустрии: акторы, технологии, тренды. Сборник материалов круглого стола Международного научного форума, г. Санкт-Петербург, 18–19 апреля 2019 года. В 2-х т. Т.1. Под ред. В.В. Васильевой. СПб., СПбГУ: 150–151.
3. Короченский А.П. 2019. Постжурналистика: сущность, признаки, социальные эффекты. Журнал Белорусского государственного университета. Журналистика. Педагогика, 1: 6–12.
4. Левшаков В.С. 2017. Роль субъекта в публицистическом диалоге. Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика, 1: 129–131.
5. Симакова С.И. 2020. «Цивилизация глаза»: специфика визуальной репрезентации события. Гуманитарный вектор, 15, 1: 125–133. DOI: 10.21209/1996-7853-2020-15-1-125-133.
6. Симакова С.И., Распопова С.С., Выровцева Е.В. 2017. Визуальный поворот в массовых коммуникациях. Под ред. С.И. Симаковой. Челябинск, Изд-во Челябинского университета, 112 с.
7. Цветова Н.С. 2017. Медиатекст в свете практической эстетики. Медиалингвистика, 4(19): 18–26.
8. Cairo A. 2013. *The functional art: An introduction to information graphics and visualization*. Berkeley, 384 p.
9. Krotz F. 2007. The meta-process of ‘mediatization’ as a conceptual frame. *Global Media and Communication*, 3 (3): 256–260. DOI: 10.1177/17427665070030030103.
10. Manovich L. 2001. *The language of new media*. Cambridge, Massachusetts, London, England, The MIT Press, 354 p.
11. Mirzoeff N. 1998. What is visual culture? In: *The Visual Culture Reader*. Ed. N. Mirzoeff. London, New York: Routledge: 3–13.
12. Mitchell W. J. T. 2015. *Image science: iconology, visual culture, and media aesthetics*. The University of Chicago Press, 264 p.



13. Luhmann N. 1987. *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp Verlag, 675 p.
14. Simakova S., Panyukova S., Topchii I. 2019. *Autonomy of Picture: The Place of Author's Drawings in Modern Communication of Scientific-Popular Theme*. *Przegląd Wschodnioeuropejski*, 10 (1): 337-345. <https://doi.org/10.31648/pw.4529>
15. Simakova S., Topchii I. 2018. *Media space visualization as a trend of modern era*. SGEM International multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts: conference proceedings. SGEM 2018. Volume 5: 205–213.
16. Topchii I. 2018. *Comprehensive analysis of the mass media visual component in the aspect of media aesthetics*. TEEM'18 Proceedings of the Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality, Salamanca, Spain, October 24–26, 2018: 546–552. DOI: 10.1145/3284179.3284272.
17. Topchii I. 2019. *Theoretical aspects of the news media strategies and specificities within social networks*. In: *Journalistic text in a new technological environment: achievements and problems* European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (III Post mass media in the modern informational society (PMMIS 2019), Chelyabinsk State University, March 28–29, 2019, 66: 440–450. DOI: 10.15405/EPSSBS.2019.08.02.51.

References

1. Voroshilova M.B. 2006. *Kreolizovannyi tekst: aspekty izucheniya* [Creolized Text: Learning Aspects]. *Political Linguistics*. Iss. 20: 180–189.
2. Vyrovtsseva E.V., Simakova S.I. 2019. *Infografika kak vid publitsisticheskogo teksta* [Infographics as a type of publicistic text]. *Novosibirsk State University Bulletin. Series: History and Philology*, 18 (6): 104–114. DOI 10.25205/1818-7919-2019-18-6-104-114.
3. Duskaeva L.R. 2016. *O zhanrovyykh tekstovyykh kategoriyakh* [About genre text categories]. *Speech Genres*, 2 (14): 25–32. DOI: <https://doi.org/10.18500/2311-0740-2016-2-14-25-32>.
4. Zagidullina M.V. 2017a. *Mediaestetika v aspekte ekolingvisticheskogo podkhoda* [Media aesthetics in the aspect of the ecolinguistic approach]. In: *Język rosyjski XXI wieku: Źródła i perspektywy*. *Russkiy yazyk KhKhI veka. Istoki i perspektyvy* [Język rosyjski XXI wieku: Źródła i perspektywy. Russkiy yazyk KhKhI veka. Istoki i perspektyvy]. Eds. G. Mańkowska, M. Kuratczyk, D. Muszyńska-Wolny, J. Wasiluk. Warszawa, Publ. Instytut Ruscystyki Uniwersytetu Warszawskiego: 24–29.
5. Zagidullina M.V. 2017b. *Esteticheskiy komponent polikodovyykh mediatekstov* [The aesthetic component of polycode media texts]. In: *Medialingvistika* [Medialinguistics]. Proceedings of the II International scientific and practical conference "Language in Mac-smedia coordinates", Saint Petersburg, 02-06 July 2017. Ed. A.A. Malyshev. SPb., Publ. Institut «Vysshaya shkola zhurnalistiki i massovyykh kommunikatsiy» SPGU: 101–103.
6. Zagidullina M.V. 2019. *Mediaestetika i estetika zhurnalistiki: K voprosu o razgranichenii fenomenov* [Media aesthetics and aesthetics of journalism: On the issue of distinguishing between phenomena]. In: *Media v sovremennom mire. 58-e Peterburgskie chteniya* [Media in the modern world. 58th Petersburg Readings]. *Kommunikatsii v mediaindustrii: aktory, tekhnologii, trendy* [Communication in the media industry: actors, technologies, trends.]. Collection of materials of the round table of the international Scientific forum, Saint Petersburg, April 18-19, 2019. In 2 volumes. Volume 1. Ed. V.V. Vasil'eva. SPb., Publ. SPbGU: 150–151.
7. Korochenskiy A.P. 2019. *Postzhurnalistika: sushchnost', priznaki, sotsial'nye efekty* [Postjournalism: essence, features, social effects]. *Journal of the Belarusian State University. Journalism and Pedagogic*, 1: 6-12.
8. Levshakov V.S. 2017. *Rol' sub"ekta v publitsisticheskom dialoge* [The role of the subject in the journalistic dialogue]. Proceedings of Voronezh State University. Series: Philology. *Journalism*, 1: 129–131.
9. Simakova S. I. 2020. «*Tsivilizatsiya glaza*»: spetsifika vizual'noy reprezentatsii sobyitiya [“The civilization of the eye”: the specificity of the visual representation of the event]. *Humanitarian Vector*, 15 (1): 125–133. DOI: 10.21209/1996-7853-2020-15-1-125-133.
10. Simakova S.I., Raspopova S.S., Vyrovtsseva E.V. 2017. *Vizual'nyy povorot v massovyykh kommunikatsiyakh* [Visual turn in mass communications]. Ed. S.I. Simakova. Chelyabinsk, Publ. Izd-vo Chelyabinskogo universiteta, 112 p.

11. Tsvetova N. S. 2017. Mediatekst v svete prakticheskoy estetiki [Media text in the light of practical aesthetics]. *Media Linguistics*, 4 (19): 18–26.
12. Cairo A. 2013. *The functional art: An introduction to information graphics and visualization*. Berkeley, 384 p.
13. Krotz F. 2007. The meta-process of ‘mediatization’ as a conceptual frame. *Global Media and Communication*, 3 (3): 256–260. DOI: 10.1177/17427665070030030103.
14. Manovich L. 2001. *The language of new media*. Cambridge, Massachusetts, London, England, The MIT Press, 354 p.
15. Mirzoeff N. 1998. What is visual culture? In: *The Visual Culture Reader*. Ed. N. Mirzoeff. London, New York: Routledge: 3–13.
16. Mitchell W. J. T. 2015. *Image science: iconology, visual culture, and media aesthetics*. The University of Chicago Press, 264 p.
17. Luhmann N. 1987. *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp Verlag, 675 p.
18. Simakova S., Panyukova S., Topchii I. 2019. Autonomy of Picture: The Place of Author’s Drawings in Modern Communication of Scientific-Popular Theme. *Przegląd Wschodnioeuropejski*, 10 (1): 337-345. <https://doi.org/10.31648/pw.4529>
19. Simakova S., Topchii I. 2018. Media space visualization as a trend of modern era. W: *SGEM International multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts. Conference proceedings. SGEM 2018. Volume 5*: 205–213.
20. Topchii I. 2018. Comprehensive analysis of the mass media visual component in the aspect of media aesthetics. *TEEM'18 Proceedings of the Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality, Salamanca, Spain, October 24–26, 2018*: 546–552. DOI: 10.1145/3284179.3284272.
21. Topchii I. 2019. Theoretical aspects of the news media strategies and specificities within social networks. In: *Journalistic text in a new technological environment: achievements and problems European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (III Post mass media in the modern informational society (PMMIS 2019), Chelyabinsk State University, March 28–29, 2019*, 66: 440–450. DOI: 10.15405/EPSSBS.2019.08.02.51.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Симакова Светлана Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой журналистики и массовых коммуникаций факультета журналистики Челябинского государственного университета, г. Челябинск, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Svetlana I. Simakova, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Journalism and Mass Communications of the Faculty of Journalism, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia



ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGICS

УДК 378.1

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-378-390

Проектирование системы визуализации тренажерного комплекса на основе компетентного подхода

Архипов А.Е., Попов А.И., Обухов А.Д.

Тамбовский государственный технический университет,
Россия, 392000, г. Тамбов, ул. Советская, 106

E-mail: alexeiarrh@gmail.com; olimp_popov@mail.ru; obuhov.art@gmail.com

Аннотация. Высокий уровень готовности к выполнению трудовых функций в условиях чрезвычайных ситуаций становится более востребованным на рынке труда. Цифровизация всех сфер деятельности обуславливает необходимость в профессиональной подготовке использовать инструментально-педагогические средства в виде тренажерных комплексов. Установлена слабая проработанность концептуальных подходов к проектированию тренажерных комплексов на основе закономерностей педагогики и психологии. Цель исследования – разработка методологии создания системы визуализации тренажерных комплексов, обеспечивающей эффективное и результативное формирование требуемых компетенций. Использованы компетентный, синергетический, контекстный и деятельностный методологические подходы. Обоснована структура профессионально важных компетенций работников опасных производств, обеспечивающая их деятельность в условиях стабильно работающего предприятия и при аварийных ситуациях; сформулированы критерии оптимальности проектирования структуры системы визуализации тренажерного комплекса; представлен алгоритм, позволяющий формализовать процесс соотношения существующих средств и технологий визуализации и задач разрабатываемого тренажерного комплекса. Сформулированные подходы к созданию цифровых образовательных средств способствуют решению научной проблемы обеспечения условий повышения качества подготовки специалистов к деятельности в сложных наукоемких производствах.

Ключевые слова: цифровые образовательные технологии, инструментально-педагогические средства, деятельностная педагогика, профессионально-важные компетенции, качество образования.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта РФФИ № 19-013-00567.

Для цитирования: Архипов А.Е., Попов А.И., Обухов А.Д. 2020. Проектирование системы визуализации тренажерного комплекса на основе компетентного подхода. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (3): 378–390. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-378-390

The design of the visualization system training complex based on the competence approach

Alexey E. Arkhipov, Andrei I. Popov, Artem D. Obukhov

Tambov state technical University,

106 Sovetskaya St, Tambov, 392000, Russia

E-mail: alexeiarrh@gmail.com; olimp_popov@mail.ru; obuhov.art@gmail.com

Abstract. A high level of readiness to perform labor functions in emergency situations is becoming more popular in the labor market. Digitalization of all spheres of activity causes the need for professional training to use instrumental and pedagogical means in the form of training complexes. There is a weak elaboration of conceptual approaches to the design of training complexes based on the laws of pedagogy and psychology. The purpose of the research is to develop a methodology for creating a system of visualization of training complexes that provides effective and efficient formation of the required competencies. Competence-based, synergetic, contextual and activity-based methodological approaches are used. The structure of professionally important competencies of employees of hazardous industries, which ensures their activity in a stable operating enterprise and in emergency situations, is substantiated; criteria for optimal design of the structure of the visualization system of the training complex are formulated; an algorithm is presented that allows to formalize the process of correlation between existing visualization tools and technologies and the tasks of the developed training complex. The formulated approaches to the creation of digital educational tools contribute to solving the scientific problem of providing conditions for improving the quality of training specialists to work in complex science-intensive industries.

Keywords: digital educational technologies, instrumental and pedagogical tools, activity pedagogy, professionally important competencies, quality of education.

Acknowledgements: the reported study was funded by RFBR according to the research project № 19-013-00567.

For citation: Arkhipov A.E., Popov A.I., Obukhov A.D. 2020. The design of the visualization system training complex based on the competence approach. *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 39 (3): 378–390 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-378-390

Введение

Интенсивное развитие технических систем и появление новых технологий обуславливает необходимость непрерывного образования работников для поддержания их конкурентоспособности [Молоткова, Попов, 2019; Наумкин и др., 2019]. Наиболее востребованным в современных социально-экономических и эпидемиологических условиях является электронное обучение, для чего используются ресурсы открытых цифровых образовательных платформ и различного рода организаций, реализующих программы дополнительного обучения. К достоинствам электронного обучения относятся обеспечение персонализации обучения и получение необходимых знаний в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией, возможность углубленного изучения отдельных разделов профессиональной области в цифровом образовательном пространстве [Молоткова и др., 2018]. Но качество обучения в данном случае во многом определяется ценностными ориентирами обучающегося и его мотивацией к познавательной деятельности, навыками самоменеджмента и саморазвития, готовностью проявлять высокий уровень интеллектуальной активности и нацеленностью на творческое осмысление полученных знаний.

Цифровизация позволяет разработать инструментально-педагогические средства, которые с достаточной достоверностью погружают обучающегося в профессиональную деятельность. Но используемая визуализация внешней среды и выполняемых трудовых функций в наиболее распространенных формах электронного обучения, например, в мас-



совых открытых онлайн курсах, предполагает, что обучающиеся будут видеть решаемую ими проблему на экране компьютера или другом цифровом устройстве, что естественно снижает реалистичность происходящего и, соответственно, качество обучения [Стрелков и др., 2015]. При таком типе визуализации профессиональной деятельности обучающийся имеет возможность развивать математическое мышление и умения для принятия решений, но не может в полной мере формировать навыки выполнения трудовых функций и испытывать те нагрузки, которым подвергается работник на действующем предприятии.

Особую важность представляет непрерывное развитие работников опасных производств, для которых умения быстро оценить обстановку и принять оптимальное решение, навыки выполнения необходимых трудовых действий и быстрого перемещения в пространстве обеспечивают не только достижение требуемых экономических показателей, но и позволяют сохранять здоровье и жизнь себе и своим коллегам [Asgharetal., 2019; Strojny, Strojny, 2014]

Для формирования необходимых умений и навыков работников таких отраслей широко используются тренажерные комплексы (ТК), позволяющие воспроизводить в учебной деятельности реальные производственные ситуации. Развитие цифровых технологий, исследования в области психологии и андрагогики, необходимость обеспечения соответствия качества подготовки работников требованиям инновационной экономики актуализируют задачу повышения результативности и эффективности ТК. Одним из направлений в развитии ТК, которые позволяют наиболее реалистично отражать предметный и социальный контексты профессиональной деятельности, является оптимизация системы визуализации, обеспечивающая обучающемуся полное погружение в производственный процесс или аварийную ситуацию [Cooperetal., 2016]. Это детерминирует проблему исследования, заключающуюся в определении, основанном на закономерностях педагогики и психологии, методологии создания системы визуализации ТК, обеспечивающей эффективное и результативное формирование требуемых компетенций.

Обзор литературы

В основе построения современной системы образования лежит компетентностный подход. Педагогическая наука выделяет несколько определений компетенций и компетентности и их отличие от классической триады «знания, умения, навыки». Наиболее лаконично компетентность определяется как знания в действии (А.Г. Асмолов). Важно отметить, что в понятии компетенция выделяется не только способность, но и готовность применять знания, умения и навыки в реальной деятельности [Булаев и др., 2009]. При разработке образовательных стандартов было принято за основу понимание компетенции как способности личности успешно выполнять деятельность определённого вида на основе сформированных знаний, умений, навыков, опыта деятельности и профессионально значимых личностных качеств.

Важным будет наличие у компетентного работника психологической готовности к применению полученных знаний в условиях реальной профессиональной деятельности [Багдасарова, 2013; Невзоров, 2014], а личностные качества при этом обеспечивают максимальное использование имеющегося у работника потенциала в условиях ограничений и конкуренции, свойственных действующему производству. Поэтому при разработке инструментально-педагогических средств важно обеспечить формирование психологической готовности, что достигается посредством отражения в содержании обучения предметного и социального контекстов деятельности.

Формирование психологической готовности подразумевает под собой психолого-педагогическое воздействие на психику человека, применяемое с целью формирования и совершенствования психических качеств и свойств личности, необходимых для решения профессиональной задачи [Варданян, Воробьева, 2017; Risi, Palmisano, 2019]. Использование ТК, способного адаптировать образовательную программу под компетентностный

профиль конкретного обучающегося и его психическое и физическое состояние, обеспечивает формирование готовности к результативной деятельности на высоком уровне. Решающее влияние на восприятие человеком производственной ситуации оказывает использование в ТК систем визуализации.

Знания способов деятельности в той или иной ситуации формируются в большей степени перед активным использованием ТК. Но выполнение упражнений на нём позволяет работнику от уровня узнавания и репродукции перейти к деятельностному и рефлексивному уровням овладения знаниями вследствие воссоздания на ТК с высокой степенью реалистичности протекания производственного процесса и последствий от применения работником теоретических знаний.

При повышении квалификации работников опасных производств значительное внимание должно быть уделено формированию навыков деятельности и выполнения трудовых функций в чрезвычайных ситуациях. Сформированные навыки должны предполагать автоматическое, но осознанное действие работника, выполняемое для решения определенной профессиональной задачи. Для освоения некоего навыка требуются систематические тренировки [Староверова, 2012; Федотова, 2016], но предлагаемые обучающемуся ситуации должны существенно отличаться.

Тренажеры как средство обучения давно используются в образовательной практике для отработки навыков выполнения трудовых функций или правил поведения работника в определенной ситуации [Gašioreketal., 2019]. Тренажеры включают специальные устройства, позволяющие имитировать различные нагрузки или ситуации в деятельности. Цифровизация способствовала интенсивному росту числа тренажеров в виде компьютерных программ, позволяющих в режиме реального времени ставить перед обучающимися различные задачи и оценивать результат их исполнения.

Востребованность комплексного обучения в виде подготовки к выполнению или набора трудовых функций, или их интегрированного образования обусловила создание ТК, представляющих собой систему подготовки человека к взаимодействию с какой-либо эргатической (человеко-машинной) системой.

Результативность достижения образовательных целей при использовании ТК определяется технологией визуализации, понимаемой как совокупность программных методов (алгоритмов) и аппаратных средств, направленных на представление информации в виде, удобном как для восприятия обучающимся, так и для его взаимодействия с данной системой.

Компоненты системы визуализации можно разделить на три группы:

- средства вывода информации, предназначенные для решения задач отображения информации в ТК и включающие периферийные устройства, преобразующие результаты расчета математических моделей в форму, удобную для восприятия человеком или пригодную для воздействия на исполнительные механизмы объекта управления;
- средства ввода информации, предназначенные для считывания и обработки компьютером данных, полученных с разных типов управляющих элементов, контролируемых пользователем, и включающие периферийное оборудование для ввода данных различного типа в компьютер или в другое считывающее устройство;
- средства имитации реального окружения, способствующие повышению реалистичности и качества визуализации в ТК и включающие дополнительное оборудование для наибольшего погружения в рабочую обстановку (специальные кресла, рабочие места, кабины, имитаторы различного оборудования, манекены и т.д.).

Рассмотрим различные структуры системы визуализации при условии одинакового изначального технического объекта на примере тренажеров в авиационной сфере. В данном случае объектом исследования выступает вертолет Ми-8, для которого следует провести подготовку пилотов по ряду компетенций. В первом случае система визуализации тренажерного комплекса состоит из мониторов, часть из них отображает имитацию приборной панели вертолета, вторая группа мониторов отображает динамическое окружаю-



щее пространство, а взаимодействие с системой осуществляется имитацией джойстика вертолета. При данной компоновке ТК обеспечивает ознакомление обучающихся с базовыми способами управления вертолетом, с режимом взлета, набора высоты, полета по маршруту, снижения, захода на посадку и ухода на второй круг. Это способствует формированию следующих компетенций:

- навыков навигации при полете по приборам;
- коммуникационных навыков взаимодействия с руководителем полета.

Тренажерный комплекс с данной структурой визуализации, обеспечивающей невысокую степень достоверности физических ощущений от деятельности, является сравнительно недорогим (менее 3 млн рублей), но позволяет освоить только базовые моменты управления воздушным судном.

Во втором же случае система визуализации состоит из полноразмерного макета кабины вертолета с имитацией всех возможных органов управления, приборных досок, кресел пилотов, панелей и пультов. За имитацию окружающего пространства отвечает сферический проекционный экран с углами обзора от -50° до $+30^\circ$ по вертикали и $\pm 95^\circ$ по горизонтали, дальности возможного отображения местности в 250 км. Для создания динамических нагрузок система закреплена к динамической платформе с системой пневмоприводов с возможностью имитации улов отклонения.

Данная компоновка компонентов системы визуализации позволяет на деятельностном уровне формировать готовность к следующим действиям:

- рулению, взлету и посадке в дневных и ночных условиях с визуальной видимостью рулежной дорожки, взлетно-посадочной полосы, вертолетной площадки, визуальных ориентиров (разметки) и средств ночного старта применительно к местности;
- пилотированию вертолета в ручном и автоматическом режимах управления, по приборам и визуально, в том числе с использованием очков ночного видения;
- выполнению основных пилотажных фигур на вертолете;
- ведению боевых действий и навыков применения штатного вооружения в соответствии с назначением вертолета.

Вследствие высокой достоверности отражения производственных ситуаций данный тренажер позволяет осуществить подготовку экипажа к управлению вертолетом в аварийных режимах, таких как нарушение работы двигателей и бортового оборудования, к полету в условиях турбулентности и т.п. [Авиационные тренажеры, 2002].

Тренажерный комплекс с данной системой визуализации, обеспечивая максимальную степень реалистичности имитации полета на реальном воздушном судне, позволяет экипажу не только испытывать акселерационные ощущения, присущие реальному полету, но и отрабатывать более широкий спектр задач с большей степенью достоверности, чем при тренировках на тренажерах без использования системы подвижности и с недостоверной имитацией органов управления. Стоимость данного тренажерного комплекса составляет более 15 млн рублей.

Приведённые примеры показывают, что каждая компоновка элементов системы визуализации позволяет осуществить подготовку к определённому перечню компетенций. Оценка оправданности и экономической целесообразности использования той или иной структуры может проводиться экспертным путём, при этом учитываются зависимость компоновки от решаемых технических и образовательных задач и наличие ряда ограничений.

При проектировании ТК и его системы визуализации выбор ограничений и критериев оптимальности детерминируется реализуемой образовательной функцией и предельной стоимостью.

Каждая составляющая формируемых на ТК профессионально важных компетенций предполагает определенную совокупность требований и к его структуре, и к аппаратному исполнению системы визуализации, которые бы обеспечили максимальную результативность процесса обучения. Это предполагает проектирование структуры системы визуализации

зации по строго определенному алгоритму, который будет учитывать ряд ограничений и критериев оптимальности. Ограничения касаются возможности набора компонентов ТК взаимодействовать друг с другом [Лаптев, Василенко, 2008].

Объекты и методы исследования

При проведении психолого-педагогической составляющей исследования проектирования системы визуализации были использованы компетентностный, синергетический, контекстный и деятельностный методологические подходы.

Реализация компетентностного подхода предполагает планирование освоения компетенций, так как для успешной профессиональной деятельности работнику требуется владение на высоком уровне универсальными компетенциями, предполагающими умение анализировать информацию и быстро принимать оптимальное решение, и профессиональными, включающими навыки выполнения трудовых функций или действий, сокращающих потери от негативной ситуации на производстве (например, аварии). Данные компетенции должны формироваться интегрировано.

Компетентностный подход в нашем исследовании был реализован через представление целей и задач обучения в виде перечня компетенций, определяющих его возможность реализовать себя в сферах экономики, связанных с высоким уровнем риска техногенных и природных катастроф, через способности личности успешно выполнять деятельность в своей профессиональной области, требующую эвристического или креативного уровня интеллектуальной активности и обобщённо представляющих знания, умения, навыки, опыт деятельности, личностные качества, которыми должен обладать обучающийся по завершении образовательной программы, что обеспечивает его профессиональную конкурентоспособность, высокий уровень творческой самореализации, выполнение производственных задач предприятия и сохранения здоровья и жизни работников.

Синергетический подход позволяет выработать стратегию повышения уровня интеллектуальной активности обучающегося посредством использования адаптивного ТК при учёте опыта предшествующей деятельности и имеющихся профессиональных деформаций, нацеленности на творческое саморазвитие и поддержание конкурентоспособности, физического и эмоционального состояния работника.

При разработке подходов к проектированию системы визуализации ТК использовалась концепция знаково-контекстного (контекстного) обучения, предложенная А.А. Вербицким [1991]. Под контекстным обучением понимается такое обучение, в котором осуществляется деятельностная реконструкция профессиональной деятельности специалиста в формах учебной деятельности студентов. Одно из важнейших положений концепции контекстного обучения – единство содержания обучения и формы организации учебной деятельности, в которой это содержание динамизируется и тем самым усваивается обучающимися, что и реализуется в ТК. Согласно концепции контекстного обучения, формы организации учебной деятельности человека, как и её содержание, должны быть адекватны содержанию и формам практической деятельности людей. А система визуализации позволяет воссоздать как предметный контекст деятельности (например, уровень видимости приборов управления), так и социальный (поведение других работников, например, испытывающих панические настроения). В контексте подготовки на тренажерах именно к экстремальным условиям деятельности особое внимание в процессе профессиональной переподготовки уделяется социальному контексту, поскольку сознательное его моделирование в учебном процессе способствует решению не только проблемы формирования психологической устойчивости к профессиональным стрессам, но и задач решения воспитательного характера [Clifford et al., 2019].

Контекстное обучение как активная форма организации учебной деятельности приближается к формам профессиональной деятельности, и это облегчает процесс перехода от имитации ситуаций на тренажере к деятельности в условиях реального производства.



Использование ТК предполагает, что все необходимые навыки формируются именно в деятельности. При проектировании системы визуализации целесообразно разработать такое количество сценариев, которые бы обеспечивали возможность воссоздания любого необходимого вида деятельности, в том числе и деятельности по ликвидации последствий аварий и катастроф.

Описанные методологические подходы позволили обосновать последовательность действий и построить алгоритм разработки системы визуализации ТК, обеспечивающий создание инструментально-педагогических средств, способных эффективно и результативно формировать требуемые сферой профессиональной деятельности компетенции.

Результаты и их обсуждение

На основе изучения функционала работников опасных производств и соответствующих профессиональных стандартов, опроса специалистов, проведенных психолого-педагогических исследований определены характеристики кластера профессионально-важных компетенций, формирование которых целесообразно проводить с использованием адаптивного ТК. Содержательное наполнение компетенций может отличаться в зависимости от профессиональных обязанностей, но инвариантная структура включает следующие компетенции:

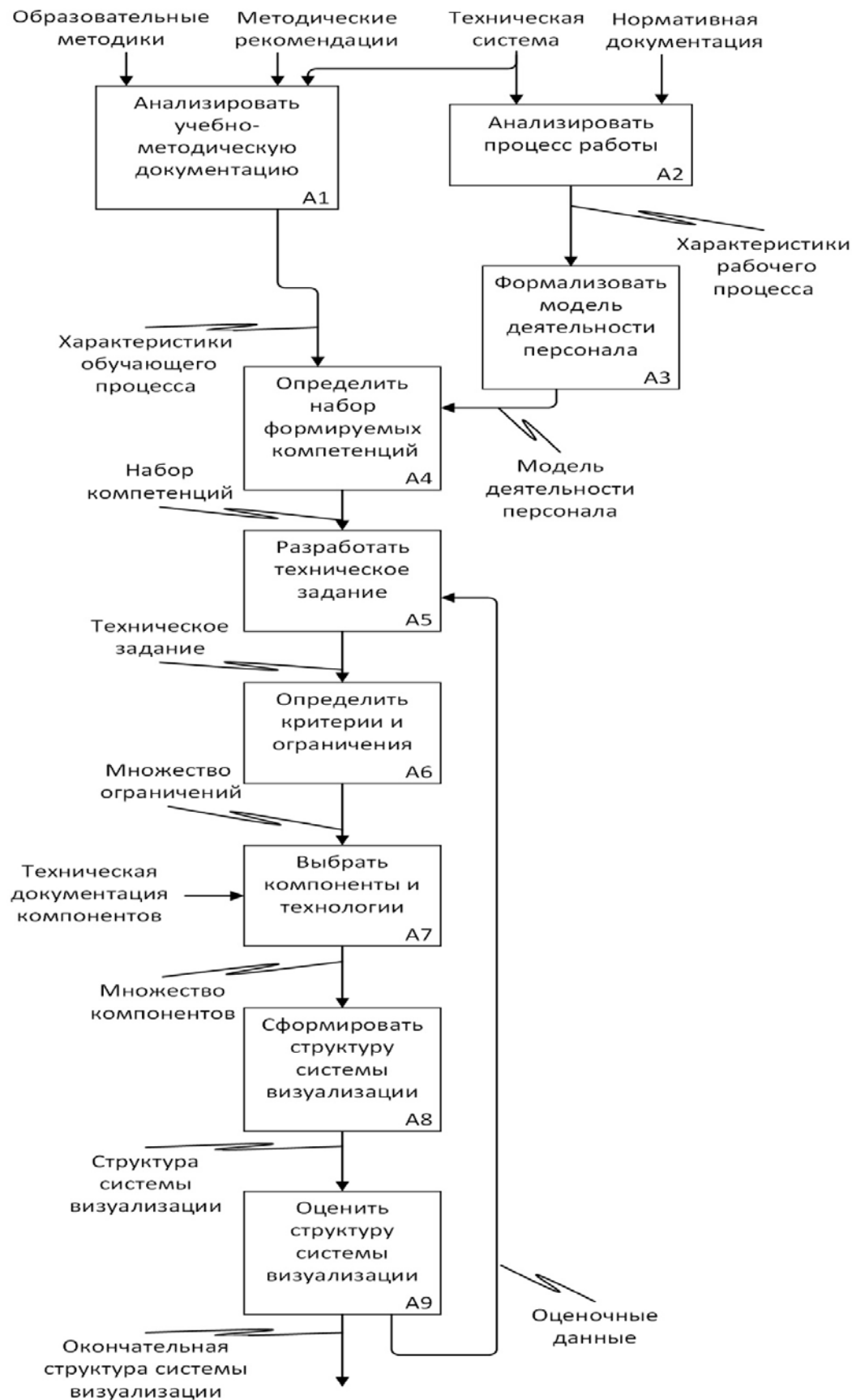
- способность выполнять трудовые функции в соответствии с занимаемой должностью в условиях стабильного производственного процесса и распространённых нештатных ситуаций;
- умение анализировать ситуацию, оценивать последствия возможных сценариев её развития и выбора оптимального варианта собственных действий;
- способность к организации деятельности с соблюдением техники безопасности и других нормативно-правовых документов;
- готовность к творческому (нестандартному) разрешению возникающих проблемных ситуаций при осуществлении трудовой деятельности;
- психологическая готовность к организации собственной деятельности и других работников в условиях неблагоприятного сочетания внешних факторов;
- способность поводить анализ, локализацию и ликвидацию внештатной ситуации.

На данный момент задача проектирования системы визуализации решается экспертным методом, отличающимся высокой долей субъективности, что в итоге приводит к недостаточно оптимальному решению. Качество решения во многом зависит от знаний и квалификации эксперта, его интуиции.

Для повышения объективности экспертизы сформулируем критерии оптимальности проектирования структуры системы визуализации:

1. Стоимость и время разработки программного обеспечения, определяемые сложностью и масштабом моделируемой системы.
2. Качество реализации визуализации каждого компонента системы визуализации ТК, зависящее от его технических характеристик и достигаемой реалистичности погружения обучающихся в виртуальную реальность.
3. Текущие издержки использования каждого компонента системы визуализации в образовательном процессе и обеспечения его работоспособности, складывающиеся из затрат на электроэнергию, оплаты услуг обслуживающего персонала, расходов на ремонт и т.п.
4. Качество и время подготовки персонала с использованием определенного компонента системы визуализации ТК, зависящее от функциональных возможностей компонентов в области формирования необходимых компетенций.

Для наиболее оптимального проектирования структуры системы визуализации разработан алгоритм, позволяющий формализовать процесс соотношения существующих средств и технологий визуализации и тех задач, которые поставлены перед разрабатываемым ТК (см. рисунок).



Функциональная диаграмма алгоритма разработки системы визуализации ТК
Functional diagram of the development algorithm of the visualization system TC



Алгоритм разработки системы визуализации включает следующие стадии:

A1. Анализ учебно-методической документации. Для формирования набора компетенций, которые будут применены в готовом ТК, необходимо определить характер обучающего процесса. Данные получают путем анализа нормативной документации технического объекта с учетом ограничения на множество задач, предъявляемых к ТК, методических рекомендаций по организации познавательной деятельности и образовательных методик.

A2. Анализ процесса работы. На основании нормативной документации (также в области определения задач, предъявляемых к ТК) определяется общий характер работы обучающегося на данном техническом объекте. Под ним подразумевается спектр производимых работ, функционирование в штатном и аварийном режиме и т. п.

A3. Формализация модели деятельности персонала. Данный процесс заключается в формировании четких правил, алгоритмов действия и их зависимостей в математической форме. Следует из спектра характеристик работы обучающегося и нормативной документации.

A4. Определение набора формируемых компетенций. На основе модели деятельности персонала и характеристик образовательного процесса формируется общий набор компетенций, необходимый для полноценной подготовки обучающегося к работе на реальном техническом объекте.

A5. Разработка технического задания. После окончательного определения спектра задач, предъявляемых к ТК, формируется техническое задание на проектирование структуры системы визуализации.

A6. Определение критериев и ограничений. На данном этапе определяется наиболее важный критерий оптимальности, например, время обучения, затем на его основе формируются остальные критерии и ограничения, такие как стоимость системы визуализации, время разработки программного обеспечения и т. д.

A7. Выбор компонентов и технологий. В данном модуле происходит определение множества компонентов системы визуализации в зависимости от наложенных ограничений. Выбор осуществляется на основе технической документации каждого компонента.

A8. Формирование структуры системы визуализации. На основе сужения множества возможных компонентов и учета их ограничений формируется готовая структура системы визуализации.

A9. Оценка структуры системы визуализации. Оценка готовой структуры проходит по основным критериям: качество и время обучения, стоимость покупки и обслуживания готовой системы, время и стоимость разработки программного обеспечения для функционирования ТК. Полученные оценочные данные позволяют окончательно утвердить структуру системы визуализации или доработать ее, вернувшись на этап формирования технического задания с последующей корректировкой системы ограничений и определения оптимальных параметров.

Разработка структуры системы визуализации при проектировании тренажерных систем является важным этапом создания эффективного педагогического средства для системы профессиональной подготовки и повышения квалификации. От исполнения данного этапа зависит не только качество и скорость усвоения необходимых навыков и компетенций обучающимися на ТК, но и оптимальность денежных затрат на разработку, построение и обслуживание всей системы визуализации в целом. В то же время ошибки, допущенные при проектировании, могут повлечь за собой как недостаточное качество обучения и формирование некорректных навыков, так и неспособность всей тренажерной системы исполнять предъявленные к ней требования.

Разработанный алгоритм проектирования системы визуализации ТК позволяет создать её оптимальную структуру, обеспечивающую формирование необходимых компетенций для допуска к работе на реальном техническом объекте повышенной опасности. Важным моментом является определение составляющих и компоновка компонентов визу-

ализации в зависимости от приоритетности формирования какого-либо компонента компетенции работника.

Представленный алгоритм выбора компонентов системы учитывает все этапы проектирования системы визуализации, начиная от анализа технической системы и анализа педагогических походов к обучению в данной сфере обучения и зачисления определенным критериям оптимальности и системой ограничений.

Представленный в работе алгоритм является основой для разработки математической модели, позволяющей реализовать в практике проектирования ТК полученные научные результаты.

Предлагаемый подход имеет ряд преимуществ по сравнению с классическим экспертным подходом к выбору компонентов системы визуализации ТК: снижается влияние человеческого фактора и повышается объективность оценки, увеличивается доля автоматизации принимаемых решений в процессе выбора компонентов системы визуализации.

Использование предлагаемого подхода позволяет снизить время нахождения оптимального решения (при наличии обширной базы данных характеристик компонентов), поскольку сокращается область определения возможных вариантов компоновки за счет строгого определения критериев и ограничений, что упрощает процесс проектирования системы визуализации.

Заключение

Цифровизация экономики обусловила активную инновационную деятельность по модернизации системы образования и обеспечению возможности каждому осваивать новые компетенции на основе индивидуальной образовательной траектории и использования цифровых технологий. Интенсивный переход к использованию цифровых образовательных ресурсов предполагает их создание на основе достижений педагогической инноватики и психологии при нацеленности на обеспечение качества получаемого образования и экономически обоснованные финансовые и материальные затраты. Одним из перспективных направлений цифровизации является создание адаптивных тренажерных комплексов, позволяющих воссоздать с высокой степенью реалистичности предметный и социальный контексты деятельности специалиста во время учебного занятия.

Качество подготовки и повышения квалификации специалиста предполагает, что в процессе обучения будут получены не только теоретические знания, но и практические умения и навыки, а также сформирована психологическая готовность к их использованию как при нормальном протекании производственного процесса, так и в случае аварийной ситуации. Результативность обучения и время формирования компетенций при использовании ТК во многом обусловлены качеством визуализации во время образовательного процесса и созданием сопутствующих физических и психологических нагрузок на обучающегося.

Выявленная инвариантная структура компетенций конкурентоспособного специалиста и критерии оптимальности проектирования системы визуализации позволили разработать и подробно описать алгоритм создания данного компонента ТК. Проектирование системы визуализации ТК на основе разработанных методологических подходов и данного алгоритма позволят частично автоматизировать принимаемые решения по выбору компонентов системы визуализации и уйти от субъективизма при использовании только экспертной оценки. Это будет способствовать проектированию педагогических инструментов в виде адаптивных тренажерных комплексов, обеспечивающих качество формирования необходимых компетенций при оптимальных затратах на организацию переподготовки кадров.

Список источников

Авиационные тренажеры. АО ЦНТУ «Динамика». URL: <http://www.dinamika-avia.ru/> (дата обращения: 20.04.2020).



Список литературы

1. Багдасарова Ю.А. 2013. Использование виртуальных тренажерных комплексов при формировании профессионально-экологической компетентности у будущих специалистов в области трубопроводного транспорта. Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки, 1 (19): 11–19.
2. Булаев Н.И., Козлов В.Н., Оводенко А.А., Рудской А.И. 2009. Системные ресурсы качества высшего образования России и Европы. СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 460 с.
3. Варданян Ю.В., Воробьева О.М. 2017. Профессиональная психологическая подготовка как фактор психологической безопасности. Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 7: 127–132.
4. Вербицкий А.А. 1991. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., Высшая школа, 204 с.
5. Лаптев В.Н., Василенко И.А. 2008. К алгоритму усвоения знаний, умений и навыков, на базе информационных технологий. Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета, 43 (9): 16–32.
6. Наумкин Н.И., Шекшаева Н.Н., Квитко С.И., Ломаткина М.В., Купряшкин В.Ф., Коровина И.В. 2019. Разработка педагогической модели многоуровневой и поэтапной подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности. Интеграция образования, 23 (4): 568–586. DOI: 10.15507/1991-9468.097.023.201904.568-586.
7. Невзоров Р.В. 2014. Тренажерная подготовка как объект педагогического анализа в рамках авиационной педагогики. Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, 2 (108): 131–136. DOI: 10.5930/issn.1994-4683.2014.02.108.p131-136
8. Молоткова Н.В., Попов А.И. 2019. Организация подготовки инженерных кадров к инновационной деятельности. Alma-mater (Вестник высшей школы), 4: 9–14. DOI: 10.20339/AM.04-19.009.
9. Молоткова Н.В., Ракитина Е.А., Попов А.И. 2018. Механизм использования цифровой образовательной среды в инженерном образовании. Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского, 2 (68): 163–172.
10. Староверова Н.А. 2012. Актуальность развития навыков в сфере управления качеством у будущих специалистов химической промышленности. Вестник Казанского технологического университета, 24: 207–209.
11. Стрелков С.В., Клыгач А.С., Варзин С.А., Пискун О.Е., Иванов В.М. 2015. Реалистичная визуализация для тренажера по проведению операций открытого типа. В кн.: Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. Труды Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2-х частях, Санкт-Петербург, 19–21 ноября 2015, 10 (2). Под ред. С.А. Варзина. Санкт-Петербург, РПГУ им. А.И. Герцена, СПбГУ, СПбПУ: 735–739.
12. Федотова Н.И. 2016. Психологические условия формирования профессиональных знаний, навыков, умений. Научные труды Московского гуманитарного университета, 6: 24–30. DOI: 10.17805/trudy.2016.6.3
13. Asghar, I., Egaji, O.A., Dando, L., Griffiths, M., Jenkins, P. 2019. A virtual reality based gas assessment application for training gas engineers. In: ICICM 2019. The 9-th International Conference on Information Communication and Management, Prague, Czech Republic, 23-26 August 2019. Ed. A. Balinsky. New York, Association for Computing Machinery: 57–61. DOI: 10.1145/3357419.3357443.
14. Clifford R.M.S., Jung S., Hoermann S., Billingham M., Lindeman R.W. 2019. Creating a Stressful Decision Making Environment for Aerial Firefighter Training in Virtual Reality. In: IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces (VR). Publ. IEEE: 181-189. DOI: 10.1109/VR.2019.8797889.
15. Cooper N., Milella F., Cant I., Pinto C., White M. and Meyer G. 2016. Augmented cues facilitate learning transfer from virtual to real environments. In: IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality (ISMAR-Adjunct). Publ. Merida: 194-198. DOI: 10.1109/ISMAR-Adjunct.2016.0075.
16. Gąsiorek K., Odachowska E., Matysiak A., Pędzierska M. 2020. Virtual Reality Technologies in the Training of Professional Drivers. Comparison of the 2D and 3D Simulation Application. In: Research Methods and Solutions to Current Transport Problems. ISCT21 2019.

Advances in Intelligent Systems and Computing. Eds. M. Siergiejczyk, K. Krzykowska. Vol 1032. Springer, Cham: 133–142. DOI: 10.1007/978-3-030-27687-4_14.

17. Strojny P., Strojny A. 2014. Kwestionariusz immersji – polska adaptacja iempiryczna weryfikacja narzędzia. *Homo Ludens*, 1 (6): 171–186.

18. Risi D., Palmisano S. 2019. Effects of postural stability, active control, exposure duration and repeated exposures on HMD induced cybersickness. *Displays*, 60: 9–17. DOI: 10.1016/j.displa.2019.08.003.

References

1. Bagdasarova Yu.A. 2013. The use of virtual simulator systems in the process of development of professional ecological competence of future pipeline transport specialists. *Vestnik of Samara State Technical University. The Series: Psychological and Pedagogical sciences*, 1 (19): 11–19 (in Russian).

2. Bulaev N.I., Kozlov V.N., Ovodenko A.A., Rudskoy A.I. 2009. *Sistemnye resursy kachestva vysshego obrazovaniya Rossii i Evropy [Systemic quality resources of higher education in Russia and Europe]*. SPb., Publ. Izd-vo Politekh. un-ta, 460 p.

3. Vardanyan Yu.V., Vorob'eva O.M. 2017. Professional psychological training as a factor of psychological safety. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 7: 127–132 (in Russian).

4. Verbitskiy A.A. 1991. *Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod [Active Learning in Higher Education: A Contextual Approach]*. M., Publ. Vysshaya shkola, 204 p.

5. Laptsev V.N., Vasilenko I.A. 2008. To the algorithm of knowledge, skills and habits realizing by informational technologies. *Politematicheskii setevoy elektronnyi nauchnyi zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*, 43 (9): 16–32 (in Russian).

6. Naumkin N.I., Shekshaeva N.N., Kvitko S.I., Lomatkina M.V., Kupryashkin V.F., Korovina I.V. 2019. Designing the teaching model of multilevel gradual training of students in innovative engineering. *Integration of Education*, 23 (4): 568–586. DOI: 10.15507/1991-9468.097.023.201904.568-586. (in Russian).

7. Nevzorov R.V. 2014. Simulator training as an object of the pedagogical analysis in the aviation pedagogy. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, 2 (108): 131–136. DOI: 10.5930/issn.1994-4683.2014.02.108.p131-136. (in Russian).

8. Molotkova N.V., Popov A.I. 2019. Organization of training of engineering cadres for innovative activity. *Alma-mater (Higher School Herald)*, 4: 9-14. DOI: 10.20339/AM.04-19.009. (in Russian).

9. Molotkova N.V., Rakitina E.A., Popov A.I. 2018. The Mechanism of Using Digital Educational Environment in Engineering Education. *Problems of Contemporary Science and Practice. Vernadsky University*, 2(68): 163–172. (in Russian).

10. Staroverova N.A. 2012. Aktual'nost' razvitiya navykov v sfere upravleniya kachestvom u budushchikh spetsialistov khimicheskoy promyshlennosti [The relevance of the development of skills in the field of quality management for future specialists in the chemical industry]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*, 24: 207–209.

11. Strelkov S.V., Klygach A.S., Varzin S.A., Piskun O.E., Ivanov V.M. 2015. Realistichnaya vizualizatsiya dlya trenazhera po provedeniyu operatsiy otkrytogo tipa [Realistic visualization for an open surgery simulator]. In: *Zdorov'e – osnova chelovecheskogo potentsiala: problemy i puti ikh resheniya [Health is the basis of human potential: problems and solutions]*. Proceedings of the all-Russian scientific and practical conference with international participation: in 2 parts, St. Petersburg, November 19–21, 2015. 10 (2). Ed. S.A. Varzina. Sankt-Peterburg, RPGU im. A.I. Gertsena, SPbGU, SPbPU: 735–739.

12. Fedotova N.I. 2016. Psychological preconditions of building professional knowledge, skills, and abilities. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta*, 6: 24–30. DOI: 10.17805/trudy.2016.6.3 (in Russian).

13. Asghar I., Egaji O. A., Dando L., Griffiths M., Jenkins P. 2019. A virtual reality based gas assessment application for training gas engineers. In: *ICICM 2019. The 9-th International Conference on Information Communication and Management*, Prague, Czech Republic, 23-26 August 2019. Ed. A. Balinsky. New York, Association for Computing Machinery: 57–61. DOI: 10.1145/3357419.3357443.

14. Clifford R.M.S., Jung S., Hoermann S., Billingham M., Lindeman R.W. 2019. Creating a Stressful Decision Making Environment for Aerial Firefighter Training in Virtual Reality. In: *IEEE*



Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces (VR). Publ. IEEE: 181–189. DOI: 10.1109/VR.2019.8797889.

15. Cooper N., Milella F., Cant I., Pinto C., White M. and Meyer G. 2016. Augmented cues facilitate learning transfer from virtual to real environments. In: IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality (ISMAR-Adjunct). Publ. Merida: 194–198. DOI: 10.1109/ISMAR-Adjunct.2016.0075.

16. Gąsiorek K., Odachowska E., Matysiak A., Pędzińska M. 2020. Virtual Reality Technologies in the Training of Professional Drivers. Comparison of the 2D and 3D Simulation Application. In: Research Methods and Solutions to Current Transport Problems. ISCT21 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing. Eds. M. Siergiejczyk, K. Krzykowska. Vol 1032. Springer, Cham: 133–142. DOI: 10.1007/978-3-030-27687-4_14.

17. Strojny P., Strojny A. 2014. Kwestionariusz immersji – polska adaptacja i empiryczna weryfikacja narzędzia. Homo Ludens, 1 (6): 171–186.

18. Risi D., Palmisano S. 2019. Effects of postural stability, active control, exposure duration and repeated exposures on HMD induced cybersickness. Displays, 60: 9–17. DOI: 10.1016/j.displa.2019.08.003.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Архипов Алексей Евгеньевич, аспирант ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, Россия

Попов Андрей Иванович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры техники и технологии производства нанопродуктов» ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, Россия

Обухов Артём Дмитриевич, кандидат технических наук, доцент кафедры системы автоматизированной поддержки принятия решений ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Alexey E. Arkhipov, graduate student of Tambov state technical University, Tambov, Russia

Andrei I. Popov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Department of Technology and technology of production of nanoproducts of Tambov state technical University, Tambov, Russia

Artem D. Obukhov, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of automated decision support Systems, Tambov state technical University, Tambov, Russia



УДК 373.1

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-391-398

Дистанционное обучение как инструмент индивидуального подхода к процессу формирования образовательной мобильности школьников

Закусило А.С.

Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85
E-mail: Pereverzeva-A@yandex.ru

Аннотация. Проблема индивидуализации обучения является одной из наиболее актуальных в современной системе образования. Апробируются и вводятся разнообразные технологии и методики обучения, способствующие раскрытию личностного потенциала ребенка и формирующие ключевые социальные навыки. Одним из наиболее эффективных инструментов индивидуализации является дистанционное обучение. Несмотря на многочисленность публикаций по данному вопросу, данный формат работы реализуется лишь на экспериментальных образовательных площадках, в то время как среднестатистические российские школы нуждаются в практическом анализе результатов деятельности и большей осведомленности об эффективности дистанционного обучения. Целью исследования является анализ результатов после внедрения данного формата работы в средней общеобразовательной школе. Для изучения динамики формируемых компетенций был проведен ряд психо-диагностик среди учащихся выпускного 11 класса. В результате было выявлено положительное влияние дистанционного обучения на познавательную мотивацию учащихся, на уровень их волевой саморегуляции. Полученные результаты не только вносят вклад в развитие теории дистанционного обучения, но и представляют ценность для практического внедрения и апробации.

Ключевые слова: критическое мышление, модульное обучение, познавательная активность, индивидуальный подход, мобильность.

Для цитирования: Закусило А.С. 2020. Дистанционное обучение как инструмент индивидуального подхода к процессу формирования образовательной мобильности школьников. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (3): 391–398. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-391-398

Distance learning as an individual approach tool to the process of formation of educational mobility of schoolchildren

Alexandra S. Zakusilo

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

Abstract. The problem of individualization in learning is one of the most urgent in the modern education system. Various technologies and teaching methods are being tested and introduced that help to reveal the child's personal potential and form key social skills. One of the most effective tools for individualization is distance learning. Despite numerous publications on this issue, this format of work is implemented only



on experimental educational platforms, while the average Russian schools need a practical analysis of the results of activities and greater awareness of the effectiveness of distance learning. The purpose of the study is to analyze the results after the introduction of this format of work in secondary schools. To study the dynamics of formed competencies, a number of psycho-diagnostics were conducted among students of the final 11 class. As a result, the positive impact of distance learning on the cognitive motivation of students, on the level of their volitional self-regulation was revealed. The results obtained not only contribute to the development of the theory of distance learning, but also are valuable for practical implementation and testing.

Keywords: critical thinking, modular training, cognitive activity, individual approach, mobility.

For citation: Zakusilo A.S. 2020. Distance learning as an individual approach tool to the process of formation of educational mobility of schoolchildren. Issues in Journalism, Education, Linguistics, 39 (3): 391–398 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-391-398

Введение

На современном этапе развития российского общества наблюдаются стремительные трансформации во всех сферах человеческой жизни. Меняется политическая, экономическая и социальная ситуация, что влечет за собой обновленный спектр требований как к специалистам отдельных отраслей, так и к человеческой личности в целом. Гибкая адаптация и своевременное реагирование на текущие изменения становятся одними из ключевых компетенций в современном социуме. Активно актуализируется способность человека к самостоятельному выбору и осознанию собственной ответственности, социальный заказ все больше акцентирует внимание на личности, способной планировать, корректировать и прогнозировать свой профессиональный и социальный маршрут. В связи с этим возникает потребность в изменении традиционной педагогической практики, носящей преимущественно характер единообразия и минимальной социальной активности. Современная же система образования нацелена на формирование личности креативной и критически мыслящей, способной самоорганизовываться и гибко адаптироваться к изменениям в социуме. Как на уровне профессионального образования, так и в школьном обучении вводятся новые педагогические практики, апробируются инновационные методики и технологии обучения и воспитания, которые направлены на индивидуализацию и дифференциацию учебно-воспитательного процесса [Андреева и др., 2016]. Одним из наиболее эффективных способов развития индивидуализации в обучении является дистанционный формат работы, который в структуре высшего профессионального образования уже давно зарекомендовал себя как работающий и продуктивный инструмент. На уровне школьного образования дистанционное обучение ранее носило выборочный характер и апробировалось рядом инновационных площадок. В результате сложившейся эпидемиологической ситуации в 2020 году, когда пандемия короновирусной инфекцией охватила весь мир, российская система образования была вынуждена экстренно перестроиться на данный формат работы, опираясь на педагогический опыт экспериментальных школьных площадок и вузов страны.

Недостаточная осведомленность о целях и механизме работы, об эффективности использования дистанционного обучения и отсутствие практического опыта привели к ряду трудностей в процессе реализации. В связи с этим целью данного исследования является изучение результатов внедрения дистанционного формата обучения в образовательный процесс средней российской школы, как эффективного инструмента формирования образовательной мобильности учащихся.

Дистанционное обучение как объект исследования

Дистанционный формат обучения, несмотря на широко приобретенную популярность сравнительно недавно, имеет глубокие корни в истории по всему миру. Еще в конце XVIII века британский учёный-стенограф Айзек Питман, обучавший студентов в Великобритании стенографии, ввел так называемое «корреспондентское обучение», которое благодаря почтовой связи позволяло студентам не только получать необходимый материал и общаться с преподавателем, но и сдавать экзамены на расстоянии [Вайндорф-Сысоева и др., 2018]. Следующим важным шагом в развитии дистанционного обучения стало создание в 1969 году в Великобритании Открытого университета, предоставляющего всем студентам, независимо от социального статуса и места проживания, возможность получать образование без регулярного посещения занятий. Перенимая опыт соединенного королевства, дистанционное обучение начали апробировать по всему миру, что привело к определенному педагогическому прорыву XX века [Elkins, Pinder, 2015].

Основным принципом дистанционного обучения (далее ДО) является возможность установления интерактивного взаимодействия между обучающимся и педагогом без обеспечения их непосредственной встречи. Данная коммуникация направлена на передачу определенного объема информации, адаптированного к самостоятельному изучению и освоению, посредством различных инструментов телекоммуникации в режиме реального времени. Данный процесс взаимодействия не зависит от пространственных характеристик, времени и конкретного образовательного учреждения, что позволяет говорить о повышении доступности образования в масштабах нашей огромной страны [Полат и др., 2008]. Таким образом, ключевой характеристикой дистанционного образования является гибкость обучения как возможность строить свой образовательный маршрут исходя из текущего познавательного интереса и уровня сформированности качества знаний по рассматриваемому материалу, независимо от пространственно-временных условий. Зачастую в основу программ ДО закладывается принцип модульности, что позволяет из набора независимых учебных курсов формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям. Учащиеся вправе выполнять задания и знакомиться с материалом в любое удобное для них время, выстраивая собственное расписание, реализуя тем самым асинхронность обучения [Горшенина, Фирсова, 2010].

В отличие от традиционного школьного урока, дистанционный формат позволяет массово охватывать учебную аудиторию с возможностью подробного анализа индивидуально выполненных работ каждого ученика. Если зачастую отсутствие инновационных практик учебные учреждения оправдывают недостаточной оснащенностью материально-технической базы, то при обучении через персональный компьютер появляется возможность апробировать лучшие современные инструменты видеоконференций и мультимедийных платформ, строить коммуникацию посредством мгновенных мессенджеров с возможностью голосового и видео оповещения [Ибрагимов, 2005]. Разнообразные образовательные онлайн-ресурсы предоставляют готовый материал, разбитый по модулям и подготовленный согласно всем требованиям ФГОС. Данный материал носит не только информативный, но и красочно-иллюстративный характер, имеет различные анимационные эффекты и звуковое сопровождение, что позволяет эффективнее мотивировать школьника на продолжение изучения данного предмета.

У педагога появляется возможность и время реализовывать инновационные технологии смешанного обучения, такие как «Перевернутый класс» и «Гибкая модель», использовать кейс-технологии и технологию сетевого взаимодействия [Андреева и др., 2016]. Все это позволяет выстроить образовательный вектор для каждого ученика с учетом его интеллектуальных и личностных особенностей, благодаря быстрому и эффективному экспорту и импорту учебного материала и выполненных работ [Dirksen, 2015]. Необходимо также отметить, что ДО в определенной степени снимает социальную напряженность,



позволяет уменьшить или вовсе устранить проявления подросткового буллинга, обеспечивая психологическую разрядку для всех участников образовательного процесса.

Безусловно, существует ряд препятствий для эффективной реализации данной модели обучения, как, например, отсутствие персонального компьютера у школьника, недостаточно сформированная ИКТ-компетентность у преподавателя, отсутствие или плохое покрытие территории сетью Интернет [Сорокина, 2009]. Благодаря массовому внедрению данного формата в систему российского школьного образования, Министерство Просвещения России и Агентство стратегических инициатив в апреле 2020 года обеспечили порядка 50 тысяч учащихся компьютерной техникой и современными гаджетами. Были в ускоренном темпе разработаны и внедрены разнообразные формы подготовки учителей к работе в рамках дистанционного обучения с целью повышения их ИКТ-компетентности. Таким образом, ключевым вопросом остается здоровьесбережение школьников, которое лежит в основе успешной реализации ДО и является главным приоритетом как для родителей учащихся, так и для педагогического коллектива [Щенников и др., 2006].

Систематизировав и отладив механизм работы данного формата обучения, все субъекты образовательного процесса понимают, что несомненными плюсами являются доступность и технологичность учебного процесса [Агапонов и др., 2003]. Дистанционное обучение позволяет формировать свободу и гибкость мышления у школьников, создавая условия для творческого самовыражения, дает возможность почувствовать зону собственной свободы и ответственности за результат личных действий. Благодаря обширному материалу и эффективным инструментам познания и оценивания, появляется возможность максимально индивидуализировать процесс обучения, разрабатывать отдельные образовательные маршруты для каждого ребенка [Muller, Murdoch, 2018]. Необходимым условием в процессе реализации индивидуальных траекторий является качественно организованное педагогическое сопровождение, направленное на достижение учебных результатов в здоровьесберегающих и комфортных психологических условиях [Boettcher, Conrad, 2016]. Таким образом, дистанционное обучение является продуктивным инструментом индивидуализации учебного процесса, что позволяет говорить о его эффективности в процессе формирования образовательной мобильности школьников.

Рассматривая образовательную мобильность как совокупность качеств, направленных на успешную интеграцию личности в социум и на гибкую адаптацию к динамично меняющейся действительности и рынку труда, ДО за счет дифференциации содержания образования, а также реализации личностного компонента ведет к одной из ключевых целей воспитания мобильного школьника – формированию самостоятельности, ответственности, свободы выбора, сохранению здоровья. Данная «индивидуализация образования» отражает главное требование образовательной политики в специально созданной вариативной образовательной среде современного государства. В результате образовательная мобильность ведет к осознанию необходимости непрерывного обучения с учетом личностного, психологического, медико-биологического аспектов и социально-экономического фактора.

Для изучения результатов внедрения дистанционного обучения в образовательный процесс средней школы были использованы методы психодиагностики, количественная и качественная интерпретация результатов, обобщения и систематизации данных эксперимента и метод математической обработки данных. Для определения эффективности ДО в начале и конце эксперимента были применены методики, позволяющие изучить уровень сформированности познавательной активности (Б.К. Пашнев), волевой саморегуляции (А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман), а также проведен анализ первичного и итогового уровня качества знаний в четвертой четверти по дисциплине «Английский язык».

В исследовании приняли участие две подгруппы английского языка (31 человек) выпускного 11 «А» класса, социально-гуманитарного профиля МБОУ СОШ № 36 г. Белгорода. На протяжении двух месяцев учащиеся апробировали дистанционное обучение

без очного взаимодействия с педагогами, без предшествующего опыта работы в данном формате. В рамках исследуемого предмета педагогом за это время были задействованы технологии смешанного и проблемного обучения, кейс-технология и технология сетевого взаимодействия, были апробированы информационные образовательные площадки и ресурсы из перечня Министерства Просвещения с целью повышения качества знаний по английскому языку и подготовки к сдаче Единого Государственного экзамена по предмету.

Результаты исследования и их обсуждение

Экспериментальные психодиагностики были проведены дважды – в начале и конце четвертой учебной четверти – с целью выявления динамики исследуемых компетенций. Результаты по динамике сформированности познавательной активности учащихся [Пашнев, 2010], представленные в таблице 1, свидетельствуют о выраженной положительной динамике в рамках заданного временного периода.

Таблица 1
Table 1

Уровень сформированности познавательной активности
The level of formation of cognitive activity

Уровень познавательной активности	Показатели учащихся 11 «А» класса	
	01.04.2020 (31 человек)	25.05.2020 (31 человек)
низкий (0–19 балла)	7 человек (23 %)	4 человека (13 %)
средний (20–34 балла)	9 человек (29 %)	8 человек (26 %)
высокий (35–42 балла)	15 человек (48 %)	19 человек (61 %)

Из полученных результатов следует, что апробация дистанционного обучения оказала благотворное влияние на эмоционально-волевую сферу подростков, привела к повышению познавательного интереса и устойчивости волевых усилий. На 13 % увеличилось количество учащихся с высоким уровнем познавательной активности, что свидетельствует о возросших интеллектуальных потребностях и устойчивой учебной мотивации. На 4 % снизилось количество учеников со средним уровнем познавательной активности, что говорит о характерной устойчивости познавательных мотивов и сформировавшейся системе эмоционально-волевых качеств в данной группе. Понизился процент учащихся (на 10 %), незаинтересованных образовательным процессом, и это дает основание полагать, что дистанционный формат обучения носит характер индивидуальный и личностно-ориентированный, позволяет мотивировать школьников на углубленное погружение в отдельные дисциплины с перспективой дальнейшего развития и самообразования. Можно предположить, что при увеличении срока практического внедрения данного формата работы или при его систематическом применении процент положительной динамики будет значительно выше [Реан, 2016].

В таблице 2 приведены результаты методики на выявление уровня волевой саморегуляции [Зверьков, Эйдман, 1990]. В ходе обработки полученных данных была определена величина индексов по пунктам общей шкалы и субшкалам «настойчивость» и «самообладание». Под уровнем волевой саморегуляции здесь подразумевается степень овладения и контроля собственного поведения в различных учебных ситуациях, способность осознанно корректировать свои действия согласно личностным побуждениям.



Таблица 2
 Table 2

Уровень волевой саморегуляции
 Level of volitional self-regulation

Уровень	02.04.2020 (31 человек)			26.05.2020 (31 человек)		
	Общая шкала	Настойчивость	Самообладание	Общая шкала	Настойчивость	Самообладание
высокий	56 %	61 %	58 %	62 %	65 %	62 %
низкий	44 %	39 %	42 %	38 %	35 %	38 %

Высокий балл по общей шкале свойственен лицам эмоционально зрелым, социально активным и самостоятельным. Эта категория подростков (в начале эксперимента 56 % учащихся) уверена в себе, устойчива в своих реалистичных взглядах, обладает развитым чувством внутреннего долга. Эти школьники эффективно анализируют личные мотивы, планомерно распределяют усилия и ответственно относятся к собственным поступкам. В результате апробации дистанционного обучения высокий уровень был диагностирован уже у 62 % класса, что говорит об эффективности данного формата. Низкий уровень по итогу был определен у 38 % школьников, что свидетельствует об их эмоциональной неустойчивости, чувствительности и импульсивности поведения. Данная категория подростков обладают низкой способностью к рефлексии и самоконтролю, что может быть отражением особенностей темперамента и характера.

Субшкала «настойчивость» характеризует стремление человека к завершению начатого дела. Высокий уровень сформированности данного показателя (в результате вырос до 65 % класса) свойственен людям деятельным, трудолюбивым, стремящимся к реализации своих целей. Эти подростки уважают социальные нормы и быстро адаптируются к изменениям. Низкие значения (35 % учащихся) говорят о высокой лабильности психики, неуверенности в себе, импульсивности поведения, что в свою очередь ведет к непоследовательности мотивов и действий. Высокий балл по субшкале «самообладание» (итоговый показатель 62 % класса) характерен для эмоционально устойчивых людей, обладающих внутренней уверенностью в себе и свободой взглядов, что ведет к новаторству и радикализму их поведения. Низкие показатели говорят о предпочтении традиционных взглядов, которые ограждают подростка от внутренних конфликтов и способствуют невозмутимому фону настроения. В результате апробации дистанционного обучения по всем учебным дисциплинам общий уровень волевой саморегуляции учащихся в классе вырос и свидетельствует о мобильности данных характеристик, что говорит о возможности дальнейших положительных корректировок.

Использование инновационного инструментария и новых образовательных условий привело также к повышению уровня качества знаний, который на начальном этапе работы составлял 52 % (16 учащихся в результате комплексной учебной диагностики по итогам третьей четверти показали результаты «хорошо» и «отлично»). На момент окончания учебного года уровень качества знаний в данном классе составлял 74 %, что свидетельствует об эффективности ДО в процессе изучения английского языка на старшей ступени обучения. Данный формат позволил реализовать интеллектуальный потенциал большому количеству учащихся, сформировать устойчивую мотивацию к изучению предмета и повысить познавательный интерес. Индивидуализация учебных маршрутов и дифференциация материала привели к желанию получить дополнительную нагрузку, интегрировать английский язык в итоговые проектные работы по другим предметам.

Заключение

Использование формата дистанционного обучения является эффективным в процессе формирования образовательной мобильности школьников. Данный принцип индивидуализации ведет к росту продуктивности самостоятельной работы, развитию критического мышления и расширению познавательного кругозора, позволяя реализовывать принципиально новые подходы и методики обучения. Появляется возможность оптимизировать работу с индивидуальными образовательными маршрутами учащихся, повышается информационная грамотность всех участников образовательного процесса, растет уровень волевой саморегуляции учащихся.

Таким образом, дистанционное обучение можно рассматривать как один из ключевых инструментов индивидуализации учебной деятельности, что является основополагающим компонентом образовательной мобильности современного школьника.

Список источников

1. Вайндорф-Сысоева М.Е., Грязнова Т.С., Шитова В.А. 2018. Методика дистанционного обучения. Под ред. М. Е. Вайндорф-Сысоевой. Москва, Издательство Юрайт, 194 с.
2. Зверьков А.Г., Эйрман Е.В. 1990. Диагностика волевого самоконтроля: Практикум по психодиагностике. – М: Изд-во МГУ, 85 с.
3. Ибрагимов И.М. 2005. Информационные технологии и средства дистанционного обучения. Под ред. А.Н. Ковшова. М., Академия, 336 с.
4. Пашнев Б.К. 2010. Психодиагностика: практикум школьного психолога. Ростов-на-Дону: Феникс, 316 с.
5. Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е. 2008. Педагогические технологии дистанционного обучения. Под ред. Е.С. Полат. М., Издательский центр «Академия», 400 с.
6. Реан А.А. 2016. Психология личности. Под ред. Е. Масловой. СПб., Издательство «Питер», 288 с.
7. Щенников С.А., Теслинов А.Г., Чернявская А.Г. и др. 2006. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования. Специализированный учебный курс. Под ред. С.А. Щенникова и др. М., Дрофа, 591 с.

Список литературы

1. Агапонов С.В., Джалиашвили З.О., Кречман Д.Л., Никифоров И.С., Ченосова Е.С., Юрков А.В. 2003. Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий. Под ред. З.О. Джалиашвили. СПб., ВHV-Санкт-Петербург, 336 с.
2. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. 2016. Шаг школы в смешанное обучение. Под ред. Н.В. Третьякова. М., Буки Веди, 280 с.
3. Андреев А.А., Солдаткин В.И. 1999. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М., Изд-во МЭСИ, 196 с.
4. Горшенина М.В., Фирсова Е.Ю. 2010. Реализация принципа индивидуализации в условиях дистанционного обучения. Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки, 6: 41–47.
5. Полат Е.С., Петров А.Е. 1999. Дистанционное обучение: каким ему быть? Педагогика, 7: 29–34.
6. Роберт И.В. 2005. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. Под ред. И.В. Роберта. М., Школа-Пресс, 205 с.
7. Сорокина Н.Д. 2009. Внедрение дистанционного образования в высшей школе. Социология образования, 5: 51–60.
8. Фастова Е.И., Иванова О.Л. 2018. Инновационные педагогические технологии. Кейс успешного педагога. Под ред. Е.И. Фастовой, Г.П. Поповой. М., Учитель, 79 с.
9. Boettcher J., Conrad R.–M. 2016. The online teaching survival guide: simple and practical pedagogical tips. Jossey–Bass, 416 p.



10. Elkins D., Pinder D. 2015. E-Learning Fundamentals: A Practical Guide. Alexandria, VA, ATD Press, 176 p.
11. Dirksen J. 2015. Design for How People Learn. Series: Voices That Matter. New Riders, 304 p.
12. Mayer R.E. 2009. Multimedia Learning. Santa Barbara, University of California, 320 p.
13. Moreno R., Mayer R.E. 1999. Cognitive principles of multimedia learning: The Role of Modality and Contiguity. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2): 358 – 368.
14. Muller T., Murdoch M. 2018. The Learning Explosion: 9 Rules to Ignite Your Virtual Classrooms. Franklin Covey, 190 p.

References

1. Agaponov S.V., Dzhaliashvili Z.O., Krechman D.L., Nikiforov I.S., Chenosova E.S., Yurkov A.V. 2003. Sredstva distantsionnogo obucheniya. Metodika, tekhnologiya, instrumentariy [Means of distance learning. Methodology, technology, tools]. Ed. Z.O. Dzhaliashvili. SPb., Publ. BHV-Sankt-Peterburg, 336 p.
2. Andreeva N.V., Rozhdestvenskaya L.V., Yarmakhov B.B. 2016. Shag shkoly v smeshannoe obuchenie [School step in blended learning]. Ed. N.V. Tret'yakova. M., Publ. Buki Vedi, 280 p.
3. Andreev A.A., Soldatkin V.I. 1999. Distantsionnoe obuchenie: sushchnost', tekhnologiya, organizatsiya [Distance Learning: Essence, Technology, Organization]. M., Publ. Izd-vo MESI, 196 p.
4. Gorshenina M.V., Firsova E.Yu. 2010. Realizatsiya printsipa individualizatsii v usloviyakh distantsionnogo obucheniya [The implementation of the principle of individualization in the conditions of distance learning]. *Vestnik of Samara State Technical University. The Series: Psychology and Pedagogics* 6: 41–47.
5. Polat E.S., Petrov A.E. 1999. Distantsionnoe obuchenie: kakim emu byt'? [Distance Learning: What Should It Be?] *Pedagogika*, 7: 29–34.
6. Robert I.V. 2005. Sovremennye informatsionnye tekhnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy, perspektivy ispol'zovaniya [Modern information technologies in education: didactic problems, prospects for use]. Ed. I.V. Roberta. M., Publ. Shkola-Press, 205 p.
7. Sorokina N.D. 2009. Vnedrenie distantsionnogo obrazovaniya v vysshey shkole [Introduction of distance education in higher education]. *Sotsiologiya obrazovaniya*, 5: 51–60.
8. Fastova E.I., Ivanova O.L. 2018. Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii. Keys uspeshnogo pedagoga [Innovative pedagogical technologies. Case of a successful teacher]. Eds. E.I. Fastovoy, G.P. Popovoy. M., Publ. Uchitel', 79 p.
9. Boettcher J., Conrad R.-M. 2016. The online teaching survival guide: simple and practical pedagogical tips. Jossey-Bass, 416 p.
10. Elkins D., Pinder D. 2015. E-Learning Fundamentals: A Practical Guide. Alexandria, VA, ATD Press, 176 p.
11. Dirksen J. 2015. Design for How People Learn. Series: Voices That Matter. New Riders, 304 p.
12. Mayer R.E. 2009. Multimedia Learning. Santa Barbara, University of California, 320 p.
13. Moreno R., Mayer R.E. 1999. Cognitive principles of multimedia learning: The Role of Modality and Contiguity. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2): 358–368.
14. Muller T., Murdoch M. 2018. The Learning Explosion: 9 Rules to Ignite Your Virtual Classrooms. Franklin Covey, 190 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Закусило Александра Сергеевна, аспирант кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», учитель английского языка МБОУ «СОШ № 36», г. Белгород, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Alexandra S. Zakusilo, postgraduate student, Department of Pedagogy, Belgorod State National Research University, English teacher, MBOU “Secondary School No. 36”, Belgorod, Russia

УДК 371.39

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-399-407

Особенности стратегий и тактик проектирования в музыкальном образовании

Константинова Н.В.

Алтайский государственный институт культуры,
Россия, 656065, г. Барнаул, ул. Юрина, 277
E-mail: konst40.24@gmail.com

Аннотация. Проектировочная деятельность становится необходимым компонентом подготовки современного педагога-музыканта. Развитие педагогической науки и практики, появление новых технологий создаёт необходимость постоянного переосмысления возможностей проектировочной деятельности, что недостаточно освещено в научно-педагогической литературе. Целью работы стало рассмотрение системы музыкального образования, как целостного компонента проектирования, а также музыкально-педагогического процесса, как его части с позиций взаимодействия трёх субъектов: учитель – музыка – ученик. Дано пояснение содержания каждого. Изучен опыт проектирования системы музыкального образования на примере анализа проекта «Музыка для всех» в Республике Саха (Якутия). Представлен анализ педагогической ситуации, имеющей эстетический характер, как основного объекта тактики проектирования, её содержания, структуры, этапов организации в музыкально-педагогическом процессе. Определены формы проектирования в музыкально-образовательной практике. Приведены условия создания благоприятной педагогической среды в реализации проектной деятельности педагога-музыканта. Изложенные позиции позволят ориентироваться и адаптироваться к постоянно развивающимся и меняющимся педагогическим знаниям, ускорят адаптацию к новым музыкально-образовательным технологиям, новым парадигмам образования. Научным вкладом данной работы стало обоснование проектирования с позиций специфики взаимодействия учитель – музыка – ученик.

Ключевые слова: проектирование, система, музыкально-педагогический процесс, эстетические ситуации, художественный диалог.

Для цитирования: Константинова Н.В. 2020. Особенности стратегий и тактик проектирования в музыкальном образовании. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (3): 399–407. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-399-407

Pedagogical strategies and tactics designing in music learning

Natalia V. Konstantinova

Altai State Institute of Culture,
277 Yurina St, Barnaul, 656065, Russia

Abstract. Design activity is becoming a necessary component of the training of a modern music teacher. The development of pedagogical science and practice, the emergence of new technologies creates the need for a constant rethinking of the possibilities of design activities, which is insufficiently covered in the scientific and pedagogical literature. The aim of the work was to consider the system of music education as an integral component of design, as well as the musical and pedagogical process, as its part from the standpoint of the interaction of three subjects: teacher - music - student. An explanation of the content of each is given. The experience of designing a music education system was studied on the example of analyzing the project "Music for All" in the Republic of Sakha (Yakutia). The analysis of the pedagogical situation, which has an aesthetic character, as the main object of design tactics, its content, structure, stages of organization in the musical and pedagogical process is presented. The forms of design in musical and educational practice are determined. The



conditions for creating a favorable pedagogical environment in the implementation of project activities of a musician teacher are given. The stated positions will allow one to orientate and adapt to constantly developing and changing pedagogical knowledge, accelerate adaptation to new musical and educational technologies, new paradigms of education. The scientific contribution of this work was the substantiation of the design from the standpoint of the specifics of the teacher-music-student interaction.

Keywords: design, system, musical and pedagogical process, aesthetic situations, artistic dialogue.

For citation: Konstantinova N.V. 2020. Features of design strategies and tactics in music education. Questions of journalism, pedagogy, and linguistics, 39 (3): 399–407 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-399-407

Введение

Изучение вопросов подготовки педагога-музыканта расширило и углубило представления о характере формирования основных профессиональных качеств выпускников высшей школы. В ряде работ [Абдуллин и др., 2002; Абдуллин, 2014; Дитер Дёрренбехер, 2009; Киреева, 2011; Рачина, 2015] указывается, что в профессию должен прийти специалист, способный творчески решать самые разнообразные задачи, готовый к участию в научно-исследовательской и проектной деятельности, разработке инновационных идей, способствующих продуктивно осуществлять педагогическую работу в системе музыкального образования. Вопросы педагогического проектирования освещаются в работах Безруковой В.С. [1994], Бичеровой Е.Н. [2012], Ганиевой Э.А. [2017], Пахомовой Н.Ю. [2003], Яковлевой Н.О. [2001] и др. Рачина Б.С. [2015] выделяет умения осуществлять проектную деятельность как профессиональную компетенцию будущего педагога-музыканта.

Историко-педагогические аспекты проектирования наиболее полно описаны в статье О.Е. Лебедевой [2010]. Автор, ссылаясь на работы В.М. Розина, справедливо отмечает, что предпосылки возникновения данного вида деятельности относятся ещё к античности. Так постепенно термин «проектирование» пришёл в педагогику из технического знания. В этой области проект означал создание предстоящего продукта, то есть того, что будет сделано в будущем. Подобная работа требовала особого внимания и расчёта каждой детали, чтобы в процессе его изготовления избежать ошибки.

В музыкальной педагогике, как и в общей педагогике, проектировочная деятельность связана с планированием результатов музыкального обучения, музыкального развития, музыкального воспитания в системе взаимодействия учитель – ученик – музыка. Этим взаимодействием и обусловлена специфика проектирования, так как не всегда можно с точностью до деталей предугадать особенность воздействия музыкального искусства на учащихся.

Сложность связана со следующими факторами: а) музыка по своей природе эмоциональна; б) в основе музыкальной деятельности лежит активное восприятие музыки, которое пронизывает все виды музыкальной деятельности, обуславливая неразрывность единства всего музыкально-образовательного процесса; в) обучение музыке – это, в первую очередь, обучение пониманию мира эмоций и чувств; г) в предметном поле педагога-музыканта лежит процесс общения, как правило, со способными, а иногда одаренными учащимися, которые подвержены сиюминутным творческим фантазиям, где есть место вдохновению и импровизации.

Неслучайно в музыкальной педагогике чаще используются методические разработки уроков, занятий, концертов и т.д. Именно в них представлены примерные планы работы, намечены основные направления в выстраивании взаимоотношений между учителем и учащимися. Методическая разработка более свободна по своему содержанию, она содержит в себе возможности индивидуального авторского прочтения определённой педагоги-

ческой проблемы. Однако в современном музыкальном образовании расширяется педагогическое знание, методы и приёмы музыкального обучения и воспитания, появляются новые технические средства, позволяющие транслировать музыкальное искусство в слушательскую аудиторию, развиваются формы музыкально-просветительской практики, растёт потребность в разнообразных формах общения с музыкой различных социальных аудиторий. Всё это требует более детального и тщательного рассмотрения, предельного внимания к мелочам в предстоящей деятельности. Джон Дьюи в своей работе «Демократия и образование» подчёркивает постоянную необходимость обновления жизни, которая продиктована новыми потребностями [The Project Gutenberg..., 2008]. Все эти положения создают проблемное поле научно-методической реальности, отражающей осмысление проектировочной деятельности в современном музыкальном образовании и требующей решения конкретных задач музыкально-педагогической практики. Этим обусловлена необходимость обращения к вопросам особенностей проектирования стратегий и тактик в музыкальном образовании.

Целью исследования является выявление особенностей стратегии и тактик проектирования в деятельности педагога-музыканта. Объектом исследования выступает проектировочная деятельность в музыкальном образовании, предметом – стратегии и тактики проектирования.

Основная часть

Б.С. Рачина [2015] в проектировании выделяет стратегию и тактику как объединяющее звено в планировании образовательной деятельности педагога-музыканта. Рассмотрим их особенности.

Начнём с того, что именно проектирует педагог-музыкант. Основными составляющими его стратегии являются объекты проектирования [Безрукова, 1994], а именно система музыкального обучения, музыкально-педагогический процесс и непосредственно ситуации, которые в нём встречаются. Именно понимание роли педагогических ситуаций и их возможного содержательного наполнения позволят педагогу-музыканту более точно осмыслить предстоящую деятельность, наполненную творческими идеями, новыми образами, и, как следствие, новыми результатами. Музыкально-педагогический процесс состоит из различных ситуаций, которые позволяют увидеть переход из одного эмоционального состояния в другое. Этим он напоминает музыкальную форму, которая состоит из мотивов, фраз, периодов, частей. Педагогические ситуации входят в процесс, процесс в систему.

Система музыкального образования – это целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей музыкального обучения, развития и воспитания человека. Это комплекс задач, принципов, знаний о музыке, музыкальных знаний, музыкальных умений, навыков, видов музыкальной деятельности, методов, аспектов взаимодействия музыки с другими видами искусства и т.д. Весь этот комплекс обозначает качественное состояние музыкального образования. В системе должно быть обязательным наличие связей и зависимостей между всеми компонентами, входящими в неё. Важно в проектировании и наличие ведущей идеи, которая бы объединяла всю деятельность педагога-музыканта и учащихся в системе, и наличие ведущего звена, которым может стать сам учащийся, его способности, потребности, приоритеты, интересы, склонности и другие возможности.

Интересен в этом отношении опыт проектирования системы музыкального образования в Республике Саха (Якутия). Проект «Музыка для всех» начал реализовываться в республике с 2013 года и по настоящее время достойно развивается. Это национальный межотраслевой проект, разработанный на всех уровнях образовательной практики: от детского сада до вуза. Главной идеей проекта стала концепция Д.Б. Кабалевского, связанная с признанием воспитательного потенциала музыкального искусства. Проект разработан на основе взаимодействия двух ведомств: Министерства образования и науки и Министер-



ства культуры и духовного развития Республики Саха (Якутия). Детально проработана структура подобного взаимодействия, создан Попечительский совет проекта, межведомственная коллегия, республиканский организационный комитет по реализации проекта, научно-методический совет проекта и т.д. Разработана модель взаимодействия различных ведомств и организаций, которые помогают реализовать данную идею в практику, определены задачи каждого звена, рассмотрена финансовая сторона реализации проекта. Его создатели уверены, что музыкальное развитие ребёнка – та сила, которая переменит устоявшееся состояние и будет способствовать формированию и развитию нового мышления молодого поколения [Харайбатова, 2019]. В настоящий момент разработчики и организаторы данного проекта создают новые площадки для масштабирования идеи на других территориях Российской Федерации.

В данном примере проект «Музыка для всех» является стратегическим. В нём указан конечный результат, ожидаемый от внедрения музыкальных занятий на всех уровнях образовательной деятельности, разработаны, смоделированы механизмы для мотивации всех структур, необходимых для реализации данного проекта, обозначены уровни (концептуальный, научно-методический, управленческий, образовательный и др.). Ещё одним важным стратегическим этапом является разработка музыкально-педагогического процесса, в котором важно учитывать все компоненты структуры, объекты и субъекты образовательной деятельности. Музыкально-педагогический процесс проектируется исходя из цели обучения для каждого отдельно взятого учащегося или каждой отдельно взятой группы.

Скажем, необходимо провести музыкально-просветительскую работу в определённой аудитории учащихся в течение длительного времени для получения конкретного результата. Педагог-музыкант мысленно отбирает музыкальный материал, влияющий на активизацию познавательного интереса, способы его трансляции в определённую возрастную и социально-ориентированную аудиторию, выстраивает собранный материал по степени устойчивости внимания слушателей, обдумывает выводы и обобщения по каждой встрече, продумывает возможные средства аудио и видео презентации и т.д. Далее необходимо учитывать особенности восприятия музыки в каждой отдельно взятой аудитории, возможное время звучания и время общения со слушателями. Посредством установления таких зависимостей, например, можно ликвидировать противоречия в восприятии музыкального произведения – те противоречия, которые мешают углубить изучение возможностей самого слушателя, ослабить или усилить его мотивацию в общении с музыкальным искусством и занятиям определённой музыкальной деятельностью.

Любую стратегию обеспечивает тактика, которую невозможно проектировать без рассмотрения педагогической ситуации в каждом конкретно взятом случае музыкально-педагогического процесса. Эта маленькая клеточка концентрирует в себе все достоинства и недостатки процесса и системы в целом. Так, если в результате реализации того или иного музыкально-образовательного проекта возникают конфликтные ситуации и их количество довольно большое, это значит, что система и процесс, который в неё входит, изначально порочны.

Структура педситуации внешне проста. В.С. Безрукова отмечает, что «эта простота обманчива» [Безрукова, 1994, с. 104]. Взаимодействие в триаде учитель – ученик – музыка строится как реализация сложного эмоционального мира. Например, педагог хочет снять напряжение в отношениях с учащимся. Он проектирует ситуации, в которых этот учащийся смог бы проявить себя как человек интересный, способный, талантливый и т.д. Очень важно подобрать то музыкальное произведение, которое бы способствовало раскрытию внутреннего мира обучающегося, мотивации к последующему общению с музыкой. Для этого он использует методы доверия, поощрения, выступления. Помимо музыкального сочинения, при проектировании педагогических ситуаций важно выбрать метод взаимодействия, например, методы доверия, поощрения, планирования выступлений.

Педагогические ситуации могут возникать стихийно или предварительно проектироваться. Но и те, что возникли стихийно, разрешаются продуманно, с предварительным проектированием выхода из них. Особенность проектирования педагогической ситуации состоит в том, что, будучи интегративной по сути, она одна и даже набор ситуаций не могут заменить ни форму, ни систему в педагогике. Нельзя из ситуаций создать форму, как нельзя из форм создать педагогическую систему. В этом заключается чрезвычайная сложность любых педагогических явлений. Проектирование педагогических ситуаций происходит как процесс «подгонки» педагогического процесса под конкретных людей, оперативного учёта реальной обстановки в её мельчайших звеньях.

Педагогические ситуации в музыкальном образовании носят эстетический характер, целью их проектирования становится музыкально-эстетическое развитие человека. Тактика проектирования ситуаций построена на речевом общении и проектируются в определённой логике, предусматривая несколько этапов: ориентировочно-подготовительный, художественно-конструктивный, художественно-аналитический. На каждом из этих этапов ситуация рассматривается как проблемная, так как творчество связано с новым решением, неординарным выходом из поставленных задач. Данная ситуация активизирует процесс музыкального обучения, причём процесс активизации двойственный, он непредсказуем и для обучаемых, и для педагога. Информация должна не преподноситься в готовом виде, а провоцировать личность на собственное отношение к происходящей деятельности, на поиск средств для её преобразования.

Ориентировочно-подготовительный этап связан с пониманием педагогом-музыкантом «неизвестного», которое лежит в основе проектирования определённых ситуаций. Неизвестным может выступить творческая задача, в которой содержится новое знание, подлежащее усвоению, которое не даётся в готовом виде, его следует добывать самим учащимся. Далее важно продумать средства, которые вызывают желание, мотивацию к «добыче» неизвестных знаний, способов действия, пробуждению интереса и т.д. Такими средствами может стать музыкальный материал, который лежит в основе педагогически комфортной среды.

Художественно-конструктивный этап подразумевает проектирование конкретной музыкальной деятельности, составления диалога о музыке. Причём это не просто познавательная вопросно-ответная форма общения – это должен быть художественный диалог, в центре которого находится музыкальное искусство. Важную роль в проектировании данного этапа выполняют символы невербальной коммуникации, а именно: мимика, пантомимика, жестикуляция, качества звучания речи (громкость, темп, паузы, эмоциональная окрашенность и т.д.). В качестве активного собеседника В.В. Медушевский включает в диалог учителя и ученика «духовное "Я" ("Мы") произведения как "вечный" неотменимый субъект музыки, основой которого оказываются "логосы бытия", проявляющиеся в умозерцании, умном видении, интуитивно-интеллектуальном осмыслении жизни» [Медушевский, 1993, с. 81]. В художественном диалоге проектируются не только вопросы, но и мысленно прогнозируются и фиксируются возможные ответы. Подобный подход позволяет направлять размышления обучаемых на самостоятельные выводы и суждения. Вопрос, с одной стороны, должен направлять творческую активность учащихся в нужное русло, не позволяя им уклоняться в сторону под влиянием не имеющих отношения к звучащей музыке случайных ассоциаций, а с другой – оставлять каждому достаточно свободы для выражения собственной точки зрения в анализе осмысляемой музыки.

Художественно-аналитический этап подразумевает рефлексию по поводу общения с музыкой и новых мыслей, состояний, которые переживались в совместном творческом действии. Подобная тактика выстраивания должна учитывать возможности обучаемых, которые обладают различным уровнем музыкальной подготовки и опытом общения с музыкальным искусством. Поэтому творческие задачи для каждого обучаемого обязательно должны быть различны с учётом способностей, социальных условий, уровня подготовки,



мотивации и т.д. Важно учитывать, как долго, в каком темпе, где проектируется та или иная ситуация. Необходимо адаптировать все действия педагога-музыканта на конкретного учащегося, его мировоззрение, интересы, склонности, возможности.

Педагогическое проектирование, если оно профессионально, всегда связано со стремлением педагога организовать для своих учащихся такую среду обучения и внеучебной деятельности, в которой они полнее раскрывали бы свой внутренний мир, были бы свободны, достигали успеха и чувствовали себя комфортно [Константинова, 2018]. Подобная образовательная среда была рассмотрена в работах Джона Дьюи [Dewey J. Froebel's Educational Principles, 1915]. Автор подчёркивал, что для организации благоприятной психосоциальной среды необходимы следующие признаки:

- доброжелательная атмосфера;
- поощрение инициативности, творчества;
- взаимопонимание, признание альтернативных точек зрения;
- признание человеческих ценностей;
- преобладание стремления к самостоятельности, активности, интеллектуальному и личностному росту;
- общность идей, интересов;
- развитие определённых традиций и др.

Эти признаки в процессе проектирования могут найти своё проявление в различных формах музыкального образования: урок, занятие, кружок, беседы о музыке, музыкальные лектории, инновационные музыкально-образовательные проекты и т.д. Важно, чтобы все формы были наполнены ярким, эмоциональным содержанием, приносили радость, проводились в атмосфере продуктивного творчества или сотворчества, уважения интересов каждого из участников [Константинова, 2020].

Как компонент самостоятельной работы педагога-музыканта проектировочная деятельность реализуется в виде разработки творческих внеклассных мероприятий, циклов бесед о музыке для школьников, инновационных проектов и др. [Константинова, 2019б]. И в том и в другом случае она должна быть ориентирована на сознательные, целенаправленные и самостоятельные действия самого обучающегося, на творческое развитие научных (педагогических, психологических, музыкальных и т.п.) знаний и умений, на овладение методологией научного музыкально-педагогического творчества [Константинова, 2019а].

Выводы

Рассмотрены вопросы, профилактики возможных негативных последствий проектировочной деятельности в музыкальном образовании. Актуальной профессиональной средой для её изучения стало взаимодействие трёх субъектов: учитель – музыка – ученик. Обоснование проектирования с позиций подобного взаимодействия и стало научным вкладом данной работы. Рассмотрение особенности стратегий и тактик педагогического проектирования во многом обусловлены спецификой самого музыкального искусства, его восприятием, умением выстраивать художественный диалог и продумыванием в нём всех деталей вербального выражения своих чувств и эмоций, позволяющих увидеть положительное воздействие на формирующие, развивающие и воспитательные процессы музыкально-образовательной практики.

Однако сам процесс проектирования представляет собой сложное явление, а потому в рамках данной работы анализ стратегий и тактик только обозначил данную проблему и её смысловые единицы. В то же время представляется, что изложенные позиции позволят ориентироваться и адаптироваться к постоянно развивающимся и меняющимся педагогическим знаниям, ускорят адаптацию к новым образовательным технологиям, новым парадигмам образования.

Список источников

1. Абдуллин Э.Б. 2014. Основы исследовательской деятельности педагога-музыканта. СПб., Планета музыки, 368 с.
2. Абдуллин Э.Б., Ванилихина О.В., Морозова Н.В. 2002. Методологическая культура педагога-музыканта. М., Академия, 272 с.
3. Безрукова В.С. 1994. Педагогика : учебник для индустр.-пед. техникумов и инж.-пед. Вузов. Екатеринбург, УГППУ, 338 с.
4. Пахомова Н.Ю. 2003. Метод учебных проектов в образовательном учреждении. Под ред. Н.Ю. Пахомовой. М., АРКТИ, 121 с.
5. Рачина Б.С. 2015. Педагогическая практика: подготовка педагога-музыканта. Под ред. Б.С. Рачиной. СПб., Лань, Планета музыки, 512 с.
6. Основы теоретического музыкознания. 2003. Под ред. М.И. Ройтерштейна. М., Академия, 2003, 272 с.
7. Харайбатова О.М. 2019. Организационная структура управления Республиканским проектом «Музыка для всех». Ежеквартальный культурно-просветительский журнал «Музыка для всех», 2: 24–26.
8. Яковлева Н.О. 2001. Педагогическое проектирование. Под ред. И.С. Карасовой. Челябинск, Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 124 с.

Список литературы

1. Лебедева О.Е. 2010. Педагогическое проектирование: теоретические аспекты. В кн. Аграрная наука – сельскому хозяйству. V Международная научно-практическая конференция. Барнаул, Алтайский государственный аграрный университет: 466–468.
2. Бичерова Е.Н. 2012. Особенности исследовательской и проектной деятельности младших школьников: сравнительно-сопоставительный анализ. Вестник Брянского государственного университета, 1 (1): 187–194.
3. Ганиева Э.А. 2017. Проектно-исследовательская деятельность обучающихся в рамках ФГОС второго поколения: сравнительно-сопоставительный анализ. В кн.: Культура, наука, образование: проблемы и перспективы. Материалы VI международной научно-практической конференции, Нижневартовск, 13–15 февраля 2017 г., ч. I: Общественные и гуманитарные науки. Под ред. А.В. Коричко. Нижневартовск, Изд-во Нижневарт. гос. ун-та: 38–45.
4. Константинова Н.В. 2020. Особенности взаимодействия вузов культуры с Центрами помощи детям, оставшимся без попечения родителей (на примере деятельности музыкального факультета АГИК). В кн.: Взаимодействие учреждений культуры и образования в музыкальном развитии детей. Сборник статей и материалов IV Всероссийской научно-практической конференции, Новосибирск, 5–6 марта 2020 г. Новосибирск, Изд-во Новосиб. гос. консерватория им. М.И. Глинки: 32–40.
5. Константинова Н.В. 2019а. Особенности проектно-исследовательской деятельности педагога-музыканта. В кн.: Теория, история и практика образования в сфере культуры. Материалы XIX международной научно-методической конференции, Барнаул, 17 октября 2019 г. Под ред. Е.А. Московкиной. Барнаул, Изд-во АГИК: 166–169.
6. Константинова Н.В. 2019б. Традиционные и инновационные формы общения с музыкой в современном образовании. В кн.: Взаимодействие учреждений культуры и образования в музыкальном развитии детей. Сборник статей и материалов III Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой 115-летию со дня рождения Дмитрия Борисовича Кабалевского, Новосибирск, 1–2 марта 2019 г. Под ред. Л.П. Робустовой. Новосибирск, Изд-во Новосиб. гос. консерватория им. М.И. Глинки: 29–37.
7. Константинова Н.В. 2018. Культурно-воспитательная среда как условие профессионально-творческого саморазвития студентов. В кн.: Теория, история и практика образования в сфере культуры. Материалы XVIII международной научно-методической конференции, Барнаул, 15 марта 2018 г. Под ред. Л.Г. Гусяковой. Барнаул, Изд-во АГИК: 115–118.
8. Медушевский В.В. 1993. Художественный мир музыки. В кн.: Спутник учителя музыки. Под ред. С.С. Балашовой. М., Просвещение: 77–89.



9. Dieter Dörrenbächer 2009. Musikalische bildung in deutschland von kindesbeinen an Ziele – Strukturen – Perspektiven. URL: https://rachmaninov.ru/assets/uploads/konf/dgt_2016/dyorrenbexer.pdf (дата обращения: 23.05.2020).
10. Dewey J. 1915. Froebel's Educational Principles. URL: <http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey-1907/Dewey-1915b.html>. Chicago: University of Chicago. (1915): 111-127. (дата обращения: 05.05.2020).
11. Кіреєва Т.І. 2011. Музична освіта сьогодні: від ярослава мудрого до новітнього часу URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/85447/26-Kireeva.pdf?sequence=1> (дата обращения: 03.06.2020).
12. The Project Gutenberg E Book of Democracy and Education, by John Dewey. 2008. URL:<http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm> (дата обращения: 03.05.2020).

References

1. Lebedeva O.E. 2010. Pedagogicheskoe proektirovanie: teoreticheskie aspekty [Pedagogical Designing: Theoretical Aspects]. In: Agrarnaja nauka – sel'skomu hozjajstvu [Agrarian Science to Farming Industry]. V international scientific and practical conference. Barnaul, Altai state agrarian University. Barnaul: 466–468.
2. Bicherova E.N. 2012. Osobennosti issledovatel'skoy i proektnoy deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov: sravnitel'no-sopostavitel'nyy analiz [Features of research and design activity younger schoolboys: the rather-comparative analysis]. The Bryansk State University Herald, 1 (1): 187–194.
3. Ganieva E.A. 2017. Proektno-issledovatel'skaya deyatel'nost' obuchayushchikhsya v ramkakh FGOS vtorogo pokoleniya: sravnitel'no-sopostavitel'nyy analiz [Project and Research Activities of Students within the frames of Federal State Educational Standard of the Second Generation]. In: Kul'tura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy [Culture, science, education: problems and prospects]. Materialy VI mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Nizhnevartovsk, 13–15 fevralya 2017 g., ch. I: Obshchestvennye i gumanitarnye nauki. Ed. A.V. Korichko. Nizhnevartovsk, Publ. Izd-vo Nizhnevart. gos. un-ta.,: 38–45.
4. Konstantinova N.V. 2020. Osobennosti vzaimodeystviya vuzov kul'tury s Tsentrami pomoshchi detyam, ostavshimsya bez popecheniya roditel'ey (na primere deyatel'nosti muzykal'nogo fakul'teta AGIK) [Peculiarities of interaction between cultural universities and Centers for helping children without parental care (on the example of the activity of the music faculty of ASIC)]. In: Vzaimodeystvie uchrezhdeniy kul'tury i obrazovaniya v muzykal'nom razvitii detey [The interaction of cultural and educational institutions in the musical development of children]. Sbornik statey i materialov IV Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Novosibirsk, 5–6 marta 2020 g. Novosibirsk, Publ. Izd-vo Novosib. gos. konservatoriya im. M.I. Glinki: 32–40.
5. Konstantinova N.V. 2019a. Osobennosti proektno-issledovatel'skoy deyatel'nosti pedagoga-muzykanta [Features of the design and research activities of the teacher-musician]. In: Teoriya, istoriya i praktika obrazovaniya v sfere kul'tury [Theory, history and practice of education in the field of culture]. Materialy XIX mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii, Barnaul, 17 oktyabrya 2019 g. Ed. E.A. Moskovkinoy. Barnaul, Publ. Izd-vo AGIK: 166–169.
6. Konstantinova N.V. 2019b. Traditsionnye i innovatsionnye formy obshcheniya s muzykoy v sovremennom obrazovanii [Traditional and innovative forms of communication with music in modern education]. In: Vzaimodeystvie uchrezhdeniy kul'tury i obrazovaniya v muzykal'nom razvitii detey [The interaction of cultural and educational institutions in the musical development of children]. Sbornik statey i materialov III Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 115-letiyu so dnya rozhdeniya Dmitriya Borisovicha Kabalevskogo, Novosibirsk, 1–2 marta 2019 g. Ed. L.P. Robustovoy. Novosibirsk, Publ. Izd-vo Novosib. gos. konservatoriya im. M.I. Glinki: 29–37.
7. Konstantinova N.V. 2018. Kul'turno-vospitatel'naya sreda kak uslovie professional'no-tvorcheskogo samorazvitiya studentov [Cultural and educational environment as a condition for professionally-creative self-development of students]. In: Teoriya, istoriya i praktika obrazovaniya v sfere kul'tury [Theory, history and practice of education in the field of culture]. Materialy XVIII mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii, Barnaul, 15 marta 2018 g. Ed. L.G. Guslyakovoy. Barnaul, Publ. Izd-vo AGIK: 115–118.



8. Medushevskiy V.V. 1993. Spetsifika iskusstva. Sushchnost' i spetsifika muzyki [The specifics of art. The essence and specificity of music]. In: Sputnik uchitelya muzyki [Music teacher companion]. Ed. S.S. Balashovoy. M., Publ. Prosveshchenie: 64–68.

9. Dieter Dörrenbächer 2009. Musical education in Germany from childhood to goals – structures – perspectives. URL: https://rachmaninov.ru/assets/uploads/konf/dgt_2016/dyorrenbexer.pdf (date of the application: 23.05.2020).

10. Dewey J. 1915. Froebel's Educational Principles. URL: <http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey-1907/Dewey-1915b.html>; Chicago: University of Chicago. (1915): 111–127. (date of the application: 05.05.2020).

11. Kireeva T.I. 2011. Musical Education of Our Time: from Yaroslav the Wise to Modern Times URL: <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/85447/26-Kireeva.pdf?sequence=1> (access date: 03.06.2020).

12. The Project Gutenberg E Book of Democracy and Education, by John Dewey. 2008. URL: <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm> (date of the application: 03.05.2020).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Константинова Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой музыкознания и фортепиано Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Natalia V. Konstantinova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, head of the Department of musicology and piano of the Altai state Institute of culture, Barnaul, Russia



УДК 378

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-408-418

Digital competence as a requirement for development of innovative educational environment at university

Irina I. Lysova, Olga A. Vitokhina, Olga V. Volkova

Belgorod University of Cooperation, Economics & Law

116 a Sadovaya St, Belgorod, 308023, Russia

E-mail: liriv@yandex.ru; violga7@mail.ru; wolga_bel@mail.ru

Abstract. The study examines innovative educational technologies for their potential impact on and use in teaching, learning, and creative inquiry within the higher education environment. The analysis of the problem connected with creating (transforming) the educational environment in the context of digitalization showed that this multifaceted task requires further study. The aim of the work is to review and assess the implementation of digital technologies in the university educational environment. The urgency of using digital technologies in the teaching-learning process has been substantiated; the importance of the digital competence formation for all educational process participants has been shown; the significance of filling the curricular with online products has been emphasized; the need to combine traditional educational methods with innovative technologies has been confirmed by the example of foreign language teaching. A systematic approach, desk research and expert assessment methods were used. The new ways of forming digital competence based on the use of open online resources are revealed; original ways of convergence of traditional and innovative educational environment are presented. The authors attempted to develop a methodological approach towards connecting learning inside/outside the classrooms through the digital cloud and estimate the impact of the digital revolution on the learners and teachers' profile. The research results can be used by teachers perceiving digital competence as a new tool for converting learning environment into a comfort zone.

Key words: learning environment, lifelong education, e-learning, information and communication technologies, feedback.

For citation: Lysova I. I., Vitokhina O. A., Volkova O. V. 2020. Digital competence as a requirement for development of innovative educational environment at university. Issues in Journalism, Education, Linguistics, 39 (3): 408–418 (in English). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-408-418

Цифровая компетентность как условие развития инновационной образовательной среды в вузе

Лысова И.И., Витохина О.А., Волкова О.В.

Белгородский университет кооперации, экономики и права

Россия, 308023, г. Белгород, ул. Садовая, д. 116а

E-mail: liriv@yandex.ru; violga7@mail.ru; wolga_bel@mail.ru

Аннотация. Создание инновационной образовательной среды в вузе способно качественно изменить процесс подготовки специалистов, обладающих цифровой компетентностью. Анализ проведенных исследований по проблеме создания (преобразования) образовательной среды вуза в условиях цифровизации показал, что данная многоаспектная задача требует дальнейшего изучения. Целью работы является рассмотрение и оценка внедрения цифровых технологий в образовательную среду университета. Обоснована актуальность использования цифровых технологий в образовательном процессе высшей школы; показана важность формирования цифровой компетентности у всех участников образовательного процесса; акцентирована значимость наполнения содержания учебных дисциплин онлайн-продуктами: подтверждена

необходимость сочетания традиционных методов с инновационными технологиями в учебном процессе на примере обучения иностранному языку. Использован системный подход, кабинетное исследование и методы экспертных оценок. Выявлены оригинальные пути формирования цифровой компетентности на основе использования открытых онлайн ресурсов; представлены новые способы сближения традиционной и инновационной образовательной среды; показано, каким образом цифровая компетенция может повлиять на динамику урока преподавателя иностранного языка, изменяя учебную аудиторию с помощью доступных технологий и ресурсов. Результаты исследования могут быть использованы педагогами, заинтересованными в формировании образовательной среды для реализации инноваций.

Ключевые слова: цифровая компетентность, среда обучения, непрерывное образование, электронное обучение, информационные и коммуникационные технологии, обратная связь.

Для цитирования: Лысова И. И., Витохина О. А., Волкова О. В. 2020. Цифровая компетентность как условие развития инновационной образовательной среды в вузе. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (3): 408–418. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-408-418

Introduction

Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning supported the development of competence-oriented teaching and learning as well as related curricula reforms. Competence-oriented educational approaches and curricula focus not only on the outcomes of a learning process but also on the application of that learning in new or different contexts. Competences include more than knowledge and understanding and take into account the ability to apply them when performing a task. Competence-oriented education is regarded as advantageous in a time when digital orientation of our societies is developing at an immense speed and when the skills required need to be transferred to and developed in many different societal contexts, including the ones unforeseen in the future.

Today we witness fortified collaboration between training and learning sceneries at all levels as well as strengthened outfits, means and directions in education and employment to back public in managing their lifelong learning pathway.

Digital age is a new stage in the development of humankind associated with the construction of a global knowledge-based information or digital society. Today it is safe to say that humanity has entered a qualitatively new stage in its development related to the construction of a global digital society. This new era of human development corresponds to the concept of creating a Global Information Network or Global Digital Society, which has become a common platform for interaction of all subjects of the modern world to solve the problem of implementing a new era, which is based on such basic concepts as: information, data, knowledge and communication.

Digital competence definition concerns “the basic skill or ability to use a computer confidently, safely and effectively, including: the ability to use office software such as word processors, email and presentation software, the ability to create and edit images, audio and video, and the ability to use a web browser and Internet search engines” [Royal Society, 2012, с.17]. The stated skills are almost obligatory in the global digital society is a lifelong perspective and, in fact, a new cultural and historical context for the humanity development under the conditions of the forthcoming fourth industrial revolution (PR4.0), which involves transformation of production, economy and the social sphere through the widespread use of information, communication, digital and hybrid technologies [Kozhevnikova, 2011]. Technological changes concern all the elements of the social sphere including education. Transformation of services focuses on creating new educational products and converting existing ones to digital. This usually means converting traditional stand-alone lectures into a video format, creating digital content, including multime-



dia. In addition, it includes the provision of digital means of communication. To implement the stated task all the actors of the education process should possess digital competence.

Digital competence is currently considered to be a vital requirement for life and occupation, or rather a survival skill. It serves as a cornerstone, which allows mastering other key competences (e.g. communicative, reasoning, critical thinking, knowledge widening, cultural awareness). It is also important for ensuring citizens' active participation in social life [Rozdolskaya i dr., 2017].

Digital skills should be inserted both in the instruction process in a whole and in every subject in particular. It is reasonable to start the process of digital learning as early as it could be and for higher education, we estimate it as an obligatory one. Students are to learn to use digital instruments critically and creatively [Isaev, Eroshenkova, 2011].

As education is at least a two-side process, teachers need to constantly master their digital competence in order to manage and support instruction [Rastova i dr., 2006]. Besides, today digital competence is a general prerequisite for all the population for acting, working and learning in the information society. We can claim that digital competence is now reckoned as a great strategic significance and helps in many aspects of our life, i.e. public, healthiness, trade and industry, social life, ethnic identity, etc. [Tarasova, Altonayan, 2017].

Main Body

Digital competence has many different aspects and features, embracing a lot of areas and fields of knowledge and it spreads and widens quickly in parallel with appearance of new technologies. Being digitally competent means to be able to follow its five crucial areas, which were identified and summarized as follows [The Digital Competence Framework 2.0, 2019]:

1. Information: to identify, locate, retrieve, store, organize and analyze digital information, judging its relevance and purpose. The information capacity includes searching, evaluating, filtering and saving information.

2. Communication: to communicate in digital environments, share resources through online tools, link with others and collaborate through digital tools, interact with and participate in communities and networks, possess cross-cultural awareness. Successful communication embraces networking by means of technologies; material and content distribution; digital identity and netiquette. It is a technical competence. It concerns dealing with various software, ability to code. At the same time creative results assume partnership, revealed in the communication area.

3. Content-creation: to create and edit new content (from word processing to images and video); to integrate and re-elaborate previous knowledge and content; to produce creative expressions, media outputs and programming; to deal with and apply intellectual property rights and licenses; to work on content-creation; to possess competences in copyright and licenses; to elaborate the content; to produce and distribute multimedia products and programs matching with different software.

4. Safety: personal protection, data protection, digital identity protection, security measures, safe and sustainable use. Safety is that very area, which is closely connected with different competences, for example, digital identity and netiquette. Nowadays it is crucial for people to know about threats existing on-line.

5. Problem-solving: to identify digital needs and resources; to make informed decisions on most appropriate digital tools; to use technologies for solving technical problems; to maintain students interest and participation.

For any educational institution and its actors today it is vitally important to acquire ability to identify and eliminate digital competence gaps. Digital reality helps create learning environment with the focus on particularly innovative, influential and actual architecture. To understand the main trends of learning environments for the 21st century we analyzed actual research reviews. Most of them provide the following flow-through principles [Bazanova, 2012]:

- recognize the learners as core participants of the education process, inspire their vigorous engagement, and develop their understanding of the importance of being active learners;
- be founded on the social nature of learning and actively encourage both group work and well-organized co-operative learning;
- be acutely sensitive to the individual differences among the learners, including their prior knowledge;
- use devise programs that demand hard work and challenge from all without excessive overloading;
- operate with clarity of expectations and deploy assessment strategies consistent with these expectations; there should be strong emphasis on formative feedback to support learning;
- strongly promote “horizontal connectedness” across areas of knowledge and subjects as well as to the community and the wider world [Benavides et al., 2010; Neumann, 2018).

The strength and significance of each principle is vital in close cohesion with the others. All together they provide a proper framework for creating an effective learning environment. It is vitally important to understand that all these principles (embracing students’ activity, co-operative learning, professionals’ competence, well-organized working process, effective feedback, horizontal connectedness) can be augmented considerably by means of IT technologies.

Digital or information and communication technologies (ICT) initiated a lot of changes and modifications occurring in everyday life as ICT penetrated into all spheres of routine work and facilitated to blurring boundaries between virtual and traditional environment [Irkhina i dr., 2012]. The computer-generated surroundings therefore spread and enhance the grasp of learners in their training – concerning communication and relationships development with their group mates, instructors and gaining access to enormous and rich knowledge bases [Kolos, Kuzminova, 2016]. ICT influence is essential for education process. Innovative methods of teaching and learning are being widely introduced; new sources of instructive information have appeared and are actual for teachers and students. The lifelong learning concept, worked out by European Parliament, has become widely spread. It includes eight competences: literacy competence; languages’ competence; science, technological, engineering and mathematical competence; digital competence; personal, social and learning competence; civic competence; entrepreneurship competence; and cultural awareness and expression competence [Recommendation of the European Parliament, 2006]. Lifelong Learning ideas should be anchored in the public mind from early childhood education and reinforced in adult education, reproducing the necessity to upkeep competence development in a sustainable lifelong learning outlook. In the frames of knowledge society, they are in great demand being closely connected with ICT, which serve as a means for optimal social inclusion, excellence of life and effectiveness in work, market and economic development. Implementation of ICT in the education process can be seen as one of the crucial constituents in teaching and learning policies and it is turning into an object of scientific investigation. The concept of digital competence is becoming a priority in actions and initiatives of every higher educational establishment.

This sustainable education philosophy initiates inclusive and fair quality education and lifelong learning opportunities for every person. For being competitive and appropriate it is actual to develop new skills, be engaged in self-taught study, acquire skills in a new sport or activity, learn to use a new technology, gain new knowledge. Personal self-actualization and satisfaction can be achieved both by chasing personal interests and desires and careering professional goals as humans have a naturally occurring motivation to discover, study and improve their own quality of life and inspire a sense of self-esteem [Lysova i dr., 2016].

Lifelong learning, which is a form of self-initiated training oriented at personal development, emphasizes the following features:

- foster students of all ages and in all forms of education, including non-formal and formal ones, in developing key competences for lifelong learning;



- up-date programs to present and prospect demands to be certain that the public can acquire and master the competences they need;
- work out steps to encourage competence-oriented instruction in lifelong learning perspective, that is creation of innovative learning environment, backing for professors and other educational staff; evaluation of competence development.

E-learning is well fitted to satisfy these features. Authentic learning experience aimed at mastering an education program by electronic means is provided by e-learning. It includes web-based learning, virtual laboratories, digital cooperation and distribution of information via the Internet. It can go along with face-to-face learning with a lecturer and in mixed learning. Nowadays formal education system is under growing burden connected with answering and adjusting to prompt technological development as well as to attendant alterations appearing in the environment we act and live. There is an urgent need to enrich learning process by applying new pedagogical approaches and IT technologies, and thus make formal education more engaging and actual [Kozhevnikova, 2014].

Under the present situation, teachers with student-centered views are inclined to realize student-oriented curricula even if there exist technical, managerial or assessment barriers. Instructors' own opinions and outlooks concerning the appropriateness of technology for students' learning are understood as the ground for their success. Furthermore, inside factors (e.g. desire for using technology, rational problem-solving, priority-driven mentality) and maintenance from other actors (managers, officers, and learning networkers) are crucial for determining teachers' practices. The strongest barriers on the way to using technology are wrong attitudes and views on technology and lecturers' insufficient levels of knowledge. It is vitally important to understand that modern students not only chose but create the content. Along with their teachers they can become experts on specific content areas. All the available learning resources should be used flexibly to satisfy individual student educational needs [Boldova, 2012].

In the present study we consider some on-line opportunities for learning languages. They include:

- selecting digital resources understanding applicable copyright and accessibility requirements;
- organizing, sharing and publishing digital resources respecting the rules of copyright;
- creating and modifying digital resources considering the specific learning objective, content, pedagogical approach and learner group.

Learning languages and being able to communicate in more than one language remains one of the key competences for lifelong learning. The focus of the Languages Competence is on improving the development of linguistic competences and stressing the importance of learning languages as a tool for communication within multilingual societies and work environments.

Among the stable and experienced providers of e-learning language materials are the British Council, the British Study Centers, BBC, which help meet language training needs. There are also online learning communities where anyone can learn different subjects created by professionals free of charge. For example, Memrise [Mem Rise, 2010-2020]. It is the exact combination of science and fun. It is a good enhancement in the learning process both for teachers tracking the progress of their students and the students hoping to better retain what they learn. It is designed for learning vocabulary, grammar and interesting facts. Memrise is grounded on some significant scientific findings about how we learn. It includes the system of mnemonics, memory aids, mind maps, spaced repetition, crowdsourcing that encourage human brain to work better by engaging imagination. As a result, it facilitates establishment of tougher and more long-lasting memories, allows to keep information in the human mind; to convert data into a form that the brain can keep in a better in comparison with its original form [Davidenko, 2013].

One more useful site for increasing students' awareness of their learning a foreign language through digital and collaborative feedback techniques is a new course worked out by Cambridge University Press. The word *feedback* is mostly associated with teacher' measuring

the class performance but it is also important for learners' perception of the progress they managed to achieve.

Cambridge Dictionary gives the following definition of feedback: an opinion from someone about something that you have done or made [Cambridge Dictionary, 2020]. The available free digital resources can make giving feedback far more practical, it can play a major role in helping students with their language learning efforts to understand how they are progressing. Artificial intelligence (AI) feedback gives students specific suggestions on how to adjust their production (spoken or written) in a more independent way. In the past few years, free AI tools became available and can be applied in the educational context. For illustrative purposes we can address the site for writing skills development Write & Improve [Write & Improve, 2020]. It allows to get feedback on written letters and compositions, receive specific key hints on the printed works. Write & Improve uses new technology developed at the University of Cambridge to mark English writing accurately. It shows the parts of inserted text that may need improvement, helps check students' spelling, grammar and vocabulary.

Similar service helps the learner get feedback on the intelligibility of their pronunciation. The voice typing in Google Docs is a practical alternative to feedback from a teacher. The students just press the microphone icon and read in real time as the system transcribes what was spoken. Students can then reflect on their pronunciation and practice the sounds that Google Docs struggles to understand and transcribe. Referring to an online dictionary is another way to learn the accurate pronunciation of words. And it is a free tool that we can encourage our students to use.

These ideas all play a role in enabling our students to make good use of the available and free technical resources to study and improve, as education is more likely to be effective when feedback emphasizes features of the task (success criteria) and focuses learning goals.

A useful feedback can be also obtained while working with Digital Stories which are "multimedia movies that combine photographs, video, animation, sound, music, text, and often a narrative voice. Digital stories may be used as an expressive medium within the classroom to integrate subject matter with existent knowledge and skills from across the curriculum. Students can work individually or collaboratively to produce their own digital stories. Once completed, these stories can easily be uploaded to the Internet and can be made available to an international audience, depending on the topic and purpose of the project" [Henson, 2015, c. 103]. Students can publish their digital stories online and so share their results with an authentic audience. It opens access to feedback and learning through the works of others, including their peers. Digital storytelling suits students with different learning abilities and styles and strengthens cooperation among them.

Similar purposes can be achieved through the web-quest model, which is actively used in the educational process as one of the strategies for integrating the Internet. The authors define the web quest as "a type of reference-oriented activity of students using the Internet resources". [Volkova, 2018]. Due to the nature of the web-quest, the tasks can be set so as to resemble reality. This is at the core of the motivational aspect of the method. There are many benefits of using web-quests during English classes as they:

- help educators to fit the Internet into the language classes as they do not involve exceptional technical background;
- are mostly team actions and inspire communication and distribution of information among group mates;
- function as a linguistic tool, but can also bear out interdisciplinary functions;
- enhance critical thinking skills and analyzing viewpoints;
- can be both thrilling and genuine tasks and encourage students to assess the activities they are involved in.

In essence, web-quests are small projects in realization of which the Internet serves as the main source of information. Web-quests can be teacher-made or learner-made; all depends on the education activity the instructor chooses.



There are a number of useful and unique links to educational web quests such as:

- universal gamification tools for training;
- technology for creating educational Internet resources, for example, the Filamentality server (interactive website created to help you search the Internet and collect useful educational web resources);
- accumulation of web requests (information about web requests);
- specific examples of web quests;
- multimedia applications;
- a collection of necessary or desirable prerequisites for completing a web quest.

The above Internet services, resources and their brief characteristics are just some components of e-learning, which, as part of a holistic learning process, should help in formation of digital competence of all educational process participants as well as their readiness for self-development and lifelong education.

Conclusion

The mentioned above Internet services, techniques and methods are just a small fraction of useful electronic teaching means. We live in a digital age where technology is not an option and digital competence became a new reality of the innovative learning environment altering the way we deliver education. Higher education is already experiencing a period of unprecedented change worldwide. Realizing that it is a complex system, which involves multiple players and complicated processes, working in an innovative learning environment becomes a more robust, continuously improving cognitive practice where training is collaborative. As learning environment includes the physical, social, and pedagogical context in which instruction occurs, it supports strengths-based teaching and learning; offers school community flexibility, ubiquity, connectedness and feedback.

Historically, a gap has existed between the two worlds of formal and informal learning, theory and practice. The challenge is to break the barriers between these silos. Traditional learning has been formal, structured, intentionally planned, whereas innovative learning makes the classroom informal at nature and connects it with a real world via IT.

The results of our research have revealed the main benefits of digital competence in the frame of the innovative learning environment and allowed to find out the main sorts of skills and techniques teachers require:

- identifying the technological preferences of students, realizing the ways that students use and learn with web tools;
- encouraging students to choose and use web tools, reflect on and share their learning values;
- defining clear criteria to assess, evaluate, and introduce the learning affordances and benefits of web tools by students and teachers;
- selecting appropriate web tools to support different phases of teaching and learning processes; designing appropriate learning tasks;
- getting information of other teachers' practices and success stories.

Digital competence acquisition can improve the educational process not only by helping teachers to establish a student-centric learning environment, but also by supporting their professional development. In this regard, Kennedy [Ertmer, Ottenbreit-Leftwich cited, 2010] noted that the most important feature of a professional development approach is a strong focus on helping teachers understand how students learn specific content, and how specific instructional practices and tools can support student learning outcomes.

The study confirmed that implementation of digital technologies into university educational environment has a positive impact on students' engagement. The global digital society demands creating of an innovative learning environment that addresses the needs of our today's

learners and is aimed at their inspiring. It is really a challenge to the teacher's success in the classroom and is not always an easy task. The learning environment should encourage the relationship among the educators and the students. Being a new concept of the innovative learning environment digital competence can greatly influence the dynamics of the lesson while rearranging a classroom by means of available technology and resources.

Source list

1. Cambridge Dictionary. Cambridge University Press. 2020. Available at: <http://www.dictionary.cambridge.org/dictionary/english-russian/feedback> (accessed: 01.02.2020).
2. Mem Rise. Английские курсы. 2010-2020. Available at: <http://www.memrise.com/courses/english/english/> (accessed: 10.02.2020).
3. Progress of goal 4 in 2019. Department of Economic and Social Affairs. Sustainable Development 2020. Available at: <https://sdgs.un.org/goals/goal4> (accessed 10.12.2019).
4. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. 2006. Available at: <http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (accessed: 05.11.2019).
5. Royal Society (Great Britain). 2012. Shut down or restart? The way forward for computing in UK schools. London, The Royal Society, Education Section, 121 p.
6. South Korean Elementary School Teachers' Perceptions Of Professional Curricular Autonomy. 2017. Available at: www.scholarworks.iu.edu/dspace/bitstream/handle/2022/21611/Min%20Dissertation.pdf?sequence=1 (accessed 28.10.2019).
7. The Digital Competence Framework 2.0. An official website of the European Union. 2019. Available at: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework> (accessed: 05.02.2020)
8. Webquests. 2020. Available at: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/webquests> (accessed: 01.02.2020).
9. Write & Improve. Cambridge English. 2020. Available at: <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/free-resources/write-and-improve/> (accessed: 01.02.2020).

References

1. Bazanova E.M. 2012. Razvitie u studentov magistratury umeniy samostoyatel'no izuchat' inostranny yazyk na baze mul'timediynykh tekhnologiy [Development of master's students' skills to independently study a foreign language based on multimedia technologies]. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Release Modernizatsiya sistemy podgotovki po inostrannomu yazyku v neyazykovykh vuzakh. Pedagogicheskie nauki [Modernizing the system of foreign language teaching and learning at non-linguistic institutions of higher learning. Pedagogic studies], 645: 161–169.
2. Boldova T.A. 2012. Formirovanie i razvitie umeniy studentov obschat'sya v Internetе na inostrannom yazyke [Formation and development of students' skills to communicate on the Internet in a foreign language]. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Release Modernizatsiya sistemy podgotovki po inostrannomu yazyku v neyazykovykh vuzakh. Pedagogicheskie nauki [Modernizing the system of foreign language teaching and learning at non-linguistic institutions of higher learning. Pedagogic studies], 645: 170–175.
3. Volkova O.V. 2018. Kvestovaya model' obucheniya inostrannomu yazyku [Quest model of teaching a foreign language]. In: Pedagogika v sovremennoy sisteme vysshey shkoly [Pedagogy in the modern system of higher education]. Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Belgorod, 27–28 marta 2018 goda. Belgorod, Publ. Izdatel'stvo BUKEP: 45–51.
4. Davidenko E.S. 2013. Ispol'zovanie informatsionnykh kart dlya podgotovki studentov k inoyazychnomu professional'nomu obscheniyu [Using information cards to prepare students for foreign language professional communication]. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Release Inostranny yazyk kak komponent professional'noy podgotovki v neyazykovom vuze. Pedagogicheskie nauki [Foreign language as a component of vocational training at a non-language institution for higher professional education. Pedagogic studies], 12 (672): 124–132.



5. Irkhina I.V., Shirokova M.V., Besedina O.A. 2012. Opyt organizatsii pedagogicheskogo soprovozhdeniya distantsionnogo obucheniya studentov v protsesse izucheniya distsipliny «Inostranny yazyk» v NIU «BelGU» [Experience in organizing pedagogical support of distance learning for students in the process of studying the discipline "Foreign language" at the National Research University "BelSU"]. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2 (117): 72–75.
6. Isaev I.F., Eroshenkova E.I. 2011. Professional'no-tsennostnaya ustanovka budushchego spetsialista: ot sushchnosti k tekhnologii formirovaniya [Professional value attitude of a future specialist: from essence to technology of formation]. *The Siberian Pedagogical Journal*, 3: 44–53.
7. Kozhevnikova T.V. 2011. Sovremennye tendentsii razvitiya distantsionnogo obucheniya inostrannomu yazyku (otechestvennyy i zarubezhnyy opyt) [Modern trends in the development of distance learning a foreign language (domestic and foreign experience)]. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Release Inostranny yazyk kak komponent professional'noy podgotovki v neyazykovom vuze. Pedagogicheskie nauki* [Priorities in foreign language teaching. Pedagogical studies], 618: 142–152.
8. Kozhevnikova T.V. 2014. Razvitie umeniy professional'no orientirovannogo onlayn–chteniya v neyazykovom vuze [Development of skills for professionally oriented online reading in a non–linguistic university]. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Release Inostranny yazyk kak komponent professional'noy podgotovki v neyazykovom vuze. Pedagogicheskie nauki* [Scientific fundamentals of foreign language teaching innovative system in higher non-language educational institutions. Pedagogical studies], 12 (698): 141–148.
9. Kolos N.V., Kuz'minova Yu.V. 2016. Mobil'nost' innovatsionnykh resheniy v sfere informatsionnykh tekhnologiy i elektronnoy kommertsii [Mobility of innovative solutions in the field of information technology and ecommerce]. *Herald of the Belgorod University of Cooperation, Economics and Law*, 1 (57): 140–148.
10. Lysova I.I., Vitokhina O.A., Skripchenko P.V., Roslyakova E.F. 2016. Ekonomika yazyka kak resurs ustoychivogo razvitiya [Language economy as a resource for sustainable development]. *Herald of the Belgorod University of Cooperation, Economics and Law*, 1 (57): 126–139.
11. Rastova L.M., Lopatkin V.M., Matveeva N.A. et al. 2006. Pedagogicheskie kadry – osnova innovatsionnogo razvitiya obrazovaniya [Teaching staff – the basis of innovative development of education]. Ed. L.M. Rastovoy. Barnaul, Publ. Izdatel'stvo Barnaul'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 252 p.
12. Rozdol'skaya I.V., Vistorobskaya E.N., Grebenik L.G. 2017. Ispol'zovanie resursov HR-analitiki i Digital-tekhnologiy v usloviyakh perekhoda k setevoy tsifrovoy ekonomike [Using the resources of HR analytics and digital technologies in the transition to a networked digital economy]. *Herald of the Belgorod University of Cooperation, Economics and Law*, 5 (66): 129–140.
13. Tarasova E.E., Altonayan A., Lysova I.I. 2017. Razvitie kriticheskogo myshleniya kak faktor formirovaniya nauchnogo znaniya i predprinimatel'skikh kompetentsiy [Development of critical thinking as a factor in the formation of scientific knowledge and entrepreneurial competencies]. *Herald of the Belgorod University of Cooperation, Economics and Law*, 5 (66): 9–27.
14. Benavides F., Dumont H., Istance D. (Eds.). 2010. *Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD. 12 p.
15. Ertmer P.A., Ottenbreit-Leftwich A.T. 2010. Teacher Technology Change. *Journal of Research on Technology in Education*, 42 (3), 255–284. DOI: <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>.
16. Freire P. 1985. Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire. In: *Making Meaning, Learning Language*. *Language Arts*, 62 (1): 15–21. Available at: <http://www.jstor.org/stable/41405241> (accessed: 11.01.2020).
17. Henson K.T. 2015. *Curriculum planning. Integrated Multiculturalism, Constructivism, and Education Reform*. Waveland Press, Inc, 502 p.
18. Neumann K., 2018. Digital economy: for the benefit of users, business and the state. In: *Bussiness Excellence, Brussel, European Commission*: 22–29.

Список литературы

1. Базанова Е.М. 2012. Развитие у студентов магистратуры умений самостоятельно изучать иностранный язык на базе мультимедийных технологий. Вестник Московского государственного лингвистического университета. Выпуск: Модернизация системы подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах. Педагогические науки, 645: 161–169.
2. Болдова Т. А. 2012. Формирование и развитие умений студентов общаться в Интернете на иностранном языке. Вестник Московского государственного лингвистического университета. Выпуск: Модернизация системы подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах. Педагогические науки, 645: 170–175.
3. Волкова О.В. 2018. Квестовая модель обучения иностранному языку. В кн.: Педагогика в современной системе высшей школы. Материалы Международной научно–практической конференции, Белгород, 27–28 марта 2018 года. Белгород, Издательство БУКЭП: 45–51.
4. Давиденко Е.С. 2013. Использование информационных карт для подготовки студентов к иноязычному профессиональному общению. Вестник Московского государственного лингвистического университета. Выпуск: Иностранный язык как компонент профессиональной подготовки в неязыковом вузе. Педагогические науки, 12 (672): 124–132.
5. Ирхина И.В., Широкова М.В., Беседина О.А. 2012. Опыт организации педагогического сопровождения дистанционного обучения студентов в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» в НИУ «БелГУ». Вестник Томского государственного педагогического университета, 2 (117): 72–75.
6. Исаев И.Ф., Ерошенкова Е.И. 2011. Профессионально–ценностная установка будущего специалиста: от сущности к технологии формирования. Сибирский педагогический журнал, 3: 44–53.
7. Кожевникова Т.В. 2011. Современные тенденции развития дистанционного обучения иностранному языку (отечественный и зарубежный опыт). Вестник Московского государственного лингвистического университета. Выпуск: Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. Педагогические науки, 618: 142–152.
8. Кожевникова Т.В. 2014. Развитие умений профессионально ориентированного онлайн–чтения в неязыковом вузе. Вестник Московского государственного лингвистического университета. Выпуск: Научно–методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. Педагогические науки, 12 (698): 141–148.
9. Колос Н.В., Кузьмина Ю.В. 2016. Мобильность инновационных решений в сфере информационных технологий и электронной коммерции. Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права, 1 (57): 140–148.
10. Лысова И.И., Витохина О.А., Скрипченко П.В., Рослякова Е.Ф. 2016. Экономика языка как ресурс устойчивого развития. Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права: 1 (57): 126–139.
11. Растова Л.М., Лопаткин В.М., Матвеева Н.А. и др. 2006. Педагогические кадры – основа инновационного развития образования. Под ред. Л.М. Растовой. Барнаул, Издательство Барнаульского государственного педагогического университета, 252 с.
12. Роздольская И.В., Висторобская Е.Н., Гребеник Л.Г. 2017. Использование ресурсов HR–аналитики и Digital–технологий в условиях перехода к сетевой цифровой экономике. Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права, 5 (66): 129–140.
13. Тарасова Е.Е., Алтонаян А., Лысова И.И. 2017. Развитие критического мышления как фактор формирования научного знания и предпринимательских компетенций. Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права, 5 (66): 9–27.
14. Benavides F., Dumont H., Istance D. (Eds.). 2010. Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice. OECD. 12 p.
15. Ertmer P.A., Ottenbreit–Leftwich A.T. 2010. Teacher Technology Change. Journal of Research on Technology in Education, 42 (3), 255–284. DOI: 10.1080 /15391523.2010.10782551



16. Freire P. 1985. Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire. In: Making Meaning, Learning Language. Language Arts, 62 (1): 15–21. Available at: <http://www.jstor.org/stable/41405241> (accessed: 11.01.2020).

17. Henson K.T. 2015. Curriculum planning. Integrated Multiculturalism, Constructivism, and Education Reform. Waveland Press, Inc, 502 p.

18. Neumann K. 2018. Digital economy: for the benefit of users, business and the state. In: Bussiness Excellence, Brussel, European Commission: 22–29.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Лысова Ирина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Белгородского университета кооперации, экономики и права, г. Белгород, Россия

Витохина Ольга Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Белгородского университета кооперации, экономики и права, г. Белгород, Россия

Волкова Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Белгородского университета кооперации, экономики и права, г. Белгород, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Irina I. Lysova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Chair of Foreign Languages, Belgorod University of Cooperation, Economics and Law, Belgorod, Russia

Olga A. Vitokhina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chair of Foreign Languages, Belgorod University of Cooperation, Economics and Law, Belgorod, Russia

Olga V. Volkova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chair of Foreign Languages, Belgorod University of Cooperation, Economics and Law, Belgorod, Russia



УДК 377:371.15:63

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-419-431

Педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя СПО аграрного профиля

Любимова Н.И., Никулина Н.Н.

Белгородский государственный аграрный университет им. В.Я. Горина
Россия, 308500, Белгородская обл., Белгородский район, п. Майский, улица Вавилова, 1
E-mail: Lybimova.1979@mail.ru; nikulina_n@bsu.edu.ru

Аннотация. Потребность в профессионально подготовленных кадрах педагогов-аграриев для учреждений среднего профессионального образования аграрного образовательного кластера постоянно растет. Однако остается недостаточно исследованной проблема выбора педагогических условий для успешного формирования профессионально-педагогической культуры будущих педагогов-аграриев. Данные тестирования, опроса и анкетирования свидетельствуют о том, что в совершенствовании и развитии нуждаются все компоненты профессионально-педагогической культуры педагога-агрария – мотивационный, аксиологический, профессионально-педагогический, технологический, культурологический и коммуникативный. Результаты исследования показали наиболее оптимальные условия: 1) создание педагогической среды для формирования профессионально-педагогической мотивации и ценностного отношения к профессии педагога профессионального обучения; 2) включение студентов в систему практико-ориентированного обучения на основе контекстного подхода, позволяющего формировать компоненты профессионально-педагогической культуры в процессе учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности; 3) ознакомление студентов с основами герменевтического подхода в педагогике и привлечение их к взаимодействию с педагогами и студентами факультета среднего профессионального образования университета на основе взаимного понимания и эмпатии.

Ключевые слова: компоненты профессионально-педагогической культуры, аграрный вуз, среднее профессиональное образование, педагог-аграрий, взаимодействие, педагогическая среда, практико-ориентированное обучение, герменевтический подход.

Для цитирования: Любимова Н.И., Никулина Н.Н. 2020. Педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя СПО аграрного профиля. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (3): 419–431. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-419-431

Pedagogical conditions for the formation of Professional and Pedagogical Culture of a Teacher of agricultural vocational training

Natalya I. Lubimova, Natalya N. Nikulina

Belgorod State Agrarian University V.Ya. Gorina
1 Vavilov St, Village Mayskiy, Belgorod district, Belgorod region, 308500, Russia
E-mail: Lybimova.1979@mail.ru; Nikulina@bsu.edu.ru

Abstract. The need for professionally trained staff of agricultural teachers for secondary vocational education institutions in the agricultural educational cluster of the Belgorod region is constantly growing. However, the problem of choosing pedagogical conditions for the successful formation of professional and pedagogical culture of future agricultural teachers in the course of their training remains



insufficiently studied in pedagogical theory and University practice. The purpose of this study is to solve this problem. The results of testing, survey and questionnaire indicate that all components of the professional and pedagogical culture of an agricultural teacher – motivational, axiological, professional and pedagogical, technological, cultural and communicative – need to be improved and developed. Experimental data, literature research, and generalization of practical experience have shown that three conditions are the most optimal: 1) creating a pedagogical environment for the formation of professional and pedagogical motivation and value attitude to the profession of a teacher of professional training; 2) the inclusion of students in practice-based learning based on contextual approach, enabling to form the components of professional pedagogical culture in the process of educational, quasiprofessional and professional activities; 3) familiarizing students with the basics of the hermeneutic approach in teaching and engaging them to interact with teachers and students of the faculty of secondary vocational education on the basis of mutual understanding and empathy.

Keywords: components of professional and pedagogical culture, agricultural University, secondary vocational education, agricultural teacher, interaction, pedagogical environment, practice-oriented training, hermeneutical approach.

For citation: Lubimova N.I., Nikulina N.N. 2020 Pedagogical Conditions for the formation of Professional and Pedagogical Culture of a Teacher of Agricultural Vocational Training. Issues in Journalism, Education, Linguistics, 39 (3): 419–431 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-419-431

Введение

Центр аграрного образовательного кластера 31 региона – ФГБОУ ВО «Белгородский государственный аграрный университет им. В.Я. Горина» (БелГАУ). В кластер входят более 10 учреждений среднего профессионального образования (СПО) [Никulina, 2018]. В школах области создаются аграрные классы. Потребность в профессионально подготовленных кадрах педагогов-аграриев обеспечивает кафедра профессионального обучения и социально-педагогических дисциплин БелГАУ. Основную задачу специалисты видят в формировании профессионально-педагогической культуры педагога-агрария.

Вопросы, касающиеся профессионально-педагогической культуры педагога и ее формирования, рассматривались в трудах таких учёных, как Б.М. Бим-Бад [2017], В.А. Веденяпина [2003], И.Ф. Исаев [2002; 2004] и др. Профессионально-педагогическая культура педагога – это сложное образование, которое «представляет собой единство педагогических ценностей, технологий, сущностных сил личности, направленных на ее творческую самореализацию в разнообразных видах педагогической деятельности» [Исаев, 2002, с. 20]. «Человек педагогический» является олицетворением «профессионального самосознания педагога-профессионала» [Батракова, 2004, с. 96].

Выделим те компоненты профессионально-педагогической культуры, без которых невозможно представить себе «человека педагогического» (рис. 1).

Необходимо создать в вузе педагогические условия, в которых может быть сформирована профессионально-педагогическая культура у студентов, обучающихся по направлениям аграрного профиля. Изучению педагогических условий посвящен ряд работ: В.И. Андреева [2012], Н.М. Борытко [2006] и др.

Педагогические условия – это результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения ... целей» [Андреев, 2012, с. 17].

Цель настоящего исследования – определить основные педагогические условия, которые будут способствовать интенсивному формированию профессионально-педагогической культуры будущих педагогов СПО во всех ее компонентах, помогут вооружить их действенными средствами организации учебно-воспитательного процесса, будут направлены на формирование личности педагога, способного адаптироваться к любым условиям осуществления педагогического процесса.

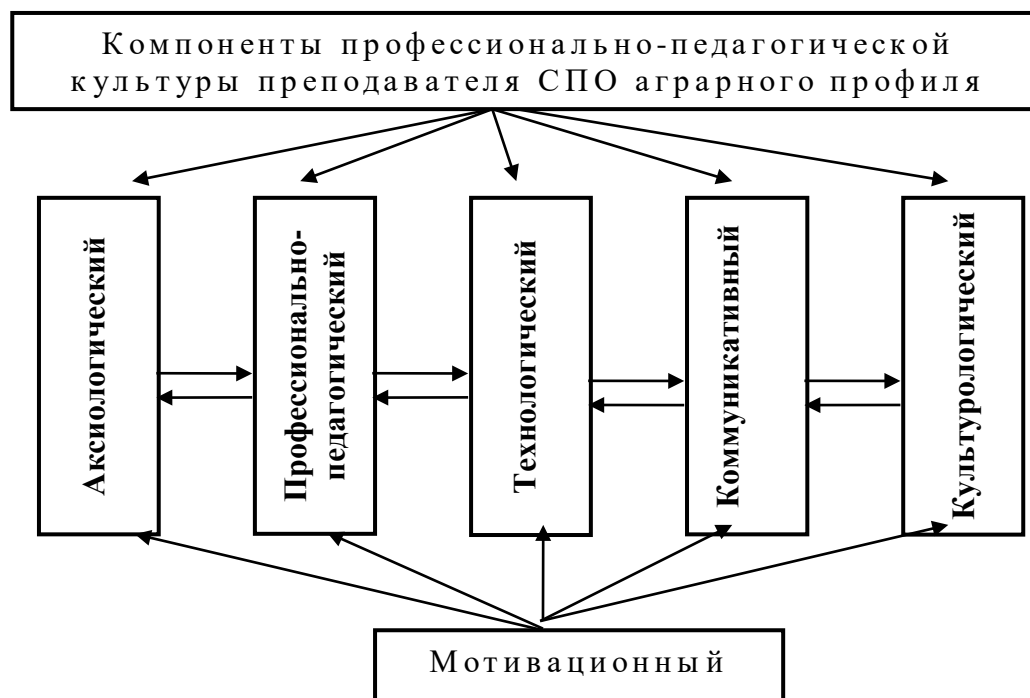


Рис. 1. Компоненты профессионально-педагогической культуры преподавателя СПО аграрного профиля

Fig. 1. Components of the professional and pedagogical culture of a teacher of secondary vocational education in an agricultural profile

Теоретические основы и методика исследования

Для выяснения мотивационных и ценностных (аксиологических) установок студентов, поступивших в университет на факультет, предполагающий получение специальности педагога-агрария, проведено анкетирование, тестирование и опрос.

На вопрос «Почему вы выбрали наш вуз?» в 70 % случаев были получены ответы: «Хочу получить высшее образование», «Хочу продолжить обучение» и тому подобные; 10 % абитуриентов назвали профессии аграрного профиля, которые хотели бы получить, и только 20 % выразили желание в аграрном вузе получить педагогическую специальность.

Отметим преобладание учебно-образовательных мотивов [Путивцев, 2012] у студентов первого курса, поскольку опыта профессиональной работы у них нет, а также отсутствие интереса к педагогической профессии в подавляющем большинстве.

С целью изучения ценностно-смысловой сферы личности молодого человека, поступившего в вуз аграрного профиля, было проведено тестирование студентов направления подготовки 44.03.04 – Профессиональное обучение (по отраслям), направленность (профиль) «Сельское хозяйство – технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» 38 ПрПО и 36 ТПО групп (48 человек) по системе М. Рокича [Rokeach, 1968].

Исследование ценностных ориентаций показало, что материально обеспеченная жизнь занимает с 1-й до 5-й позиции, а интересная работа – с 10-й до 15-й позиции. Неожиданностью для нас стало то, что впервые за несколько лет исследования 45 % первокурсников на 1–3 место поставили такую ценность, как «свобода», в то время как не только работа, но и «активная деятельная жизнь», «продуктивная жизнь» заняли с 10-й по 17-ую позиции. В самом конце списка необходимых ценностей оказались «красота природы и искусства», а также «счастье других», понимаемое как «благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом», – ценности, без принятия которых немислима личность настоящего педагога.



Результаты и их обсуждение

Анализ результатов тестирования, компонентов профессионально-педагогической культуры преподавателя СПО аграрного профиля, личного опыта подготовки специалистов данного профиля, изучение и обобщение опыта, описанного в специальной литературе, позволили нам выделить оптимальные условия, достаточные для того, чтобы процесс формирования всех компонентов профессионально-педагогической культуры стал успешным. Эти условия должны способствовать формированию следующих личностных качеств будущих специалистов:

- 1) мотивационной сферы и ценностных установок (мотивационный, аксиологический и культурологический компоненты);
- 2) профессиональной компетентности (профессионально-педагогический и технологический компоненты);
- 3) профессионально-коммуникативной компетентности (коммуникативный компонент).

Изучение учебного процесса по подготовке педагогов аграрного профиля, наблюдение за профессиональным ростом студентов, получающих соответствующую специальность, привели нас к выводу о целесообразности включения в систему подготовки студентов следующих педагогических условий.

1. Создание среды для развития не только личностной, но и профессиональной мотивации, для выработки не только личных, но и профессиональных мотивов, продиктованных как личностными, так и образовательными, культурологическими и профессиональными ценностными установками в соответствии с требованиями государственных стандартов высшего и среднего специального образования.

Мотивация процесса учения и профессионального становления изучалась целым рядом ученых: А.А. Вербицкий [2000; 2004], Э.Ф. Зеер [2015], А.К. Маркова [1996] и др.

Цель вуза – сформировать профессионально значимые мотивы учения в вузе через приобретение студентами некоторого профессионального опыта в процессе обучения, поскольку «вход в профессию начинается с решения вопроса о профессиональном самоопределении» [Путивцев, 2014, с. 114], а также развить у студентов потребность в приобретении профессионально значимых педагогических знаний, умений и навыков.

Регулятором поведения личности, направленного на выбор стратегии образования, на формирование личностного мотивационно-ценностного отношения [Драгунова, 2012] к будущей профессии являются ценностные ориентации и ценностные отношения (В.Г. Алексеев, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Е.С. Волков, Б.Ф. Ломов, Р.С. Немов, С.А. Рубинштейн, В.А. Сластенин и др.). Именно они выполняют мотивационную функцию и способствуют выбору ведущей деятельности.

Самоактуализация личности в профессии, обретение адекватного к ней отношения – основные мотивационные компоненты становления специалиста-профессионала. Особую ценность приобретает процесс осознания студентом себя как личности, способной к самопроявлению в определенной сфере деятельности, самоутверждению и самореализации в этой сфере. Следовательно, кроме формирования ценностного отношения к педагогическому труду, ценностям педагогической профессии и профессиональной социализации, необходимо приобщение первокурсников к ценностям общечеловеческого характера: труду, активной жизненной позиции, заботе о ближнем, созиданию новых ценностей. По мнению Jukka Husu, одной из личностных ценностей, свидетельствующих о готовности педагога к практической деятельности, является умение «думать собственными мозгами» (“think with our own brains”) [Husu, 2004]. Это определило направленность курсов психолого-педагогического характера, с которыми студенты знакомятся в первые годы обучения в университете.

В связи с поставленными задачами были перестроены такие курсы, как «Введение в социально-педагогическую деятельность» (1 курс), «Педагогическое мастерство» (1 курс), «Психология профессиональной деятельности» (2 курс), «Моделирование психолого-педагогической деятельности» (3 курс). Направленность этих курсов – формирование интереса к профессии педагога СПО аграрного профиля; формирование ценностного отношения к педагогическому труду, профессии педагога; коррекция ценностных ориентаций через анализ и направленную деятельность как ценностей-целей (терминальные ценности), так и ценностей-средств (инструментальные ценности).

Курс «Введение в социально-педагогическую (педагога СПО аграрного профиля) деятельность» направлен на формирование у студентов представления о сущностной ценности педагогической деятельности, ознакомление с ценностным характером педагогического труда, с собственно педагогическими ценностями, которые реализуются через педагогический процесс в ссузах и вузах аграрного профиля. Желательно сделать это практически полезно через посещение занятий ведущих специалистов факультета СПО в БелГУ и других учреждений СПО Белгородской области.

Итогом изучения курса стала дискуссия на тему «Почему человек выбирает профессию педагога, преподавателя» или «Зачем нужна специальность педагога в учреждении СПО аграрного профиля».

В ходе практических занятий студенты получают задания, ответы на которые заставляют их определить и корректировать собственную позицию.

Например:

Задание 1. *Продолжите и аргументируйте ряд основных требований к личности педагога будущего: профессиональная компетентность, интеллигентность, конкурентоспособность, духовность...*

Задание 2. *Подготовьте эссе на тему «Развитие профессионально-педагогической специальности в течение 20, 50, 100 лет» (письменно).*

На практических занятиях по дисциплине «Педагогическое мастерство» студенты 1 курса выполняют задания, направленные не только на формирование педагогических умений и навыков, но и на формирование индивидуального облика, личностной ценностной позиции педагога.

Например, студенты выполняют задания, заставляющие их размышлять о ценности педагогической профессии и ценностных ориентациях учителя, о том, что передает учитель своим ученикам, чему и как их учит.

Приведем пример такого задания.

Задание 3. *Просмотрите (вспомните) фрагменты из кинофильмов «Доживем до понедельника», «Учитель года», «Республика ШКИД», «Чучело», «Уроки французского», «Большая перемена» и др. и ответьте на следующие вопросы:*

1. Какие общечеловеческие и педагогические ценности проявляет учитель в урочной и внеурочной деятельности?

2. В чем проявляется мастерство учителя на уроке и во внеурочной деятельности?

3. Что характерно для индивидуального стиля учителя? Что помогает ему в решении практических задач?

4. Как проявляется профессионально-педагогическая культура в поведении и деятельности педагога?

5. В чем причина успеха или неуспеха разных педагогов?

Студенты 2 курса изучают дисциплину «Психология профессиональной деятельности», которая занимает важное место в психолого-педагогической подготовке специалиста, поскольку приобретаемые знания и умения – основа усвоения методических дисциплин, более того, они имеют самостоятельное значение в будущей профессиональной деятельности. На занятиях студенты раскрывают такие понятия, как «профессия», «профессиональное становление», «профессиография», «профессиональная пригодность» и др.



В то же время изучение этой дисциплины позволяет еще раз обратить внимание студентов на ценностный характер педагогической деятельности, на компоненты профессиональной культуры педагога, связанные со знанием и пониманием психологии обучающихся. Это такие компоненты, как понимание ценности человеческой личности, умение понять психологические особенности деятельности обучающихся, их реакции на действия педагога.

Одним из средств формирования психологической компетентности является решение психологических задач.

Например:

– Приведите убедительные аргументы «за» или «против» этого утверждения.

«Особенность деятельности педагога заключается в том, что лучшим орудием воспитания является он сам. Поэтому, как бы ни были развиты профессиональные качества, какими бы знаниями и умениями ни обладал педагог, подлинным воспитателем становится тот, кто способен оказывать позитивное нравственное влияние на развивающуюся личность» [Онушкин и др., 1987, с. 16].

Такая дисциплина, как «Моделирование психологической деятельности» носит чисто практический характер. Семинарские занятия по этой дисциплине на 3 курсе позволяют решать ряд задач, среди которых такие:

– ознакомление студентов с возможностями психологии и педагогики для успешного решения проблем жизни и профессиональной деятельности;

– содействие гуманитарному развитию студентов: психологического и педагогического мышления, наблюдательности, культуры их отношения к людям, общения и поведения [Любимова, 2016].

Особенностью подготовки, организации и проведения семинарских занятий по дисциплине «Моделирование психолого-педагогической деятельности» является то, что каждое занятие предполагает групповую работу, направленную на развитие рефлексивно-творческих способностей. Это позволяет студенту овладевать умением строить гипотезы, оперативно находить выход из сложившихся педагогических ситуаций, адекватно интерпретировать результаты взаимодействия участников педагогического процесса.

Основной прием на таком занятии – решение психолого-педагогических задач, в основе которых лежат реальные педагогические ситуации.

В процессе разрешения педагогической ситуации студент полностью включается в педагогическую деятельность, происходит осознание им профессионального выбора.

Педагогическая ситуация 1.

Обучающийся недоволен оценкой его работы и в качестве протеста влезает во время занятия на стол. В аудитории раздается смех, что вызывает нарушение рабочей обстановки. Продолжить занятие невозможно. Как купировать скандал? Какими путями можно было избежать такой ситуации? Как вернуть рабочую обстановку, если такой случай произошел?

Педагогическая ситуация 2.

Идет занятие, преподаватель объясняет новую тему, но обучающийся не слушает его: он увлечен смартфоном.

Эту проблему можно решить так: *«Илья (или как зовут студента), давай договоримся. Ты сейчас уберешь телефон, так как мне надо продолжить новую тему, на следующем уроке ты будешь вместе со всеми писать по ней контрольную, и я не думаю, что ты сумеешь получить хорошую оценку, если сейчас пропустишь мои объяснения. А мне бы очень хотелось, чтобы у тебя была отличная оценка по моему предмету, да и твоим родителям это было бы очень приятно. А ты как считаешь?»*

Формированию ценностных ориентаций общечеловеческого характера (здоровье и счастье других, забота о слабых, забота о красоте природы), несомненно, способствует включение первокурсников в волонтерскую деятельность, широко развитую в БелГАУ.

2. Включение студентов в систему практико-ориентированного обучения.

Мотивации студентов к совершенствованию в педагогической деятельности, формированию всех компонентов профессионально-педагогической культуры может способствовать общий подход к организации всей учебной деятельности. Таким подходом, по нашему мнению, могут и должны быть контекстный подход [Вербицкий, 1981, 1991, 2004] и дуальное обучение [Petrosky, 2016].

Обращение к дуальному и контекстному обучению позволяет осуществить практико-ориентированное обучение. Для этого нужно, как пишет А.А. Вербицкий, «делая одно, учась, научиться принципиально иному – работать» [Вербицкий, 1991, с. 61].

В системе СПО принято апробированное в Германии дуальное обучение [Petrosky, 2016]. Однако подготовка к будущей педагогической деятельности требует обращения к «знаково-контекстному», или контекстному, обучению. А.А. Вербицкий связывал его появление «с появлением деловых игр и других ориентированных на практику форм и методов активного обучения в вузе» [Вербицкий, 1981, с. 20].

Контекстное преподавание – это образовательный процесс, цель которого помочь обучающемуся увидеть смысл в изучаемом материале, найти его связи с контекстом своей личной, социальной, профессиональной и культурной жизни. «Контекстное преподавание и учение вовлекает студентов в значимую для них деятельность, способствующую связи академического знания с контекстом ситуаций реальной жизни» [Johnson, 2002, с. 3].

Сущность контекстного обучения – создание психологических, педагогических и методических условий трансформации учебной деятельности в профессиональную с постепенной сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов деятельности. Для этого в формах учебной деятельности студентов последовательно моделируется профессиональная деятельность специалиста со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных (социальный контекст) составляющих, реализуется движение деятельности студента от учебной деятельности академического типа через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности к деятельности собственно профессиональной.

В процессе обучения у студентов должны быть выработаны общий мотивационный синдром учения; познавательный мотивационный синдром; профессиональный мотивационный синдром [Вербицкий, Бакшаева, 2000]. В нашем же случае сложность заключается в том, что, помимо получения профессии агрария, студент должен быть мотивирован к получению профессии педагога, то есть должен быть выработан профессионально-педагогический мотивационный синдром учения. Следовательно, в собственно учебную, квазипрофессиональную, учебно-профессиональную деятельности студентов должен быть включен профессионально-педагогический компонент.

Контекстное обучение – обучение активное, предполагающее использование таких форм и методов организации процесса обучения, которые его не просто регламентируют, алгоритмизируют, программируют, а делают его развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, создают условия для творчества в процессе обучения [Клименко, 2014].

Для БелГАУ в аграрном педагогическом кластере Белгородского региона существует хорошая база для контекстного обучения будущих педагогов учреждений СПО аграрного профиля – это факультет СПО при самом БелГАУ, 12 учреждений СПО – техникумов и колледжей, расположенных в районных центрах Белгородской области: Алексеевка, Бирюч, Борисовка, Вейделевка, Короча, Новый Оскол, Ракитное, Старый Оскол, Чернянка, Шебекино, а также в селах Дмитриевка Ракитянского района и Ютановка Волоконовского района Белгородской области [Никулина, 2018]. Во многих школах Белгородской области создаются аграрные классы в рамках движения «Доброжелательная школа», где дети будут получать начальное аграрное образование.



Будущий педагог имеет возможность с первого года обучения педагогическому мастерству проходить пассивную педагогическую практику, то есть посещать занятия в учреждениях СПО. Студенты организуют встречи, дискуссии с ведущими педагогами СПО, посещают их мастер-классы, проводят пробные занятия, помогают в кураторской работе, организуют различные мероприятия со студентами учреждений СПО.

Благодаря этому, к педагогической практике студенты приходят подготовленными к осуществлению преподавательской деятельности, чувствуют себя уверенно.

Формированию профессиональной компетентности будущего специалиста, то есть профессионально-педагогического и технологического компонентов профессионально-педагогической культуры педагога, будет способствовать привлечение наиболее апробированных в современной педагогической практике концептуальных подходов:

– *компетентностного* (А.А. Дахин, И.А. Зимняя, Г.А. Ларионова, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, А. В. Хуторской и др.), рекомендованного ФГОС ВПО, глубоко разработанного и широко применяемого в современной системе подготовки специалистов, позволяющего формировать компетенции, связанные с общечеловеческой и национальной культурой: общекультурные (ОК), общие профессиональные (ОП) и специальные (СП); сформированность профессиональной компетентности является одним из обязательных компонентов профессионально-педагогической культуры (В.А. Бодров, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, М.А. Чошанов и др.);

– *лично ориентированного* (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, Л.М. Кустов, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.), направленного на развитие личности студента в процессе обучения, установление субъект-субъектных отношений, придание творческого характера всему процессу подготовки педагога;

– *деятельностного* (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн, А.В. Хуторской и др.), который требует обучать профессии в деятельности – учебной, учебно-профессиональной, квазипрофессиональной, профессиональной, любой деятельности, способствующей практико-ориентированному обучению.

3. Ознакомление студентов с основами педагогической герменевтики.

О ценности *герменевтического* подхода в образовании, пока мало описанного в специальной литературе, утверждающего, что обучение и воспитание возможны только через понимание преподавателем студента, а студентом преподавателя, говорили многие ученые: В.И. Андреев [2012], Б.М. Бим-Бад [2017], З.Ф. Закирова [2011; 2012], Л.А. Орлова [2014] и др. Педагог должен понимать студента «интеллектуально, социально, культурно и лично в перспективе развития» [Shulman, 2004, с. 262]. Понимание достигается путем изучения учащегося, осмысления его проблем, признания значимости и уникальности его личности, принятия его как ценности [Орлова, 2014]. Понимающее мышление – профессионально важное качество мышления каждого педагога. Понимание осуществляется через вчувствование, вживание, проникновение во внутренний мир обучающегося, создание модели его в своем воображении.

Педагогическая герменевтика получила свое развитие в XX в. Веком раньше Ф. Шлейермахер утверждал, что понимание осуществляется в соответствии с определенной техникой, и этой технике можно и нужно учить, что понимание является непременным атрибутом образования, его составной частью и теснейшим образом связано с мышлением и речью [Шлейермахер, 2004, с. 46-48]. Понятие педагогической герменевтики определено и описано З.Ф. Закировой, она убеждена, что сферой ее применения является профессиональное образование [Закирова, 2011]. В.И. Андреев выделяет герменевтический метапринцип, способствующий целостному пониманию культурных общечеловеческих ценностей, творческому саморазвитию личности в процессе получения образования [Андреев, 2012]. Л.А. Орлова считает понимание ключевой характеристикой мышления учителя [Орлова, 2014]. Сегодня герменевтика – важнейшая составляющая педагогического процесса.

Этот подход способствует формированию коммуникативной компетентности и рефлексивной культуры педагога, без которых невозможно взаимопонимание педагога и учащегося, а следовательно, и их активное и продуктивное взаимодействие.

Компонентом профессионально-педагогической культуры педагога, феноменом, «в основе которого лежит система гуманистических ценностей и смыслов» педагогического общения, является коммуникативная культура [Shishova, 2015, с. 345]. Она «базируется на системе гуманистических ценностей» и предполагает владение искусством взаимодействия с обучаемым [Любимова, 2018]. Коммуникативная культура – это не только нормативный набор вербальных и невербальных навыков, но и духовно-нравственная деятельность человека в процессе создания коммуникативного акта [Shishova, 2015, с. 345]. Учеными определено место коммуникативной компетенции в профессиограмме педагога как компетенции, без которой невозможно формирование ни одной из профессиональных компетенций [Игнатова, Ильенко, 2015]. Особое значение придается интонационно-речевому воздействию, поскольку изменение тона, тембра, темпа речи вызывает немедленную спонтанную реакцию и обучающегося, и педагога [Ильенко, 2016].

Д. Уесли сформулировал 11 положений, «ожиданий», достижение которых и их соблюдение необходимо каждому педагогу, желающему стать Великим. При этом на первое место он поставил способность педагога сопереживать – эмпатию [Wesley, 1998].

Алгоритм педагогического взаимодействия имеет следующую структуру (рис. 2):

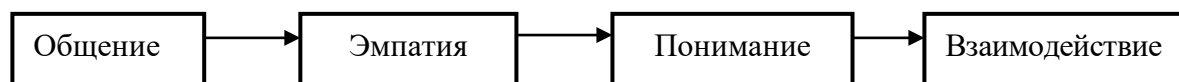


Рис. 2. Алгоритм педагогического взаимодействия
Fig. 2. Algorithm of pedagogical interaction

Одной из составляющих профессионально-педагогической культуры будущих педагогов следует признать рефлексивную культуру педагога, представляющую собой интегративное, динамическое образование личности, которое включает в себя овладение комплексом рефлексивных знаний и умений, способов самопознания, самооценки, выработку установки на ценностное отношение к предстоящей профессиональной деятельности и на развитие профессионально личностных качеств.

Формирование рефлексивной культуры педагога также предполагает создание педагогических условий, таких как специально организованная рефлексивная деятельность педагога; наличие рефлексивной среды; активизация межсубъектных отношений между участниками рефлексивной деятельности; актуализация рефлексивности педагога.

Заключение

Анализ тестирования студентов по итогам трехлетнего обучения позволил сделать вывод о том, что избранный нами путь формирования профессионально-педагогической культуры будущих педагогов учреждений СПО аграрного профиля правилен, рационален, эффективен. Более 80 % прошедших обучение студентов заявили о желании стать педагогами, на первых местах среди ценностей появилась интересная работа и творчество, 8–10 места заняли забота о других и красота природы.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

Формирование профессионально-педагогической культуры будущего педагога-агрария – длительный и ответственный процесс, сопряженный с глубокой перестройкой личности студента, коррекцией его ценностных ориентаций, профессионализацией его



сознания, мотивацией всей его деятельности и развития, направленностью их на приобретение педагогических компетенций.

Ведущую роль в профессиональной ориентации, в направленной практико-ориентированной подготовке педагога-агрия играет контекстный подход к организации всего процесса обучения и воспитания в вузе.

Привлечение герменевтического подхода, обретение способности понимать обучающегося позволяет будущему педагогу почувствовать себя уверенно в любой аудитории, помогает находить общий язык с обучаемыми и коллегами по работе, делает молодого специалиста более коммуникабельным.

Таким образом, мы убедились, что нами выбран правильный, наиболее рациональный подход к подготовке будущего педагога-агрия, востребованного в аграрном образовательном кластере Белгородского региона. Наш педагогический эксперимент, на наш взгляд, можно признать удачным и заслуживающим быть предложенным для ознакомления коллегам из других вузов.

Список источников

1. Андреев В.И. 2012. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань, Издательство «Центр инновационных технологий», 608 с.
2. Бим-Бад Б.М. 2017. Педагогическая антропология: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 223 с.
3. Борытко Н.М., Моложавенко А.В., Соловцова И.А. 2006. Методология психолого-педагогических исследований: учеб. для магистров и студ. пед. вузов. Волгоград: ВГПУ, 320 с.
4. Веденяпина В.А. 2003. Профессиональная культура учителя: учеб. пособие для студентов вузов. Борисоглебск: ООО Кристина и К., 163 с.
5. Зеер Э.Ф. 2015. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 336 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/36853.html>. — ЭБС «IPRbooks».
6. Маркова А.К. 1996. Психология профессионализма: Пособие. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 308 с.

Список литературы

1. Батракова С.Н. 2004. Динамика профессиональных функций педагога как представителя культуры. Ярославский психологический вестник, 2: 71–77.
2. Вербицкий А.А. 1981. Выступление на круглом столе «Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы». Вопросы психологии, 3: 17–21.
3. Вербицкий А.А. 1991. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., Высшая школа, 207 с.
4. Вербицкий А.А. 2004. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 84 с.
5. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. 2000. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 200 с.
6. Драгунова О.Н. 2012. Формирование мотивационно-ценностного отношения будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 25 с.
7. Закирова А.Ф. 2011. Педагогическая герменевтика: концептуальные основания, социокультурное значение, область применения. В кн.: Специфика педагогического образования в регионах России. Материалы IV-й Всероссийской научно-практической конференции с участием ближнего и дальнего зарубежья, Тюмень – Санкт-Петербург, 22 октября 2010 года. Под ред. О.В. Ройблат, Н.Г. Миловановой, Н.Н. Суртаевой. Тюмень, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования: 15–20.
8. Закирова А.Ф. 2012. Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике. Образование и наука, 6 (95) 19–42.

9. Игнатова И.Б., Ильенко Н.М. 2015. Место коммуникативной компетенции в профессиограмме педагога. *Образование и общество*, 6 (95): 42–46.
10. Ильенко Н.М. 2016. Значение интонационно–речевого воздействия в педагогической коммуникации. В кн.: Наука. Культура. Искусство. Актуальные проблемы теории и практики. Сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции, г. Белгород, 25–26 февраля 2016 года. В 4-х т. Т. 4. Под ред. С.Н. Борисова. Белгород, ИПК БГИИК: 212–220.
11. Исаев И.Ф. 2002. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы как саморазвивающаяся система. *Гаудеамус*, 1 (1): 20–30.
12. Исаев И.Ф. 2004. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М., Издательский центр «Академия», 208 с.
13. Клименко И.В. 2014. Динамика мотивационно–ценностной направленности студентов на профессиональную деятельность. Дис. ... канд. психол. наук. Москва. 243 с.
14. Любимова Н.И. 2016. Моделирование психолого–педагогической деятельности педагога. Белгород, Изд-во БГАУ, 66 с.
15. Любимова Н.И. 2018. Формирование опыта педагогического взаимодействия у будущих преподавателей системы среднего профессионального образования. *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*, 37 (2): 312–320.
16. Маркова А.К. 1996. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 308 с.
17. Никулина Н.Н. 2018. Совершенствование профессионального образования как условие успешного развития инновационных агропроектов. *Научный результат. Педагогика и психология образования*, 4 (4): 73–82. DOI: 10.18413/2313–8971–2018–4–4–0–7.
18. Онушкин В.Г., Кулюткин Ю.Н., Вершловский С.Г. 1987. Профессия учитель: беседы с молодыми учителями. Под ред. В.Г. Онушкина, Ю.Н. Кулюткина, С.Г. Вершловского. М., Педагогика, 192 с.
19. Орлова Л.А. 2014. Понимание как ключевая характеристика мышления учителя. *Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого*, 1 (9): 61–66.
20. Путивцев П.В. 2014. Формирование психологической готовности студентов к профессиональной деятельности. *Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки*, 1: 114–122.
21. Шлейермахер Ф. 2004. Герменевтика. СПб.: Европейский дом, 242 с. URL: <https://yadi.sk/i/B2UVwGCOkPSh3> (дата обращения: 16.02.2019).
22. Husu J. 2004. Negotiating the shared educational beliefs and values of a schools social curriculum. In: *European Conference on Educational Research*, University of Crete, 22–25 September 2004. Available: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003717.htm> (accessed: 13.03.2020).
23. Johnson E.B. 2002. *Contextual Teaching and Learning: What It Is and Why It's Here To Stay*. Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company, Teller Road, Thousand Oaks, CA, 211 p.
24. Petrosky J. 2016. The German Dual Educational System: Evolving Needs for a Skilled Workforce. A unified Germany in federal Evropa, 14. Available: <https://preserve.lehigh.edu/perspectives-v14/> (accessed: 20.03.2020).
25. Rokeach M. 1968. *Beliefs, Attitude and Values*. San Francisco, Jossey–Bass, 214 p.
26. Shishova E. O. 2015. Communicative Culture as a Component of Professional Competence of Future Teachers in the Bilingual Environment. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (3): 344–349.
27. Shulman L.S., Shulman J.H. 2004. How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2): 257–271. DOI: doi.org/10.1080/0022027032000148298.
28. Wesley D.C. 1998. Eleven Ways to Be a Great Teacher. *Strengthening the Teaching Profession*, 55 (5): 80–81.

References

1. Batrakova S.N. 2004. Dinamika professional'nykh funktsiy pedagoga kak predstavatelya kul'tury [Dynamics of professional functions of a teacher as a representative of culture]. *Yaroslavskiy psikhologicheskii vestnik*, 2: 71–77.
2. Verbitskiy A.A. 1981. Vystuplenie na kruglom stole «Psikhologiya i pedagogika vysshey shkoly: problemy, rezul'taty, perspektivy» [Speech at the round table "Psychology and pedagogy of higher education: problems, results, prospects"]. *Voprosy Psychologi*, 3: 17–21.



3. Verbitskiy A.A. 1991. Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod [Active Learning in Higher Education: A Contextual Approach]. M., Publ. Vysshaya shkola, 207 p.
4. Verbitskiy A.A. 2004. Kompetentnostnyy podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya [Competence approach and contextual learning theory]. M., Publ. Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 84 p.
5. Verbitskiy A.A., Bakshaeva N.A. 2000. Razvitie motivatsii studentov v kontekstnom obuchenii [Development of student motivation in contextual learning]. M., Publ. Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 200 p.
6. Dragunova O.N. 2012. Formirovanie motivatsionno–tsennostnogo otnosheniya budushchikh sotsial'nykh pedagogov k professional'noy deyatel'nosti [Formation of the motivational-value attitude of future social teachers to professional activity.]. Abstract. dis. ... cand. ped. sciences. Moskva, 25 p.
7. Zakirova A.F. 2011. Pedagogicheskaya germenevtika: kontseptual'nye osnovaniya, sotsiokul'turnoe znachenie, oblast' primeneniya [Pedagogical hermeneutics: conceptual foundations, socio-cultural significance, scope]. In: Spetsifika pedagogicheskogo obrazovaniya v regionakh Rossii [Specificity of teacher education in the regions of Russia]. Materials of the IVth all-Russian scientific and practical conference with the participation of near and far abroad, Tyumen – Saint Petersburg, October 22, 2010. Eds. O.V Royblat, N.G. Milovanovoy, N.N. Surtaevoy. Tyumen', Publ. Tyumenskiy oblastnoy gosudarstvennyy institut razvitiya regional'nogo obrazovaniya: 15–20.
8. Zakirova A.F. 2012. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskoy germenevtiki i varianty ee realizatsii v nauchno-obrazovatel'noy praktike [Theoretical foundations of pedagogical hermeneutics and options for its implementation in scientific and educational practice]. The Education and Science, 6 (95) 19–42.
9. Ignatova I.B., Il'enko N.M. 2015. Mesto kommunikativnoy kompetentsii v professiogramme pedagoga [The place of communicative competence in the teacher's professiogram]. Obrazovanie i obshchestvo, 6 (95): 42–46.
10. Il'enko N.M. 2016. Znachenie intonatsionno–rechevogo vozdeystviya v pedagogicheskoy kommunikatsii [The value of intonation and speech influence in pedagogical communication.]. In: Nauka. Kul'tura. Iskusstvo. Aktual'nye problemy teorii i praktiki [The science. Culture. Art. Actual problems of theory and practice]. Collection of reports of the all-Russian scientific and practical conference, Belgorod, February 25–26, 2016. In 4 volumes. Vol. 4. Ed. S.N. Borisova. Belgorod, Publ. IPK BGIK: 212–220.
11. Isaev I.F. 2002. Professional'no–pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya vysshey shkoly kak samorazvivayushchayasya sistema [Professional and pedagogical culture of a higher school teacher as a self-developing system]. Gaudeamus, 1 (1): 20–30.
12. Isaev I.F. 2004. Professional'no–pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya [Professional and pedagogical culture of the teacher]. M., Publ. "Akademiya", 208 p.
13. Klimenko I.V. 2014. Dinamika motivatsionno–tsennostnoy napravlenosti studentov na professional'nuyu deyatel'nost' [Dynamics of students' motivational–value orientation towards professional activity]. Dis. ... cand. psychol. sciences. Moscow, 243 p.
14. Lyubimova N.I. 2016. Modelirovanie psikhologo–pedagogicheskoy deyatel'nosti pedagoga [Modeling the psychological and pedagogical activity of a teacher]. Belgorod, Publ. BGAU, 66 p.
15. Lyubimova N.I. 2018. Formirovanie opyta pedagogicheskogo vzaimodeystviya u budushchikh prepodavateley sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya [Formation of experience of pedagogical interaction among future teachers of the secondary vocational education]. Scientific bulletin of Belgorod State University. Humanities Series, 37 (2): 312–320.
16. Markova A.K. 1996. Psikhologiya professionalizma. [Psychology of professionalism]. M.: Merzdunarodnyj gumanitarnyj fond “Znaniye”, 308 p.
17. Nikulina N.N. 2018. Sovershenstvovanie professional'nogo obrazovaniya kak uslovie uspeshnogo razvitiya innovatsionnykh agroproektov [Improving vocational education as a condition for the successful development of innovative agricultural projects]. Research result. Pedagogy and Psychology of Education, 4 (4): 73–82. DOI: 10.18413/2313–8971–2018–4–4–0–7.
18. Onushkin V.G., Kulyutkin Yu.N., Vershlovskiy S.G. 1987. Professiya uchitel': besedy s molodymi uchitelyami [Teaching profession: conversations with young teachers.]. Eds. V.G. Onushkin, Yu.N. Kulyutkin, S.G. Vershlovskiy. M., Publ. Pedagogika, 192 p.
19. Orlova L.A. 2014. Ponimanie kak klyuchevaya kharakteristika myshleniya uchitelya [Understanding as a key characteristic of the teacher's thinking]. Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L.N. Tolstogo, 1 (9): 61–66.

20. Putivtsev P.V. 2014. Formirovanie psikhologicheskoy gotovnosti studentov k professional'noy deyatel'nosti [Formation of psychological readiness of students for professional activity]. Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology, 1: 114–122.
21. Schleiermacher F. 2004. Hermenevtika [Hermeneutics]. SPb.: Evropeyskiy dom, 242 s. URL: <https://yadi.sk/i/B2UVwGCOKPSh3> (accessed: 16.02.2019).
22. Husu J. 2004. Negotiating the shared educational beliefs and values of a schools social curriculum. In: European Conference on Educational Research, University of Crete, 22–25 September 2004. Available at: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003717.htm> (accessed: 13.03.2020).
23. Johnson E.B. 2002. Contextual Teaching and Learning: What It Is and Why It's Here To Stay. Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company, Teller Road, Thousand Oaks, CA, 211 p.
24. Petrosky J. 2016. The German Dual Educational System: Evolving Needs for a Skilled Workforce. A unified Germany in federal Evropa, 14. Available at: <https://preserve.lehigh.edu/perspectives-v14/> (accessed: 20.03.2020).
25. Rokeach M. 1968. Beliefs, Attitude and Values. San Francisco, Jossey–Bass, 214 p.
26. Shishova E. O. 2015. Communicative Culture as a Component of Professional Competence of Future Teachers in the Bilingual Environment. Mediterranean Journal of Social Sciences, 6 (3): 344–349.
27. Shulman L.S., Shulman J.H. 2004. How and what teachers learn: A shifting perspective. Journal of Curriculum Studies, 36 (2): 257–271. DOI: doi.org/10.1080/0022027032000148298.
28. Wesley D.C. 1998. Eleven Ways to Be a Great Teacher. Strengthening the Teaching Profession, 55 (5): 80–81.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Любимова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального обучения и социально-педагогических дисциплин Белгородского государственного аграрного университета им. В.Я. Горина, г. Белгород, п. Майский, Россия

Никулина Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой профессионального обучения и социально-педагогических дисциплин Белгородского государственного аграрного университета им. В.Я. Горина, г. Белгород, п. Майский, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Natalya I. Lyubimova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Professional Education and Social and Pedagogical Disciplines, Belgorod State Agrarian University V. Ya. Gorin, Belgorod, Mayskiy, Russia

Natalya N. Nikulina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Vocational Training and Social and Pedagogical Disciplines, Belgorod State Agrarian University V. Ya. Gorin, Belgorod, Maiskiy, Russia



УДК 81'373.612.2

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-432-442

Дистанционное обучение английскому языку в системе Moodle (метод синергетического стимулирования)

Панкратова С.А.

Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения,
Россия, 191119, г. Санкт-Петербург, ул. Правды, 13
E-mail: svetpankrat@yandex.ru

Аннотация. Автор обращается к значимой проблеме повышения качества дистанционного обучения на примере применения метода синергетического стимулирования. На современном этапе проблема остается активно дискутируемой, идет наработка практических и теоретических основ дистанционного обучения для оптимизации процесса освоения иностранного языка в системе Moodle. В связи с этим рассмотрена проблема дистанционного обучения английскому языку в кинематографическом вузе с учетом эмоциональной составляющей процесса обучения онлайн. Выявлены неочевидные плюсы и минусы дистанционного образования. Предлагаемый метод синергетического стимулирования позволяет сформировать шкалу студенческого прилежания и академической успеваемости и может быть полезен как частным языковым школам, так и государственным образовательным учреждениям. Метод реализуется в онлайн-коммуникации на английском языке и способствует стимулированию студенческого интереса к изучению языка. Составлена девятибалльная шкала студенческой успеваемости согласно российским и английским градациям. Даны языковые примеры персонализированного стимулирования студентов преподавателем.

Ключевые слова: электронное обучение, очное обучение, онлайн-обучение, синергетическое стимулирование, система Moodle.

Для цитирования: Панкратова С.А. 2020. Дистанционное обучение английскому языку в системе Moodle (метод синергетического стимулирования). Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (3): 432–442. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-432-442

The distance teaching of the English language in the Moodle system (the method of synergetic stimulation)

Svetlana A. Pankratova

Saint Petersburg State Institute of Film and Television,
13 Pravda St, Saint-Petersburg, 191119, Russia
E-mail: svetpankrat@yandex.ru

Abstract. The article treats a significant problem of improving the quality of education on the example of the synergetic stimulation method. The modern stage of education continues to discuss the problem, practical and theoretical development of methods of distance learning are in progress, which helps learning English language in the Moodle system. The paper reveals the key elements of the distant teaching of the English language in the cinematographic institute considering the emotional component of the educational process. Not so obvious sides of the distance learning are revealed. The film discourse as a complex communicative phenomenon requires the development of communicative skills among young specialists and laymen outside the film sphere. The method of synergetic stimulation (the method of «husky team») is used to demonstrate how poor achievers working in a group are able to get an

impression of their performance and knowledge gaps, which serves as an impulse to make efforts. Educational uniformity is thus achieved as a result of an intense stream exchange of the energy which is motivating students to look for solutions in a team, collectively making efforts. The nine-point scale of student diligence and academic achievement is offered. Based on these, the study concludes in formulating the ways for extensive peer and teacher support. In the summary it is stated that distance learning in the Moodle system facilitated by teachers' emotional support and personalised evaluation can provide support for students forming their professional skills in the online mode of learning.

Keywords: E-learning, face-to-face learning, online learning, synergetic stimulation method, Moodle system.

For citation: Pankratova S.A. 2020. The distance teaching of the English language in the Moodle system (the method of synergetic stimulation). *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 39 (3): 432–442 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-432-442

Введение

Повсеместное и форсированное внедрение в образование компьютерных технологий, направляющих информационные потоки и формирующих взаимосвязанную образовательную информационную среду, есть отличительная черта последнего десятилетия. В наши дни внедрение дистанционного обучения посредством компьютера стало жизненной необходимостью в связи с пандемией коронавируса Covid-19.

Для понимания перспектив развития дистанционного обучения важно изучение особенностей функционирования техногенных обществ с информационно-коммуникативными технологиями. Специалисты в области информационных коммуникаций давали разнообразные именованья современному периоду развития общества: «ноосферное» (А.И. Вернадский), «информационное» (Т. Умесао), «информационно-компьютерное» (Й. Масуда, Ф. Уэбстер), «программируемое» (А. Турен), «техноторонное и пост-индустриальное» (Д. Белл, З. Бжезинский, Дж. Ваттимо, Л. Хиршхорн), «супер-индустриальное» (О. Тоффлер).

Итогом прогресса к началу XX века становится развертывание научно-технической революции и последовавшей за ней информационно-коммуникативной революции, обусловленной переходом на совершенно иную, постиндустриальную стадию развития. Перестройка современного глобализующегося мира в сторону экономики, основанной на знаниях и интеллектуальном капитале, по техническим меркам оказывается медленным, но неуклонным процессом. Благодаря технологической рационализации социального и природного пространства мира меняется и модель современного образования, в число участников образовательного процесса помимо преподавателя и студента включается и третий – персональный компьютер.

Существует пробел в методике образования, связанный с недостаточным освещением эмоционального компонента дистанционного образования как стимула к синергетическому образовательному росту. В связи с этим цель настоящего исследования состоит в совершенствовании методологии дистанционного обучения. Необходимо не ограничивать образование приобретением отдельных компетенций, а развивать глубокое понимание предмета, учить студентов создавать творческий, а отнюдь не репродуктивный информационный контент. Автором рассмотрены перспективы изменений образовательного процесса в связи с внедрением дистанционного обучения английскому языку на примере Санкт-Петербургского государственного института кино и телевидения.



Объект и методы исследования

Объектом исследования является процесс дистанционного обучения иностранному (английскому) языку на первом этапе образования (1 и 2 курсы) в кинематографическом вузе. Предметом исследования являются особенности внедрения дистанционного обучения на заявленном этапе. Методы исследования включали изучение и анализ психолого-педагогической литературы, анализ государственных образовательных стандартов и рабочих программ, наблюдение за процессом обучения иностранному языку на общепрофессиональном этапе, критическую оценку данных, полученных в наблюдении. Метод непосредственного наблюдения за успеваемостью студентов позволил выявить группы по способностям к обучению для калибровки персонализированного подхода к дистанционному обучению. Метод управляемых открытий (*guided discovery*) опирается на контекст в решении задач коллективом студентов. «Метод заключается в презентации студентам изучаемых явлений в контексте, правила при этом не формулируются. Затем при помощи преподавателя студенты открывают для себя определенные закономерности, делают общий вывод, формулируют правило» [Герасимова, 2019, с. 344].

Еще одним инновационным методом является предложенный автором метод синергетического стимулирования (метод «упряжки лаек»), когда слабоуспевающие студенты, работая в группе, получают представление о своих пробелах в знаниях и импульс к работе над собой. Это подобно тому, как слабо тянущие упряжку лайки слышат лай, чувствуют покусывания более сильных и включаются в общее дело. При этом отстающие получают импульс к саморазвитию не только и не столько от преподавателя, сколько наблюдая сложившуюся в аудитории продуктивную поисковую деятельность, в которую им хочется внести вклад.

Результаты и их обсуждение

В самом начале обсуждения необходимо определиться с терминами «дистанционное обучение», «онлайн обучение» и «электронное обучение». Сам термин «электронное обучение» пришел к нам из английского языка (от англ. *e-learning*) и обозначает электронное обучение с использованием Интернета. Существуют источники, уравнивающие статус онлайн и дистанционного обучения: «...дистанционное образование: 1) *online education*» [Lingva-pro, 2020]. Позволим себе не согласиться с подобной расширенной трактовкой, не учитывающей непостоянность интернета. Если онлайн-образование предполагает общение лицом к лицу в реальном времени, то о дистанционном образовании этого не скажешь. В поддержку нашего мнения приведем синонимы к слову «дистанционный»: удаленный (от англ. *remote*), по переписке (от англ. *learning via correspondence*). Исторически дистанционное образование зародилось еще в 1728 году, когда Калев Филипп через бостонскую газету объявил о наборе студентов-стенографистов для обучения в любой точке США путем обмена писем [Aspillera, 2010; Miller, 2014]. Ключевым компонентом дистанционного обучения является возможность связаться с образовательным порталом, чтобы получить задания, загрузить свои ответы.

Плюсами дистанционного обучения можно считать следующее: ненужность траты времени на передвижение, разнообразие учебных программ, возможность повтора, отсутствие проблем социализации, инклюзивность. К недостаткам можно причислить низкое качество полученных знаний, необходимость сильнейших волевых усилий, асоциальность, уравнивательность, неэмоциональность. В военных вузах, где курсанты строем ходят на занятия, заступают в наряды, проходят вместе строевую подготовку, эта форма слабо применима из-за невозможности курсантов уединиться у компьютера. Дистанционное образование нереализуемо на олимпиадах и конкурсах, где как раз развивается соревновательный дух и азарт в достижении решений.

В рамках электронных информационных образовательных систем (ЭИОС) РФ в каждом вузе формируется среда, состоящая из официального сайта вуза, электронной библиотечной среды, портала балльно-рейтинговой системы и образовательного дистанционного портала. Все учебные планы и рабочие программы цифровизируются и дублируются в модульной объектно-ориентированной динамической обучающей среде (Moodle), оценивающей успеваемость как автоматически, так и персонально (в форме прикрепленных текстовых- и аудиозаданий). Декларативно высшее образование нацелено на достижение разнообразных результатов (компетентностей): предметных (получение знаний, умений, навыков и опыта), метапредметных (освоение коммуникативных и познавательных способов деятельности) и личностных (формирование системы ценностных отношений к себе, обучению и другим). Высшее образование ставит комплексные задачи формирования человека высокомотивированного, амбициозного и самостоятельно выстраивающего свою образовательную траекторию на протяжении всей жизни.

Преимущество современных молодых людей в том, что они с легкостью ориентируются в мировых информационных потоках. Одним из существенных недостатков является то, что студенты становятся несамостоятельны, несамокритичны и неорганизованны. Их поисковая активность направлена «...на поиск и копирование готового решения задачи, а не на поиск способов ее решения» [Ильченко, Максимова, 2019, с. 125]. В новейшей ситуации вынужденного перехода на дистанционное обучение все эти недостатки усугубляются. Меняется когнитивный стиль первокурсников, принадлежащих к поколению Y и Z (рожденные в период с 1981–2003 и после 2003 года). У них отмечается динамичное клиповое мышление и неспособность концентрировать внимание, неумение вдумчиво читать, выделяя главное. Потребность в бдительном контроле и буквальном объяснении «на пальцах» со стороны преподавателя снижает методологическую планку преподавания. Студенты все менее способны построить разговор вживую, сформулировать мысль, грамотно перефразировать текст, дают «рваные» односложные ответы, затягивают паузы, отмалчиваются.

Другой стороной становится отсутствие границ и рамок в общении по модели интернета, где «...можно начать общаться с любым человеком, независимо от социального статуса и роли, отношения при этом априори подразумеваются дружескими» [Сулоева, Романцова, 2019, с. 640]. Для оптимизации такого способа получения знаний зарубежные исследователи М. Оливер и К. Тигвелл предлагают применять в дистанционном обучении ряд технологий и педагогических подходов, основанных на четырех образовательных теориях: «*constructivism, behaviorism, connectivism and cognitivism, to meet challenges and to optimize students' learning process*» (*конструктивизм, бихевиоризм, коннективизм и когнитивизм для решения сложных задач и оптимизации процесса обучения студентов*) [Oliver, Tigwell, 2005, p. 17]. Важными здесь видятся именно поведенческий аспект и учет познавательных задатков, равно как и связь с обучающей средой, коммуникация.

Жестко и нелюбезно о действительных, а не декларативных целях образования сказано белорусским ученым А.В. Мякинкой, обратившей внимание на образовательный протекционизм Евросоюза, рассматривающего вуз как «...супермаркет или базар, где объявили сезонную распродажу, а учеников и студентов рассматривают как покупателей-потребителей. Владельцы заводов, шахт, пароходов желают видеть таких исполнителей, которые владеют определенными компетенциями и навыками, необходимыми ему, работодателю. А из этого вытекает очевидное: вместо специалиста с высоким уровнем фундаментальных научных знаний, человеческими качествами и моралью, в чем исключительная роль принадлежит социально-гуманитарному образованию, появится человек с узкоспециализированными компетенциями, неспособный адаптироваться к условиям, который



будет покупать новые и новые компетенции всю трудовую жизнь и платить, платить, платить дельцам от образования» [Мякинская, 2019, с. 519].

Нельзя не согласиться с размышлениями автора, но нельзя и впадать в образовательный пессимизм. По нашему мнению, все зависит от сознательности участников образовательного процесса, их желания повышать его качество. На деле наблюдается «...снижение интеллектуального и общеобразовательного уровня обучающихся, недостаточность сформированности навыков устной речи, пространственно-временная и географическая дезориентация, неумение аргументировать свою позицию, слабая логика анализа общественных событий» [Андреева, 2019, с. 623]. Качественная цифровизация образования подразумевает полноценное сопровождение преподавателя-предметника цифровыми специалистами: дизайнерами, методистами, IT специалистами. «Цифровизация – создание качественного учебного продукта, а не попытка сэкономить бюджет учебного заведения за счет сокращения аудиторной нагрузки и последующего сокращения кадров» [Москвичук, 2019, с. 568].

Мы полагаем, что критерием освоения дисциплин дистанционно может послужить освоение так называемых надпрофессиональных навыков общения (от англ. *soft skills*). Этого ожидает рынок труда, где начало профессиональной деятельности не подразумевает высокого профессионализма, но настойчиво предъявляет требование переподготовки для адаптации к запросам работодателей. «С точки зрения работодателя для профессионала важны креативность, убедительность, коллаборация, адаптируемость, управление временем, развитые навыки обработки информации, мышления, системного дизайна, но они не развиваются через персональный компьютер, однако на практике имеют первоочередное значение» [Вознесенская, Шехонин, 2019, с. 470].

Итак, на первый план при дистанционном образовании выдвигается проблема недостатка живого контакта лицом к лицу. «Хороший учитель не просто реагирует на сильные и слабые стороны ученика, но он чутко откликается на его душевное состояние, стремится максимизировать человеческий потенциал. Студенты также полагаются на учителей для руководства жизнью и наставничества. Глубокое и содержательное человеческое взаимодействие имеет решающее значение и его очень сложно даже невозможно автоматизировать полностью» [Шелудько и др., 2019, с. 5]. Того же мнения придерживаются и зарубежные педагоги, ратующие в пользу смешанной формы, комбинирующей персонализированное и онлайн-обучение: «...blended learning is beneficial for students as a combination of 'face-to-face and online learning'» (... смешанное обучение полезно для студентов как сочетание "очного и онлайн-обучения") [Graham, 2006; Stacey, Gerbic, 2009, p. 18].

Доступность цифровой информации становится «...соблазном для учеников, склонных к лени. Намного проще найти готовый ответ, ведь наверняка кто-то уже задавался этим вопросом, достаточно набрать вопрос в поисковой строке» [Пояркова, 2019, с. 440]. А найти преподавателя, готового создавать уникальные задания нелегко. К сожалению, «...контроль тестами знаний на уровне логических действий (доказать, обосновать, сделать вывод) и на уровне воспроизведения, умения, интерпретации, анализа остается за скобками» [Шабаева, 2019, с. 554]. Упор в основном делается на формальное запоминание шаблонов, делает их беспомощными перед нестандартными ситуациями. Вместе с тем, электронная образовательная среда Moodle интересна сочетанием как репродуктивных (работа с загруженными в систему текстами, решение типовых тестов), так и продуктивных (выполнение творческих проектных заданий в виде докладов, исследований и презентаций) заданий.

Выход видится в комплексном образовательном подходе, задействующем как интеллект, так и эмоциональный фон обучающихся. Необходимы стратегии персонализированного обучения в онлайн-среде, которые помогут повысить вовлеченность студентов в

обучение. Действительно, использование дистанционных методов образования служит подспорьем, множителем ментальных способностей студента. Персонализированный индивидуальный подход должен принимать во внимание и аудио-визуально-кинестетическую типологию личности, те самые 90 % людей, зрительно воспринимающих мир в соотношении к 9 % слышащих мир и к 1 % настроенных на канал обоняния, вкуса и осязания. Помимо каналов восприятия, есть и проблема скорости и глубины подачи, когда-либо слабые не успевают за сильными, либо сильным скучно. Все эти аспекты устанавливаются и отлаживаются в живом контакте с преподавателем. «В персонализированном обучении главное для учащегося не программное обеспечение или интернет, а общение с учителем, студентами и преподавателями вузов, во время которого обсуждаются научные проблемы, намечаются пути их решения, идет обмен опытом» [Яковлева и др., 2019, с. 446].

Персонализированный подход включает мотивационный уровень студентов. Согласно разработке И.А. Лапина и И.А. Лапиной [2019], есть несколько уровней мотивации студентов: 1) нулевая с полным отсутствием потребности к деятельности, 2) очень низкая у трудновоспитуемых, быстропереклключающихся студентов, уверенных в необходимости быстрых заработков, 3) слабая с высокой самооценкой, большими запросами к преподавателям и неуважением, 4) средняя с всплесками неповиновения, 5) высокая у полностью организованного мотивированного студента. Авторы утверждают, что в процентном соотношении «...студенты 1-й и 2-й групп составляют порядка десяти процентов и 90 % из них отчисляются. Студенты 3-й и 4-й групп составляют 60 % обучающихся и из них отчисляются порядка 50 %. Из 5-й группы, составляющей примерно тридцать процентов, отчислению подлежит 10 %» [Лапин, Лапина 2019, с. 585]. Делается вывод, что необходим непрерывный строгий контроль, такт и внимание родителей и преподавателей. Сохранить интерес и не потерять студентов поможет эмотивная составляющая образования. Для этого преподаватели должны развивать эмоциональный интеллект (EQ – emotional quotient), умение не только «разложить все по полочкам», но и дать мощный мотивационный толчок. «Сегодня лучше сосредоточиться на эмоциональной теплоте и "танцевать" от эмоций студента» [Меркулова, 2019, с. 293], констатируя старые знания как основу для дальнейшего саморазвития.

Авторская разработка метода синергетического стимулирования (метод «упряжки лаек»), когда слабоуспевающие студенты, работая в группе, получают представление о своих пробелах в знаниях и импульс к работе над собой, позволила выделить группы студентов и предложить персонализированный подход. Как представляется, поддержка и одобрение являются тем недостающим элементом, который утрачивается при дистанционном обучении в наши дни. От преподавателя требуется высокий эмоциональный интеллект, сопереживание успехам и неудачам студентов, желание подтолкнуть к открытиям. В слабой группе (сачок, полуробенек, любитель) требуется особая чуткость, чтобы не отбить интерес учащихся. В средней группе (импровизатор, исполнитель, звезда) следует обратить внимание на творческие отклонения, дисциплинировать студентов. В сильной группе (интеллектуал, реалист, эксперт) требуется высокий профессионализм, начитанность, чтобы направить студентов к высотам профессии. Это требует от преподавателя самоотдачи и настроения.

Система оценивания исходит из реально работающих в российском образовании трех баллов – «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично» (см. таблицу). В таблице 1 каждый подтип получил бинарное наименование (заглавными буквами) исходя из прилежания, задатков, базовых знаний, креативности и рационального отношения к учебным ресурсам. Психологические подтипы даны ниже (выделение подчеркиванием). Необходи-



мая каждому типу поддержка от преподавателя представлена после каждого подтипа (курсивом).

Девятибалльная шкала оценки прилежания и успехов студентов
 Nine-point scale of student diligence and academic achievement

Тип	Слабоуспевающие			Успевающие			Выдающиеся		
Общий	SHIRKER (сачок)	KIDULT (недо- взрос- лый)	AMA- TEUR (люби- тель)	AD- LIBBER (импро- визатор)	DOER (трудо- га)	SPARK (звезда)	HIGH- BROW (интел- лектуал)	REAL- IST (ре- алист)	EX- PERT (экс- перт)
Балл	3-	3	3+	4-	4	4+	5-	5	5+
Подтип 1	<u>Mono- syl- labic new- bie:</u>	<u>Gutless nuisance:</u>	<u>Luke- warm mediocri- ty:</u>	<u>Enthusi- ast eager beaver:</u>	<u>Disci- plined swot:</u>	<u>Original maver- ick:</u>	<u>Intelli- gent nud- nik:</u>	<u>Clear- thinking pragma- tist:</u>	<u>Fault- less trouble- shooter:</u>
Поддержка:	<i>Take wing, lame duck!</i>	<i>Bug out when it gets tough?</i>	<i>The fat of knowledg e living?</i>	<i>Slow'n steady wins the race!</i>	<i>It's dogged that does it!</i>	<i>Get more left- brained!</i>	<i>Don't love half- truths?</i>	<i>Looking for shortcut s?</i>	<i>On your mental toes!</i>
Подтип 2	<u>Men- tally lazy ghost:</u>	<u>Superfi- cial air- head:</u>	<u>Doubtful smart alec:</u>	<u>Green- lamer:</u>	<u>Persis- tent overa- chiever:</u>	<u>Inde- pendent free lancer:</u>	<u>Dawdling perfec- tionist:</u>	<u>Practical artful dodger:</u>	<u>Mature geek:</u>
Поддержка:	<i>Get your act togeth- er!</i>	<i>Learning by fits and starts?</i>	<i>Bite off more than chew?</i>	<i>In the passenger seat?</i>	<i>Making a breakth rough!</i>	<i>In Rome do as Romans do!</i>	<i>When in doubt, do nowt?</i>	<i>Fortunes in a teacup?</i>	<i>Streets ahead of the rest!</i>

Выводы

Информатизация уже давно является объективной данностью для современного российского образования, в котором активно внедряется дистанционное обучение в рамках электронных информационных образовательных систем (ЭИОС). Несомненно, классическое институциональное обучение не уступит место дистанционному, но смешанный формат обучения (blended education), сочетающий онлайн- и оффлайн-методы будет получать все более широкое применение [Graham, 2006; Macdonald, 2007]. Преподаватель не может и не должен быть вытеснен из образовательного процесса, а его роль в установлении эмоционального контакта и стимулировании мотивации как никогда высока. Даже в дистанционной форме обучения эмоциональный импульс и поддержка преподавателя методически более оправдана. Обучение имеет дело со студентом, который одновременно и объект, и субъект процесса трансфера знаний. В таком ракурсе особенно важен персона-

лизированный подход и мотивирующий диалог, ибо результат зависит от самого объекта, его желания учиться.

Метод синергетического стимулирования может оказаться действенным в групповых офлайн-занятиях, когда преподаватель вдохновляет учащихся на совместный поиск решения, что поможет учащимся в будущем творчески решать проблемные задания, а не механически воспроизводить ответы. Обучение в дистанционной форме требует качественных разработок и персонализированного подхода к студентам, если мы хотим обучить высококвалифицированного специалиста, отличающегося от робота своим темпераментом, любознательностью, впечатлительностью и задатками творческих способностей.

Источники

Lingva-pro. 2020. Available at: <https://lingva-pro.com/ru/> (accessed: 08. 06. 2020).

Список литературы

1. Андреева О.В. 2019. Формирование профессиональных компетенций бакалавров гуманитарного профиля в современном техническом вузе. В кн.: Современное образование: содержание, технологии, качество. Материалы XXV Международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 23 апреля 2019 года. СПб., Издательство СПбГЭТУ «ЛЭТИ»: 623–625.

2. Вознесенская А.О., Шехонин А.А. 2019. Партнериат университета и индустрии. В кн.: Современное образование: содержание, технологии, качество. Материалы XXV Международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 23 апреля 2019 года. СПб., Издательство СПбГЭТУ «ЛЭТИ»: 470–472.

3. Герасимова И.Г. 2019. Интернализирующие техники на занятии английским языком. В кн.: Современное образование: содержание, технологии, качество. Материалы XXV Международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 23 апреля 2019 года. СПб., Издательство СПбГЭТУ «ЛЭТИ»: 343–346.

4. Ильченко Т.В., Максимова О.В. 2019. Формирование учебных действий в процессе изучения базовой дисциплины «Инженерная и компьютерная графика». В кн.: Современное образование: содержание, технологии, качество. Материалы XXV Международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 23 апреля 2019 года. СПб., Издательство СПбГЭТУ «ЛЭТИ»: 125–128.

5. Лапин И.А., Лапина И.А. 2019. Психологическая готовность студента к обучению в колледжах и вузах. В кн.: Современное образование: содержание, технологии, качество. Материалы XXV Международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 23 апреля 2019 года. СПб., Издательство СПбГЭТУ «ЛЭТИ»: 584–586.

6. Меркулова В.А. 2019. Новая реальность в образовательной среде вуза. В кн.: Современное образование: содержание, технологии, качество. Материалы XXV Международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 23 апреля 2019 года. СПб., Издательство СПбГЭТУ «ЛЭТИ»: 292–294.

7. Московчук Л.С. 2019. Влияние цифрового образования на компетентностную модель и профессиональный стандарт преподавателя. В кн.: Современное образование: содержание, технологии, качество. Материалы XXV Международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 23 апреля 2019 года. СПб., Издательство СПбГЭТУ «ЛЭТИ»: 566–568.

8. Мякинская А.В. 2019. Метаморфозы национальной системы преподавания. В кн.: Современное образование: содержание, технологии, качество. Материалы XXV Международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 23 апреля 2019 года. СПб., Издательство СПбГЭТУ «ЛЭТИ»: 518–520.

9. Пояркова Ю.В. 2019. Инновационные технологии обучения. Электронные образовательные ресурсы. В кн.: Современное образование: содержание, технологии, качество. Материалы XXV Международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 23 апреля 2019 года. СПб., Издательство СПбГЭТУ «ЛЭТИ»: 439–441.



10. Сулоева Е.С., Романцова Н.В. 2019. Проблемы социальной адаптации под влиянием современных технологий. В кн.: Современное образование: содержание, технологии, качество. Материалы XXV Международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 23 апреля 2019 года. СПб., Издательство СПбГЭТУ «ЛЭТИ»: 639–641.
11. Шабаета М.Б. 2019. Об оценивании результатов обучения в условиях перехода к стандартам 3++. В кн.: Современное образование: содержание, технологии, качество. Материалы XXV Международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 23 апреля 2019 года. СПб., Издательство СПбГЭТУ «ЛЭТИ»: 554–557.
12. Шелудько В.Н., Кутузов В.М., Лысенко Н.В. 2019. Высшее профессиональное образование – глобальные вызовы 3-го тысячелетия. В кн.: Современное образование: содержание, технологии, качество. Материалы XXV Международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 23 апреля 2019 года. СПб., Издательство СПбГЭТУ «ЛЭТИ»: 3–7.
13. Яковлева Т.Ю., Бобровский А.П., Дьяченко Н.В. 2019. Особенности обучения учащихся общеобразовательной школы для создания основы фундаментальной подготовки будущих специалистов. В кн.: Современное образование: содержание, технологии, качество. Материалы XXV Международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 23 апреля 2019 года. СПб., Издательство СПбГЭТУ «ЛЭТИ»: 446–447.
14. Aspillera M. 2010. What Are the Potential Benefits of Online Learning? Education Guidance. WorldWideLearn. Available at: <http://www.worldwidelearn.com/education-articles/benefits-of-online-learning.htm> (accessed: 15. 12. 2019).
15. Graham C. 2006. Blended learning systems: Definition, current trends and future directions. In: The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. Eds. C.J. Bonk, C.R. Graham. San Francisco, Pfeiffer: 3–21.
16. Macdonald J. 2007. Blended Learning and On-line Tutoring. British Journal of Educational Technology, 38 (5): 943–955. DOI: doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00749_10.x.
17. Miller G. 2014. History of Distance Learning. Education Guidance. American Inter Continental University Online. Available at: <http://www.worldwidelearn.com/education-articles/history-of-distance-learning.html> (accessed: 28. 11. 2019).
18. Oliver M., Trigwell K. 2005. Can 'blended learning' be redeemed? E-learning, 2 (1): 17–26. DOI: 10.2304/elea.2005.2.1.17.
19. Stacey E., Gerbic P. 2009. Effective Blended Learning Practices: Evidence-Based Perspectives in ICT-Facilitated Education. Information Science Reference. Eds. E. Stacey, P. Gerbic. Hershey, New York, 358 p.

References

1. Andreeva O.V. 2019. Formirovanie professional'nykh kompetentsiy bakalavrov gumanitarnogo profilya v sovremennom tekhnicheskom vuze [Formation of professional competencies of bachelors in the humanities in a modern technical university]. In: Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo [Modern education: content, technology, quality]. Proceedings of the XXV International scientific and methodological conference, Saint Petersburg, April 23, 2019. SPb., Publ. SPbGETU «LETI»: 623–625.
2. Voznesenskaya A.O., Shekhonin A.A. 2019. Partneriat universiteta i industrii [University and Industry Partner]. In: Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo [Modern education: content, technology, quality]. Proceedings of the XXV International scientific and methodological conference, Saint Petersburg, April 23, 2019. SPb., Publ. Izdatel'stvo SPbGETU «LETI»: 470–472.
3. Gerasimova I.G. 2019. Internaliziruyushchie tekhniki na zanyatii angliyskim yazykom [Internalizing techniques in an English lesson]. In: Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo [Modern education: content, technology, quality]. Proceedings of the XXV International scientific and methodological conference, Saint Petersburg, April 23, 2019. SPb., Publ. Izdatel'stvo SPbGETU «LETI»: 343–346.
4. Il'chenko T.V., Maksimova O.V. 2019. Formirovanie uchebnykh deystviy v protsesse izucheniya bazovoy distsipliny «Inzhenernaya i komp'yuternaya grafika» [Formation of educational actions in the process of studying the basic discipline "Engineering and Computer Graphics"]. In: Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo [Modern education: content, technology,

quality]. Proceedings of the XXV International scientific and methodological conference, Saint Petersburg, April 23, 2019. SPb., Publ. Izdatel'stvo SPbGETU «LETI»: 125–128.

5. Лапин И.А., Лапина И.А. 2019. Психологическая готовность студента к обучению в колледжах и вузах [Psychological readiness of a student to study in colleges and universities.]. In: *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo* [Modern education: content, technology, quality]. Proceedings of the XXV International scientific and methodological conference, Saint Petersburg, April 23, 2019. SPb., Publ. Izdatel'stvo SPbGETU «LETI»: 584–586.

6. Merkulova V.A. 2019. Novaya real'nost' v obrazovatel'noy srede vuza [New reality in the educational environment of the university]. In: *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo* [Modern education: content, technology, quality]. Proceedings of the XXV International scientific and methodological conference, Saint Petersburg, April 23, 2019. SPb., Publ. Izdatel'stvo SPbGETU «LETI»: 292–294.

7. Moskovchuk L.S. 2019. Vliyanie tsifrovogo obrazovaniya na kompetentnostnyuyu model' i pro-fessional'nyy standart prepodavatelya [The impact of digital education on the competence model and professional standard of the teacher]. In: *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo* [Modern education: content, technology, quality]. Proceedings of the XXV International scientific and methodological conference, Saint Petersburg, April 23, 2019. SPb., Publ. Izdatel'stvo SPbGETU «LETI»: 566–568.

8. Myakin'kaya A.V. 2019. Metamorfozy natsional'noy sistemy prepodavaniya [Metamorphoses of the National Teaching System]. In: *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo* [Modern education: content, technology, quality]. Proceedings of the XXV International scientific and methodological conference, Saint Petersburg, April 23, 2019. SPb., Publ. Izdatel'stvo SPbGETU «LETI»: 518–520.

9. Poyarkova Yu.V. 2019. Innovatsionnye tekhnologii obucheniya. Elektronnye obrazovatel'nye resursy [Innovative learning technologies. Electronic educational resources]. In: *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo* [Modern education: content, technology, quality]. Proceedings of the XXV International scientific and methodological conference, Saint Petersburg, April 23, 2019. SPb., Publ. Izdatel'stvo SPbGETU «LETI»: 439–441.

10. Suloeva E.S., Romantsova N.V. 2019. Problemy sotsial'noy adaptatsii pod vliyaniem sovremen-nykh tekhnologiy [Problems of social adaptation under the influence of modern technologies]. In: *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo* [Modern education: content, technology, quality]. Proceedings of the XXV International scientific and methodological conference, Saint Petersburg, April 23, 2019. SPb., Publ. Izdatel'stvo SPbGETU «LETI»: 639–641.

11. Shabaeva M.B. 2019. Ob otsenivanii rezul'tatov obucheniya v usloviyakh perekhoda k standartam 3++ [On the assessment of learning outcomes in the transition to 3 ++ standards]. In: *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo* [Modern education: content, technology, quality]. Proceedings of the XXV International scientific and methodological conference, Saint Petersburg, April 23, 2019. SPb., Publ. Izdatel'stvo SPbGETU «LETI»: 554–557.

12. Shelud'ko V.N., Kutuzov V.M., Lysenko N.V. 2019. Vysshee professional'noe obrazovanie - global'nye vyzovy 3-go tysyacheletiya [Higher Professional Education - Global Challenges of the 3rd Millennium]. In: *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo* [Modern education: content, technology, quality]. Proceedings of the XXV International scientific and methodological conference, Saint Petersburg, April 23, 2019. SPb., Publ. Izdatel'stvo SPbGETU «LETI»: 3–7.

13. Yakovleva T.Yu., Bobrovskiy A.P., D'yachenko N.V. 2019. Osobennosti obucheniya uchashchikhsya obshcheobrazovatel'noy shkoly dlya sozdaniya osnovy fundamental'noy podgotovki budushchikh spetsialistov [Features of teaching secondary school students to create the basis for the fundamental training of future specialists]. In: *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo* [Modern education: content, technology, quality]. Proceedings of the XXV International scientific and methodological conference, Saint Petersburg, April 23, 2019. SPb., Publ. Izdatel'stvo SPbGETU «LETI»: 446–447.

14. Aspillera M. 2010. What Are the Potential Benefits of Online Learning? Education Guidance. WorldWideLearn. Available at: <http://www.worldwidelearn.com/education-articles/benefits-of-online-learning.htm> (accessed: 15. 12. 2019).



15. Graham C. 2006. Blended learning systems: Definition, current trends and future directions. In: *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Eds. C.J. Bonk, C.R. Graham. San Francisco, Pfeiffer: 3–21.
16. Macdonald J. 2007. Blended Learning and On-line Tutoring. *British Journal of Educational Technology*, 38 (5): 943–955. DOI: doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00749_10.x.
17. Miller G. 2014. History of Distance Learning. Education Guidance. American Inter Continental University Online. Available at: <http://www.worldwidelearn.com/education-articles/history-of-distance-learning.html> (accessed: 28. 11. 2019).
18. Oliver M., Trigwell K. 2005. Can ‘blended learning’ be redeemed? *E-learning*, 2 (1): 17–26. DOI: 10.2304/elea.2005.2.1.17.
19. Stacey E., Gerbic P. 2009. *Effective Blended Learning Practices: Evidence-Based Perspectives in ICT-Facilitated Education*. Information Science Reference. Eds. E. Stacey, P. Gerbic. Hershey, New York, 358 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Панкратова Светлана Анатольевна, профессор кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского государственного института кино и телевидения, г. Санкт-Петербург, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Svetlana A. Pankratova, Professor of the Department of Foreign Languages, St. Petersburg State Institute of Cinema and Television, St. Petersburg, Russia



УДК 378.1

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-443-454

Проектирование доброжелательной образовательной среды педагогического института

Тарабаева В.Б., Кролевецкая Е.Н.

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

Аннотация. В рамках Стратегии развития образования Белгородской области «Доброжелательная школа» на период 2019–2021 года актуальной задачей становится подготовка «доброжелательного учителя» для «доброжелательной школы». Подготовка такого учителя с новыми профессиональными компетенциями и высокой мотивацией должна осуществляться в «доброжелательной» образовательной среде педагогического вуза. Однако указанная категория недостаточно обоснована в психолого-педагогической науке. В связи с этим авторами проведен анализ понятия «образовательная среда», раскрыта его сущность, структура. Доброжелательность образовательной среды рассмотрена как важнейшее условие, позволяющее придать образовательной среде вуза развивающий характер. Показано, что доброжелательная образовательная среда педагогического вуза является фактором формирования готовности будущего учителя к осуществлению профессиональной деятельности на основе гуманизма, сотрудничества, доброжелательности. Описан опыт разработки инициативного проекта «Доброжелательный педагогический институт НИУ «БелГУ» в рамках методологии проектного управления, проработаны такие этапы, как проблематизация, целеполагание, определение результатов проекта, требований к результату, показателей успешности проекта, разработка мероприятий проекта, определение рисков и эффектов от реализации проекта.

Ключевые слова: доброжелательная школа, образовательная среда вуза, педагогический институт, будущий учитель, проектирование, проектное управление.

Для цитирования: Тарабаева В.Б., Кролевецкая Е.Н. 2020. Проектирование доброжелательной образовательной среды педагогического института. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (3): 443–454. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-443-454

Designing a friendly educational environment of a pedagogical institute

Victoria B. Tarabaeva, Elena N. Krolevetskaya

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

Abstract. The idea of forming a friendly system of teacher-child relationships in the school's educational environment is a key idea of the Belgorod region's "Friendly school" education development Strategy for the period 2019-2021. Within the framework of the Strategy, an actual task is to prepare a "friendly teacher" for a "friendly school". The training of such a teacher with new professional competencies and high motivation should also be carried out in a "friendly" educational environment of a pedagogical University. However, this category is not sufficiently justified in psychological and pedagogical science. In this regard, the authors analyzed the concept of "educational environment", revealed its essence and



structure. The "goodwill" of the educational environment is considered as the most important condition that allows us to give the educational environment of the University a developing character. It is shown that the friendly educational environment of a pedagogical University is a factor in forming the readiness of a future teacher to carry out professional activities based on humanism, cooperation, and goodwill. The article describes the experience of developing the initiative project "Friendly pedagogical Institute of Belgorod National Research University" in the framework of project management methodology, such stages as problematization, goal setting, defining project results, requirements for results, indicators of project success, developing project activities, and determining the risks and effects of project implementation have been worked out.

Keywords: friendly school, educational environment of the University, pedagogical institute, future teacher, design, project management

For citation: Tarabaeva V.B., Krolevetskaya E.N. 2020. Designing a friendly educational environment of a pedagogical institute. *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 39 (3): 443–454 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-443-454

Введение

Согласно стратегическим документам и инициативам, принятым на федеральном¹ и региональном уровнях², современная образовательная организация должна стать тем местом, где ребёнок хочет учиться, а педагог – учить. Эта идея заложена в качестве главного ориентира в Стратегии развития образования Белгородской области «Доброжелательная школа» на период 2019–2021 года. Ключевая задача реализации Стратегии – «сформировать в школе доброжелательную систему взаимоотношений педагога и ребенка, сделать ее социально-ориентированной и предметно-практической»³. «Доброжелательная школа» – это открытая образовательная среда, объединяющая всех участников образовательных отношений, основу которых составляет всесторонняя помощь, педагогическая и психологическая поддержка успешной социализации и самореализации обучающихся.

Безусловно, эта, главная, задача связана с другой, не менее важной – подготовкой «доброжелательного учителя» для «доброжелательной школы». Такой учитель «позитивен, ответственен, креативен, стремится к постоянному саморазвитию, любит детей, находит радость в общении с ними, верит в то, что каждый ребёнок может стать хорошим человеком, умеет дружить с детьми, принимает близко к сердцу детские радости и горести, знает душу ребёнка, никогда не забывает, что сам когда-то был ребенком»⁴. Подготовка такого учителя с новыми профессиональными компетенциями и высокой мотивацией должна, по нашей логике, также осуществляться в «доброжелательной» образовательной среде педагогического вуза.

Очевидно, что любой современный человек, находясь в стремительно и постоянно меняющихся условиях жизни, нуждается в такой «доброжелательной», психологически безопасной среде. Обеспечение безопасности образовательной среды значимо с позиций различных видов безопасности (физической [Alonso et al., 2017; Malan, Van Dijk, 2016], психологической [Баева, 2002; Коджаспиров, Коджаспирова, 2017; Подымова и др., 2018],

¹ Национальный проект «Образование». – URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 14.05.2020).

² Постановление Правительства Белгородской обл. от 20.01.2020 N 17-пп «Об утверждении стратегии развития образования Белгородской области «Доброжелательная школа» на период 2020–2021 годы».

³ Там же.

⁴ Там же.

социальной [Калашник, Брызгалина, 2013], информационной [Von Solms, Von Solms, 2015], экологической [Алисов, 2017] и др.), а также факторов, ее дестабилизирующих (в частности, буллинга [Glew et al., 2008; Nansel et al., 2003], насилия, притеснения, агрессии, соотнесенной с тенденциями проявления индивидуализма и коллективизма [Bergmuller, 2013] и др.).

По мнению Баевой И.А., «психологизация образовательной среды в целях сохранения и укрепления здоровья ее участников, создание безопасных условий труда и учебы в образовательной организации, защита от всех форм дискриминации могут выступать альтернативой агрессивной социальной среде, психоэмоциональному и культурному вакууму» [Баева, 2002, с. 6]. Проектирование образовательной среды, где бы личность была востребована и свободно функционировала, где бы все субъекты этой среды чувствовали защищенность и удовлетворенность основных потребностей, является важным условием функционирования «доброжелательной» школы, «доброжелательного» педагогического института. Поэтому проблема проектирования «доброжелательной» школы или «доброжелательного» педагогического вуза – это, прежде всего, проблема проектирования образовательной среды.

Теоретические подходы к пониманию сущности и структуры доброжелательной образовательной среды

Рассматривать образовательную среду можно как любое социокультурное пространство, как подсистему социокультурной среды, сочетание уже сложившихся исторических влияний, совокупность возможностей для обучения учащихся.

В зарубежных исследованиях понятие «образовательная среда» часто заменяется такими категориями, как «климат в классе», «школьная атмосфера», «культура школы» [Jafari, Asgari, 2020; Rowe et al., 2010; Urdan, Schoenfelder, 2006].

В отечественной педагогической науке образовательная среда чаще понимается как «совокупность определенных условий организации образовательного процесса» [Козырев, 2004] или «совокупность образовательных технологий, внеучебной работы, управления учебно-воспитательным процессом, взаимодействий с внешними общественными и социальными институтами» [Вачков, 2014].

Нам близок подход, связанный с изучением образовательной среды как фактора развития субъекта образования (И.А. Зимняя, Н.А. Лабунская, Т.В. Менг, С.А. Писарева, В.И. Слободчиков и др.). В данном случае образовательная среда понимается как некое пространство, в котором осуществляются социальные коммуникации и взаимодействие субъектов образования [Слободчиков, 2000], или педагогически организованное пространство, включающее социальное и предметно-пространственное окружение, систему условий, оказывающих непосредственное влияние на развитие личности [Писарева, 2005], как один из факторов, обеспечивающий её саморазвитие, включающий предпосылки для личностного развития субъектов образования, обусловленный социальным и пространственно-предметным окружением [Зимняя, 2010].

Согласно мнению Т.В. Менг, Н.А. Лабунской, «образовательная среда – это пространство социальных коммуникаций, которое вовлекает субъекта образования в процессы освоения, потребления, обмена и распространения культурных ценностей, актуализирующие его поведение» [Менг, Лабунская, 2001, с. 21].

По мнению С.В. Тарасова, «образовательная среда любого образовательного учреждения в общем виде может иметь следующие структурные компоненты:

1. Пространственно-семантический компонент:

– архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства (архитектура здания и дизайн интерьеров, пространственная структура учебных и рекреационных по-



мещений, возможность пространственной трансформации помещений при возникающей необходимости и др.);

– символическое пространство (различные символы — герб, гимн, традиции и др.).

2. Содержательно-методический компонент:

– содержательная сфера (концепции обучения и воспитания, образовательные и учебные программы, учебный план, учебники и учебные пособия и др.);

– формы и методы организации образования (формы организации занятий – уроки, дискуссии, конференции, экскурсии и т.д., исследовательские общества, структуры самоуправления и др.).

3. Коммуникационно-организационный компонент:

– особенности субъектов образовательной среды (распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности обучающихся и педагогов, их ценности, установки, стереотипы и т.п.);

– коммуникационная сфера (стиль общения и преподавания, пространственная и социальная плотность среди субъектов образования, степень скупенности и др.);

– организационные условия (особенности управленческой культуры, наличие творческих объединений преподавателей, инициативных групп и др.)» [Тарасов, 2011].

Как отмечают А.А. Веряев, И.К. Шалаев, структура среды учреждения образования состоит из «материального, пространственно-предметного, социального и межличностного компонентов, взаимосвязанных между собой, дополняющих, обогащающих друг друга и влияющих на каждого субъекта образовательной среды. Люди, в свою очередь, также организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее определенное воздействие» [Веряев, Шалаев, 1998].

В нашем понимании, образовательная среда педагогического института есть совокупность микросред. Под микросредой мы понимаем определенную материальную или духовную подсистему внутренней образовательной среды вуза.

Гуманистическая педагогика и психология связывают развитие личности с социальными условиями, содержащимися во взаимодействии участников образовательной среды. Образовательная среда должна обеспечивать «оптимальные показатели безопасности, соответствующие объективным условиям личностного развития ее субъектов» [Подымова и др., 2018]. Доброжелательность, или психологическая безопасность, образовательной среды является важнейшим условием, позволяющим придать образовательной среде развивающий характер.

Доброжелательная образовательная среда – это образовательная среда, «свободная от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующая удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающем референтную значимость среды и обеспечивающем психическое здоровье включенных в нее участников» [Баева, 2002, с. 97]

Ссылаясь на исследования М. Раудсеппа, можно сказать, что доброжелательная образовательная среда является «источником социальной поддержки с объективно позитивными эффектами (например, личностное развитие, адаптация) или субъективными эффектами (например, чувство благополучия, ответственности). Социальная поддержка включает в себя потенциальные ресурсы социальных связей, т. е. включенность субъекта в общности и группы, связи со значимыми другими». М. Раудсепп считает, что «в образовательной среде должны заключаться все пять главных типов социальной поддержки:

1. Эмоциональная поддержка: личностное доверительное общение, выражение близости, эмпатии, заботливости, понимания, симпатии, предоставление межличностного комфорта и безопасности, аффективной связи, недирективное общение.

2. Информационная поддержка: советы, анализ ситуации, обратная связь, информация, помогающая решать проблемы.

3. Статусная поддержка: выражение принятия, одобрения, уважения, предоставление возможности для положительного социального сравнения, поддержка самоуважения субъекта, информация, нужная для самооценки, признание индивидуальности.

4. Инструментальная поддержка: услуги, материальная и практическая помощь в достижении цели, решении проблемы, преодолении кризиса и т. д.

5. Диффузная поддержка: позитивная неспецифическая интеракция, дружеское общение, совместное времяпрепровождение, отвлечение от стрессора и т. д.» [Раудсепп, 1989].

Принимая во внимание вышеизложенные точки зрения, можно отметить, что доброжелательная образовательная среда педагогического института складывается во взаимодействии образовательной инфраструктуры – набора комфортных материальных условий, в которых осуществляется образовательный процесс, и нематериальной составляющей – системы доброжелательных отношений по моделям «преподаватель – студент», «студент – студент», «студент – руководство», «преподаватель – руководство».

Проектирование доброжелательной образовательной среды педагогического института

Решение проблемы создания такой среды в педагогическом институте находится, на наш взгляд, в области педагогического проектирования. Педагогическое проектирование – это «деятельность субъектов образования, направленная на конструирование моделей преобразования педагогической действительности. Сущность педагогического проектирования состоит в выявлении и анализе педагогических проблем и причин их возникновения, построении ценностных основ и стратегий проектирования, определении целей и задач, поиске методов и средств реализации педагогического проекта» [Подымова, Алисов, 2010]. Продуктом любой проектировочной деятельности логично считать сконструированный проект ее объекта, в нашем случае – проект образовательной среды.

В качестве эффективного инструмента внедрения проекта доброжелательной образовательной среды педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета нами рассматривается проектное управление.

Проектный подход в вузе – это подход к управлению, предполагающий реализацию образовательных, организационных, социальных, экономических, научных, предпринимательских и прочего рода проектов как способа решения наиболее важных для образовательной организации задач. Этот подход предназначен для дискретной деятельности, которая требует разделения на этапы. Проектная деятельность всегда ориентирована на достижение конкретной цели, результата, ограничена во времени протекания, включает уникальный комплекс работ [Москвин, 2019].

Проектное управление – это новая идеология управления образованием в России, принятая на государственном уровне¹. Проектное управление можно охарактеризовать как процесс, систему, метод, в ходе которого специалисты интегрируют свои усилия, ресурсы, навыки, знания из большого количества областей, а также объединяют практический опыт, методы и инструменты управления, которые необходимы для достижения определенных целей и решения различного рода задач. Также можно определить систему проектного управления как «средство и метод для реализации целенаправленных управ-

¹ Постановление Правительства РФ от 15.10.2016 № 1050 «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации»; Постановление Правительства от 26 декабря 2017 года № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования”» (2018–2025 гг.)



ленческих воздействий, благодаря которым можно добиться достижения определенных задач и целей для планомерного долговременного развития социально-экономических отношений» [Гурьянова, 2012].

Система высшего образования сегодня широко использует проектное управление благодаря ряду преимуществ. Во-первых, проектное управление способствует улучшению различных показателей, как количественных, так и качественных. Благодаря этому происходит сокращение сроков реализации проекта, достигается получение требуемых характеристик результатов, что является эффективным для будущего развития. Во-вторых, проектное управление является удобным инструментом управления, так как «сочетает в себе наличие всей необходимой актуальной информации, которую можно получить в любое время и в любом месте, а также наличие определенных закрепленных процессов взаимодействия между участниками» [Муравьева, Лебедева, 2019].

Таким образом, методология проектного управления явилась базовым основанием для разработки инициативного проекта «Доброжелательный педагогический институт НИУ «БелГУ»».

Создание проекта предполагало следующие этапы: проблематизация, целеполагание, определение результатов проекта, требований к результату, показателей успешности проекта, разработка мероприятий проекта, расчет бюджета проекта, определение рисков и эффектов от реализации проекта.

Разработка проекта началась с этапа проблематизации – это аналитический процесс работы в проблемном поле с целью выделения проблемы или ряда проблем для последующего их рассмотрения и решения.

Анализируя идею проекта и соотнося ее с реальными потребностями субъектов образования конкретного вуза, мы приняли решение изучить уровень «доброжелательности» компонентов образовательной среды педагогического института. Среди студентов 1–3 курса педагогического института НИУ «БелГУ» был проведен опрос, в котором требовалось оценить, какой из компонентов образовательной среды кажется студентам «доброжелательным» по отношению к ним, а какой – нет.

Студенты оценивали следующие компоненты (или микросреды) образовательной среды педагогического института НИУ «БелГУ»: материально-пространственная микросреда (материально-техническая база института); информационная микросреда (информационные ресурсы, библиотечные фонды); цифровая образовательная микросреда (система электронного обучения «Пегас»); здоровьесберегающая микросреда (медицинские, спортивные объекты и подразделения); воспитательная микросреда (воспитательные центры, творческие объединения, система воспитательных мероприятий); микросреда инклюзивного образования (специализированные объекты, оборудование); микросреда отношений «преподаватель-студент».

Результаты исследования (рис. 1) показали, что большинство студентов удовлетворены такими микросредами педагогического института НИУ «БелГУ», как материально-пространственная (98 %), информационная (96 %), цифровая (86 %), здоровьесберегающая (84 %), воспитательная микросреда (72 %). Взаимодействие в рамках этих микросред они оценили как комфортное, удобное, понятное, безопасное. Однако лишь 32 % студентов оценили систему отношений «преподаватель – студент» как доброжелательную. Студенты отметили, что именно с этой подсистемой в большей степени ассоциируется у них понятие «доброжелательная среда педагогического института». Проблемы во взаимодействии с преподавателями воспринимаются студентами как наиболее важные, значимые, базово влияющие на чувство комфорта и защищенности в образовательной среде, и, как следствие, на успешность их личностного и профессионального развития.

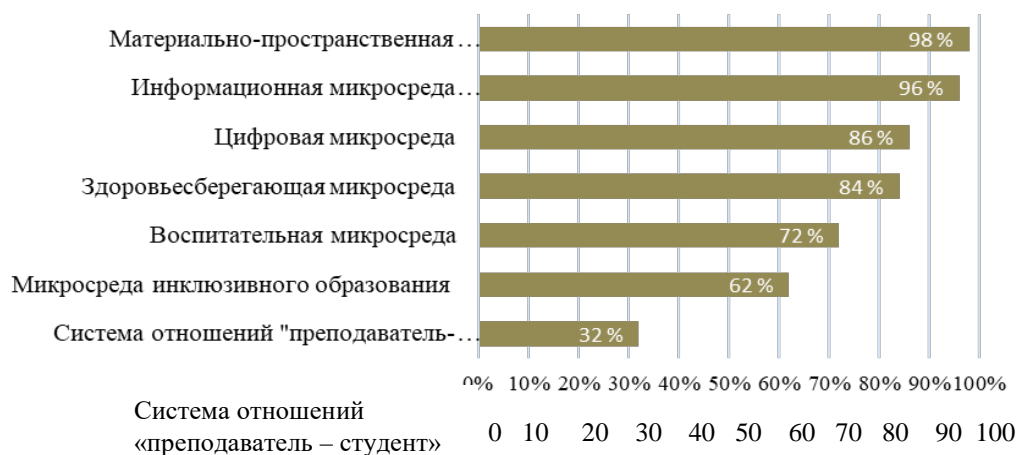
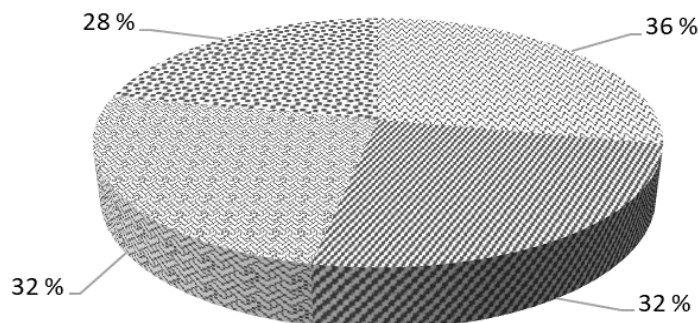


Рис. 1. Оценка уровня «доброжелательности» компонентов образовательной среды педагогического института студентами педагогического института НИУ «БелГУ»
Fig. 1. Assessment of the level of “goodwill” of the components of the educational environment of the pedagogical institute by students of the pedagogical institute of the Belgorod National Research University

Дальнейший анализ позволил детализировать круг проблем в системе отношений «преподаватель – студент» (рис. 2).



- ⌘ Проблема готовности преподавателей педагогического института к реализации "доброжелательных" психолого-педагогических технологий
- ⌘ Проблема снижения контактного времени взаимодействия преподавателя и студентов
- ⌘ Проблема доброжелательности молодых преподавателей педагогического института
- ⌘ Проблема поддержки индивидуальных педагогических интересов и талантов студентов

Рис. 2. Выявленные проблемы в системе отношений «преподаватель-студент»
Fig. 2. Identified problems in the system of relations «teacher-student»

Опрос студентов и экспертная оценка показали, что проблемное поле педагогического проектирования могут составлять следующие аспекты:

– недостаточная готовность профессорско-преподавательского состава к реализации доброжелательных педагогических технологий, инновационных образовательных практик;



- недостаточная эффективность контактного времени взаимодействия преподавателя и студентов;
- снижение ценности доброжелательности у молодых преподавателей;
- недостаточная поддержка индивидуальных педагогических интересов и талантов студентов.

Необходимость решения указанных проблем определила целевые ориентиры инициативного проекта «Доброжелательный педагогический институт НИУ «БелГУ».

Методология проектного управления позволила сформулировать цели проекта, соответствующие критериям SMART [Doran, 1981]:

1. Подготовить не менее, чем 80 % профессорско-преподавательского состава педагогического института НИУ «БелГУ» к использованию доброжелательных психолого-педагогических технологий в образовательном процессе к 01.12.2020.

2. Обеспечить участие не менее, чем 70 % студентов педагогического института НИУ «БелГУ» в студенческих конкурсах, олимпиадах, дополнительных программах профессионального обучения, развивающих индивидуальные педагогические таланты и интересы студентов, к 01.12.2020.

Достижение целей осуществимо через разработку и реализацию системы мероприятий по развитию «доброжелательных» психолого-педагогических компетенций у профессорско-преподавательского состава, проведение педагогических и психологических конкурсов, олимпиад, обучения по дополнительным программам профессионального обучения для студентов педагогического института.

В рамках основных блоков работ по проекту в течение 2020 года запланировано проведение следующих мероприятий:

- диагностика готовности профессорско-преподавательского состава к реализации доброжелательных педагогических технологий;
- подготовка преподавателей педагогического института НИУ «БелГУ» к использованию доброжелательных педагогических технологий, инновационных образовательных практик с применением онлайн-технологий (обучение по программе повышения квалификации «Современные аспекты преподавания в вузе: доброжелательные психолого-педагогические технологии»);
- проведение всероссийской научно-практической конференции «Доброжелательное образовательное пространство: инновационные практики школы и вуза»;
- организация Летней школы доброжелательности для молодых преподавателей, кураторов, тьюторов педагогического института НИУ «БелГУ» («Интенсив доброжелательности»);
- психологическое сопровождение взаимодействия преподавателя и студентов (социально-психологические тренинги доброжелательного педагогического общения, мастер-классы, дискуссионный клуб «Психология доброжелательности»);
- проведение региональной педагогической олимпиады «Наша доброжелательная школа», конкурса студенческих эссе, программ профессионального обучения.

Разработанные в рамках проекта мероприятия позволят, на наш взгляд, осуществить следующее:

- создание комфортной среды для обмена лучшими образовательными практиками;
- совершенствование системы повышения квалификации профессорско-педагогического состава педагогического института в области доброжелательных педагогических технологий;
- психологическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателя вуза;
- увеличение эффективности контактного времени взаимодействия преподавателя и студентов за счет социально-психологических тренингов доброжелательного педагогического общения, работы дискуссионного клуба «Психология доброжелательности»;

– создание условий для осознания молодыми преподавателями педагогического института стратегии доброжелательной образовательной среды и принятия ценности доброжелательности;

– создание условий для выявления талантливых студентов и развития их одаренности через систему студенческих конкурсов, олимпиад;

– увеличение охвата обучающихся дополнительными программами профессионального обучения.

Главными эффектами от реализации инициативного проекта, на наш взгляд, станут повышение качества образовательного процесса за счет положительной динамики использования доброжелательных педагогических технологий, инновационных образовательных практик, а также создание системы психологического сопровождения профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Заключение

Таким образом, проектирование доброжелательной образовательной среды педагогического института является фактором формирования готовности будущего учителя к осуществлению профессиональной педагогической деятельности на основе гуманизма, сотрудничества, доброжелательности. Такая среда стимулирует активность и самостоятельность будущего учителя в процессе творческой деятельности; выступает пространством для социально и профессионально значимой деятельности будущего педагога; гарантирует возможность комфортного, безопасного существования субъектов в образовательном пространстве; способствует осуществлению совместной продуктивной деятельности, конструктивному взаимодействию в процессе образования.

Инструментом разработки инициативного проекта «Доброжелательный педагогический институт НИУ «БелГУ» явилось проектное управление, которое всегда ориентировано на достижение конкретной цели, результата, ограничено во времени протекания, включает уникальный комплекс работ. Этап проблематизации выявил круг проблем в системе отношений «преподаватель – студент» и позволил определить целевые ориентиры проекта, связанные с развитием «доброжелательных» психолого-педагогических компетенций у профессорско-преподавательского состава педагогического института.

Разработанные в рамках проекта мероприятия позволят достичь конкретных результатов, связанных с созданием комфортной среды для обмена лучшими образовательными практиками, психологическим сопровождением профессиональной деятельности преподавателей, увеличением эффективности контактного времени взаимодействия преподавателя и студентов, созданием условий для принятия субъектами образовательной среды ценности доброжелательности.

Список источников

1. Зимняя И.А. 2010. Педагогическая психология. Под ред. И.А. Зимней. Москва, Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж, МОДЭК, 448 с.

2. Коджаспиров А.Ю., Коджаспирова Г.М. 2017. Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды детских учреждений. М., Проспект, 464 с. URL: <https://rucont.ru/efd/632755> (дата обращения: 07.04.2020).

3. Москвин С.Н. 2019. Управление проектами в сфере образования. Под ред. С.Н. Моквина. Москва, Юрайт, 139 с. URL: <https://urait.ru/bcode/446191> (дата обращения: 04.04.2020).

4. Писарева С.А. 2005. Образовательная среда профильного обучения. Под ред. А.П. Тряпицкой. СПб., КАРО, 96 с.

Список литературы

1. Алисов Е.А. 2016. Категориальная специфика понятия «Экологически безопасная образовательная среда». В кн.: Современное образование в стране: состояние, проблемы, перспективы развития. Сборник материалов городского межвузовского Круглого стола, Москва, 7-



9 октября 2016 года. Под ред. Л.В. Поляковой, Г.М. Коджаспировой. М., Издательство «Экон-Информ»: 3–7.

2. Баева И.А. 2002. Психологическая безопасность в образовании. Под ред. И.А. Басовой. СПб., Издательство «СОЮЗ», 271 с.

3. Вачков И.В. 2014. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде. Психология. Журнал Высшей школы экономики, 11 (2): 36–50.

4. Веряев А.А., Шалаев И.К. 1998. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства. Педагог: наука, технология, практика. 1 (4): 33–39.

5. Гурьянова Э.А., Зайнуллина М.Р., Мещерякова С.А., Набиева Л.Г., Новикова Е.Н., Палей Т.Ф., Ревкова Е.Г. 2012. Реализация проектно-ориентированной модели управления в сфере высшего профессионального образования. Казань, Издательство Института экономики и финансов К(П)ФУ, 160 с.

6. Кашник О.И., Брызгалина А.А. 2013. Социальная безопасность: теоретические аспекты. Образование и наука, 3 (102): 98–110. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2013-3-98-110>.

7. Козырев В.А. 2004. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета: сущность, модель, проектирование. Под ред. В.А. Козырева. СПб., Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 328 с.

8. Менг Т.В., Лабунская Н.А. 2001. Образовательная среда: подходы к раскрытию понятия. В кн.: Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. Материалы шестой научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 15 февраля 2001 года. СПб., Издательство Образование: 19–21.

9. Муравьева Н.Н. Лебедева А.М. 2019. Проектное управление в сфере образования. Журнал "У". Экономика. Управление. Финансы, 2: 113–119. URL: <https://portal-u.ru/index.php/journal/article/view/217> (дата обращения: 03.04.2020).

10. Подымова Л.С., Алисов Е.А. 2010. Готовность субъектов образовательного процесса к педагогическому проектированию образовательной среды. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 12 (92): 135–138.

11. Подымова Л.С., Подымов Н.А., Алисов Е.А. 2018. Готовность педагогов к обеспечению безопасности личности в инновационной образовательной среде. Интеграция образования, т. 22, № 4 (93): 663–680. DOI: 10.15507/1991-9468.093.022.201804.663-680.

12. Раудсепп М. 1989. Субъект и поддерживающая среда. В кн.: Средовые условия развития социальных общностей. Под ред. Т. Нийта. Таллин: 67–92.

13. Слободчиков В.И. 2000. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. Под ред. В.И. Слободчикова. М., Эксплицентр РОСС, 230 с.

14. Тарасов С.В. 2011. Образовательная среда: понятие, структура, типология. Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина, 3 (3): 133–138.

15. Alonso F., Esteban C., Tortosa F., Useche S. 2017. Perception of Road Safety in Children's Environment. American Journal of Educational Research, 5 (3): 273–278. DOI: 10.12691/education-5-3-7.

16. Bergmuller S. 2013. The relationship between cultural individualism-collectivism and student aggression across 62 countries. Aggressive Behavior, 39 (3): 182–200. DOI: 10.1002/ab.21472.

17. Doran G.T. 1981. There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objectives. Management Review, Volume 70 (11): 35–36.

18. Glew G.M., Fan M.-Yu, Katon W., Rivara F.P. 2008. Bullying and school safety. The Journal of Pediatrics, 152 (1): 123–128. DOI: 10.1016/j.jpeds.2007.05.045.

19. Jafari S., Asgari A. 2020. Predicting Students' Academic Achievement Based on the Classroom Climate, Mediating Role of Teacher-Student Interaction and Academic Motivation. Integration of Education, 24 (1): 62–74. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.062-074> ((in Russian)).

20. Malan L., Van Dijk D. 2016. The strategy to align road safety education to the further education and training band curriculum. Africa Education Research, 13: 132–146. DOI: 10.1080/18146627.2016.1224557.

21. Nansel T.R., Overpeck M.D., Haynie D.L., Ruan W.J., Scheidt P.C. 2003. Relationships between bullying and violence among US youth. Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 157(4):348-353. DOI: 10.1001/archpedi.157.4.348.

22. Rowe E.W., Kim S., Baker J.A., Kamphaus R.W., Horne A.M. 2010. Student Personal Perception of Classroom Climate: Exploratory and Confirmatory Factor Analyses. *Educational and Psychological Measurement*, 70 (5): 858–879. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ898768> (accessed: 03.03.2020).
23. Urdan T., Schoenfelder E. 2006. Classroom Effects on Student Motivation: Goal Structures, Social Relationships, and Competence Beliefs. *Journal of School Psychology*, 44 (5): 331–349. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>.
24. Von Solms R., Von Solms S. 2015. Cyber Safety Education in Developing Countries. *Systemics, Cybernetics and Informatics*, 13 (2): 14–19. Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/7841/32717d6cb981e654b579d1285339a554ea7b.pdf> (accessed: 03.03.2020).

References

1. Alisov E.A. 2016. Kategorial'naya spetsifika ponyatiya «Ekologicheski bezopasnaya obrazovatel'naya sreda» [Categorical specificity of the concept "Environmentally safe educational environment"]. In: *Sovremennoe obrazovanie v strane: sostoyanie, problemy, perspektivy razvitiya* [Modern education in the country: state, problems, development prospects]. Collection of materials of the city interuniversity Round table, Moscow, October 7-9, 2016. Eds. L.V. Polyakova, G.M. Kodzhaspirova. M., Publ. Izdatel'stvo «Ekon-Form»: 3–7.
2. Baeva I.A. 2002. Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii [Psychological safety in education]. Ed. I.A. Baeva. SPb., Publ. Izdatel'stvo «SOYuz», 271 p.
3. Vachkov I.V. 2014. Polisub"ektnoe vzaimodeystvie v obrazovatel'noy srede [Polysubject interaction in the educational environment]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 11 (2): 36–50.
4. Veryaev A.A., Shalaev I.K. 1998. Ot obrazovatel'nykh sred k obrazovatel'nomu prostranstvu: ponyatie, formirovanie, svoystva [From educational environments to educational space: concept, formation, properties]. *Pedagog: nauka, tekhnologiya, praktika*, 1 (4): 33–39.
5. Gur'yanova E.A., Zaynullina M.R., Meshcheryakova S.A., Nabieva L.G., Novikova E.N., Paley T.F., Revkova E.G. 2012. Realizatsiya proektno-orientirovannoy modeli upravleniya v sfere vysshego professional'nogo obrazovaniya [Implementation of a project-oriented management model in higher education]. Kazan', Publ. Izdatel'stvo Instituta ekonomiki i finansov K(P)FU, 160 p.
6. Kashnik O.I., Bryzgalina A.A. 2013. Sotsial'naya bezopasnost': teoreticheskie aspekty [Social security: theoretical aspects]. *The Education and Science Journal*, 3 (102): 98–110. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2013-3-98-110>.
7. Kozyrev V.A. 2004. Gumanitarnaya obrazovatel'naya sreda pedagogicheskogo universiteta: sushchnost', model', proektirovanie [Humanitarian educational environment of a pedagogical university: essence, model, design]. Ed. V.A. Kozyrev. SPb., Publ. Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena, 328 p.
8. Meng T.V., Labunskaya N.A. 2001. Obrazovatel'naya sreda: podkhody k raskrytiyu ponyatiya [Educational environment: approaches to the disclosure of the concept]. In: *Obrazovatel'naya sreda shkoly: problemy i perspektivy razvitiya* [The educational environment of the school: problems and development prospects]. *Materialy shestoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Sankt-Peterburg, 15 fevralya 2001 goda*. SPb., Publ. Izdatel'stvo Obrazovanie: 19–21.
9. Murav'eva N.N., Lebedeva A.M. 2019. Proektnoe upravlenie v sfere obrazovaniya [Project management in the sphere of education]. *Journal "U". Economy. Management. Finance*, 2: 113–119. Available at: <https://portal-u.ru/index.php/journal/article/view/217> (accessed: 03.04.2020).
10. Podymova L.S., Alisov E.A. 2010. Gotovnost' sub"ektov obrazovatel'nogo protsessa k pedagogicheskomu proektirovaniyu obrazovatel'noy sredy [Readiness of the subjects of the educational process for the pedagogical design of the educational environment]. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 12 (92): 135–138.
11. Podymova L.S., Podymov N.A., Alisov E.A. 2018. Gotovnost' pedagogov k obespecheniyu bezopasnosti lichnosti v innovatsionnoy obrazovatel'noy srede [The readiness of teachers to ensure personal safety in an innovative educational environment]. *Integration of Education*, Vol. 22, No. 4 (93): 663–680. DOI: 10.15507/1991-9468.093.022.201804.663-680.
12. Raudsepp M. 1989. Sub"ekt i podderzhivayushchaya sreda [Subject and supportive environment]. In: *Sredovye usloviya razvitiya sotsial'nykh obshchnostei*. [Environmental conditions for the development of social communities.]. Ed. T. Niya. Tallin: 67–92.



13. Slobodchikov V.I. 2000. O ponyatii obrazovatel'noy sredy v kontseptsii razvivayushchego obrazovaniya [On the concept of the educational environment in the concept of developing education]. Ed. V.I. Slobodchikov. M., Publ. Ekopsitsentr ROSS, 230 p.
14. Tarasov S.V. 2011. Obrazovatel'naya sreda: ponyatie, struktura, tipologiya [Educational environment: concept, structure, typology]. Vestnik of Pushkin Leningrad State University, 3 (3): 133–138.
15. Alonso F., Esteban C., Tortosa F., Useche S. 2017. Perception of Road Safety in Children's Environment. American Journal of Educational Research, 5 (3): 273–278. DOI: 10.12691/education-5-3-7.
16. Bergmuller S. 2013. The relationship between cultural individualism-collectivism and student aggression across 62 countries. Aggressive Behavior, 39 (3): 182–200. DOI: 10.1002/ab.21472.
17. Doran G.T. 1981. There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objectives. Management Review, Volume 70 (11): 35–36.
18. Glew G.M., Fan M.-Yu, Katon W., Rivara F.P. 2008. Bullying and school safety. The Journal of Pediatrics, 152 (1): 123–128. DOI: 10.1016/j.jpeds.2007.05.045.
19. Jafari S., Asgari A. 2020. Predicting Students' Academic Achievement Based on the Classroom Climate, Mediating Role of Teacher-Student Interaction and Academic Motivation. Integration of Education, 24 (1): 62–74. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.062-074> ((in Russian)).
20. Malan L., Van Dijk D. 2016. The strategy to align road safety education to the further education and training band curriculum. Africa Education Research, 13: 132–146. DOI: 10.1080/18146627.2016.1224557.
21. Nansel T.R., Overpeck M.D., Haynie D.L., Ruan W.J., Scheidt P.C. 2003. Relationships between bullying and violence among US youth. Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 157(4):348-353. DOI: 10.1001/archpedi.157.4.348.
22. Rowe E.W., Kim S., Baker J.A., Kamphaus R.W., Horne A.M. 2010. Student Personal Perception of Classroom Climate: Exploratory and Confirmatory Factor Analyses. Educational and Psychological Measurement, 70 (5): 858–879. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ898768> (accessed: 03.03.2020).
23. Urdan T., Schoenfelder E. 2006. Classroom Effects on Student Motivation: Goal Structures, Social Relationships, and Competence Beliefs. Journal of School Psychology, 44 (5): 331–349. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>.
24. Von Solms R., Von Solms S. 2015. Cyber Safety Education in Developing Countries. Systemics, Cybernetics and Informatics, 13 (2): 14–19. Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/7841/32717d6cb981e654b579d1285339a554ea7b.pdf> (accessed: 03.03.2020).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Тарабаева Виктория Борисовна, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры психологии педагогического института, директор педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, г. Белгород, Россия

Кролевецкая Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, г. Белгород, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Victoria B. Tarabaeva, Doctor of Sociological Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology of the Pedagogical Institute, Director of the Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia

Elena N. Krolevetskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Pedagogy Department of the Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia



УДК 81.271.2=161.1:004.738.5
DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-455-465

Проблемы соблюдения речевого этикета в интернет-коммуникациях

Шаховалова Е.Г., Шаховалов Н.Н.

Алтайский государственный институт культуры,
Россия, 656055, г. Барнаул, ул. Юрина, 277
E-mails: snn_1979@mail.ru, esh1001@mail.ru

Аннотация. Соблюдение речевого этикета в виртуальном общении – проблема современного общества. Культура составления электронных текстов в процессе переписки, правила вежливости и доброжелательности не соблюдаются большинством пользователей, нормативно-правовая база, регламентирующая деятельность сайтов социальных сетей, отсутствует. Вопрос чистоты русского языка, речевой культуры – ключевая экологическая проблема в области языкознания. Вместе с тем проблема соблюдения речевого этикета в интернет-коммуникациях обучающимися высшей школы разработана недостаточно. В связи с этим авторами в целях выявления позиции участников виртуального общения к проблеме соблюдения речевого этикета в сети Интернет и их готовности к решению данного вопроса было проведено микроисследование среди обучающихся высшей школы. Даны характеристики основных форм и жанров интернет-коммуникаций, рассмотрены понятия «речевой этикет», «сетевой этикет», обоснована необходимость соблюдения речевого этикета в интернет-общении. Введение в интернет-пространство единых правил и норм вежливости позволит участникам виртуального общения сохранить экологию слова, традиции русского национального речевого этикета, как следствие, не разрушить самосознание и идентичность. Авторы также излагают аспекты соблюдения речевого этикета в сети Интернет.

Ключевые слова: этикет, сетевой этикет, виртуальное общение, социальные сети, электронный диалог.

Для цитирования: Шаховалова Е.Г., Шаховалов Н.Н., 2020. Проблемы соблюдения речевого этикета в интернет-коммуникациях. Вопросы журналистики, педагогики и языкознания, 39 (3): 455–465. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-455-465

Problems with speech etiquette in Internet communications

Elena G. Shakhvalova, Nikolai N. Shakhvalov

Altai State Institute of Culture,
277 Yourina St, Barnaul, 656055, Russia
E-mails: snn_1979@mail.ru, esh1001@mail.ru

Abstract. Compliance with speech etiquette in virtual communication is a problem of modern society. The culture of writing electronic texts in the course of correspondence, the rules of politeness and goodwill are not observed by most users, and there is no legal framework regulating the activities of social network sites. The issue of the purity of the Russian language and speech culture is a key environmental problem in the field of linguistics. However, the problem of compliance with speech etiquette in Internet communications by students of higher education is not sufficiently developed. In this regard, in order to identify the position of participants in virtual communication to the problem of compliance with speech etiquette on the Internet and their readiness to solve this issue, the authors conducted a micro-study among students of higher education. The characteristics of the main forms and genres of Internet communications are given, the concepts of "speech etiquette" and "network etiquette" are considered, and the need to observe speech etiquette in Internet communication is justified. The introduction of common rules and norms of politeness in the Internet space will allow participants of



virtual communication to preserve the ecology of the word, the traditions of Russian national speech etiquette, and as a result, not to destroy self-consciousness and identity. The authors also describe aspects of speech etiquette in the Internet.

Keywords: etiquette, network etiquette, virtual communication, social networks, electronic dialogue.

For citation: Shakhvalova E. G., Shakhvalov N. N., 2020. Problems with speech etiquette in Internet communications. *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 39 (3): 455–465 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-455-465

Введение

Современная эпоха отличается стремительным и динамичным развитием цифровых и компьютерных технологий. Научный прорыв в информационных технологиях обусловил появление такого феномена как всемирная сеть Интернет. Все больше Интернет выполняет роль канала коммуникации, становится особой средой общения, что приводит к развитию новых социокультурных процессов, обуславливает возникновение инновационных типов коммуникаций [Морозова, 2010]. Интернет-коммуникация представляет собой способ общения, при котором передача информации и обмен данными осуществляется по каналам связи Интернета с использованием стандартных записей [Шаховалов, Шаховалова, 2019].

В последнее время учеными в сфере информационных технологий активно используется понятие «компьютерно-опосредованная коммуникация» [Розина, 2002], где сохраняется формальная близость к оригинальному термину (computer-mediated communication) и передаются базовые для понимания значения термина понятия (компьютер, среда, коммуникация). Так, исследователи вычленяют следующие «компоненты компьютерно-опосредованной коммуникации: взаимодействие пользователя с пользователем, мобильная телефония, текстовая основа общения» [Intermedia..., 1986; Herring, 2007].

Основанием для классификации видов электронной связи являются различные параметры. Исследователи определяют следующие характеристики: «синхронная / асинхронная связь; официальный / неофициальный характер коммуникации; спонтанность / подготовленность речи; коммуникативные намерения участников и тематическая направленность речевого поведения; коммуникации с одним или многими пользователями; общение, базирующееся на технологиях Веб 1.0 или Веб 2.0» [Розина, 2002; Савилова и др., 2015].

Коммуникативные технологии различаются по времени и месту нахождения участников интернет общения:

- одно время и одно виртуальное местонахождение – чаты (Internet relay, Chat, IRC);
- одно время, но различное местонахождение – ICQ, интернет-телефония, аудио- или видеоконференцсвязь;
- разное время, но одно виртуальное местонахождение – веб-форумы, гостевые книги;
- отличное время и разное местонахождение – электронная почта, списки рассылки, телеконференции.

Согласно описанным выше характеристикам выделяют виды электронной связи, основанные на службах традиционного Интернета, среди которых электронная почта, модерлируемые списки рассылки, веб-форумы, чаты, видеоконференции, и базирующиеся на новейших технологиях Веб 2.0 веблоги, микроблоги, Skype, wiki, NetMeeting [Трепак, 2011].

В настоящее время в молодежной среде наиболее актуализировано интернет-общение в социальных сетях: «ВКонтакте», «Одноклассники», «Инстаграм», «Фейсбук», где наиболее востребовано общение в форумах и чатах. Форум является востребованным

видом интернет-общения, где коммуникация осуществляется в режиме offline, а свои сообщения, которые сохраняются достаточно долго, участники коммуникации могут отсылать в разное время. Каждый новый участник знакомится с материалами форума и обозначает свою позицию.

«Чат» в прямом переводе с английского означает «дружеская беседа», «болтовня». Этот вид интернет-коммуникации представляет собой общение в режиме online [Колокольцева, 2016].

Содержание переписки в электронных диалогах при обсуждении каких-либо тем в рамках форумов, комментариев к фото, установленных статусов участников электронного общения открыты, как правило, для всех незаблокированных пользователей социальной сети. В большинстве случаев в диалогах собеседников используются ненормативная лексика, сленговые выражения, жаргонизмы, неуместные и неоправданные сокращения слов, допускаются орфографические и грамматические ошибки, в редких случаях участники диалога вежливы по отношению друг к другу, используют этикетные формулы речевого общения.

Анализ нормативно-правовой базы о функционировании официальных сайтов организаций, с одной стороны, свидетельствует о наличии нормативной документации, регламентирующей требования к структуре и контенту официального сайта, в частности, речь идет о сайтах образовательных организаций. Таким образом, ведение сайта в сфере образования обуславливает соблюдение норм этики и культуры общения в виртуальной среде¹. С другой стороны, анализ форумов и чатов в социальных сетях свидетельствует о нарушении этических норм и русского национального речевого этикета. В некоторых чатах функцию контроля за содержанием переписки осуществляют администраторы, которые отслеживают, не допускаются ли нецензурные выражения, националистические высказывания, оскорбления личности и др.

Изучение различных источников позволило выявить относительно новое понятие «сетевой этикет (сетикет)». Сетевой этикет – система правил общения, поведения во Всемирной сети² [Губайловский, 2004]. Сетикет позволяет участникам виртуальной коммуникации комфортно и легко общаться. Сетевым этикетом называют раздел общественной этики, включающий общие принципы поведения, которых должны придерживаться пользователи.

Вместе с тем в большинстве случаев администраторы социальных сетей игнорируют нарушение норм и правил речевого поведения, речевого этикета, которые допускают пользо-

¹ Об информации, информационных технологиях и о защите информации. Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ в действующей редакции. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901990051> (дата обращения: 29.05.2020);

О внесении изменений в пункт 3 Правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и обновления информации об образовательной организации. Постановление Правительства Российской Федерации от 17 мая 2017 г. № 575. URL: <https://legalacts.ru/doc/postanovlenie-pravitelstva-rf-ot-17052017-n-575-o-vnesenii/> (дата обращения: 15.05.2020);

О внесении изменений в требования к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату представления на нем информации, утвержденные приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 29 мая 2014 г. № 785. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 27 нояб. 2017 г. № 1968. URL: <http://docs.cntd.ru/document/564859708> (дата обращения: 15.05.2020).

² Губайловский В. 2004. WWW-обозрение Влалимира Губайловского. Новый мир, 3: 203–207.



ватели сети. Переписка в форумах, чатах, блогах ведется неформально, чаще всего без соблюдения этических норм и русского национального речевого этикета. «Речевой этикет – система социально-заданных и национально-специфичных языковых знаков и правил их употребления, принятых в данном обществе в данное время с целью осуществления речевого контакта между собеседниками и поддержания общения в эмоционально положительной тональности в соответствии с речевой ситуацией» [Балакай, 2002].

Рассматривая соблюдение речевого этикета в виртуальной среде, следует отметить, что данное понятие сопряжено с термином «этикет». Во всех странах следование этикету означает «соблюдение правил поведения, обеспечивающих поддержание принятых в данном обществе норм поведения человека» [Гришанова, 1998]. Вежливость предполагает доброжелательное отношение собеседников друг к другу. «Отсутствие вежливости свидетельствует о незнании или несоблюдении правил этикета. Высокий уровень вежливости уместен лишь в особых ситуациях общения, чрезмерная вежливость может вызвать раздражение адресата общения» [Зорина, 2011].

Коммуникативное пространство Интернета обуславливает выбор иных форм вежливости в электронном диалоге. Факторы, обуславливающие формирование интернет-этикета: 1) дистантный характер общения; 2) возраст коммуникантов; 3) установка на языковую игру [Борисенко, 2015; Голошубина, 2014].

Речь – это основная форма вербальной коммуникации. Письменная форма этики ограничена строгими рамками – стилистикой, правилами орфографии и пунктуации. Так как это – широкое понятие, нигде нет единого речевого этикета, идеально подходящего под все социальные требования. Конкретные люди или социальные группы видоизменяют правила под свои потребности, не изменяя главных принципов – так рождается классификация речевого этикета по видам: официальный или деловой. Деловой речевой этикет применяется на мероприятиях, где гости не знакомы друг с другом, на выставках, в сфере обслуживания, на деловых переговорах. Повседневный речевой этикет – наиболее простой для освоения и распространённый вид, соблюдение правил повседневного этикета не требует усилий, воспитанный и интегрированный в общество человек соблюдает большинство правил и норм речевого этикета в процессе общения автоматически. Повседневный этикет применим в любой ситуации, где не подходит официальный этикет или более редкие формы речевого этикета.

Вопрос чистоты русского языка, речевой культуры – ключевая экологическая проблема в области языкознания [Шаховалова, 2020]. Лингвисты, филологи, исследователи в области языкознания: Л.А. Введенская [2005], А.В. Кравченко [2005], В.С. Миловатский [2001], Л.И. Скворцов [2009], А.П. Сковородников [1992] обеспокоены снижением норм речевой культуры: сегодня поднимается вопрос об экологии языка, экологии слова, экологии культуры речи. В последние годы наиболее актуализируется проблема соблюдения речевого этикета в интернет-коммуникациях. Так, в работе А.С. Борисенко [2015] рассматриваются аспекты соблюдения норм культуры речи в виртуальной среде, в публикациях О.К. Голошубиной [2014], П.В. Морослина [2009] освещаются вопросы о необходимости соблюдения речевого этикета в Интернете. Вместе с тем проблема соблюдения речевого этикета в интернет-коммуникациях обучающимися высшей школы разработана недостаточно. В связи с этим авторами в целях выявления позиции участников виртуального общения к проблеме соблюдения речевого этикета в сети Интернет и их готовности к решению данного вопроса было проведено микроисследование среди обучающихся высшей школы.

Объекты и методы исследования

Объект исследования – речевой этикет обучающихся образовательных организаций высшего образования. Для проведения исследования были использованы такие методы наблюдения, как анкетирования, интервью, метод экспертного опроса. Экс-

пертный опрос проводился среди обучающихся Алтайского государственного института культуры (АГИК).

Микроисследование включало следующие задачи:

- 1) рассмотреть предпочитаемые формы коммуникации в сети Интернет;
- 2) определить отношение обучающихся к соблюдению речевого этикета в сети Интернет;
- 3) провести анализ использования обучающимися этикетных формул в интернет-коммуникациях;
- 4) актуализировать вопрос о введении запретов в социальных сетях с целью соблюдения речевого этикета.

Исходя из задач исследования, диагностика проводилась дистанционно среди студентов 1–3 курсов обучающихся музыкального факультета, факультета художественного творчества, факультета социально-культурных и информационных технологий АГИК в апреле – мае 2020 года. Всего в констатирующем исследовании приняли участие 100 обучающихся.

Результаты исследования и их обсуждение

В результате опроса выяснилось, что 93 % используют для общения сеть Интернет. Следовательно, всемирная паутина является альтернативной формой общения и все более прогрессирует, постепенно заменяя реальное общение.

При ответе на вопрос «*Необходимо ли использование четких рамок речевого этикета в социальных сетях*» 65 % опрошенных ответили «да», 8 % – «нет», а 26 % – «не задумывались об этом» (рис. 1).

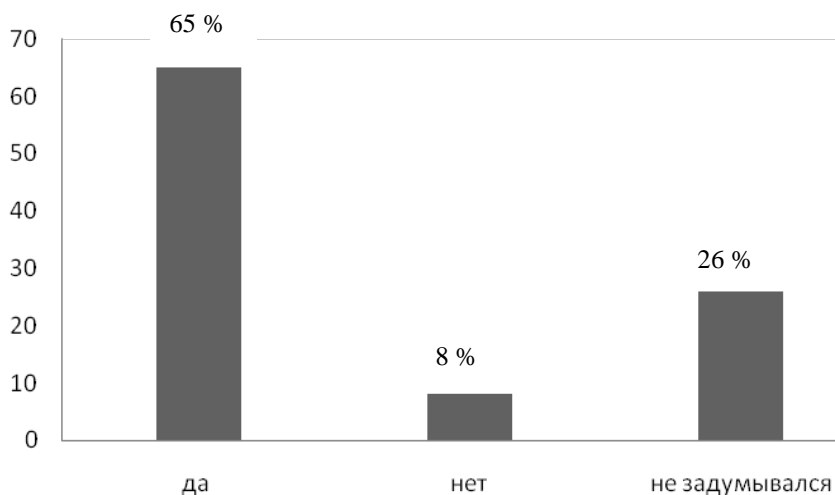


Рис. 1. Распределение мнений о необходимости придерживаться четких рамок речевого этикета в социальных сетях

Fig. 1. Distribution of opinions on the need to adhere to a clear framework speech etiquette in social networks

По ответам на вопрос: «*Какие формы интернет-коммуникаций Вы используете чаще всего?*» выяснилось (рис. 2), что практически все опрошенные – 96 % – используют в интернет общении социальные сети, 75 % – мессенджеры, электронную почту предпочитают использовать 37 % опрошенных, чаты и телеконференции – 17 и 5 % соответственно. Полученные данные свидетельствуют о популярности и востребованности у молодежи общения в социальных сетях и мессенджерах.

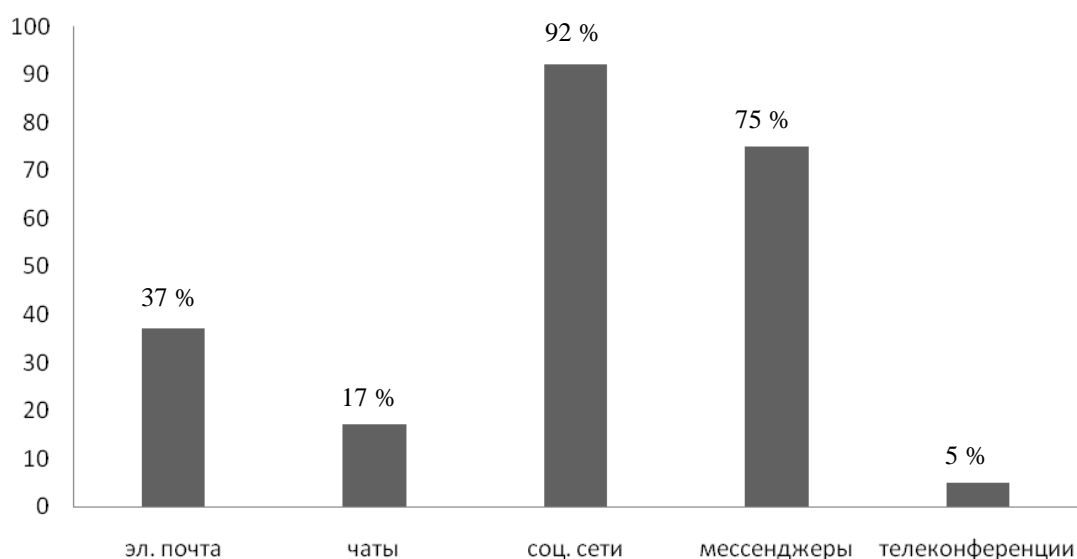


Рис. 2. Формы интернет-коммуникаций, используемые обучающимися
Fig. 2. Forms of Web Communication Used by Students
of Educational Institutions of Higher Education

Из всех социальных сетей наибольшее предпочтение опрошенные отдают социальным сетям: «ВКонтакте», «Инстаграм», наименьшее – «Одноклассники» и «Фейсбук» (рис 3).

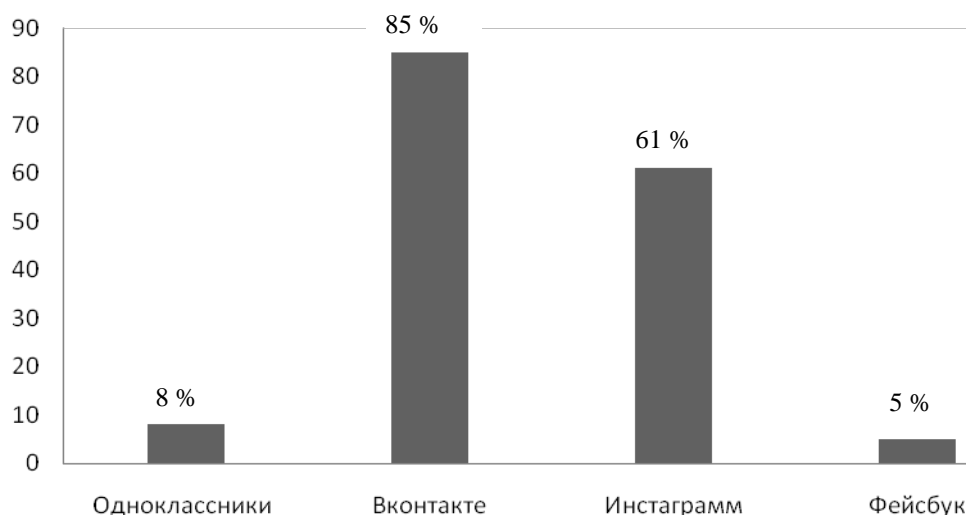


Рис. 3. Социальные сети, используемые обучающимися в интернет-общении
Fig. 3. Social Networking Websites that Are popular Among
Students of Educational Institutions of Higher Education

Далее респондентам предлагалось ответить на такой вопрос: «Необходимо ли придерживаться при общении в социальных сетях четких рамок речевого этикета?». В результате 65 % опрошенных считают, что да – необходимо, 11 % – нет необходимости, а 27 % не задумывались над этим.

Понятие «интернет-этикет» известно 76 % опрошенных, 9 % – не знакомы с данным термином, 15 % – затруднились с ответом. Результаты свидетельствуют об осознании

большинством обучающихся ситуации искажения русского языка, русского речевого этикета, традиций русской национальной культуры в интернет-общении, где нарушается речевая культура, разрушается экология слова [Шаховалова, 2020].

При ответе на вопрос «Известны ли Вам нормы и правила речевого поведения, которые необходимо соблюдать в сети Интернет?» 65 % опрошенных ответили «да», 13 % – «нет», 21 % – затруднились с выбором ответа (рис. 4).

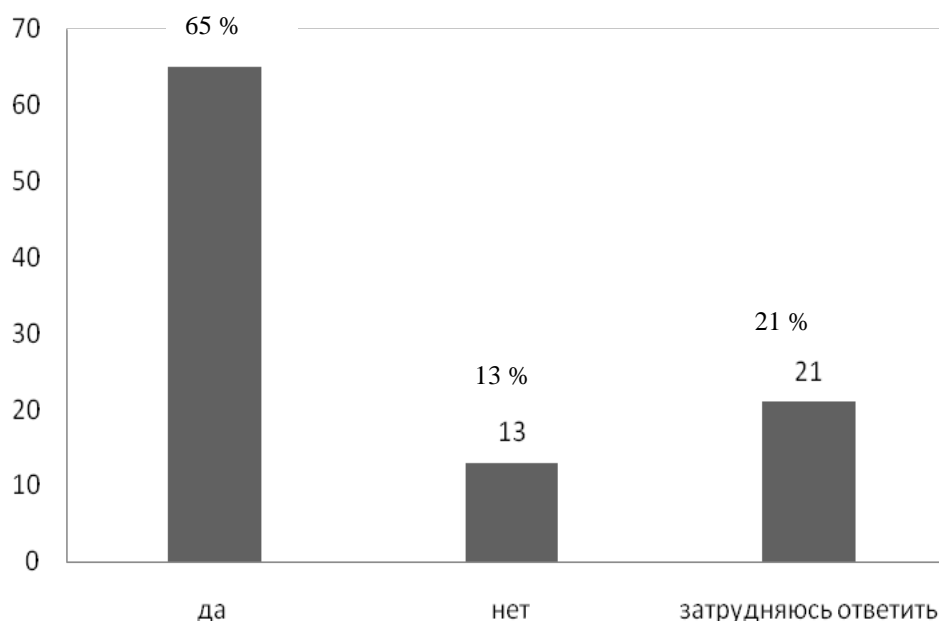


Рис. 4. Процентное распределение ответов на вопрос «Известны ли Вам нормы и правила речевого поведения, которые необходимо соблюдать в сети интернет?»

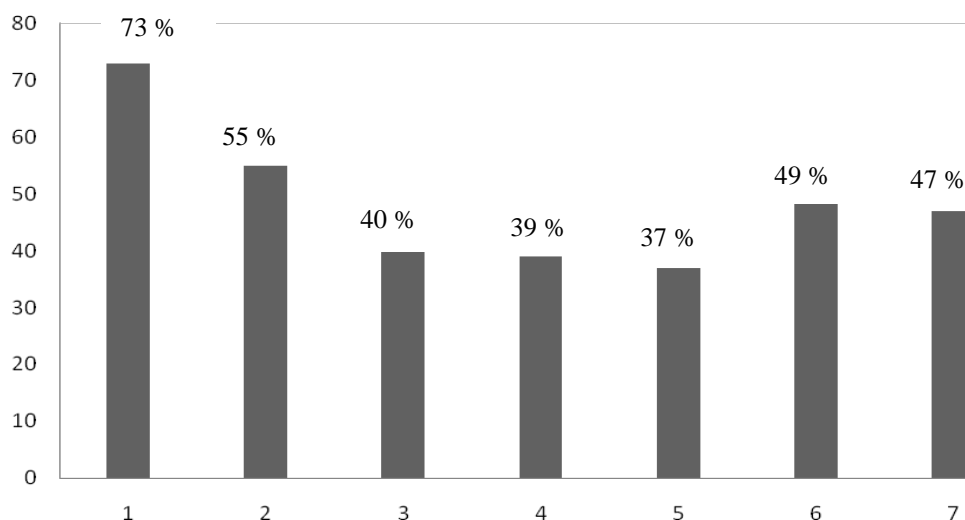
Fig. 4. Respondents' answers to a question «Do You Know Some Rules and Regulations of Speaking Etiquette that You Should Follow in Your Web Communication?»

Полученные данные свидетельствуют об оптимальном уровне сформированности общей речевой культуры большинства опрошенных, готовности использовать и соблюдать речевой этикет в любой ситуации, в виртуальном общении в частности, что демонстрируют ответы на вопрос: «Какие нормы речевого поведения вы соблюдаете в интернет-общении?». Процентное распределение представлено на рис. 5.

Представленные ответы демонстрируют различный спектр соблюдения речевого этикета в сети Интернет. Мнения опрошенных разделились, что свидетельствует об индивидуальном уровне сформированности базовой культуры личности, способности к рефлексии, позиционированию и проявлении бережного, экологичного отношения к слову.

В ходе экспертного опроса также было выявлено отношение обучающихся к введению запрета на нарушения речевого этикета в социальных сетях: 98 % опрошенных выразили согласие запретить использование ненормативной лексики, обращение к собеседнику в неуважительной форме, воздержание от написания необходимых формул речевого этикета.

Результаты проведенного исследования обсуждались на Совете по науке АГИК, а также в рамках семинаров и практических занятий по дисциплинам «Русский язык и культура речи», «Этика делового общения», «Информационные технологии», «Интернет-коммуникации» в режиме онлайн.



- 1 – Веду себя ненавязчиво, не выпрашиваю у друзей и подписчиков репосты и лайки.
- 2 – Всегда приветствую собеседника и обращаюсь к нему по имени.
- 3 – Не использую в виртуальном общении ненормативную лексику.
- 4 – Не использую сленг для сокращения переписки в деловой коммуникации и в общении на форумах, где сокращения могут быть непонятны для большинства собеседников.
- 5 – Не злоупотребляю использованием смайликов и приемами усиления письменной речи (восклицательные, вопросительные знаки, заглавные буквы и др.), так как это воспринимается собеседниками как повышение тона.
- 6 – Не затягиваю с ответом на сообщение и всегда говорю слова благодарности, после того, как мне ответили.
- 7 – Оспариваю мнение собеседника, не переходя на личности.

Рис. 5. Нормы речевого поведения, соблюдаемые обучающимися в интернет-общении
Fig. 5. Norms of speech behavior observed by students in Internet communication

Заключение

Из результатов проведенного микроисследования следует, что обучающиеся образовательных организаций высшего образования массово используют социальные сети, виртуальное общение прочно вошло в их повседневную жизнь. Однако вопрос о качестве общения в пространстве Интернета остается открытым. Все это негативно влияет на развитие языка, его сохранение для будущих поколений, поскольку язык, речь являются способом отражения самосознания народа, его идентичности.

Чтобы сохранить чистоту русского языка, нормы речевого поведения в виртуальной среде, по мнению авторов, необходимо соблюдать в любых ситуациях: от повседневного общения до обмена опытом на международных конференциях или дипломатических переговорах. Участникам диалогов необходимо уважительно относиться друг к другу, продумывать каждое сообщение, правильно оформлять текст, предполагается следование правилам культуры общения всеми участниками форумов, чатов, социальных сетей, пользователями электронной почты.

Наиболее распространенными ошибками речевого поведения являются следующие:

- использование неуместных выражений, сквернословие, употребление ненормативной лексики;
- нарушение ритуалов (не поздоровался, не поблагодарил, не извинился и пр.);
- присутствие в речи жаргонизмов («прикол», «лук», «улет» и т. д.);
- сарказм, приказной тон, грубость, невежество, отсутствие эмпатии по отношению к собеседнику;

– упоминание о присутствующем человеке в третьем лице [Голошубина, 2014].

Законы вежливости в кибернетическом пространстве не должны отличаться от действующих правил в социуме. Придерживаться речевого этикета и пропагандировать необходимость следовать нормам в процессе коммуникации должны все пользователи Сети. Важно «выслушать» собеседников, избегать оскорблений и хамства, использовать слова вежливости: этикетные формулы приветствия («Здравствуйте», «Здравствуй», «Добрый день» и т.п.), прощания («Всего доброго», «До свидания», «До встречи»), благодарности («Благодарю», «Спасибо» с различными эмоциональными оттенками: «Спасибо большое», «Спасибо огромное» и др.). Вместе с тем данные правила, рекомендации не являются нормативными, регламентирующими как для участников электронного диалога, так и для администраторов (модераторов) сайтов социальных сетей, что негативно отражается на сохранении традиций исконно русского национального речевого этикета в современном обществе.

Список литературы

1. Балакай А.Г. 2002. Русский речевой этикет и принципы его лексикографического описания. Автореф. дис. ... докт. филол. наук. Орёл, 40 с.
2. Борисенко А.С. 2015. Культура речи в виртуальной среде. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия Гуманитарные науки, 03-04: 51–53.
3. Введенская Л. А., Павлова Л.Г., Катаева Е.Ю. 2005. Русский язык и культура речи. Ростов н/Д, Феникс, 544.
4. Гришанова В.Н. 1998. Речевой этикет говора как элемент народной культуры. В кн.: Славянский альманах 1997. М.: Издательство «Индрик»: 307–312.
5. Голошубина О.К. 2014. Нормы речевого этикета в интернет-коммуникации (на примере речевого жанра «разговор в мессенджере»). Молодой учёный, 8 (67): 944–947.
6. Зорина Л.Ю. 2011. К проблемам изучения народного речевого этикета в вологодских говорах. Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание, 1 (13): 72–78.
7. Колокольцева Т.Н. 2016. Диалогичность в жанрах интернет-коммуникации (чат, форум, блог). Жанры речи, 2 (14): 96–104.
8. Кравченко А.В. 2005. Бытие человека и экология языка. В кн.: Лингвистические парадигмы и лингводиактика. Материалы 10-й международной научно-практической конференции (Иркутск, 14–18 июня 2005 г.). Иркутск, ИГУ: 59–63.
9. Миловатский В.С. 2001. Об экологии слова. М., Просветитель, 176 с.
10. Морозова О.Н. 2010. Особенности Интернет-коммуникации: определение и свойства. Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, 5: 150–158.
11. Морослин П.В. 2009. Есть ли речевой этикет в Интернете? Русская речь, 4: 50–54.
12. Розина И.Н. 2002. Компьютерно-опосредованная коммуникация в педагогическом и научном взаимодействии. В кн.: Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах (Коммуникация-2002). Материалы международной научно-практической конференции, г. Пятигорск, 03–06 июня 2002 года. Часть I. Пятигорск, Изд-во ПГЛУ: 138–145.
13. Савилова С.Л., Чан Т.З., Нгуен Т.А. 2015. Жанры интернет-коммуникации студенческого сообщества. Молодой ученый, 11 (91): 1679–1681.
14. Скворцов Л.И. 2009. Экология слова, или Поговорим о культуре русской речи. М., Просвещение, 208.
15. Сквородников А.П. 1992. Об экологии русского языка. Филологические науки, 5–6: 104–111
16. Трепак Я.В. 2011. Теоретические аспекты компьютерно-опосредованной коммуникации. Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 4: 131–137.
17. Шаховалов Н.Н., Шаховалова Е.Г. 2019. Влияние интернет-коммуникаций на речевую культуру обучающихся образовательных организаций высшего образования. Научные ведомости Белгородского государственного университета. Гуманитарные науки, 38 (2): 336–344.



18. Шаховалова Е.Г. 2020. Экология речевой культуры в современном социуме. В кн.: Формирование качественной культурной среды в малых городских и сельских поселениях. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Барнаул, 18–19 марта 2020 года. Барнаул, Изд-во АГИК: 65–72.
19. Шкапенко П.В. 2008. Специфика реализации прагмалингвистических принципов в интернет-дискурсе. Дис. ... канд. филол. наук. Калининград, 229 с.
20. Herring S.C. 2007. Faceted Classification Scheme for Computer-Mediated Discourse. Language@Internet. 4. Available at: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Faceted-Classification-Scheme-for-Discourse-Herring/566a52afca7e06836d7d0acb5fec6268fe8f6b10> (accessed: 12.02.2020).
21. Intermedia: Interpersonal Communication in a Media World. 1986. Eds. G. Gumpert (itor), R. Cathcart. New York, Oxford University Press, 688 p.

References

1. Balakay A.G. 2002. Russkiy rechevoy etiket i printsipy ego leksikograficheskogo opisaniya [Russian speech etiquette and the principles of its lexicographic description]. Abstract. dis. ... doct. philol. sciences. Orel, 40 p.
2. Borisenko A.S. 2015. Kul'tura rechi v virtual'noy srede [Culture of speech in a virtual environment]. Modern Science: actual problems of theory and practice. Humanities series, 03-04: 51-53.
3. Vvedenskaya L.A., Pavlova L.G., Kataeva E.Yu. 2005. Russkiy yazyk i kul'tura rechi [Russian language and speech culture]. Rostov-on-Don, 544 p.
4. Grishanova V.N. 1998. Rechevoy etiket govora kak element narodnoy kul'tury [Speech etiquette of dialect as an element of folk culture]. In: Slavic Almanac 1997. M., Publ. Indrik: 307–312.
5. Goloshubina O.K. 2014. Normy rechevogo etiketa v internet-kommunikatsii (na primere rechevogo zhanra «razgovor v messendzhere») [The norms of speech etiquette in Internet communication (on the example of the speech genre "conversation in the messenger")]. Molodoy uchenyy, 8 (67): 944–947.
6. Zorina L.Yu. 2011. K problemam izucheniya narodnogo rechevogo etiketa v vologodskikh gorodakh [On the problems of studying folk speech etiquette in Vologda dialects]. Science Journal of Volgograd State University. Linguistics, 1 (13): 72–78.
7. Kolokol'tseva T.N. 2016. Dialogichnost' v zhanrakh internet-kommunikatsii (chat, forum, blog) [Dialogue in the genres of Internet communication (chat, forum, blog)]. Speech Genres, 2 (14): 96–104.
8. Kravchenko A.V. 2005. Existence and ecology of a language. In: Lingvisticheskie paradigmy i lingvodidaktika. Materialy 10-j mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii (Irkutsk, 14–18 iyunya 2005 g.) [Linguistic paradigms and linguodidactics. Materials of International research-to-practice conference (Irkutsk, June 14–18, 2005)]. Irkutsk, Irkutsk State University Publishing House: 59–63 (in Russian).
9. Milovatski V.S. 2001. Ob ekologii slova [On ecology of a word]. Moscow, Prosvetitel', 176 p. (in Russian).
10. Morozova O.N. 2010. Osobennosti Internet-kommunikatsii: opredelenie i svoystva [Features of Internet communication: definition and properties]. Vestnik of Pushkin Leningrad State University, 5: 150–158 (in Russian).
11. Moroslin P. V. 2009. Est li rechevoi etiket v internete [Is there Speech Etiquette on the Internet?] Russkaia rech [Spoken Russian], 4: 50–54 (in Russian).
12. Rozina I.N. 2002. Komp'yuterno-oposredovannaya kommunikatsiya v pedagogicheskom i nauchnom vzaimodeystvii [Computer-mediated communication in pedagogical and scientific interaction]. In: Kommunikatsiya: teoriya i praktika v razlichnykh sotsial'nykh kontekstakh (Kommunikatsiya-2002) [Communication: theory and practice in various social contexts (Communication-2002)]. Materials of the international scientific and practical conference, Pyatigorsk, June 03-06, 2002. Part I. Pyatigorsk, Publ. Izd-vo PGLU: 138–145.
13. Savilova S.L., Chan T.Z., Nguen T.A. 2015. Zhanry internet-kommunikatsii studencheskogo soobshchestva [Genres of Internet communication of the student community]. Molodoy uchenyy, 11 (91): 1679–1681.
14. Skvortsov L. I. 2009. Ekologiya slova, ili Pogovorim o kul'ture russkoj rechi [Ecology of a word: or, Let's talk about Russian speech culture]. Moscow, Prosveshchenie, 208 p. (in Russian).
15. Scovorodnikov A.P. 1992. On ecology of Russian language. Philological sciences, 5–6: 104–111 (in Russian).



16. Trepak Ya.V. 2011. Teoreticheskie aspekty komp'yuterno-oposredovannoy kommunikatsii [Theoretical aspects of computer-mediated communication]. Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication, 4: 131–137.
17. Shakhovalov N.N., Shakhovalova E.G. 2019. Vliyanie internet-kommunikatsiy na rechevuyu kul'turu obuchayushchikhsya obrazovatel'nykh organizatsiy vysshego obrazovaniya [The influence of Internet communications on the speech culture of students of educational institutions of higher education]. Belgorod State University Scientific Bulletin. Humanities series, 38 (2): 336–344.
18. Shakhovalova E.G. 2020. Ekologiya rechevoy kul'tury v sovremennom sotsiume [Ecology of speech culture in modern society]. In: Formirovanie kachestvennoy kul'turnoy sredy v malykh gorodskikh i sel'skikh poseleniyakh [Formation of a quality cultural environment in small urban and rural settlements]. Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, g. Barnaul, 18–19 marta 2020 goda. Barnaul, Publ. Izd-vo AGIK: 65–72.
19. Shkapenko P.V. 2008. Spetsifika realizatsii pragmalingvisticheskikh printsipov v internet-diskurse [The specifics of the implementation of pragmalinguistic principles in Internet discourse]. Dis. ... cand. philol. sciences. Kaliningrad, 229 p.
20. Herring S.C. 2007. Faceted Classification Scheme for Computer-Mediated Discourse. Language@Internet. 4. Available at: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Faceted-Classification-Scheme-for-Discourse-Herring/566a52afca7e06836d7d0acb5fec6268fe8f6b10> (accessed: 12.02.2020).
21. Intermedia: Interpersonal Communication in a Media World. 1986. Eds. G. Gumpert (itor), R. Cathcart. New York, Oxford University Press, 688 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Шаховалова Елена Геннадьевна, кандидат педагогических наук, заведующий отделом организации научно-исследовательской работы Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, Россия

Шаховалов Николай Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры библиотекосведения и информационных технологий Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Elena G. Shakhovalova, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department for Organization of Research Work, Altai State Institute of Culture, Barnaul, Russia

Nikolai N. Shakhovalov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Library Science and Information Technologies, Altai State Institute of Culture, Barnaul, Russia



ЯЗЫКОЗНАНИЕ LINGUISTICS

УДК 378.1

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-466-476

Система вокализма национального варианта французского языка Швейцарии: оппозиции гласных звуков

Куксова Е.Л.

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

Аннотация. Французский язык представлен множеством вариантов за пределами метрополии, например, в Швейцарии. Несмотря на множество уникалий, нестандартное произношение в наибольшей степени противопоставляет французский язык метрополии национальному варианту французского языка Швейцарии. Исследования, посвященные системе вокализма национального варианта французского языка Швейцарии, не отображают фонетические уникалии современной франкоговорящей Швейцарии. В связи с этим автором систематизированы данные по фонетическим явлениям французского языка Швейцарии в системе вокализма. Изучению подвергаются фонетические оппозиции [ɛ] – [ǣ], [ɑ] – [a], [ɔ] – [o], [e] – [ɛ], [ɛ] – [ǣ]. В ходе работы с фактическим материалом исследования автор фиксирует наличие либо отсутствие выявленных оппозиций, а также уточняет частотность каждого случая оппозиции в целом, вне зависимости от франкоговорящего кантона.

Ключевые слова: франкофония, фонетика, вокализм, акцент, языковое варьирование, Швейцария, Франция, Западная Европа.

Для цитирования: Куксова Е.Л. 2020. Система вокализма национального варианта французского языка Швейцарии: оппозиции гласных звуков. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (3): 466–476. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-466-476

The national french language variant's vocalism system in switzerland: vowels' oppositions

Elena L. Kuksova

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

Abstract. The French language is represented in many variants outside the metropolis, for example, in Switzerland. Despite the many unique features that distinguish the national specifics of the French language in Switzerland against the background of the general French norm, non-standard pronunciation to the greatest extent opposes the French language of the metropolis to the national version of the French language in Switzerland. The relevance of this research is determined by the fact that most of the works

devoted to the vocalism system of the national variant of the French language in Switzerland have lost their relevance and do not reflect the phonetic uniqueness of modern French-speaking Switzerland. The works of modern scholars abound in examples of cantonal pronunciation features, which are represented by isolated cases and do not reflect the general trends in the development of the vocalism system. In this regard, the author systematized data on the phonetic phenomena of the French language in Switzerland in the system of vocalism. The phonetic oppositions [ɛ̃] - [ã], [ɑ] - [a], [ɔ] - [o], [e] - [ɛ], [ɛ̃] - [œ̃] are studied. In the course of work with the factual material of the study, the author records the presence or absence of identified oppositions, and also clarifies the frequency of each case of opposition as a whole, regardless of the French-speaking canton.

Key words: francophony, national language variant, phonetics, vocalism, interference, national cultural specificity.

For citation: Kuksova E.L. 2020. The national french language variant's vocalism system in switzerland: vowels' oppositions. Issues in Journalism, Education, Linguistics, 39 (3): 466–476 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-466-476

Введение

В современной лингвистике уделяется большое внимание проблемам функциональных и структурных характеристик территориальных разновидностей языка, на которых говорят национальные сообщества, географически отдаленные друг от друга. Такие разновидности языка получили название «национальный вариант». Данное понятие представляет собой совокупность «территориально ограниченных вариантов литературного языка, а также его социальных и территориальных диалектов и профессиональных языков» [Багана, 2004, с. 170].

Французский язык широко представлен за пределами метрополии национальными вариантами, на которых говорит и думает франкоязычное население франкофонных стран, таких как, например, Швейцария. Национальный вариант французского языка Швейцарии имеет свои регулярные отклонения от общефранцузской нормы на всех уровнях языка: фонетическом, лексико-семантическом, морфологическом и синтаксическом.

Несмотря на множество уникалий, выделяющих национальную специфику рассматриваемого варианта французского языка на фоне общефранцузской нормы, фонетические особенности в наибольшей степени противопоставляют французский язык метрополиинациональному варианту французского языка Швейцарии, нестандартное произношение которого сразу выдает носителя иной лингвокультуры.

Нередко особенности произношения, отличные от общеупотребимой нормы, связывают с историческими процессами, которые имели место на рассматриваемой территории, в том числе с историческим распределением языков и народов, проживающих в изучаемой языковой зоне [Чердниченко, 1983]. В то же время фонетические характеристики языка могут быть связаны с интерференцией иноязычных фонетических систем, поскольку представленный вариант языка зачастую является неродным для жителей той или иной территории. А.М. Молодкин пишет, что «фонологические черты языка, изучаемого в качестве второго, могут рассматриваться под углом интерференции со стороны родного языка, вследствие чего фонологическая система разновидности второго языка формируется в результате приспособления к ней существующей фонологической системы родного языка» [Молодкин, 2001, с. 144].

Интенсивность фонетических отклонений объясняется социолингвистическими факторами: во-первых, интерференцией, обусловленной соотношением и статусом контактирующих языков, а во-вторых, условиями общения и социальной принадлежностью говорящих. В Швейцарии количество отклонений и качество речи в большей степени за-



висят от местной социально-бытовой и семейной речевой традиции, а также от уровня образования самого говорящего.

О.А. Гулыга пишет о возможности проведения анализа специфического социоситуативного варьирования произношения у говорящего при наблюдениях над фонологией. Ученый подчеркивает, что «именно звучащая устная речь выдает социальный статус говорящего» [Гулыга, 2003, с. 170].

Однако не всегда местные фонетические специфические черты могут свидетельствовать о принадлежности к какой-либо социальной группе. Некоторые индивидуальные или даже групповые фонетические отклонения от общеупотребимой нормы выходят за пределы своего привычного использования и становятся общетерриториальными специфическими характеристиками, лишенными социальной окраски. В этом случае принято говорить о возникновении местного варианта литературного произношения.

Фонетическая специфика французского языка за пределами Франции обнаруживается в системе гласных (вокализме) и системе согласных (консонантизме) звуков. Нередко особенности произношения проявляются также и в просодических характеристиках речи, таких как ударение, ритм, мелодика. Наличие таких отличительных свойств речи свидетельствует о становлении собственного для рассматриваемой территории стиля литературного произношения, отличного от стиля общефранцузского варианта. Новый стиль произношения, как правило, признается нормативным и используется не только в разговорно-обиходной речи, но и в различных видах публичной речи.

Для описания фонетической специфики национального варианта французского языка Швейцарии рассмотрим характеристики центрально-французской нормы произношения.

Фонетическая система французского языка представлена группами гласных и согласных фонем, деление которых опирается на физиологические, акустические и фонематические критерии. Так, гласные звуки французского языка могут быть чистыми и носовыми. К чистым звукам относятся следующие фонемы: [α], [a], [e], [o], [i], [u], [y], [œ], [ø], [ɛ], [ɔ], [ə]; в то время как носовые звуки представлены меньшим числом фонем: [ã], [ẽ], [õ], [œ̃]. Согласные звуки французского языка метрополии включают в себя 20 фонем: [p], [b], [t], [d], [k], [g], [m], [n], [ɲ], [f], [v], [s], [z], [l], [r], [j], [ʃ], [ʒ], [w], [ç].

Ж. Багана пишет о количественном превосходстве французских гласных звуков в сравнении с другими языками, что, по мнению ученого, «является одной из причин неустойчивости французского вокализма, выхода из употребления некоторых звуков, стирания фонологических различий между существующими оппозициями. В отличие от системы гласных система согласных французского языка отличается относительной стабильностью» [Багана, 2004, с. 171].

Фонетическая система швейцарского варианта французского языка обладает специфическими характеристиками, отличными от общефранцузской нормы произношения. В настоящее время фонетические особенности швейцарского варианта французского языка малоизучены, а работы, посвященные фонетическим особенностям национального варианта французского языка, устарели и требуют актуализации, что увеличивает интерес к исследованию особенностей франко-швейцарского произношения.

Мнения зарубежных и отечественных лингвистов, занимающихся вопросами произношения во французском языке Швейцарии, не совпадают. Так, одни исследователи считают [Mertens, 1993; Thibault, 1998], что невозможно выделить единые фонетические особенности франкоговорящей части Швейцарии: швейцарский акцент французского языка отображается лишь в каждом отдельно взятом франкоговорящем кантоне, что, следовательно, сводит все исследования к изучению особенностей произношения только в рамках кантонов, а не страны в целом.

С другой стороны, существует мнение, что, несмотря на значительные фонетические расхождения между кантонами, возможно выделить общешвейцарские фонетические

уникалии французского языка [Métral, 1977; Schoch, 1980]. Данные утверждения подкрепляются тем, что ряд особенностей произношения встречается в большинстве франкоговорящих кантонов страны, более того, данные фонетические характеристики имеют общие тенденции и закономерности развития. Сторонники данной точки зрения считают, что анализ специфики произношения отдельно взятых кантонов лишает исследователя возможности выявить системность фонетических явлений и их общие закономерности. Данное явление среди швейцарских и французских лингвистов получило название «accentsuisseroman» или «accentsuisseromandgénéral» [Métral, 1977, p. 150].

Изучение общих особенностей произношения французского языка в Швейцарии необходимо для детального изучения фонетической специфики отдельных регионов (кантонов, областей, муниципалитетов). В то же время знания о фонетическом строе речи отдельного кантона могут дополнить общее описание швейцарского варианта французского языка в целом.

Важную роль в формировании швейцарского акцента играют особенности системы вокализма. Изучению данного вопроса посвящены работы таких отечественных ученых, как Г.В. Гак [2019], О.А. Гулыга [2003], В.Т. Клоков [2009], Е.В. Ладыгина [2014], М.И. Олевская [2013]; а также зарубежных ученых – П. Мертенс [Mertens, 1993], Ж.-П. Метраль [Métral, 1977], М. Шох [Schoch, 1980] и других.

В системе вокализма швейцарского варианта французского языка имеет смысл рассматривать только отличные от общефранцузской нормы оппозиции гласных звуков. За основу данной работы взяты оппозиции, обнаруженные ранее зарубежными [Métral, 1977; Schoch, 1980; Mertens, 1993; Thibault, 1998] и отечественными [Дмитриева, 2008; Клоков, 2009; Ладыгина, 2014].

Большая часть работ, посвященных системе вокализма национального варианта французского языка Швейцарии, потеряла свою актуальность и не отображает фонетические уникалии современной франкоговорящей Швейцарии. С другой стороны, работы ученых изобилуют примерами кантональных особенностей произношения, которые представлены единичными случаями и не отображают общих тенденций развития системы вокализма. В связи с этим цель настоящего исследования состоит в доказательстве или опровержении существования представленных в работах лингвистов оппозиций гласных звуков, уточнении частотности каждого случая оппозиции в целом, вне зависимости от франкоговорящего кантона.

Практическим материалом исследования послужили видеоматериалы наиболее крупных швейцарских каналов *RTS (Radio Télévision Suisse)*, *Temps Présent* и *Miseau Point*. В ходе работы с фактическим материалом исследования было отобрано свыше 700 примеров, которые, согласно цели исследования, свидетельствуют о наличии либо отсутствии выявленных оппозиций.

Результаты и их обсуждения

Для настоящего исследования были отобраны оппозиции, которые в работах лингвистов за 1980–2014 гг. отмечались как «отличительные» для швейцарского произношения: [ɛ̃] – [ã], [ɑ] – [a], [ɔ] – [o], [e] – [ɛ] и [ɛ̃] – [œ̃].

Оппозиция [ɛ̃] – [ã]. Одна из наиболее примечательных особенностей швейцарского произношения состоит в замене носового звука [ã] на носовой [ɛ̃]. Нам удалось отметить замену [ã] на [ɛ̃] в следующих случаях: *trente* (тридцать), *cinquante* (пятьдесят), *septante* (семьдесят), *nonante* (девяносто), *grand* (большой), *quand* (когда), *dans* (в), а также в некоторых словах с суффиксами *-ment*, *-mment*.

Наличие данной оппозиции вызвано влиянием диалектных форм речи на фонетическую сторону речи франкоговорящих швейцарцев. Отметим, что в передачах крупных швейцарских каналов *RTS (Radio Télévision Suisse)*, *Temps Présent* и *Miseau Point* эта особенность не ярко выражена: только 10,2 % отобранных примеров звучали со звуком [ɛ̃]



вместо [ã]. Данное явление может свидетельствовать о постепенном выходе оппозиции [ɛ̃] – [ã] из употребления.

Оппозиция [ɑ] – [a]. В отличие от носителей французского языка, которые практически перестали использовать заднеязычный звук [ɑ], заменив его на переднеязычный звук [a], франкоязычные швейцарцы употребляют заднеязычный [ɑ] достаточно часто [Grosjean et al., 2007].

При работе с видеоматериалами каналов *RTS (Radio Télévision Suisse)*, *Temps Présent* и *Miseau Point* нам удалось обнаружить примеры оппозиции [ɑ] – [a] и выделить некоторые закономерности.

Так, рассматриваемая оппозиция наблюдается в частично омонимичных парах слов, таких как *pâte* [pat] (тесто) – *patte* [pat] (лапа), *mâle* [ma] (мужской) – *mal* [mal] (плохой), *ras* [va] (гладкий) – *rat* [va] (крыса). Важно отметить, что в представленных случаях оппозиция [ɑ] – [a] играет смысловоразличительную роль.

Другой интересной закономерностью употребления звука [ɑ] является его архаичное использование во всех словах с буквой «â» (помимо вышеупомянутых *pâte*, *mâle* и др.), например, в словах *théâtre* [teatr] (театр), *câble* [kabl] (кабель, провод), *château* [fato] (замок), *âge* [ɑʒ] (возраст) и др. Нам удалось идентифицировать 89,1 % случаев использования звука [ɑ] в словах с «â», в оставшихся 10,9 % случаев звук [ɑ] характеризовался меньшей напряженностью и глубиной, однако не переходил в гласный звук [a]. Можно сказать, что в 10,9 % случаев речь шла о звуке [≈ɑ] или «α-среднем».

В целом, употребление звука [ɑ] в словах с «â» является архаизмом, который сохранился в национальном варианте французского языка Швейцарии: данная особенность была нормой общефранцузского происхождения, но вышла из употребления на территории Франции.

В ходе исследования нам удалось зафиксировать 34,8 % случаев употребления звука [ɑ] в словах, оканчивающихся на *-as*, например, *pas* [pa] (и как отрицательная частица, и в значении «шаг»), *bas* [ba] (низкий), *là-bas* [labɑ] (там). В 11 % от общего числа примеров, также оканчивающихся на *-as*, можно говорить об употреблении [≈ɑ] или «α-среднего», например, «*matelas*» [matl≈ɑ] (матрас).

Общий процент примеров, оканчивающихся на *-as*, где удалось выявить данное явление, не превышает 45,8 %, поэтому можно говорить о существующей тенденции произношения слов, оканчивающихся на *-as*, со звуком [ɑ] или [≈ɑ]. Данная тенденция, по нашему мнению, обусловлена в большей степени речевой привычкой говорящего.

В словах, содержащих буквосочетание *-ass*, также обнаруживается тенденция к произнесению звука [ɑ] или [≈ɑ]. В 27 % случаев слова, содержащих буквосочетание *-ass*, произносятся с [ɑ] или [≈ɑ], например, *classe* [klas] (класс), *classique* [klasik] (классический), *(il)passe* [(il)pas] ((он) проходит).

Данное явление отмечалось ранее в работах П. Мертенса [Mertens, 1993] и М. Шоха [Schoch, 1980] как индивидуальная особенность произношения отдельных языковых сообществ. В видеоматериалах каналов *RTS (Radio Télévision Suisse)*, *Temps Présent* и *Miseau Point* нам все еще удается зафиксировать случаи употребления звука [ɑ] или [≈ɑ] в словах с буквосочетанием *-ass*, что свидетельствует о существовании данной тенденции в настоящее время.

В работах А. Тибо [Thibault, 1998] и М. Шоха [Schoch, 1980] обращается внимание на возможность произнесения звука [ɑ] или [≈ɑ] перед согласными звуками [z] и [ʒ]. Нам удалось зафиксировать 38,2 % случаев употребления звука [ɑ] перед согласными [z] и [ʒ], а также 8,7 % – со звуком [≈ɑ], например, *gymnase* [zimna:z] (*ув. лицей*), *phase* [fa:z] (фаза), *page* [pa:ʒ] (страница), *rage* [va:ʒ] (ярость), *cage* [ka:ʒ] (клетка), *sage* [sa:ʒ] (прилежный) и др.

Отметим, что в позиции перед [z] или [ʒ] фонема [ɑ] приобретает долготу, как того и требуют правила общефранцузского языка. Достаточно высокий процент обнаружения

данного явления в современном национальном варианте французского языка Швейцарии свидетельствует о достаточно высокой частотности использования гласного звука [ɑ] перед согласными звуками [z] и [ʒ], т.е. речь идет об общешвейцарской тенденции употребления этого звука.

П. Мертенс [Mertens, 1993] и М. Шох пишут об использовании звука [ɑ] в словах с буквосочетанием «oi», отмечая, что использование звука [ɑ] в данной позиции с 70-х годов XX века считается устаревшим. Однако Л.В. Ладыгиной [2014] удалось зафиксировать данное явление в 2014 году в ходе полевых исследований особенностей французского языка Швейцарии.

Мы также обратили внимание на слова с буквосочетанием «oi» при работе с материалами каналов *RTS (Radio Télévision Suisse)*, *Temps Présent* и *Miseau Point*. В ходе исследования было выявлено около 17 % случаев употребления звукосочетания [wa] вместо привычного [wa], например, в словах *mois* [mwa] (месяц), *toit* [twa] (крыша), *fois* [fwa] (раз), *doigt* [dwa] (палец), *bois* [bwa] (лес), *joie* [fwa] (радость) и др.

Мы смогли подтвердить случаи произношения звукосочетания [wa] только на конце слова. Данная тенденция обнаруживается редко, поэтому произношение слов с буквосочетанием «oi» со звуком [ɑ] является индивидуальной или местной особенностью произношения, как индивидуальная или коллективная привычка, не достигающая общегосударственного или даже общекантонального уровня.

Говоря об использовании звука [ɑ] в словах нефранцузского происхождения, отметим наличие данной фонемы в словах немецкого происхождения, таких как *gautschage* [gotʃɑ:ʒ] (традиция купания в фонтане или бассейне у учащихся полиграфических училищ по окончании обучения), *neinsager* [najnzag(ə)r] (лицо или общность, регулярно голосующие против во время народных референдумов), *röstigraben* [røʃtigraβ(ə)n] (разрыв, взаимонепонимание, разница между франкоговорящими и немецкоговорящими швейцарцами). Данные лексические единицы были заимствованы франкошвейцарцами из немецкого языка, в котором, к слову, существует оппозиция заднеязычного долгого [ɑ] и [a] краткого среднего ряда. В отличие от современного французского языка, в котором пропала смысловоразличительная роль у данных звуков, в немецком языке звуки [ɑ] и [a] сохраняют данную функцию, поэтому в заимствованных словах немецкого происхождения сохраняется звук, соответствующий смыслу высказывания [Ладыгина, 2014, с. 40].

К сожалению, в ходе работы с видеоматериалами каналов *RTS (Radio Télévision Suisse)*, *Temps Présent* и *Miseau Point* нам не удалось подтвердить или опровергнуть существование данного явления. Тем не менее, мы не исключаем возможность употребления звука [ɑ] в словах нефранцузского происхождения. Частотность же употребления звука [ɑ] в словах, заимствованных из немецкого языка, по нашему мнению, будет зависеть от частотности употребления этих лексических единиц.

Анализ приведённых примеров с оппозицией [a] – [ɑ] показывает, что данная черта произношения в относительно равной степени характерна для всех франкоязычных носителей Швейцарии и достаточно часто встречается в речи франкоговорящих Швейцарцев (77,3 %), следовательно, данная фонетическая особенность является отличительной характеристикой швейцарского варианта французского языка.

Оппозиция [ɔ] – [o]. Большинство зарубежных лингвистов (например, Métral, Knecht), описывая специфические особенности фонетической стороны речи франкошвейцарцев, отмечает употребление открытого переднеязычного гласного звука [ɔ] на конце слов вместо закрытого заднеязычного [o]: например, *abricot* [abriko] вместо [abriko] (абрикос).

Однако, как пишет М. Матей [Matthey, 2003, p. 96], замена закрытого звука открытым не всегда осуществляется полностью. Ученый пишет о более открытом (по отношению к фонетической норме французского языка метрополии) произношении звука [o], который можно обозначить как [≈ɔ], указав тем самым близость новой фонемы, характерной для



швейцарского варианта французского языка, к открытому звуку [ɔ]. Матей называет получившийся звук «[ɔ] mouen» или «[ɔ] средний». Но даже в таких случаях этого бывает достаточно, чтобы различать ряд минимальных пар, например, разница в произношении крайне незначительна: *pot* (горшок) с открытым [ɔ] и *peau* (кожа) с закрытым [≈ɔ]; *sot* (глупый) с [ɔ] и *seau* (ведро) с [≈ɔ]; *lot* (лот) с [ɔ] и *l'eau* (вода) с [≈ɔ]; *mot* (слово) с [ɔ] и т.д.

Ж.-П. Метраль [Métral, 1977] отмечает данное у носителей французского языка, живущих в кантоне Женева. При этом Метраль считает, что данное явление представляет собой архаизм, объясняя свое предположение тем, что раньше в произносительной норме французского языка Франции существовала оппозиция фонетически конечного «о», который мог быть как открытым, так и закрытым.

П. Мертен [Mertens, 1993, p. 41] обращает внимание на обратную тенденцию употребления более закрытого звука [o] вместо переднеязычного звука [ɔ]. Данное явление исследователь обнаруживает в кантонах Юра, Вале и Невшатель, при этом ученый отмечает, что позиция звука в слове не играет важной роли: носители данной фонетической особенности придерживаются звука [≈o] усредненного вместо открытого и закрытого звуков, что создает впечатление, будто носители заменяют переднеязычный открытый [ɔ] в словах. Ученый приводит пример употребления усредненного звука [≈o] в словах *proche* (близкий), *poste* (почта), *effort* (усилие), *mort* (смерть) и др.

Отметим, что усредненные звуки [≈o] и [≈ɔ] являются качественно разными фонемами, каждая из которых приближена в большей степени к своему обычному эквиваленту.

Итак, помимо архаичного употребления фонетически конечных заднеязычных [o], ранее свойственных и французскому языку Франции, в современной Швейцарии наблюдаются тенденции употребления усредненных фонем [≈ɔ], в большей степени открытой, и [≈o], в большей степени закрытой. Тенденция произносить усредненные фонемы [≈o] и [≈ɔ] обнаружила себя в 46,3 % случаев.

Несмотря на то, что письменные источники соотносят оппозицию [ɔ] – [o] с отдельными кантонами, в отобранных нами примерах данное явление удалось зафиксировать в 54 % случаев. При этом носители чаще отдавали предпочтение усредненным фонемам [≈o] и [≈ɔ] (46,3 % случаев). Важно отметить, что в одном контексте слова с рассматриваемой оппозицией могли звучать по-разному у одного и того же говорящего (9 %):

«*La fatigue chronique, c'est de vouloir quand on n'a pas d'examen clairement niveau [≈o] diagnostique tant dans la population mais aussi au niveau [≈ɔ] du corps médical de dire on n'a rien mesuré*» [RTS, Quand la fatigue devient chronique (youtube)]. – *Хроническая усталость – это заболевание, которое еще четко не диагностировали у населения и которое также не имеет теоретической базы в медицине, как если бы его не было совсем.*

В данном примере говорящий (prof. Pierre-YvesRo) произносит слово «*niveau*» дважды в одной фразе по-разному: со звуком [≈o] в первом случае, со звуком [≈ɔ] во втором. Согласно общепринятой французской нормы слово *niveau* звучит с конечным заднеязычным [o]. Однако говорящий «смягчает» звучание грубого глубокого гласного звука, усредняя его до [≈o] и [≈ɔ]. Оба случая отличаются от фонемы [o], которая должна была прозвучать в соответствии с правилами общепринятого французского языка, а также отличаются друг от друга у одного носителя в одной фразе. При этом говорящий обладает слабой артикуляцией и практически не округляет губы при произнесении слова *niveau*.

Вероятно, возникновение оппозиции [ɔ] – [o] вызвано влиянием местных диалектов на французский язык, а также варьирует в зависимости от индивидуальных особенностей говорящего (его желаний и привычки в большей степени; уровня образования и социального положения – в меньшей). Данное явление можно считать высокочастотным, общесоциальным. Однако есть вероятность, что в скором времени тенденция произносить усредненные фонемы [≈o] и [≈ɔ] вытеснит оппозицию [ɔ] – [o], что приведет к ее постепенному стиранию.

Оппозиция [e] – [ɛ]. Работы, описывающие особенности произношения швейцарского варианта французского языка, нередко упоминают наличие оппозиции [e] – [ɛ]. Данная оппозиция является наиболее противоречивой. С одной стороны, как и в ранее описанных случаях, Ж.-П. Метраль [Métral, 1977, pp. 155] отмечает наличие и частотное употребление (не только в разговорном стиле) так называемого *e moyen* или «е» среднего. С другой стороны, ученый пишет о предпочтительном использовании открытого звука [ɛ] вместо закрытого [e], если последний находится в безударном положении. Как правило, данное явление наблюдается в словах, где «é» стоит в безударном положении, например, *étudiant, étoile, préparer* и др. Лингвист также приводит в пример различное произношение слов *d'étoiles* [detwal] (звезд, сущ., род.п.) – *destoiles* (паруса, сущ, мн.ч.) [detwal]. Оппозиция [ɛ] – [e] рассматривается также как архаизм чтения окончаний глаголов, оканчивающихся на *-ais / -ai*, например, *jeviendrais* (я пришел бы) с открытым [ɛ] на конце и *jeviendrai* (я приду) с закрытым [e] на конце.

Интересно отметить, что данное явление имеет обратную тенденцию. А. Тибо [Thibault, 1998] упоминает, что франкоговорящие жители кантонов Юра и Вале (особенно Юра) чаще употребляют закрытый звук [e] вместо открытого [ɛ]. Например, *anglais* (английский), *scolaire* (школьный), *lemaire* (мэр), *mère* (мама), *jemettrais* (я положил бы). Это явление также кратко упоминается П.П. Кнештом [Knecht, 1979], который, в свою очередь, приписывал данное явление жителям кантонов Невшатель и Вале. Несмотря на то, что предпочтительное использование *e moyen* или [ɛ] в основном свойственно жителям Швейцарии, в последние годы сами французы констатируют случаи употребления *средне-го «е»* на территории Франции. Однако, по мнению М.И. Олевской [Олевская 2013, с. 56], во Франции употребление [ɛ] вместо [e] – пока лишь тенденция, а не норма.

В отобранных нами примерах из передач канала *Temps Présent* данное явление встречается относительно часто: 30,8 % случаев свидетельствуют о наличии оппозиции [e] – [ɛ]. Мы также отмечаем тенденцию к употреблению *e moyen* (среднее «е»), при которой происходит стирание оппозиции [e] = [ɛ], например, *perser = persais* (прорывать = рвал), *regardez = regardais* (посмотрите = смотрел) и др. (примеры из репортажа *Temps Présent: "Les verts vont-ils renverser la coupole?"*) Данное явление особенно ярко выражено в глагольных формах, где полностью отсутствует конечный звук [e].

В целом, в национальном варианте французского языка Швейцарии можно говорить об устаревании оппозиции [e] – [ɛ] и ее стирании. Данное явление вызвано развитием собственной разговорной традиции и не связано с интерференцией соседствующих языков (например, немецкий) или диалектов.

Оппозиция [ɛ̃] – [œ̃]. Швейцарскому варианту французского языка свойственно сохранение оппозиции [ɛ̃] – [œ̃]. Фонема [œ̃] вышла из употребления во французском языке Франции и была заменена на звук [ɛ̃]. Ж.-П. Метраль [Métral 1977, p. 157] в ходе анкетирования франкоговорящих швейцарцев отмечает архаичное сохранение оппозиции [ɛ̃] – [œ̃] у большинства носителей французского языка вне зависимости от кантонов, в которых проводилось исследование.

К сожалению, в серии репортажей каналов *Temps Présent* и *RTS* нам не удалось отметить данное явление. Дикторы передач и простые граждане, выступающие на канале, придерживаются современной общепользуемой тенденции [ɛ̃] = [œ̃], например, *un [ɛ̃] vraiecadeau* (настоящий подарок), *aucun [œ̃] problème* (никакой проблемы) и др. (примеры из репортажа *Temps Présent: "Voitures, à quand la fin de l'enfumage"*).

Мы полагаем, что оппозиция [ɛ̃] – [œ̃] вышла из употребления в городах. Однако мы не исключаем возможность присутствия оппозиции в сельской местности, где влияние диалектных форм речи выше, а уровень образования ниже.



Выводы

Характерные, национально-культурные и социолингвистические характеристики вариантов французского языка в мире определяются специфическими чертами, выявленными в этих вариантах на всех языковых уровнях: фонетическом, лексико-семантическом, морфологическом и синтаксическом.

В разговорной речи важное место занимают фонетические особенности языка. Чтобы выявить и проанализировать характерные для швейцарского варианта французского языка фонетические особенности мы рассмотрели языковую норму произношения французского языка Франции и действующие в швейцарском варианте французского языка отклонения от общепольской нормы. Выявленные отклонения от нормы могут быть объяснены интерференцией диалектных форм речи и диглоссией, архаизацией швейцарского варианта французского языка, а также индивидуальными предпочтениями (привычками) говорящего или группы говорящих.

В ходе исследования фонетических особенностей в системе вокализма французского языка Швейцарии были выявлены отклонения в следующих оппозициях: [ɛ̃] – [ã], [ɑ] – [a], [ɔ] – [o], [e] – [ɛ], [ɛ̃] – [œ̃].

Среди обнаруженных явлений наиболее распространенными являются оппозиции [ɛ̃] – [ã], [ɑ] – [a] и [ɔ] – [o]. Оппозиция [e] – [ɛ] все еще встречается в национальном варианте французского языка Швейцарии, но в наших примерах отмечается процесс стирания оппозиции [e] = [ɛ]. Данное явление частично затрагивает и оппозицию [ɔ] – [o], которая стремится к усредненным фонемам [≈o] и [≈ɔ]. Что касается оппозиции [ɛ̃] – [œ̃], которая еще в 2000-х гг. считалась отличительным признаком франкошвейцарского произношения, то сейчас (в 2019–2020 гг.) данное явление с трудом обнаруживается в устной речи (передачи каналов *RTS (Radio Télévision Suisse), Temps Présent* и *Miseau Point*).

Отметим, что фонетические особенности во многом являются не только отражением национальной и (или) социальной специфики речи, зависящей от возраста, пола, уровня образования, места жительства, рода деятельности и т.д. говорящего, но и являются индивидуальной особенностью каждого человека (его привычки и поведение, особенности артикуляции, некоторые анатомические особенности, например, прикус и др.)

Источники

Гак В.Г., Мурадова Л.А. 2019. Введение во французскую филологию. Москва, Юрайт, 303 с.

Список литературы

1. Багана Ж. 2004. Языковая интерференция в условиях франко-конголезского билингвизма. Дис. ... докт. филол. наук. Белгород, 353 с.
2. Гулыга О.А. 2003. Дидактический акцент как проявление социоситуативного варьирования. В кн. IV Степановские чтения. Функционирование языковых единиц в аспекте национально-культурной специфики. Тезисы докладов и сообщений Международной конференции, г. Москва, 15–16 апреля 2003 года. Москва, Изд-во РУДН: 170–171.
3. Дмитриева Е.Г. 2008. Лексико-семантические и стилистические особенности французского языка в Швейцарии: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05. М., 227 с.
4. Клоков В.Т. 2009. Французский язык в Швейцарии. Саратов, Изд-во Саратов. ун-та, 214 с.
5. Ладыгина Е.В. 2014. Французский язык в Швейцарии. Дис. ... канд. филол. наук. Москва, 186 с.
6. Молодкин А.М. 2001. Взаимодействие языков разного типа в этнокультурном контексте. Саратов, Изд-во Саратов. ун-та, 184 с.
7. Олевская М.И. 2013. Фонетика французского языка. Практический курс. *Cours pratique de la phonétique française*. М., Нестор Академик, 192 с.
8. Чередниченко А.И. 1983. Язык и общество в развивающихся странах Африки. Киев, Изд-во при Киев. ун-те, 165 с.

9. Durand J., Laks B., Lyche C. 2003. La prononciation du français dans sa variation La Tribune Internationale des Langues Vivantes, Vol. 33: 3–9.
10. Grosjean F., Carrard S., Godio C., Grosjean L., Dommergues J. Long and short vowels in Swiss French: their production and perception. French language studies, Vol. 17: 1–19.
11. Knecht P. 1979. Le français en Suisse romande: aspects linguistiques et sociolinguistiques. Le français hors de France. Ed. A. Valdman. Paris, Honoré Champion: 249–258.
12. Matthey M. 2003. Le français langue de contact en Suisse romande. Glottopol, 2: 92–100.
13. Mertens P. 1993. Accentuation, intonation et morphosyntaxe. Travaux de linguistique, Vol. 26: 26–69.
14. Métral P. 1977. Le vocalisme du français en Suisse romande: considérations phonologiques. Cahiers Ferdinand de Saussure, Vol. 31: 147–176.
15. Pohl J. 1986. Une parenté phonologique belgo-suisse archaïsante. La linguistique, 22 (2): 133–136.
16. Racine I., Andreassen H. 2012. A phonological study of a Swiss French variety. Phonological variation in French: Illustrations from three continents Eds. Randall Gess, Chantal Lyche and Trudel Meisenburg. Amsterdam, John Benjamins: 173–207.
17. Schoch M. 1980. Résultats d'une enquête phonologique en Suisse romande. Bulletin de la Section de linguistique de la Faculté des lettres de Lausanne, 2: 1–38.
18. Singy P. 1996. Les francophones de périphérie face à leur langue: étude de cas en Suisse romande. Cahiers Ferdinand de Saussure, Vol. 49: 213–235.
19. Thibault A. 1998. Légitimité linguistique des français nationaux hors de France: le cas du français de Suisse romande. Revue québécoise de linguistique, 26 (2): 25–42.

References

1. Bagana Zh. 2004. Yazykovaya interferentsiya v usloviyakh franko-kongolezskogo bilingvizma [Linguistic interference in conditions of the Franco-Congolese of bilingualism]. Dis. ... doct. philol. sciences'. Belgorod, 353 p.
2. Gulyga O.A. 2003. Didakticheskiy aktsent kak proyavlenie sotsiosituativnogo var'irovaniya [Didactic emphasis as a manifestation of socioemotional of variation]. In: IV Stepanovskie chteniya. Funktsionirovanie yazykovykh edinit v aspekte natsional'no-kul'turnoy spetsifiki [IV Stepanovsky readings. Functioning of language units in the aspect of national and cultural specificity]. Abstracts of reports and reports of the International conference, Moscow, April 15–16, 2003. Moskva, Publ. Izd-vo RUDN: 170–171.
3. Dmitriyeva Ye.G. 2008. Leksiko-semanticheskiye i stilisticheskiye osobennosti frantsuzskogo yazyka v Shveytsarii [Lexico-semantic and stylistic features of the French language in Switzerland], thesis... Cand. Philol. Sciences: 10.02.05. Moscow, 227 p.
4. Klokov V.T. 2009. Frantsuzskiy yazyk v Shveytsarii. [French in Switzerland]. Saratov, Publ. Izd-vo Sarat. un-ta, 214 p.
5. Ladygina E.V. 2014. Frantsuzskiy yazyk v Shveytsarii [French in Switzerland]. Dis. ... cand. philol. sciences'. Moscow, 186 p.
6. Molodkin A.M. 2001. Vzaimodeystvie yazykov raznogo tipa v etnokul'turnom kontekste [Interaction of different types of languages in an ethno-cultural context]. Saratov, Publ. Izd-vo Saratov. un-ta, 184 p.
7. Olevskaya M.I. 2013. Fonetika frantsuzskogo yazyka. Prakticheskiy kurs. Cours pratique de la phonétique française [Phonetics of the French language. Practical course. Cours pratique de la phonétique française]. M., Publ. Nestor Akademik, 192 p.
8. Cherednichenko A.I. 1983. Yazyk i obshchestvo v razvivayushchikhsya stranakh Afriki [Language and society in developing countries in Africa]. Kiev, Publ. Izd-vo pri Kiev. un-te, 165 p.
9. Durand J., Laks B., Lyche C. 2003. La prononciation du français dans sa variation La Tribune Internationale des Langues Vivantes, Vol. 33: 3–9.
10. Grosjean F., Carrard S., Godio C., Grosjean L., Dommergues J. Long and short vowels in Swiss French: their production and perception. French language studies, Vol. 17: 1–19.
11. Knecht P. 1979. Le français en Suisse romande: aspects linguistiques et sociolinguistiques. Le français hors de France. Ed. A. Valdman. Paris, Honoré Champion: 249–258.
12. Matthey M. 2003. Le français langue de contact en Suisse romande. Glottopol, 2: 92–100.



13. Mertens P. 1993. Accentuation, intonation et morphosyntaxe. *Travaux de linguistique*. Vol. 26: 26–69.
14. Métral P. 1977. Le vocalisme du français en Suisse romande: considérations phonologiques. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, Vol. 31: 147–176.
15. Pohl J. 1986. Une parenté phonologique belgo-suisse archaïsante. *La linguistique*, 22 (2): 133–136.
16. Racine I., Andreassen H. 2012. A phonological study of a Swiss French variety. *Phonological variation in French: Illustrations from three continents* Eds. Randall Gess, Chantal Lyche and Trudel Meisenburg. Amsterdam, John Benjamins: 173–207.
17. Schoch M. 1980. Résultats d'une enquête phonologique en Suisse romande. *Bulletin de la Section de linguistique de la Faculté des lettres de Lausanne*, 2: 1–38.
18. Singy P. 1996. Les francophones de périphérie face à leur langue: étude de cas en Suisse romande. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, Vol. 49: 213–235.
19. Thibault A. 1998. Légitimité linguistique des français nationaux hors de France: le cas du français de Suisse romande. *Revue québécoise de linguistique*, 26 (2): 25–42.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Куксова Елена Леонидовна, доцент кафедры второго иностранного языка института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского национального исследовательского университета, г. Белгород, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Elena L. Kuksova, associate Professor of the second foreign language Department, Institute of intercultural communication and international relations, Belgorod national research University, Belgorod, Russia

УДК 81.1.

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-477-486

Директивные речевые акты предписания (разрешения) и запрета в религиозном дискурсе

Омельченко О.В.

Волгоградский экономико-технический колледж,
Россия, 400007, г. Волгоград, пр. Metallургов, д.17
E-mail: novikova-ok@mail.ru

Аннотация. Современный уровень развития лингвистической науки требует совмещения различных лингвистических парадигм и обнаруживает отсутствие данных о функционировании различных речевых актов в разных типах дискурса – что определяет актуальность данного исследования. Цель исследования – проведение комплексного анализа религиозных предписаний и запретов, построение типологии и определение особенностей религиозных предписаний и запретов. В результате определена специфика религиозных предписаний и запретов (влияние на их построение и содержательное наполнение общей дидактической направленности религиозного дискурса); установлены характеристики предписаний и запретов (четкая адресатная направленность, эксплицитность), которые определяются сферой функционирования – религиозный дискурс; выделены основные типы религиозных предписаний (побуждающие, рекомендательные, разрешающие, обещающие) и запретов (предписания, инструкции, объяснения, требования, просьбы). Впервые установлена специфика речевых актов предписаний и запретов, функционирующих в религиозном дискурсе, выявлены структурно-семантические модели религиозных предписаний и запретов, определены их типы.

Ключевые слова: каузация действия, социальная норма, условия успешности, религиозная норма, запреты-законы, запреты-предписания, запреты-инструкции, запреты-объяснения, запреты-требования, запреты-просьбы.

Для цитирования: Омельченко О.В. 2020. Директивные речевые акты предписания (разрешения) и запрета в религиозном дискурсе. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (3): 477–486. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-477-486

Directive speech acts of prescriptions (permissions) and prohibitions in religious discourse

Oksana V. Omelchenko

Vologograd State College of Economics and Technique,
17 Metallurgy Av., Volgograd, 400007, Russia
E-mail: novikova-ok@mail.ru

Abstract. The current level of development of linguistic science requires the combination of different linguistic paradigms and reveals the lack of information about the functioning of various speech acts in different types of discourse-which determines the relevance of this study. The purpose of the research is to conduct a comprehensive analysis of religious prescriptions and prohibitions, build a typology and determine the features of religious prescriptions and prohibitions. The result of the specificity of the religious injunctions and prohibitions (the influence on their building and contents General didactic orientation religious discourse); the characteristics of the requirements and prohibitions (clear adresata



orientation, explicitness), which are determined by the functioning of religious discourse; the basic types of religious prescriptions (encouraging, Advisory, permissive, promising) and restrictions (regulations, instructions, explanations, demands, requests). For the first time, the specificity of speech acts of prescriptions and prohibitions functioning in religious discourse is established, structural and semantic models of religious prescriptions and prohibitions are identified, and their types are determined.

Keywords: causation of action, social norm, success conditions, religious norm, prohibition-laws, prohibitions-prescriptions, prohibitions-instructions, prohibitions-explanations, prohibitions-requirements, prohibitions-requests.

For citation: Omelchenko O.V. 2020. Directive speech acts of prescriptions (permissions) and prohibitions in religious discourse. *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 39 (3): 477–486 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-477-486

Введение

Исследование различных типов дискурса, их характеристик и составляющих компонентов стало неотъемлемой частью и одним из приоритетных направлений современной лингвистики. Исследуются характеристики, жанры, стратегии развития, ценности различных типов дискурса. Вместе с тем, несмотря на длительную историю рассмотрения, продолжает оставаться актуальным исследование различных типов и компонентов речевых актов. На фоне большого количества исследований как в рамках дискурсивной лингвистики, так и в рамках теории речевых актов, особенности функционирования речевых актов в конкретном типе дискурса продолжают оставаться малоизученными. В частности, не подвергались рассмотрению речевые акты, функционирующие в религиозном дискурсе. Проблемы речеактовой специфики дискурса до последнего времени не находила своего отражения в публикациях авторов, работающих как в рамках дискурсологии (Н.Б. Мечковская [1994], А.Д. Шмелев [2004] и др), так и в рамках теории речевых актов (Н.Д. Артюнова [1999], В.Б. Гудкова [2003] и др).

Автором представлено исследование, проведенного для того, чтобы выявить типологию и особенности функционирования директивных речевых актов предписаний (разрешений) и запретов в рамках религиозного дискурса. В качестве гипотезы исследования выдвигаются следующие положения: выступая разновидностью директивных речевых актов, религиозные предписания (разрешения) и запреты реализуются в различных структурно-семантических моделях, демонстрируют специфические черты и представлены рядом четко отличающихся типов в религиозном дискурсе, что определяет их специфику в рамках рассматриваемого типа общения; предписание (разрешение) и запрет, выступая разновидностью директивных речевых актов, составляют существенную характеристику религиозного дискурса (в силу эксплицитности выражения и общей дидактической направленности данного типа общения).

В первом разделе раскрыта нормативная специфика религиозных предписаний (разрешений) и запретов, определено соотношение религиозных предписаний (разрешений) и запретов с понятиями норма; раскрыто понятие религиозной нормы. Во втором и третьем разделе раскрывается специфика и выстраивается типология религиозных предписаний (разрешений) и запретов.

Материалом исследования послужили текстовые фрагменты религиозного дискурса (текст Священного Писания: Книги Ветхого и Нового Завета), содержащие примеры реализации директивных речевых актов предписаний (разрешений) и запретов. При проведении исследования использовались методы понятийного, интерпретативного и контекстуального анализа.

Теоретической базой исследования послужили работы Е.В. Аверьяновой [2015], Е.И. Беляевой [1988], Л.М. Бикбаевой [2008], Е.В. Бобыревой [2007], В.И. Карасика [2002], А.И. Изитова [1998], Т.В. Руссиновой [2006], И.Б. Шатуновского [2000] и др.

Нормативная специфика предписаний (разрешений) и запретов

Директивные речевые акты (к которым относятся предписания и запреты) представляют собой «выражение волеизъявления говорящего, направленное на каузацию деятельности адресата» [Skinner, 1957, с. 78]. Цель адресанта – побудить адресата совершить желаемое действие или остановить (предотвратить) действие, которое представляется адресанту нежелательным. Таким образом, предписания (разрешения) и запреты связаны непосредственно с волей адресанта. Кроме того, в ряде случаев речевой акт предписания имеет предварительное условие, а именно, адресат данного речевого акта желает совершить конкретное действие, но определенные правила требуют от адресата получение «санкции» адресанта на совершение данного действия.

Нами рассматриваются директивные речевые акты предписаний (разрешений) и запретов, функционирующие в религиозном дискурсе. Отметим, что религиозный дискурс, с одной стороны, представляет собой один из типов институционального общения, с другой стороны, данный тип дискурса личностно-ориентирован. Кроме того, религиозный дискурс имеет ярко выраженную дидактическую направленность, как следствие, многие его текстовые образцы отличаются назидательностью. Указанные особенности, безусловно, накладывают отпечаток на предписания (разрешения) и запреты, функционирующие в данном типе институциональной коммуникации.

Понятия предписания (разрешения) и запрета напрямую связано с понятием нормы. Нормы и правила, функционирующие в конкретном обществе, или «социальные нормативные регуляторы» могут быть разрешительными и запретительными. Норма есть предписание «должного»; она описывает ситуацию, которая должна иметь место – идеальную ситуацию. В структуре любой культуры выделяется так называемая «нормативная культура», целью которой является установление норм и определение критериев правильного поведения человека.

Социальные нормы, действующие в обществе, классифицируются в зависимости от механизма формирования и способа обеспечения (защиты). Различают: 1) нормы морали – правила поведения, установленные в соответствии с представлениями о добре и зле, справедливости и несправедливости, такие нормы охраняются силой общественного мнения; 2) нормы обычаев – правила поведения, сформированные в течение исторически длительного периода времени и вошедшие в привычку членов данного общества; 3) нормы общественных институтов – правила поведения, установленные и охраняемые определенным общественным институтом; 4) нормы права – правила поведения, установленные правовыми институтами данного общества; 5) религиозные нормы – правила поведения, установленные данным вероучением и используемые при совершении религиозных обрядов.

Религиозные нормы наиболее устойчивы. Они содержат «правильное» поведение, закрепленное в Священных книгах конкретной религии и регулируют отношения между людьми на основе определенных религиозных представлений. Соблюдение религиозных норм поддерживается религиозным сознанием верующих и страхом возможного наказания. Религиозные нормы закрепляют порядок богослужений, правила совершения религиозных обрядов (крещение, венчание и т.п.) и имеют авторитарный характер.

По мнению Н.В. Войченко, «а) религиозные нормы устанавливают тип отношения человека к религии, Богу, истине и окружающему миру; б) религиозные нормы закрепляют установленный порядок функционирования религиозных институтов; в) религиозные нормы регламентируют поведение и отношение между членами данного общества; г) религиозные нормы закрепляют порядок отправления религиозных обрядов; д) религиозные



нормы обеспечиваются общественным мнением верующих и особыми санкциями, налагаемыми духовенством» [Войченко, 2019, с. 160]. С течением времени религиозные нормы могут приобрести юридическую силу и стать законами.

Специфика религиозных предписаний (разрешений)

Религиозные предписания (разрешения) представляют собой требования, которые передаются церковью (религиозными субъектами) от имени Бога или пророков. Подобные предписания регламентируют не только культовые действия, но и различные сферы человеческой жизни: бытовые, семейные вопросы, организацию трудовой деятельности и т.п.

Все религиозные предписания (разрешения) нам представляется возможным подразделить на два класса по цели и основному вектору направленности побуждения. С точки зрения адресантно-адресатных отношений религиозные предписания (разрешения) могут быть разделены таким образом: 1) предписания (разрешения), «порождаемые» Божественной силой и претендующие на статус «закона» для человека – их можно интерпретировать как «так положено», «так должно», «так следует» и они выступают именно в функции предписания: «...так действуйте в страхе Господнем, с верностью и с чистым сердцем: во всяком деле спорном, какое поступит к вам от братьев ваших, живущих в городах своих, о кровопролитии ли, или о законе, заповеди, уставах и обрядах, наставляйте их, чтобы они не провинились пред Господом, и не было бы гнева [Его] на вас и на братьев ваших; так действуйте, – и вы не погрешите»; 2) предписания, «порождаемые» Божественной силой как ответ на мольбы и просьбы человека – подобные предписания можно интерпретировать как разрешения – «можно» – «нельзя», «разрешено» – «запрещено»: «... шесть дней можно делать дела, а в седьмой день суббота покоя, священное собрание; никакого дела не делайте; это суббота Господня во всех жилищах ваших. В первый день да будет у вас священное собрание; никакой работы не работайте; и в течение семи дней приносите жертвы Господу; в седьмой день также священное собрание; никакой работы не работайте. Также в девятый [день] седьмого месяца сего, день очищения, да будет у вас священное собрание; смиряйте души ваши и приносите жертву Господу» (Быт. 12. 3, 9).

Религиозные предписания различаются также по иллюкативной направленности и, соответственно, степени обязательности исполнения. Нами выделены побуждающие, рекомендательные, разрешающие, обязывающие, повелевающие и обещающие предписания.

1) Побуждающие предписания – предписания, в которых человека побуждают к совершению определенного действия, которое представляется необходимым с точки зрения установленного божественного закона: «...плодитесь и размножайтесь, и наполняйте землю... и владычествуйте над рыбами морскими и над птицами небесными...» (Быт. 1. 28); «пойди из земли твоей, от родства твоего и из дома отца твоего, в землю, которую Я укажу тебе» (Быт. 12. 1).

2) Рекомендательные предписания – предписания, в которых человеку даются рекомендации по поводу того, как ему следует поступать: «Соблюдайте постановления мои, чтобы не поступать по гнусным обычаям, по которым поступали прежде вас, и чтобы не оскверняться ими»; «и пусть возьмут тельца и хлебное приношение к нему, пшеничной муки, смешанной с елеем, и другого тельца возьми в жертву за грех» (Левит, 18. 30).

3) Разрешающие предписания – предписания, в которых одновременно содержится предписание и дается санкция человеку на совершение определенного действия: «странствуй по сей земле, и Я буду с тобою и благословлю тебя, ибо тебе и потомству твоему дам все земли сии и исполню клятву, которою Я клялся Аврааму, отцу твоему» (Быт. 26. 3, 5).

4) Обязывающие предписания – в предписаниях подобного рода человеку не просто предписывается совершить то или иное действие, но и постулируется, что по определенным причинам он должен это совершить: «Потому оставит человек отца своего и

мать свою и прилепится к жене своей; и будут одна плоть», «Храните сие, как закон для себя и для сынов своих на веки» (Ефес. 5. 31).

5) Повелевающие предписания – предписания, включающие повеления человеку поступать определенным образом: *«Встань, пойди в Месопотамию, в дом Вафуила, отца матери твоей, и возьми себе жену оттуда, из дочерей Лавана, брата матери твоей»; «Кто ударит человека так, что он умрёт, да будет предан смерти; но если кто не злоумышлял, а Бог попустил ему попасть под руки его, то Я назначу у тебя место, куда убежать [убийце]; а если кто с намерением умертвит ближнего коварно, то [u] от жертвенника Моего бери его на смерть. Кто ударит отца своего, или свою мать, того должно предать смерти. Кто украдёт человека и продаст его, или найдётся он в руках у него, то должно предать его смерти. Кто злословит отца своего, или свою мать, того должно предать смерти» (Исход, 21. 12, 17); «Субботы Мои соблюдайте и святынище Моё чтите: Я Господь» (Левит, 26. 2).*

6) Обещающие предписания – в обещающих предписаниях человеку дается наставление поступать определенным образом и содержится обещание того, что он получит при условии выполнения определенных положений: *«Исполняйте постановления Мои, и храните законы Мои и исполняйте их, и будете жить спокойно на земле» (Левит, 25. 17).*

Специфика религиозных запретов

Религиозные запреты, также как предписания (разрешения) относятся к числу директивных (побудительных) высказываний. Многие исследователи рассматривают запрет в качестве «подтипа прескриптива, выражающего запрет в отношении чего-либо и представляющий по сути отрицательный приказ» [Руссинова, 2006, с. 14].

По мнению Я.В. Боргер, «речевой акт запрета выступает в качестве речевого акта негативной реакции, совмещающего в себе побуждение и запрет, при котором говорящий не разрешает совершать либо требует прекратить уже начатое к моменту речи действие (вербальное или невербальное)» [Боргер, 2004, с. 11].

Е.И. Беляева трактует запрет через приказ, определяя запрет как негативный приказ. Исследователь считает, что запрет есть «превентивный речевой акт, базирующийся на пресуппозиции наличия у адресата желания совершить некоторое действие, которое является нежелательным для говорящего» [Беляева, 1988, с. 17].

В.И. Карасик [2002] выделяет статусно-маркированные (приказы, требования, просьбы, мольбы) и статусно-нейтральные речевые акты (утверждения, повествования, описания), предписания и запреты, хотя в некоторых ситуациях возможность вынесения запрета не коррелирует со статусом коммуниканта и запрет может исходить от лица, имеющего как более высокий, так и низкий статус.

Однако чаще всего речевой акт запрета имеет место либо в ситуации, когда адресант, выносящий запрет, имеет более высокий социальный или возрастной статус, либо в ситуации равенства коммуникантов. В ситуациях социального или возрастного неравенства запрет может видоизменяться и принимать форму совета, предложения, пожелания и т.п. – для обеспечения успешности и бесконфликтности общения.

В любом случае общим признаком предписания (разрешения) и запрета выступает авторитарная позиция говорящего, позволяющая ему выносить предписание (разрешение) или ограничивать деятельность адресата (запрет).

Когнитивными признаками запрета являются категоричная форма, в которую облечено побуждение совершить конкретное действие; обремененность выполнения данного действия для адресата; более высокий статус адресанта; бенефактивность действия для адресанта.

Директивный акт запрета, как правило, реализуется в прямой форме (в отличие от других речевых актов). Запрет является одним из подвидов директивного акта требования



и, выступая видом требования, неоднороден по своему содержанию. Подобная неоднородность проявляется, прежде всего, в отношении времени, к которому относится запрещаемое действие. Могут быть выделены запреты-прескриптивы (превентивы) и запреты-прерывания. Если проанализировать запрет-прескриптив и запрет-превентив с точки зрения условий успешности речевого акта (выделенных Дж. Серлем), то можно отметить, что условия искренности обоих видов запретов совпадают: порождая и запрет-прескриптив, и запрет-превентив, говорящий выражает уверенность в необходимости того, чтобы действие не совершалось. Таким образом адресант считает необходимым запретить определенное действие, поскольку оно, по его мнению, не соответствует нормам поведения, веры, морали и т.п., а, соответственно, может принести вред человеку.

Но подготовительные условия запрета-прескриптива и запрета-превентива различны: в случае запрета-превентива действие происходило или человек планировал его совершить; в случае запрета-прескриптива говорящий пытается предотвратить совершение действия, поскольку оно по определенным причинам нежелательно, запретно и т.п. В обоих случаях адресант считает возможным нарушить планы адресата, запретив ему совершить данное действие. Запрет-превентив может быть отнесен к реактивным речевым актам, а запрет-прескриптив совмещает в себе черты инициативного и реактивного речевых актов, поскольку, с одной стороны, запрет выступает в качестве реакции на возможные действия, поведения и мысли собеседника или на ситуацию в целом, с другой стороны, является инициативным актом, потому что порождается до совершения определенного действия (вербального или невербального).

Речевой акт запрета никогда не выступает конечным актом (речевым или поведенческим). Далее может следовать объяснение причин, по которым адресант запрещает адресату совершить или предписывает ему не совершать чего-либо, а также определенные действия адресата (соблюдение или не соблюдение запрета).

Интересно и временное отнесение запрета-прескриптива и запрета-прерывания. Запрет-прерывание относится к прошлому или настоящему. Таким образом такие запреты распадаются на два подтипа в соответствии со временем прерывания действия – недавнее прошлое и настоящее. Запрет-превентив, как правило, относится к будущему. Подобный запрет обычно содержит предостережения от нежелательных последствий, которые подразумеваются ситуацией. В некоторых случаях запрет-превентив приобретает характер инструкции.

Любая религиозная система, в том числе и христианство, строится как четкая система правил, норм и предписаний, по которым должен жить человек. С другой стороны, христианское вероучение устанавливает целый ряд запретов, пытаясь не дать человеку совершить определенные нежелательные поступки. На протяжении тысячелетий христианство выработало систему предписаний (разрешений) и запретов, в рамках которых может действовать человек.

В наиболее общем виде (с теологической точки зрения нравственности и обязательности соблюдения) все запреты, функционирующие в рамках христианского вероучения, представляется возможным разделить на следующие:

– *жесткие* (полные) *запреты* – нормативные положения, налагающие полное ограничение на совершение определенных действий или определенное поведение (данные действия или поведения не допустимы ни при каких условиях и обстоятельствах);

– *ситуативные запреты* (запреты средней степени жесткости) – нормативные положения, налагающие частичное ограничение на совершение определенных действий; определенное поведение или действия запрещены в данной ситуации, в данное время (ситуативно-временное ограничение);

– *мягкие запреты* – поучительные наставления, регулирующие поведение человека в различных ситуациях и имеющие форму совета или пожелания.

Анализ структурно-семантических и прагматических характеристик запретов, функционирующих в религиозном дискурсе, позволил нам выделить следующие классы или категории запретов:

1) *Запреты-законы*. Закон в наиболее общем виде представляет собой нормативный акт, принимаемый в особом порядке и обладающий юридической силой. Сила «религиозного закона» увеличивается за счет того, что он исходит от Всевышнего и его нарушение несет более серьезные для человека последствия. Наказания за нарушение законов, установленных обществом, в некоторых ситуациях можно избежать, наказания же за нарушение законов, установленных Богом, избежать невозможно: *«Не делай себе кумира и никакого изображения того, что на небе вверху и что на земле внизу, и что в водах ниже земли, не поклоняйся им и не служи им <...> Не произноси имени Господа, Бога твоего, напрасно; ибо не оставит Господь без наказания того, кто употребляет имя Его напрасно»* (Исход, 20. 4).

2) *Запреты-предписания*. В наиболее общем виде предписание представляет собой «властное волеизъявление уполномоченного субъекта, содержащее прямое указание о правилах поведения участников общественных отношений. Предписания выступают в двух видах: нормативном (следование нормам права) и индивидуально-персонифицированном (приговор, приказ лица, занимающего более высокое положение на социальной лестнице): *«Не суди превратно тяжбы бедного твоего. Удаляйся от неправды и не умерщвляй невинного и правого, ибо Я не оправдаю беззаконника. Даров не принимай, ибо дары слепыми делают зрячих и превращают дело правых»* (Исход, 23. 7, 12).

3) *Запреты-приказы*. Любой приказ представляет собой правовой акт, инициируемый руководителем любого уровня, действующим на основе единоначалия, для решения задач, стоящих перед данной структурой (частью общества). Одним из центральных пунктов в данном определении является момент «единоначалия», который как раз четко прослеживается в приказе, исходящем от лица Всевышнего: *«Не ешьте с кровью; не ворожите и не гадайте. Не стригите головы вашей кругом, и не порти края бороды твоей. Ради умершего не делайте нарезов на теле вашем и не накалывайте на себе письмен. Я Господь»* (Левит, 19. 26)

4) *Запреты-инструкции*. Инструкция представляет собой свод правил, в котором прописывается пошаговая последовательность действий для получения требуемого результата, а также налагаются ограничения на совершение определенных действий. Ключевым моментом в данном определении выступает «пошаговость исполнения» и «налагаемые ограничения». Это то, что мы встречаем в религиозных запретах: адресант (Всевышний) не только налагает ограничения на совершение человеком определенных действий, но и комментирует то, как следует поступать, пошагово объясняя человеку, как ему стоит организовывать свою жизнь и какого поведения придерживаться: *«И не берите выкупа за душу убийцы, который повинен смерти, но его должно предать смерти; и не берите выкупа за убежавшего в город убежища, чтоб ему [позволить] жить в земле [своей] прежде смерти [великого] священника. Не оскверняйте земли, на которой вы [будете жить]; ибо кровь оскверняет землю, и земля не иначе очищается от пролитой на ней крови, как кровью пролившего её. Не должно осквернять землю, на которой вы живёте, среди которой обитаю Я»* (Чис. 35. 31).

5) *Запреты-объяснения*. Любое объяснение строится как набор утверждений, подтверждающих факты и уточняющих причины, суть и последствия принятия или непринятия какой-либо информации, а также верной или неверной интерпретации фактов. Объяснение может как разъяснять существующие положения, правила, законы, так и пытаться установить новые правила и законы. Часто объяснение сопровождается запросом понимания адресата информации, которую предоставляет ему адресант. Как правило, цель объяснения – попытаться ответить на вопросы «почему» и «как»: *«не должен находиться у те-*



бя проводящий сына своего или дочь свою чрез огонь, прорицатель, гадатель, ворожея, чародей, обаятель, вызывающий духов, волшебник и вопрошающий мёртвых; ибо мерзок пред Господом всякий, делающий это, и за сии-то мерзости Господь Бог твой изгоняет их от лица твоего» (Второзак. 18. 10).

б) *Запреты-требования.* В наиболее общем виде требование представляет собой (речевое) действие, выраженное в настойчивой, категорической просьбе исполнить что-либо: *«Не обращайтесь к вызывающим мертвых, и к волшебникам не ходите, и не доводите себя до осквернения от них...» (Левит, 19. 31).*

7) *Запреты-просьбы.* Выступая в роли запрета, просьба представляет собой мягкую форму реализации попытки запретить адресату выполнить определенное действие: *«Без рассуждения не делай ничего, и когда сделаешь, не раскаивайся. Не ходи по пути, где развалины, чтобы не споткнуться о камень; не полагайся и на ровный путь; остерегайся даже детей твоих. Во всяком деле верь душе твоей: и это есть соблюдение заповедей. Верующий закону внимателен к заповедям, и надеющийся на Господа не потерпит вреда» (Сир. 32. 25).*

Заключение

Все рассмотренные типы религиозных предписаний (разрешений) и запретов имеют различные (прямые и косвенные) формы выражения, обладают различной иллокутивной силой и используются в различных ситуациях с различными целями. Побуждающие, рекомендательные, разрешающие, обязывающие, повелевающие и обещающие предписания (разрешения) имеют различную структуру и разную силу воздействия на адресата и выбираются адресантом в зависимости от ситуации общения. Разные типы запретов также предназначены для использования в разных ситуациях и с разными иллокутивными целями. Запреты-законы, запреты-приказы, запреты-требования, запреты-предписания и запреты-инструкции могут быть отнесены к жестким запретам, запреты-просьбы – к мягким, запреты-объяснения – к запретам ситуативным.

Перспективой проводимого исследования может стать рассмотрение особенностей функционирования предписаний (разрешений) и запретов в разных жанрах религиозного дискурса.

Выполненное исследование может быть использовано при проведении вузовского курса общего языкознания, во время лекционных и семинарских занятий по лексикологии и стилистике русского языка, в спецкурсах по теории текста и дискурса.

Список литературы

1. Аверьянова Е.В. 2015. Семиолингвистические аспекты православного и католического житийного дискурса XI–XVII веков (на материале церковнославянского и латинского языков). Дис.... докт. филол. наук. Тюмень, 379 с.
2. Арутюнова Н.Д. 1999. Язык и мир человека. М., Языки русской культуры, 896 с.
3. Беляева Е.И. 1988. Модальность и прагматические аспекты директивных речевых актов в современном английском языке. Дис. ... докт. филол. наук. М., 459 с.
4. Бикбаева Л.М. 2008. Система средств выражения побудительной модальности в татарском и русском языках. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тобольск, 24 с.
5. Бобырева Е.В. 2007. Религиозный дискурс: ценности, жанры, стратегии (на материале православного вероучения). Волгоград, Научное издательство ВГСПУ «Перемена», 374 с.
6. Боргер Я.В. 2004. Комплексный анализ речевых актов негативной реакции (на материале современных драматических произведений). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 23 с.
7. Войченко Н.В. 2019. Аспекты взаимодействия религиозных и правовых норм. В кн. Развитие теории и практики управления социальными и экономическими системами. Материалы Восьмой международной научно-практической конференции, г. Петропавловск-Камчатский, 23–

25 апреля 2019 года. Отв. за вып. Н.Г. Клочкова. Петропавловск-Камчатский, Издательство КамчатГТУ: 159–161.

8. Гудкова В.Б. 2003. Металингвистическое описание речевого акта в произведении художественной литературы: автореф... дис... канд. филол. наук. Самара. Самарский гос. пед. ун-т, 22 с.

9. Изитов А.И. 1998. Разрешение как побудительный речевой акт. В кн.: Язык, сознание, коммуникация. Вып. 5. Под ред. В.В. Красных, А.И. Изотова. М., Филология: 97–100.

10. Карасик В.И. 2002. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, Научное издательство ВГСПУ «Перемена», 477 с.

11. Лобанова Е.В. 2011. Средства выражения побудительности в английском языке: когнитивно-онтологический подход. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 24 с.

12. Мечковская Н.Б. 1994. Социальная лингвистика. М., Аспект-Пресс, 207 с.

13. Русинова Т.В. 2006. Особенности функционирования запрета: на материале русского и английского языков. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 22 с.

14. Серль Дж.Р., Вандервекен Д. 1986. Основные понятия исчисления речевых актов. В кн.: Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVIII. Логический анализ естественного языка. Под ред. В.В. Петрова. М., Прогресс: 242–264.

15. Шагуновский И.Б. 2000. Речевые акты разрешения и запрещения в русском языке. В кн. Логический анализ языка. Языки этики. Под ред. Н.Д. Арутюновой и др. М., Языки русской культуры: 319–325.

16. Шмелев А.Д. 2004. Русский язык и внеязыковая действительность. Москва. Яз. славян. культуры, 492 с.

17. Skinner B.F. 1957. Verbal behavior. Acton, MA: Copley Publishing Group, 478 p.

References

1. Aver'yanova E.V. 2015. Semiolingvisticheskie aspekty pravoslavnogo i katolicheskogo zhitiynogo diskursa XI–XVII vekov (na materiale tserkovnoslavvyanskogo i latinskogo yazykov) [Semi-linguistic aspects of the Orthodox and Catholic hagiographic discourse of the XI–XVII centuries (based on the Church Slavonic and Latin languages)]. Dis.... doct. philol. sciences. Tyumen, 379 p.

2. Arutyunova N.D. 1999. Yazyk i mir cheloveka. [Language and the world of man]. Moscow, Publ. Yazyki russkoi kul'tury, 896 p.

3. Belyaeva E.I. 1988. Modal'nost' i pragmaticheskie aspekty direktivnykh rechevykh aktov v sovremennom angliyskom yazyke [Modality and pragmatic aspects of directive speech acts in modern English]. Dis.... doct. philol. sciences. M., 459 p.

4. Bikbaeva L.M. 2008. Sistema sredstv vyrazheniya pobuditel'noy modal'nosti v tatarskom i russkom yazykakh [The system of means of expressing incentive modality in the Tatar and Russian languages]. Abstract dis. ... cand. philol. sciences. Tobolsk, 24 p.

5. Bobyreva E.V. 2007. Religioznyy diskurs: tsennosti, zhanry, strategii (na materiale pravoslavnogo veroucheniya) [Religious discourse: values, genres, strategies (based on the Orthodox teaching)]. Volgograd, Publ. Nauchnoe izdatel'stvo VGSPU «Peremena», 374 p.

6. Borger Ya.V. 2004. Kompleksnyy analiz rechevykh aktov negativnoy re-aktsii (na materiale sovremennykh dramaticheskikh proizvedeniy) [Comprehensive analysis of speech acts of negative reaction (based on modern dramatic works)]. Abstract dis. ... cand. philol. sciences. Tyumen, 23 p.

7. Voychenko N.V. 2019. Aspekty vzaimodeystviya religioznykh i pravovykh norm [Aspects of the interaction of religious and legal norms]. In: Razvitie teorii i praktiki upravleniya sotsial'nymi i ekonomicheskimi sistemami [Development of theory and practice of management of social and economic systems]. Materials of the Eighth international scientific and practical conference, Petropavlovsk-Kamchatskiy, April 23–25, 2019. Resp. for issue: N.G. Klochkova. Petropavlovsk-Kamchatskiy, Publ. Izdatel'stvo KamchatGTU: 159–161.

8. Gudkova V.B. 2003. Metalingvisticheskoe opisaniye rechevogo akta v proizvedenii khudozhestvennoi literatury: avtoref... dis... kand. filol. nauk. [Metalinguistic description of a speech act in a work of fiction: autoref ... dis ... Cand. Philol. sciences']. Samara. Publ. Samarskii gos. ped. un-t, 22 p.

9. Izitov A.I. 1998. Razresheniye kak pobuditel'nyy rechevoy akt [Permission as an incentive speech act]. In: Yazyk, soznanie, kommunikatsiya [Language, consciousness, communication]. Iss. 5. Eds. V.V. Krasnykh, A.I. Izotov. M., Publ. Filologiya: 97–100.



10. Karasik V.I. 2002. Yazykovoy krug: lichnost', kontsepty, diskurs [Linguistic circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd, Publ. Nauchnoe izdatel'stvo VGSPU «Peremena», 477 p.
11. Lobanova E.V. 2011. Sredstva vyrazheniya pobuditel'nosti v angliyskom yazyke: kognitivno-ontologicheskii podkhod [Means of expressing incentive in English: a cognitive-ontological approach]. Abstract dis. ... cand. philol. sciences. Samara, 24 p.
12. Mechkovskaya N.B. 1994. Sotsial'naya lingvistika [Social linguistics]. Moscow, Publ. Aspect Press, 207 p.
13. Russinova T.V. 2006. Osobennosti funktsionirovaniya zapreta: na materiale russkogo i angliyskogo yazykov [Features of the functioning of the ban: on the material of the Russian and English languages]. Abstract dis. ... cand. philol. sciences. Saratov, 22 p.
14. Ser' Dzh.R., Vanderveken D. 1986. Osnovnye ponyatiya ischisleniya rechevykh aktov [Basic concepts of the calculus of speech acts]. In: Novoe v zarubezhnoy lingvistike [Basic concepts of the calculus of speech acts]. Iss. XVIII. Logicheskii analiz estestvennogo yazyka [Logical analysis of natural language]. Ed. V.V. Petrova. M., Publ. Pgress: 242–264.
15. Shatunovskiy I.B. 2000. Rechevye akty razresheniya i zapreshcheniya v russkom yazyke [Speech acts of permission and prohibition in Russian]. In: Logicheskii analiz yazyka. Yazyki etiki [Logical analysis of language. Languages of ethics]. Eds. N.D. Arutyunova et al. M., Publ. Yazyki russkoy kul'tury: 319–325.
16. Shmelev A.D. 2004. Russkii yazyk i vneyazykovaya deistvitel'nost' [Russian language and non-linguistic reality]. Moscow. Publ. Yaz. slavyan. kul'tury, 492 p.
17. Skinner B.F. 1957. Verbal behavior. Acton, MA: Copley Publishing Group, 478 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Омельченко Оксана Владимировна, преподаватель иностранного языка Волгоградского экономико-технического колледжа, г. Волгоград, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Oksana V. Omelchenko, foreign language teacher, Volgograd College of Economics and Technology, Volgograd, Russia

УДК 81'42

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-487-496

Манипулятивные стратегии и тактики в шванках российских немцев

Чистюхина Е.А., Жукова Л.В.

Новосибирский военный институт

имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации,
Россия, 630114, г. Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское плато, 6/2

E-mail: etschistjuchina@mail.ru; liebe82@mail.ru

Аннотация. В современном языкознании внимание ученых все больше привлекают проблемы живой коммуникации, результатом чего стало появление исследований, посвященных изучению речевого взаимодействия с точки зрения коммуникативных стратегий и тактик на материале текстов разных жанров. Однако многие стратегии и тактики до сих пор не описаны, что обусловлено, с одной стороны, появлением новых типов дискурса, и с другой стороны, многообразием самих речевых стратегий и тактик в уже существующих типах текста. В связи с этим в качестве цели исследования авторы выдвигают выявление и описание речевых тактик и тактических приемов, способствующих актуализации стратегии манипуляции, используемой героями шванков в конкретных ситуациях общения. Стратегия манипуляции воплощается в шванках с помощью различных речевых тактик, которые реализуются многочисленными лексическими, грамматическими и стилистическими средствами. Обладая высокой степенью результативности, манипулятивные стратегии и тактики способствуют достижению главной коммуникативной цели – обличению таких человеческих пороков. В процессе исследования получено представление об особенностях речевого взаимодействия российских немцев, носителей уникальных островных говоров, зафиксированных в текстах шванков. Результаты исследования открывают дальнейшие перспективы для изучения шванков российских немцев в русле коммуникативной прагматики.

Ключевые слова: коммуникативное воздействие, речевые стратегии и тактики, манипуляция, шванк, язык российских немцев.

Для цитирования: Чистюхина Е.А., Жукова Л.В. 2020. Манипулятивные стратегии и тактики в шванках российских немцев. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (3): 487–496. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-487-496

Manipulative strategies and tactics in the shvanks of russian germans

Eugenia A. Chistjuhina, Lyubov V. Zhukova

Novosibirsk military Institute named after general of the Army I.K. Yakovlev
of National Guard Troops of the Russian Federation,

6/2 Kljuch-Kamyshenskoeplato St, Novosibirsk, 630114, Russia

E-mail: etschistjuchina@mail.ru; liebe82@mail.ru

Abstract. In modern linguistics, the attention of scientists is increasingly drawn to the problems of live communication, which has resulted in the emergence of research devoted to the study of speech interaction in terms of communication strategies and tactics based on texts of different genres. However, many strategies and tactics have not yet been described, which is due, on the one hand, to the emergence of new types of discourse, and on the other hand, to the variety of speech strategies and tactics themselves in existing types of text. In this regard, the authors put forward the identification and description of



speech tactics and tactics that contribute to the actualization of the manipulation strategy used by the heroes of schwank in specific situations of communication as the goal of the study. The manipulation strategy is implemented in schwanks using various speech tactics, which are implemented by numerous lexical, grammatical and stylistic means. With a high degree of effectiveness, manipulative strategies and tactics help to achieve the main communicative goal – to expose such human vices. In the course of the research, an idea was obtained about the features of speech interaction of Russian Germans, carriers of unique island dialects recorded in the texts of the schwanks. The results of the research open up further prospects for studying the schwanks of Russian Germans in the context of communicative pragmatics.

Keywords: communicative influence, speech strategies and tactics, manipulation, shvank, language of Russian Germans.

For citation: Chistjuhina E.A., Zhukova L.V. 2020. Manipulative strategies and tactics in the shvanks of russian germans. Issues in Journalism, Education, Linguistics, 39 (3): 487–496 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-487-496

Введение

Шванк является одним из ярких фольклорных жанров литературного репертуара российских немцев, способных отражать особенности национальной картины мира данного этноса. Появившись в России в XVIII веке вместе с первыми переселенцами из Германии, шванк российских немцев в целом сохранил ряд общих черт с исходной формой оригинального немецкого шванка. Однако если в Германии первостепенной функцией шванка была развлекательная, в России в шванке на первый план выступают воспитательный и критикующий аспекты [Москвина, 2017]. Л.И. Москалюк [2016] подчеркивает, что шванк российских немцев – это короткий рассказ юмористического или сатирического содержания, отражающий народный, национальный взгляд на повседневный быт и правила поведения человека в обществе, разоблачая и подвергая критике такие качества, как лень, обжорство, пьянство, скупость, глупость и т.д. [Десятникова, 2009; Жукова, 2019]. Шванк повествуется от лица деревенского жителя или жительницы, которые являются рассказчиками [Москалюк, 2016; Чистюхина, 2019]. В ходе повествования рассказчик не только описывает события, но либо сам вступает в коммуникацию с другими действующими лицами шванка, либо включает в свой рассказ диалоги между другими героями шванков. Часто в подобных коммуникативных ситуациях осуществляется оценка действий отрицательного героя и его перевоспитание.

Обличение пороков персонажа и их исправление достигается в результате применения различных коммуникативных стратегий и тактик, среди которых частотной является манипуляция.

Под коммуникативной стратегией мы, вслед за В.Б. Кашкиным, понимаем «часть коммуникативного поведения или коммуникативного взаимодействия, в которой серия различных вербальных и невербальных средств используется для достижения определенной коммуникативной цели» [Кашкин, 2013, с. 153]. В конкретной ситуации общения коммуникативная стратегия реализуется с помощью речевой стратегии, которую следует определять как принятое говорящим решение о последовательности речевых действий, определяющих речевое поведение в плане выбора оптимальных средств и способов для достижения целей [Иссерс, 2002].

Реализация той или иной коммуникативной стратегии осуществляется с помощью речевых тактик. По мнению Г.А. Копниной, «речевая тактика – это такое речевое действие, которое соответствует определенному этапу в реализации той или иной стратегии и направлено на скрытое внедрение в сознание адресата целей и установок, побуждающих его совершить поступок, выгодный манипулятору» [Копнина, 2008, с.49]. А любое речевое действие, реализующее одно намерение говорящего, может быть представлено одним

или несколькими речевыми (или тактическими) приемами. При этом под приемом следует понимать «способ построения высказывания или текста, реализующий ту или иную манипулятивную тактику» [Копнина, 2008, с. 49].

Таким образом, коммуникативный процесс с точки зрения речевого воздействия может быть представлен «в виде стройной иерархической системы, в которой тактический ход (или речевой прием) в виде определенных языковых средств служит для реализации речевой стратегии, для достижения целей в речевой ситуации, отражая в то же время общие коммуникативные принципы и установки участников общения» [Кириллова, 2012, с. 27].

Являясь существом социальным, человек всегда «возникает и существует во взаимодействии с другими людьми и под их влиянием» [Кара-Мурза, 2001, с. 11], т.е. в обществе. При этом, существуя в обществе, практически невозможно не столкнуться с теми или иными проявлениями манипулирования, поскольку «общество располагает не только языком (основным средством осуществления манипуляции), но и определенным количеством объектов и субъектов манипуляции», что делает манипуляцию неотъемлемой частью общества [Дидык, 2008, с. 96]. Ю.А. Дидык [2008] отмечает, что очевидной является психологическая составляющая манипуляции. Исследователь предлагает рассматривать манипуляцию как вид психологического воздействия, в результате которого происходит «изменение психологических характеристик личности, групповых норм, общественного мнения или настроения за счет использования психологических, социально-психологических закономерностей» [Кабаченко, 1986, с. 13].

В результате такого воздействия осуществляется «скрытое возникновение у другого человека намерений, не совпадающих с существующими желаниями» [Доценко, 1997, с. 59; Двойнина, 2017].

Шванки, герои которых говорят на уникальном диалекте, являются ценным фольклорным наследием российских немцев и активно используются диалектологами для изучения их говоров. Однако с точки зрения коммуникативной прагматики ранее шванки описаны не были.

Цель данного исследования – выявить и описать манипулятивную стратегию, тактики, применяемые героями российско-немецких шванков в процессе речевого взаимодействия, средства языка, при помощи которых реализуется манипуляция в диалогах, а также цели коммуникантов-манипуляторов в конкретных ситуациях общения.

Объекты и методы исследования

В настоящей работе объектом исследования является коммуникативный процесс, представленный в виде диалогов, в ходе которых осуществляется реализация манипулятивной стратегии и выполняются воспитательная и критикующая функции шванка. В качестве предмета выступает манипулятивная стратегия, речевые тактики и приемы ее реализации.

Фактический материал исследования был отобран методом сплошной выборки. В текстах шванков нами были зафиксированы случаи объективации стратегии манипуляции, а также ряд тактик и приемов, которые далее были изучены при помощи комплекса лингвистических методов – метод лингвистического наблюдения и описания, метод контекстуального анализа.

Результаты и их обсуждение

В шванках российских немцев манипуляция является одним из способов обличения человеческих пороков и (или) перевоспитания отрицательных героев посредством оказания на них психологического воздействия. Как правило, результатом такого воздействия становится изменение точки зрения или поведения собеседника. Мы рассмотрим особенности реализации коммуникативной стратегии манипуляции на примере нескольких шванков.



Шванк Фридриха Больгера “Auslauter Lieb” повествует о ленивой жене. В первые дни семейной жизни муж старался угодить ей во всем, не замечая, как она умело манипулирует им:

(1) **“Eß nor”, saht’s Lenje, “ich hun noch net aus geschlofe”.** *Dodrufhotse sich dr Wand zu gedreht un weitr gschlofe.* / «Ну, ешь, – сказала Лене, – а я еще не выспалась». После этого она отвернулась к стене и снова заснула.

(2) **“Hannes”, sahtese, wieermitm Kußgweckthot, “steck’s Plittje an un stell Teeuf, ich hunso Koppweh!”** / «Ханнес, – сказала она, когда он разбудил ее, поцеловав, – разожги плиту и поставь чайник, у меня так болит голова!»

(3) *Aamolhot’s dr ganze Togiwrgrechnet, un wie dr Hannes dr Owendhaamkommeis, war er waschnaß.* **“Hannes”, saht’s Lenje, “mir hunkaan Troppe Wasser im Haus. Du bist doch ganz naß, geh un holen Gang Wasser”.** / Однажды весь день лил дождь, и Ханнес вечером пришел домой мокрым насквозь. «Ханнес, – сказала Лене, – у нас в доме нет ни капли воды. Ты же все равно промок, сходи и принеси воду».

В представленных примерах видно, что доминирующим партнером является женщина. Ее стратегическая цель – переложить все домашние обязанности на мужа. Стратегическая цель мужа на данном этапе общения – угодить любимой жене. Достижение цели женой осуществляется через реализацию манипулятивной стратегии. Для этого женщина использует тактики оправдания отказа (*ich hun noch net aus geschlofe; mir hunkaan Troppe Wasser im Haus. Du bist doch ganz naß, geh un holen Gang Wasser*) и апелляции к плохому самочувствию (*ich hunso Koppweh!*). Тактика оправдания отказа в примере (1) иллюстрируется формой императива (*Eß nor*), отрицательной частицей *net*, значение которой усиливается наречием *noch*. Индикаторами тактики апелляции к плохому самочувствию в примере (2) является обращение к мужу (*Hannes*), форма императива (*stecks Plittje an un stell Tee uf*), восклицательное предложение и наречие *so* (*ich hun so Koppweh!*), способствующее усилению прагматического эффекта. В примере (3) жена оправдывает свой отказ, приводя доводы в пользу того, что именно муж должен сходить за водой, потому что он и так мокрый после дождя. Тактика оправдания отказа реализуется обращением (*Hannes*), местоимением первого лица единственного числа (*mir*), имплицитно указывающим на то, что проблема общая. Активный коммуникант использует усилительные наречия *doch* и *ganz* и форму императива.

(4) *Do is m Hannes dr Geduldfade geplatzt un er hot die zwaa Aamer voll Wasser seim Schatzjeiwrn Kopp gstiilpt.* **“Lenje”, saht, “jetzbiste grodsonaß wieich, gehun holen Gang Wassr, daß de was gekocht kriest”.** / И тут терпение Ханнеса лопнуло, и он вылил эти два ведра прямо на голову возлюбленной. «Лене, – сказал он, – теперь ты так же промокла, как и я, иди и принеси воды, чтобы что-нибудь приготовить».

Пример (4) показывает, что позиции собеседников меняются в прямо противоположном направлении. Активную позицию занимает супруг. На данном этапе общения его стратегическая цель состоит в том, чтобы показать свое недовольство поведением жены. Достижению указанной цели способствует стратегия манипуляции, которая воплощается с помощью тактики оправдания отказа. Адресант использует сравнение и усилительные слова (***grodsonaß wieich***), форму императива и придаточное цели (***gehun holen Gang Wassr, daß de was gekocht kriest***).

Как видим, стратегия манипуляции в проанализированном шванке, с одной стороны, выступает средством обличения такого человеческого порока, как лень, а, с другой стороны, является методом перевоспитания ленивой жены. После того, как муж выразил свое недовольство и продемонстрировал это и делом, и словом, применив при этом в том числе и стратегию манипуляции, жена изменилась в лучшую сторону.

В шванке Давида Буша “‘s Hannesje hat sei Fett kriest” жена главного героя посредством манипуляции отучила его засматриваться на другую женщину.

(5) *Die erste Zeit gungjo alles scheeun gut. Awrufaamolhot die Barwelgmerkt, daß ihr Hannesje immer ofternouchdere Ernaje geguckt hot. Do saataamol die Barwel: “Alter, paß uf, machkaa Bockspring, sunstkriest de dei Fett!”* / Первое время все было замечательно. А потом как-то Барбель заметила, что ее Ханнес все чаще стал заглядываться на Эрну. И тогда Барбель сказала: «Послушай, муженек, ты не дури, иначе тебе влетит».

(6) *So sitzt molwiedr’s Hannesjeufn Sunntagun kritzelt emsig einen Brief. Die Barwelsaat so ganz ruhig: “Alter, wos schreibst de dann wiedr, wann mr frouge darf?”* / Сидит как-то раз Ханнес и старательно пишет письмо. Барбель говорит так спокойно: «Муженек, что ты там опять пишешь, позволь тебя спросить?»

(7) *Bei dene Worte hot die Barwel mit dr rechte Hand nouch m Besegegriffe, un mit dr link Hand hot se gewunke: “Kumnormolher, du Schwankeschreiwer! Ich will draachmolunner die Arm greife. Ich will dich haalevundere Krankheit, wu dich souplougt. Mei Arznei is dr Besestiel, dr Pannegriffun die Oufegawel, awr die Arznei helft!”* / С этими словами схватила Барбель в правую руку метлу, а левой поманила мужа: «Иди-ка сюда, писака! Я тебе сейчас так помогу. Я тебя сейчас так вылечу от болезни, которая тебя мучает. Мое лекарство – это метла, сковородка и ухват, но оно отлично помогает!»

Из приведенных примеров следует, что главным манипулятором в общении является супруга. Ее стратегическая цель состоит в том, чтобы предотвратить измену мужа. Для достижения своей цели женщина использует коммуникативную стратегию манипуляции, реализуемую с помощью тактик угрозы и притворного заискивания. Тактика угрозы представлена в примере (5): *Alter, paß uf, machkaa Bockspring, sunstkriest de die Fett!* Очевидными индикаторами данной тактики являются форма императива (*paß uf, machkaa Bockspring*); наречие *sunst*, имплицитно содержащее угрозу и указывающее на то, что ожидает мужчину в случае измены; форма второго лица единственного числа *Präsens Indikativ*, обладающее значением будущности (*kriest*), фразеологический оборот (*kriestdei Fett*) и восклицательный знак в конце предложения.

Пример (6) иллюстрирует умелое использование женщиной тактики притворного заискивания (*Alter, wos schreibst de dann wiedr, wann mr frouge darf?*), которая реализуется следующими языковыми средствами: вопросительное предложение (*wos schreibst de dann wiedr*) и вежливая форма обращения (*wann mr frouge darf*), которая звучит неискренне.

В примере (7) на первый план выступают языковые средства, являющиеся индикаторами тактики угрозы. Для реализации данной тактики активный коммуникант использует форму императива (*Kumnormolher*) и обращение (*du Schwankeschreiwer*). Примечательно, что обращение *du Schwankeschreiwer* звучит уничижительно. Данный эффект достигается за счет использования личного местоимения *du* и сложного существительного *Schwankeschreiwer*. Значение угрозы передают модальный глагол *wollen* и параллельные конструкции (*Ich will draachmolunner die Armgreife. Ich will dichhaalevundere Krankheit, wudichsouplougt*), придающие тексту особую эмоциональность. Следует отметить, что слова *Krankheit* и *Arznei* в рассматриваемом контексте звучат иронически и обладают переносным значением. Кульминационной является последняя часть высказывания (*Mei Arznei is dr Besestiel, dr Pannegriffun die Oufegawel, war die Arzneihelf!*), в котором перечисление средств от болезни мужа, выраженных сложными существительными *dr Besestiel, dr Pannegriffun die Oufegawel* в наибольшей степени передают угрозу.

Таким образом, в анализируемом шванке стратегия манипуляции является, прежде всего, средством перевоспитания мужа. После угроз со стороны жены супруг перестал мечтать о другой женщине и писать ей любовные письма.

Шванк Эмиля Йоста “Die Wäschmaschin” повествует о мужчине, который был настолько жаден, что заставлял свою жену стирать руками, чтобы не тратить лишних денег на покупку стиральной машины. Соседи, сочувствующие бедной женщине, решили ей помочь и изменить точку зрения скупого супруга. Для достижения данной цели активные



коммуниканты используют стратегию манипуляции, которая воплощается при помощи тактик понижения статуса отрицательного героя, намека, удивления и упрека.

(8) *“Ich hätma Lebtag netg’glaabt, daß unser Nochbr, dr Weinerts Jörg, noch so rickstännig wär. Der loßtsa Marilibet die Wasch mit dr Hand wasche! Die derf noch netuf ‘n Wäschbrett wasche – die hält länger, die Wasch, saat‘r...”* / «Я бы никогда в жизни не подумала, что наш сосед, Йорг Вайнерт, такой отсталый. Он заставляет Марилизбет стирать вручную! Ей нельзя пользоваться даже стиральной доской – он говорит, что так стирка дольше...»

Пример (8) иллюстрирует использование говорящим тактики понижения статуса героя, которого необходимо перевоспитать. Реализации указанной тактики способствуют следующие языковые средства: сослагательное наклонение (*Ich hät netg’glaabt; wär*); гипербола (*ma Lebtagnet*); прилагательное с отрицательной коннотацией (*rickstännig*), значение которого усиливается словом *so*; восклицание, передающее эмоции говорящих (*Der loßtsa Marilibet die Wasch mit dr Hand wasche!*); глагол *lassen* в модальном значении побуждения к действию; модальный глагол *dürfen* в отрицательной форме для выражения запрета; цитата, передающая слова героя порицания, которые тоже не делают ему чести (*die hält länger, die Wasch, saat‘r...*).

(9) *“Do mach ich kee langes Federlesa. Desis doch net so, wie wennr mit ‘m Wäschbrett wasche tät, odr mit d’r Hand. Desissoropp-zopp, undo is de Kippel Waschweg!”* / «Я долго не канителюсь. Это же не то, что на доске стирать или руками. Раз-два – и куча белья уже выстирана!»

(10) *“Das will ich meene”, sagte die dickbeinige Milis. “So e Wäschmaschinis mit kee Geld zu bezahle... Awrwißt ihr aach, daßmaheit noch Männer hot, die von ihre Weibslait mit dr Hand wasche losse?”* / «И я о том же, – сказала толстоногая Милис. – Стиральная машина дороже любых денег... А вы знаете, что у нас есть такие мужчины, которые все еще заставляют своих жен стирать вручную?»

В примерах (9) и (10) представлена тактика намека. Говорящий демонстративно нахваливает стиральную машину перед главным героем, намекая таким образом на острую необходимость купить стиральную машину жене. Адресант намеренно использует фразеологизм (*mach ich kee langes Federlesa*), сравнение (*dochnetso, wie wennr mit ‘mWäschbrett*) и междометие (*ropp-zopp*), чтобы наглядно продемонстрировать скорость и легкость, с которой стиральная машина способна справиться с кучей грязного белья.

(11) *“Bei uns? In unserem Posjolok?” riefen ein paar Stimmen durcheinander.* / «У нас? В нашем поселке?» – воскликнули сразу несколько голосов наперебой.

(12) *“Ja, ja, beiuns. Un noch so ‘n Mann, von dem ihr’s gar net erwarte tut...”* / «Да-да, у нас. И это мужчина, от которого вы такого совсем не ожидали ...»

(13) *“Na, Milis, wer is denndes?”* / «Ну же, Милис, кто он?»

(14) *“Mabr auch, jonet gleichalles an die grouß’ Glockbrenge, awrdesisso.”* / «Не хочу выносить сор из избы, но это так».

(15) *“Na, awr doch!” sagte der Deeres Jaschke. “Des muß awrn richtige Geizhalss in.”* / «И все же! – сказал Яшке Деерес. – Он, должно быть, настоящий скупердяй».

Примеры (11) и (13) демонстрируют использование говорящими тактики удивления, которая реализуется вопросительными предложениями (*Bei uns? In unserem Posjolok? weris denn des?*), обращением (*Milis*) и междометием (*na*).

В предложениях (12) и (14) говорящий применяет тактику намека. Рассказчик намеренно отказывается называть человека, который не желает купить своей жене стиральную машину, т.к. этот человек является свидетелем разговора. Цель манипулятора – дать понять, что так поступать с супругой нехорошо, и от него, конечно, такого отношения к собственной жене никто не ожидает. В качестве тактического хода можно назвать использование усилительного слова (*so*), придаточного определительного (*von de mihr’s garnet erwartetut*), фразеологизма (*an die grouß’ Glockbrenge*).

Пример (15) демонстрирует использование тактики упрека. Говорящий предполагает, что этот неизвестный мужчина, наверняка, очень жадный. Реализация тактики осуществляется с помощью неодобрительной метафоры (*Geizhals*), значение которой усиливается прилагательным (*richtige*).

Итак, в рассмотренном шванке стратегия манипуляции служит средством обличения жадности, невнимательного отношения к жене и методом перевоспитания. После состоявшегося между соседями разговора в присутствии героя, подлежащего перевоспитанию, мужчина, наконец-то, купил жене стиральную машину.

В шванке Андреаса Закса “*Der Ausweg*” речь идет о шестидесятилетнем мужчине, который после смерти супруги решил снова жениться. Но его дети были категорически против, объясняя это тем, что лишь недавно похоронили мать. Мужчина, в свою очередь, был недоволен отношением детей к нему. Они редко его навещали, а если приезжали, то только за продуктами. А ему хотелось бы иметь рядом человека, готового прийти на помощь и ухаживать за ним. Эту мысль он решил донести до своих детей. Для этого в разговоре с ними он применил стратегию манипулирования.

Am nächsten Morgen blieb Vetter Gustav im Bett. Olga machte Kaffee und deckte den Tisch. / Наследующее утро дядюшка Густав остался в постели. Ольга сделала кофе и накрыла на стол.

(16) “*Ich bin net gesund, mei Mahd*”, *stöhnte Vetter Gustav*. / «Мне не здоровится, доченька», – застонал дядюшка Густав.

(17) “*Ich hun’s im Leib...*” / «Живот болит...»

(18) “*Ich brauch kaa Arznei meh*”, *erwiderte Vetter Gustav*. “*s is schon zu spät. Ich hun mich vrunreinigt. Du musst mich putze.*” / «Мне уже не нужно лекарство, – ответил дядюшка Густав. – Уже слишком поздно. Я обделался. Помой меня».

Примеры (16), (17) и (18) иллюстрируют использование тактики притворства. Мужчина сначала притворился, что болен, а затем – что сходил в туалет под себя. Ввиду своего плохого самочувствия он попросил детей помыть его. Индикаторами тактики притворства является использование параллельных конструкций. Практически все предложения в приведенных примерах начинаются с личного местоимения *ich*. Адресант употребил отрицательную частицу (*net*), отрицательное местоимение (*kaa*), усилительную частицу (*zu*), способствующие более точному описанию его плохого состояния. Последнее предложение в примере (18) демонстрирует тактику апелляции к чувству долга, что выражается использованием модального глагола (*mußt*).

(19) “*Ich wußt ‘s, daßdrnet könnt*”, *meinte Vetter Gustav nach einer Weile beherzt und stieg kerngesund aus dem Bett*. “*Awermei Fraa wird’s könne, unichheirat, ob ‘seich gefällt oder net.*” / «Я знал, что ты не сможешь, – решительно заявил дядюшка Густав через некоторое время и лихо вскочил с постели. – А моя жена сможет, и я женюсь, нравится вам это или нет».

В примере (19) активным коммуникантом применена тактика объяснения своего поведения. Мужчина пояснил, что на детей у него надежды нет, ухаживать за ним они не готовы, поэтому он собирается жениться. Говорящий намеренно создает эффект противопоставления возможностей детей и будущей жены за счет употребления модального глагола (*können*) сначала с отрицательной частицей *net* (*netkönt*), а затем в сочетании с глаголом *warden* (*wird’skönn*). Эффект противопоставления создается и противительным союзом (*awer*). Финальную точку в достижении своей коммуникативной цели герой ставит, используя тактику категоричного заявления (*unichheirat, ob ‘seich gefällt oder net*).

Как видим, в проанализированном шванке стратегия манипуляции является средством обличения такого человеческого порока, как неуважение к своим родителям. Однако в данном шванке манипуляция не стала методом перевоспитания детей главного героя. Дети лишь согласились с намерением своего отца жениться, потому что не захотели взять



на себя заботу о нем. Тем не менее, главному герою удалось успешно применить манипулятивную стратегию и достичь поставленной коммуникативной цели.

Проведенное исследование показало, что коммуникативная стратегия манипуляции широко применяется в шванках российских немцев. Ее воплощению способствуют многочисленные речевые тактики. Для реализации речевых тактик коммуниканты используют различные тактические приемы, представленные многообразием языковых средств: лексических, грамматических и стилистических (см. таблицу).

Реализация коммуникативной стратегии манипуляции
 в шванках российских немцев
 Implementation of the communicative strategy of manipulation
 in the shvanks of Russian Germans

Порок	Тактика	Языковые средства
лень	оправдания отказа	императив, отрицательные частицы, слова-усилители, обращение, личные местоимения, сравнение, придаточное цели
	апелляции к плохому самочувствию	обращение, императив, восклицательные предложения, слова-усилители
измена	угрозы	императив, наречия, временная форма <i>Präsens Indikativ</i> , фразеологические обороты, восклицательные предложения, обращение + личное местоимение, сложные существительные, модальные глаголы, параллельные конструкции, слова с отрицательной коннотацией, слова в переносном значении
	притворного заискивания	вопросительные предложения, вводные конструкции
жадность / невнимательное отношение к жене	понижения статуса отрицательного героя	сослагательное наклонение, гипербола, слова с отрицательной коннотацией, слова-усилители, восклицательные предложения, модальные глаголы, цитаты
	намека	фразеологические обороты, сравнения, междометия, слова-усилители, придаточное определительное
	удивления	вопросительные предложения, обращение, междометия
	упрека	метафора, слова-усилители
неуважение к родителям	притворства	личные местоимения, параллельные конструкции, отрицательные частицы и местоимения, слова-усилители
	апелляции к чувству долга	модальные глаголы
	объяснения своего поведения	модальные глаголы, отрицательные частицы, союзы и союзные слова
	категоричного заявления	союзы, временная форма <i>Präsens Indikativ</i> , придаточное условия

Заключение

В ходе исследования было установлено, что среди коммуникативных стратегий, представленных в шванках для реализации их основных функций, наиболее актуальной

становится коммуникативная стратегия манипуляции. Манипулятивные стратегии и тактики в шванках российских немцев способствуют выполнению таких его функций, как воспитательная и критикующая и позволяют вскрыть некоторые особенности национального характера в языковой картине мира российских немцев. Критике подвергаются социально-нравственные недостатки общества: лень, жадность, неуважение к родителям, измена и т.д. Известно, что шванкам свойственна некоторая степень ироничности и комичности. Именно эти свойства шванка, будучи в том числе и частью манипуляции, позволяют отобразить и осмыслить реалии жизни, кажущиеся в данном обществе неправильными и иногда жестокими, благодаря чему можно составить представление о ценностной картине мира российских немцев.

Исходя из проанализированных шванков, можно сделать вывод о высокой результативности манипулятивных стратегий и тактик. Практически каждая рассмотренная нами коммуникативная ситуация закончилась стратегической победой манипулятора, достигшего поставленной им коммуникативной цели. Следует также отметить, что в шванках представлены и ситуации, в которых манипулируемому удавалось переломить ситуацию, в результате чего он сам становится активным коммуникантом, что всегда сопровождается сменой цели коммуникации.

Полученные результаты вносят вклад в изучение островных говоров российских немцев и могут быть полезны для лингвистов, работающих в области российской немецкой диалектологии.

Список источников

1. Кара-Мурза С.Г. 2001. Манипуляция сознанием в России сегодня. Под ред. С. Кара-Мурза. М., Алгоритм, 544 с.
2. Кашкин В.Б. 2013. Введение в теорию коммуникации. Под ред. В.Б. Кашкина. М., Флинта, Наука, 224 с.
3. Копнина Г.А. 2008. Речевое манипулирование. Под ред. Г.А. Копниной. М., Флинта, 176 с.

Список литературы

1. Двойнина Е.В. 2017. Стратегии и тактики речевой манипуляции в инаугурационной речи Д. Трампа. Филологические науки. Вопросы теории и практики, 12 (4): 76–78.
2. Десятникова И.В. 2009. Особенности структурно-композиционной организации шванка российских немцев. Мир науки, культуры, образования, 6: 43–45.
3. Дидык Ю.А. 2008. Методологические основы изучения речевой манипуляции в оригинале и переводе (на материале пьес Б. Шоу). Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 80: 95–101.
4. Доценко Е.Л. 1997. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. Под ред. Е.Л. Доценко. М., ЧеРо; Изд-во МГУ, 344 с.
5. Жукова Л.В. 2019. Репрезентация концепта труд в языке российских немцев (на материале шванков). Филологические науки. Вопросы теории и практики, 12, 4: 40–45.
6. Иссерс О.С. 2016. Речевое воздействие. Под ред. О.С. Иссерс. М., Флинта, 224 с.
7. Кабаченко Т.С. 1986. Активизация человеческого фактора: методы психологического воздействия. Психологический журнал, 4 (7): 11–12.
8. Кириллова Н.Н. 2012. Коммуникативные стратегии и тактики с позиции нравственных категорий. Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии», 1: 26–33.
9. Москалюк Л.И. 2016. Отражение особенностей разговорной речи в шванках российских немцев. Вестник Томского государственного университета. Филология, 2 (40): 45–56.
10. Москвина Т.Н. 2017. Средства выражения темпоральности в текстах шванков российских немцев. Культура и текст, 3 (30): 167–179.
11. Чистюхина Е.А. 2019. Шванк российских немцев как отражение этнической картины мира. Мир науки, культуры, образования, 6-2: 47–48.



References

1. Dvoynina E.V. 2017. Strategii i taktiki rechevoy manipulyatsii v inauguratsionnoy rechi D. Trampa [Strategies and tactics of speech manipulation in D. trump's inaugural speech]. *Philology. Theory & Practice*, 12 (4): 76–78.
2. Desyatnikova I.V. 2009. Osobennosti strukturno-kompozitsionnoy organizatsii shvanka rossiyskikh nemtsev [Features of the structural and compositional organization of the schwank of Russian Germans]. *The world of science, culture and education*, 6: 43–45.
3. Didyk Yu.A. 2008. Metodologicheskie osnovy izuchenie rechevoy manipulyatsii v originale i perevode (na materiale p'es B. Shou) [Methodological bases the study of speech manipulation in the original and translation (based on the material of B. Shaw's plays)]. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 80: 95–101.
4. Dotsenko E.L. 1997. Psikhologiya manipulyatsii: fenomeny, mekhanizmy i zashchita [Psychology of manipulation: phenomena, mechanisms, and protection]. Ed. E.L. Dotsenko. M., Publ. CheRo; Izd-vo MGU, 344 p.
5. Zhukova L.V. 2019. Reprezentatsiya kontsepta trud v yazyke rossiyskikh nemtsev (na materiale shvankov) [Representation of the concept of labor in the language of Russian Germans (based on the material of schwankov)]. *Philology. Theory & Practice*, 12 (4): 40–45.
6. Issers O.S. 2016. Rechevoe vozdeystvie [Speech influence]. Ed. O.S. Issers. M., Publ. Flinta, 224 p.
7. Kabachenko T.S. 1986. Aktivizatsiya chelovecheskogo faktora: metody psikhologicheskogo vozdeystviya [Activation of the human factor: methods of psychological influence]. *Psikhologicheskii zhurnal* (7), 4: 11–12.
8. Kirillova N.N. 2012. Kommunikativnye strategii i taktiki s pozitsii нравstvennykh kategoriy [Communication strategies and tactics from the position of moral categories]. *Vestnik NGTU im. R.E. Alekseeva. Seriya «Upravlenie v sotsial'nykh sistemakh. Kommunikativnye tekhnologii»*, 1: 26–33.
9. Moskalyuk L.I. 2016. Otrazhenie osobennostey razgovornoy rechi v shvankakh rossiyskikh nemtsev [The reflection of the peculiarities of colloquial speech in svannah Russian Germans]. *Tomsk State University Journal of Philology*, 2 (40): 45–56.
10. Moskvina T.N. 2017. Sredstva vyrazheniya temporal'nosti v tekstakh shvankov rossiyskikh nemtsev [Means of expression of temporality in the texts of Shunkov Russian Germans]. *Kul'tura i tekst*, 3 (30): 167–179.
11. Chistyukhina E.A. 2019. Shvank rossiyskikh nemtsev kak otrazhenie etnicheskoy kartiny mira [Schwank of Russian Germans as a reflection of the ethnic picture of the world]. *The world of science, culture and education*, 6-2: 47–48.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Чистюхина Евгения Александровна, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры перевода и переводоведения Новосибирского военного института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия

Жукова Любовь Владимировна, старший преподаватель кафедры перевода и переводоведения Новосибирского военного института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Evgeniya A. Chistyukhina, Candidate of Philological Sciences, associate Professor, Professor, Department of translation and translation studies, Novosibirsk military Institute named after General of the army I. K. Yakovleva of the national guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia

Lyubov V. Zhukova, Senior Lecturer, Department of translation and translation studies, Novosibirsk military Institute named after General of the army I. K. Yakovleva of the national guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia

УДК 81.1

DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-497-510

Медицинские инновации и их язык: эмотивнолингвоэкологический подход

¹⁾Шаховский В.И., ²⁾Маджаева С.И.

¹⁾ Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
Россия, 400066, г. Волгоград, проспект Ленина, 27

E-mail: shakhovsky2007@yandex.ru

²⁾ Астраханский государственный медицинский университет,
Россия, 414000, г. Астрахань, ул. Бабаевская, 121

E-mail: sanya-madzhaeva@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрена номинация терминопонятий достижений в медицине. Дан анализ способов появления новых терминов. Описаны причины появления новых терминов, их смысл и их влияние на чувствительность экологии реципиента. Установлено влияние прогресса науки на появление новых терминопонятий и их функционирование в коммуникативной практике. Продемонстрировано, как научные достижения в мировой медицине внедряются в новые реабилитационные системы, изменяющие всю систему медицины, делающие её персонифицированной, высокоэффективной и более специфичной. Доказана динамичность совершенствования языка медицины в экологичной научной среде. Проведено кластирование лингвистических изобретений в подъязыке пандемии коронавируса по принципу социального и коммуникативного полей.

Ключевые слова: терминопонятие, терминообразование, неологизм, медицинский термин, экологический смысл, эмоции пациента, кластирование пандемических лингвем.

Для цитирования: Шаховский В.И., Маджаева С.И. 2020. Медицинские инновации и их язык: эмотивнолингвоэкологический подход. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 39 (3): 497–510. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-497-510

Medical innovations and their language: emotive and linguoecological approach

Victor I. Shakhovsky¹⁾, Sanya I. Madzhaeva²⁾

¹⁾ Volgograd State Social-pedagogical University,
27 Lenin Avenue, Volgograd, 400066, Russia

E-mail: shakhovsky2007@yandex.ru

²⁾ Astrakhan State Medical University,
121 Babaevskaia St., Astrakhan, 414000, Russia

E-mail: sanya-madzhaeva@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the nomination of the concepts of achievements in medicine. The ways of the appearance of new words are analyzed. The reasons for the emergence of new terms, their meaning, and the influence of new vocabulary on the emotional background of the recipient are described and disclosed. It is established the influence of scientific progress on the emergence of new term concepts and their functioning in communicative practice. It demonstrates how scientific achievements in the world medicine are being implemented in new rehabilitation systems that change the entire system of medicine, making it personalized, highly effective and more specific. The dynamism of improving the language of medicine in an eco-friendly scientific environment is proved. It is suggested the cluster of



linguistic reflections in the sublanguage of coronavirus pandemic according to the social and communicative fields.

Key words: terminology, term formation, neologism, medical term, ecological meaning, patient's emotions, clustering of pandemic linguemes.

For citation: Shachovsky V.I., Madzhaeva S.I. 2020. Medical innovations and their language: emotive and linguoecological approach. Issues in Journalism, Education, Linguistics, 39 (3): 497–510 (in Russian). DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-497-510

Введение

Развитие медицины обусловлено необходимостью обеспечения гуманитарного благополучия и национальной безопасности страны, охраны здоровья и экологии среды человека и его языка. Среди причин необходимости развития медицины называются:

- увеличение риска возникновения эпидемий (что на сегодняшний день подтверждается COVID-19);
- рост заболеваемости, возвращающиеся и новые инфекции;
- изменение спектра заболеваний;
- меняющаяся демографическая ситуация;
- охрана здоровья и профилактика заболеваний.

Показателем развития общества является появление новых болезней, создание новых препаратов для их лечения, новых технологий, медицинских приборов и лекарств, что выражается в необходимости новых специальностей и специалистов, новых рефлексий всех этих новаций, с одной стороны, медицинским персоналом, с другой – пациентами, а также научными работниками. Такой же процесс затрагивает и язык медицины, который всегда реагирует изобретением новых медицинских номинаций (научных и обиходных), т.е. терминов, отражающие научные инновации на лексическом и синтаксическом уровнях. Новые возможности лечения (пересадка органов, криомедицина, телемедицина, генные технологии и др.) позволяют лечить на более высоком уровне. А совмещение научных достижений и правильное использование, понимание терминопонятий является главным условием в лечении. А так как язык существует лишь в неразрывной связи с мышлением, принцип образования новых терминов действует и на язык «как систему знаков, служащую для хранения, переработки и передачи информации» [Керт, 1967, с. 31]. Изменения в медицине приводят к модификациям в языковой картине мира, функционированию языковых структур. Об этом свидетельствует появление неологизмов, через изучение которых можно увидеть и развитие самой медицины, и трансформацию языковой картины мира медицины. Анализ терминов в соответствии с когнитивно-дискурсивной парадигмой позволяет говорить о роли последних как средства хранения и передачи знаний, а также коммуникации в определённой профессиональной сфере [Сатретдинова, Пенская, 2019].

В систему языка медицины включается большое количество терминов, относящихся уже не только к самому объекту и предмету медицины – человеку и его болезням, но и к методам диагностики и лечения. Медицинский термин, являясь носителем специальной медицинской информации, необходимой для оптимизации познавательной деятельности медиков, обозначает явления, процессы коммуникативно и когнитивно значимые в медицинском пространстве, динамику развития медицины. В процессе этого развития слово может получить специальное значение (*нанотехнология, нанобактерия, наноматериал* и др.), детерминологизироваться (*инъекция, эпидемия, инфекция* и др.), возвратиться из прошлого: из архаизмов в историзмы, и наоборот (*земский доктор, нулевой пациент* и др.). Нередко используются уже известные обиходные слова в терминологических мета-

форических номинациях – *башенный череп, меловой язык, амбарная болезнь* и др. Это обусловлено тем, что медицинский термин – «элемент системы, возникающий в результате прогресса медицины; в своем развитии он выступает свидетельством истории существования человека» [Маджаева, 2015, с. 116].

Термин, как инструмент познания, обогащает научные факты, умножает новые знания и передает их горизонтально (современникам) и вертикально (последующим поколениям). Именно так язык осуществляет внутр поколенные и межпоколенные когнитивные связи.

Основные тенденции развития медицины в наши дни

Нынешний век уже называют веком нанотехнологий, пришедших на смену компьютерам и телекоммуникациям. Он характеризуется бурным развитием генно-инженерных, био-когнитивных и цифровых технологий, что влияет и на дальнейшее развитие медицины. Примером является появление тканевых и иммунобиологических технологий в медицине, адресная доставка лекарств, в т.ч. онлайн, которые способны в скором времени перевернуть представления о способах, методологии и методах лечения опасных заболеваний, в первую очередь, онкологических и инфекционных. Развитие молекулярной медицины, геномных, метаболомных, протеомных, информационных технологий и т.д. позволяет анализировать большие объемы данных. Кроме того, они создают базис для новых методов лечения заболеваний; обнаружения молекулярных маркеров заболеваний. Изменения в медицине свидетельствуют о внедрении новых реабилитационных систем (киберсистемы, нейрокомпьютерные интерфейсы), модифицирующих всю систему медицины, делая ее персонифицированной, эффективной и высокоспецифичной.

Следующей тенденцией развития медицины можно назвать интеграцию смежных наук, развитие междисциплинарных исследований и трансляционной медицины. Все чаще встречаются такие понятия, как *цифровизация медицины, цифровой концлагерь, биохакинг и др.* Уже существуют цифровые приложения в телефонах, которые информируют человека о пульсе, давлении, частоте сердечных сокращений и т.д. Развитие науки, человеческой мысли, открытия, изобретения – причины появления новых терминов.

Причины и смыслы появления новых медицинских терминов

Медицина нашего времени становится все более технологичной. Она использует технологии искусственного медицинского мониторинга, телемедицину, телефонные приложения, цифровые способы хранения истории болезней, ставшие нашей повседневной реальностью. Новые термины *блокчейн, искусственный интеллект в медицине, одежда с функцией медицинского мониторинга, пульсоксиметр, телепсихиатрия, ксенотрансплантация, обезболивающие гаджеты, цифровые лекарства, аптамеры, гаджеты, создающие виртуальную реальность для инвалидов*, уже становятся понятными для врачей и пациентов. К новым технологиям в области медицины можно отнести и создание искусственного глаза *ArgusII*, названного в честь греческого мифологического героя, – *Всевидящий, многоглазый великан*. Существует и другое его название – *Second Sight Medical Product*; для кардиостимуляторов появились новые названия, точнее аббревиатуры – *ЭКС, ИВР – водитель ритма*. У них имеются коды согласно их принадлежности к лечению, например, *AVI-A* – указывает на стимулируемую камеру сердца – предсердие, *-V* – желудочек, *-D* – на лечение и того и другого. Номинация данных понятий связана с тем, что себе представил человек, как он понял и воспринял, следовательно, в появлении и функционировании термина большую роль играют психические процессы создания: представление, ощущение, восприятие.



На технологичность медицины указывает применение роботов, которые проводят лазерную, лучевую, вакуумную, электро- и термотерапию и т.д. Их можно разделить на роботов-хирургов, роботов-помощников, роботов протезирования. Приведем некоторые номинации.

1. *Робот-ассистент* – с помощью него проводят биопсию, эндоскопию, лазерное рассечение кости, вводят транспедикулярный винт.

2. *Диагностический робот* – High articulated intelligent Leg, используется для проведения ортопедических анализов, создания биомеханической модели колена.

3. *Терапевтический робот или лучевой* необходим для смягчения движения опухоли, вследствие адаптации к дыхательным движениям больного. Следовательно, уменьшается воздействие радиации.

4. *Робот Cyber Knife* применяется при лучевой терапии опухолей.

5. *Робот Fanuc* ускоряет пакетирование медикаментов на фармацевтических фабриках.

6. *Робот*, имеющий встроенное компьютерное зрение, многосуставный манипулятор распознает и сортирует предметы, перемещает их. Его используют в уходе за больными. Не имеет точного названия.

7. *Антибактериальный наноробот*. Его функция – удалить бактерии из крови.

Использование роботов позволит проводить лечение на качественно другом уровне, облегчить труд медиков, сделать его эффективнее и, следовательно, увеличить рентабельность медицинских учреждений. Возможно, применение роботов уменьшит ошибки специалистов, сократит время восстановления и пребывания в стационаре, повысит качество жизни пациента. Тем не менее, их использование может отрицательно воздействовать на психоэмоциональное состояние пациента, и, следовательно, на его личностную экологию. Ведь предназначение роботов – заменить *medicus*, а это не всегда может быть удачным, так как человек – более тонко-чувствительная натура.

Каждый новый термин имеет свой референт и свой смысл. Каждый новый термин является эмоциогенным как для пациента, так и для специалиста, которому надо привыкнуть к новому термину. Например, проведя опрос среди 23 испытуемых, было выявлено, что слово *протез* негативно воздействует на всех респондентов, а *бионическая рука* – нейтрально, не оказывает никакого эмоционального воздействия, как и слово *робот*. Неизвестный термин *бионическая рука* вызвал интерес и эмоцию, так как он непонятен. Это подтверждает мысль о взаимосвязи языка и жизни, а «эмоциональная энергия слова, воздействующая на сознание и волю человека, отражается на его физиологии» [Ионова, 2013, с. 10].

Объясним смыслы некоторых новых терминов. Лексема *пластырь* известна как повседневное слово. Сегодня данный термин функционирует в новом аспекте: у него иной смысл, иные функции. Краткий толковый словарь медицинских терминов дает ему следующее определение: «Пластырь – тонкое полотно или полимерная пленка с односторонним липким покрытием. Используется для закрепления повязок, сближения краев ран» [Радзевич и др., 2004, с. 181]. В современной медицине функционирует такое знание, как пластыри собирают и передают информацию о состоянии здоровья человека, показателях его физической активности. С его помощью ведется мониторинг сердечной деятельности человека, непрерывная электрокардиография амбулаторных пациентов, мониторинг дыхания, уровня глюкозы в крови; отслеживание роста факторов стресса; мониторинг эпилепсии. Такое применение – новое достижение медицины вызывает у пациентов положительные эмоции, удивление и радость.

Использование органов животных для пересадки человеку привело к появлению термина *ксенотрансплантация*.

Для передачи конфиденциальных данных применяется уже знакомый технический термин – *блокчейн*. Он функционирует в медицине благодаря своей анонимности, децентрализации и криптографическому шифрованию.

Все чаще стал применяться термин *биоматериалы*, означающий материалы, которые используются для «создания имплантов и эндопротезов, компонентов биологически активных и лекарственных препаратов; носителей, предназначенных для использования в биоинженерных методах. Это препараты, функционирующие в контакте и взаимодействии с живыми тканями, органами...» [Штильман, 2016, с. 4]. Подчеркнем, что в сознании обывателя данный термин ассоциируется с человеческими органами живых людей, которые взяты для «ремонта» взрослых людей и детей. Часто для этого врачи идут на преступление. Поэтому термин *биоматериалы* неэкологичен, так как воздействует на психику *homo sapiens* негативно.

Продолжим иллюстрации: *биохакинг* выводит человеческий организм на новый качественный уровень, улучшив самочувствие пациента и наладив процессы его жизнедеятельности. Прибор *пульсоксиметр* считывает степень насыщенности артериальной крови кислородом, оценивает уровень гипоксии при беременности, у недоношенных детей и детей младшего возраста, при анемии, большой кровопотере, при транспортировке больных, при болезни легких и анестезии во время операций. Новые термины с прилагательным *перинатальный* (*перинатальный центр, перинатальная медицина, перинатальная клиника*) не обозначают специфический роддом. Этот термин обозначает соединение действий по оказанию медицинской помощи в дородовой, послеродовой периоды и уход за матерью и ребенком.

Термин *телепсихиатрия* был введен в терминологию американским психиатром Томасом Дуайером в 1973 году, но широкое его употребление связано с распространением интернет-коммуникаций. Российские ученые разработали цифровые лекарственные средства для борьбы с раковыми клетками. В их основе лежат специальные молекулярные конструкции (*аптамеры*), с помощью которых определяются циркулирующие опухолевые клетки в крови. Роботизированная технология *Genie Connect* используется для помощи и эмоционального поддержания одиноких людей. *Измерение коркового беспорядка (СДМ)* – новый уровень детализации МР-сканирования головного мозга пациента. Все вышеназванные термины экологичны, так как они положительно воздействуют на сознание реципиента и образуют позитивно заряженную картину мира пациента.

Актером сегодняшнего дня является новая коронавирусная инфекция – *COVID-19*. Международный комитет по таксономии вирусов 11.02. 2020 присвоил официальное название возбудителю инфекции *SARS-Cov-2* [Минздрав России, 2020]. На примере термина *коронавирус* верифицируется суждение, что термин динамичен, если не изменяется его оболочка, изменяется его сущность. В начале появления заболевания в новостях применялся термин *коронавирус*, но это не было заболеванием. Коронавирус – причина заболевания, притом, многих заболеваний. *Это семейство вирусов, включающее на январь 2020 года 40 видов РНК-содержащих вирусов, объединённых в два подсемейства, которые поражают человека и животных. Название связано со строением вируса, шиповидные отростки которого напоминают солнечную корону. Назначение «короны» у коронавирусов связано с их специфическим механизмом проникновения через мембрану клетки путём имитации «фальшивыми молекулами» молекул, на которые реагируют трансмембранные рецепторы клеток. После того как рецептор захватывает фальшивую молекулу с «короны», он продавливается вирусом в клетку, и за ним РНК вируса входит в клетку* [Коронавирусы. Википедия]. Затем появился термин *коронавирусная инфекция*, впослед-



ствии – *новая коронавирусная инфекция*. (Также использовались разные варианты аббревиатур данного понятия – *2019-nCoV*, *COVID-2019*, *nCOVID-19*, *кор(корона)вирус* и т.д.).

Большое количество номинаций данного заболевания свидетельствует о непонимании или о пока еще неявном знании, течении и последствий инфекции. Поэтому в газетах появились такие слова и словосочетания, связанные с заболеванием, – *китайская пневмония* (по месту локализации), *смертельный вирус* (угроза), *коронованный убийца* (функция), *идеальное оружие*. Смысл термина *коронавирус* изменился, так как изменились симптомы и признаки заболевания. Это подтверждает суждение Ф. Риггза, считавшего отношение понятий к терминам и слов к понятиям как «одно ко многим», что каждое понятие может быть обозначено многими терминами, и каждое слово может быть связано со многими понятиями [цит. по Буяновой, 2012, с. 70]. Поэтому термин *коронавирус* можно интерпретировать как необходимость детализации свойств, явлений, признаков, требующих адекватной номинации.

Конкретное понятие *вирус* (от лат. *Virus* – яд) – субмикроскопический инфекционный агент, возбудитель инфекционных (вирусных) болезней человека, животных, растений [Радзевич, 2004, с. 16], является как бы основным фреймом, так как вирус является возбудителем заболевания. Это понятие актуализируется вышеназванными терминосочетаниями, аббревиатурами. В любом случае термин *коронавирус* является, бесспорно, неэкологичным, так как вызывает неприятные ассоциации и переживания. Новый термин создает и новый вид знания. *Коронавирус (новый тип вирус)* – *новая коронавирусная инфекция (изучение симптомов, признаков, лечение, профилактика)* – *COVID-19 – изобретение (разработка) новой вакцины*.

Вышеприведенный текст демонстрирует дескриптивную функцию языка: описаны некоторые параметры и происхождение данного термина. Но на примере данного заболевания можно продемонстрировать роль лингвистики в науке: именно благодаря ей она называет заболевания, с развитием знаний о нем она варьирует эти названия от научного до бытового, фиксирует все происходящее в связи с этим заболеванием: названия лекарств, медицинской аппаратуры, медицинских процедур, их методов и приемов, различных этапов заболевания и результатов его лечения, различных переживаний, связанных с ним, как врачей, так и пациентов, и мн. др. Самая главная функция лингвистики – информационная, как горизонтальная (внутрипоколенная), так и вертикальная (межпоколенная) трансляция информации о ходе протекания болезни и методах ее лечения.

Приведем пример роли лингвистики, построив коммуникативное поле пандемии «Коронавирус». Конечно, данное поле не может быть полным, поскольку оно схематично и субъективно, т.к. построено на промежуточных знаниях авторов данной статьи, полученных и прочитанных в СМИ и Интернете: *изготовление масок (одноразовых и многоразовых), тестирование, чипирование, масочный и перчаточный режим, вакцинация, административные штрафы, селфи по электронному контролю за местонахождением самоизолированного пациента, самоизоляция, удалёнка (удаленная работа, обучение, преподавание), QR-контроль, открытие новых производств по изготовлению масок и защитных костюмов для медицинского персонала, доставка аппаратов и масок из-за рубежа, динамика статистики заболевших, выздоровевших и умерших, пик пандемии, плато, социальная дистанция, доставка волонтерами продуктов и лекарств пожилым людям, прокоронаваться, встреча с коронавирусом, короно(кор)вир, протесты медиков, не получивших доплату за работу с вирусными больными, недоплата медикам, возбуждение уголовных дел против администрации больницы, обращение медиков к президенту о трудностях в работе лечебных учреждений, самовозгорание аппаратов ИВЛ и пожары в больницах, гибель пациентов от пожаров, оптимизация медицины, истерия с пандемией и др.*

Вышеприведенный далеко не полный список лингвем коммуникативного поля пандемии «коронавирус» убедительно демонстрирует роль языка в формировании специфического вокабуляра, функционирующего в глобальном социуме и отражающего события, процессы, связанные с ним, акторы, объекты, действия, результаты (последствия). Эти и многие другие языковые знаки, изобретенные в коммуникативном пространстве данного события, навсегда останутся в форме лингвистических коконов с очень болезненным для человечества содержанием. Многие из них нейтральны, многие оценочны, экспрессивны и даже эмотивны, особенно в связи с определенными ассоциациями у членов глобального социума. Есть и инвективные в обиходном общении, которые здесь по экологическим соображениям не приводятся.

Не все термины прошлого века стали хорошо известными; они функционируют только в определенном подязыке медицины, в отличие, например, от термина *коронавирус*. Приведем пример: медицинский термин *салонное слабоумие* подразумевает низкий интеллектуальный уровень, маскируемый внешне кажущейся хорошей, но построенной на шаблонах речью, усвоенными в процессе воспитания манерами, изысканной одеждой, известной социальной установкой и духовными претензиями, проявляется, главным образом, в заученной фразеологии при скрытой недостаточности критик суждений. Немецкий ученый Блейлер назвал этот синдром *die Unklaren – неясные*. В статьях используются такие его вариации, как *конституциональная глупость* и *ункларены*.

Таким образом, смысл появления новых медицинских терминов заключается в предоставлении врачам, пациентам, научному сообществу достоверной, объективной информации о каком-либо медицинском феномене или процессе.

Способы образования новых медицинских терминов

Терминосистема медицины увеличивается количественно, в частности, за счет открытия и описания новых нозологических единиц. В связи с этим появляются специфические терминологические подсистемы, обслуживающие отдельные медицинские дисциплины и их подязыки, например, *биомедицина*, *криомедицина* и т.д. Необходимость номинировать новые болезни, явления, являющиеся результатом развития медицины, способствует появлению новых медицинских терминов.

Новые термины можно классифицировать следующим образом:

1. Заимствования из греческого и латинского языков: *телемедицина*, *нозокинетика*, *фармакогеномика*, *наномедицина* и др.
2. Заимствования из английского, французского, немецкого, испанского, арабского и других языков, применяемые в профессиональном медицинском языке: *стенмирование*, *шунтирование*, *геронтолы*, *блокчейн*, *РНК-терапия* и др.
3. Заимствования – транскрипция иностранных слов: *антиэйджинг* и др. Так называемые европеизмы, производные от английских слов.
4. Псевдонаучные терминологические сочетания, не несущие смысловой нагрузки: *гестацидный возраст*, *цифровая медицина*, *цифровые лекарства* и др.
5. Авторские термины: *напечатанные кости*, *агропедоценоз* и др.
6. Межнаучные (междисциплинарные или «всепригодные») термины: *мониторинг*, *скрининг* и др.
7. Термины-словосочетания, составляющие лингвистические измышления авторов: *коктейль из микроорганизмов*, *«исследование популяции подростков»*, *китайская пневмония* и др.



Новые медицинские термины образуются:

1) путем соединения двух (а иногда и более) слов без учета их морфологической структуры и основанной большей частью на созвучии или благозвучии соединяемых частей, например, *нанолатимизированный композит, биопраймер, вестерн-блоттинг, бэби-бокс и др.*;

2) толкования: *автобуса симптом* – неспособность больных самостоятельно поднять ногу на ступеньку, сопровождающаяся неспособностью самостоятельно встать, сесть; *амбарная болезнь* – один из видов эндогенного аллергического альвеолита;

3) аббревиации – *D4W – Dental 4Windows* – программа для стоматологических клиник, *COVID-19* – новая коронавирусная инфекция и др.;

4) калькирования – *hostcell* – клетка хозяин, *memorycell* – клетка памяти, *Visor for prehospital hemorrhage* – забрало для диагностики догоспитального инсульта, *партисипативная медицина* и др.;

5) метафоризации – *немая почка, водитель ритма, осиной талии симптом, кибернож, датчики мозга, золотые нити и др.* Метафоризация объясняется тем, что метафора коммуникативно более эффективна, так как она ориентирована на широкий круг реципиентов, а антропологический подход позволяет метафорам функционировать в языке. По мнению В.М. Лейчика, «метафоризация – центральный процесс среди многочисленных процессов формирования терминов» [Лейчик, 2010, с. 305]. Это обусловлено тем, что новая языковая конструкция приобретает осмысленный характер, включаясь в уже привычные контексты мыслительно-языковой деятельности [Маджаева, 2011]. Олицетворение – это определенное мышление, надделение неодушевленных предметов человеческими способностями. Например, *кардиостимулятор*, дословно можно перевести *стимуляция сердца*. У данного термина есть синоним *pacemaker (нейсмейкер* – этимология – *pace* – скорость, *ритм maker* – тот, кто что-то делает, творит) – создатель ритма. (*He wears a pacemaker to help maintain a regular beating of his heart. Он носит кардиостимулятор, чтобы помочь поддерживать регулярное биение своего сердца*). В России используется термин *кардиостимулятор*, в то время как в странах Европы и США функционирует *pacemaker*. На наш взгляд, термин *кардиостимулятор* содержит в себе образ-оценку и передает заключенный в нем позитивный смысл, «не сулит ничего плохого», а только стимулирует деятельность сердца, а значит – он экологичен. Функционирование метафор в языке медицины обусловлено быстрым развитием медицины, специалисты не успевают создать новые номинации, используют самые обычные распространенные слова во вторичном, метафорическом значении: *жировое тело щеки, привычный выкидыш, артериальные озера* и др.

Надо отметить тот факт, что развитие медицины, ее терминологии приводит к возникновению новой лексики, словосочетаний, имеющих в своем составе медицинские термины. Например, *обиженный желудок, конфетный градусник, финансовый тромб, финансовая инфекция, наркотик сепаратизма, агрессивная хирургия, метастазы войны* и др. Данные метафоры и олицетворения помогают постичь основы мышления человека, процессы создания нового видения мира и его нового отражения в языке медицины, то есть в языковой картине медицинского мира. Они экспрессивно-оценочны, так как в основном используются в языке СМИ, художественной литературе и облегчают обиходное общение.

Нельзя не согласиться с суждением Е.С. Кубряковой [1997], что терминообразование представляет собой сложно-структурированный когнитивно-креативный процесс, включающий передачу и получение закодированной языковыми средствами информации. Важную роль играет условие его осуществления, ситуация, включающая экологичность среды. Терминообразование связано со значимостью заболевания, инструмента, специ-

альности, и потому можно говорить об эмотивно-когнитивном процессе, связанном с переживаниями того, кто даёт имя, и кто его использует или слышит. Появление новых профессий в медицине верифицирует данное суждение. Например, *архитектор медицинского оборудования*. Слово *архитектор* не относится к сфере медицины. Тем не менее, коммерциализация, применение высокотехнологичного оборудования приводит к востребованности специалиста, сочетающего умение конструирования и понимания особенностей организма человека. Новые профессии в области медицины: *IT-генетик*, занимающийся программированием генома под заданные параметры, *молекулярный диетолог*, *разработчик киберпротезов и имплантов* – еще не устоявшиеся терминопонятия, в отличие от подобных: *генная инженерия*, *генное редактирование*, *редактирование генома* и т.п. Думаем, они трансформируются в процессе функционирования в более емкие и точные, так как «образование новых слов, появление новых значений обусловлено неустанной креативной работой человеческого сознания, бесконечным познавательным процессом, детерминированным предметно-практической и интеллектуальной деятельностью человека [Касьянова, 2009]. Этот процесс продолжается. И он бесконечен.

Эмоциогенность медицинских неологизмов

Меняющиеся условия показывают, что положительное воздействие на язык стимулирует как его развитие и обогащение, так и негативное влияние [Эмотивная лингвоэкология, 2013]. Мы уже отмечали, что содержание медицинского термина может быть эмотиогенным. Это обусловлено тем, что медицинские понятия связаны со здоровьем и жизнью человека. Они становятся лично значимыми и указывают на сферу профессиональных рисков (см. выше о *коронавирусе*) [Маджаева, 2015a]. Некоторые термины вызывают эмоции, так как они создаются человеком, отражают движение человеческой мысли и чувствований. Современные термины образуют особое экологическое пространство, которое может быть как экологичным, так и неэкологичным для человека, способствовать его развитию или негативно влиять на его жизнедеятельность, а иногда и на саму человеческую природу [Ионова, Шаховский, 2012].

На нынешний момент эмотиогенным является термин *коронавирус (COVID-19)*. СМИ, рекомендации ВОЗ, которые постоянно меняются, производят эмоциональный эффект, давление на реципиента. В связи с тем, что медицина не знает способов его лечения, данный термин негативен. Поэтому на сегодняшний день такие словосочетания, как *сидим дома*, *полная изоляция*, *разработка вакцины*, *отсутствие масок*, *чрезвычайная ситуация*, *пенсионеры от 65 лет* и т.д. являются характеристикой данного заболевания и определяют оценочную семантику данного термина, так как заболевание представляет собой повышенный риск смерти. Для передачи эмоции и указания на опасность заболевания используются слова и словосочетания – *изоляция*, *самоизоляция*; *нулевой пациент*; *отмена спортивных соревнований*, *культурных развлечений*; *карантин*, *комендантский час*. Даже положительно-эмоциональные словосочетания *дистанционное обучение*, *дистанционный туризм* стали отрицательно воздействовать на сознание пациента. Искаженная медицинская информация способствует проявлению таких эмоций, как *опасность*, *паника*, а следовательно, появляется эмоция *страх*.

Особенностью появления и функционирования данного понятия является отражение ситуации в мире и, как следствие, вокруг него формируется социальное поле, которое отображает его соответствующими номинациями (вербемами). Фактически, это структурированное поле с ядром, периферией, маргиналией, которое находит свое место в пазле медицинской картины мира. Она предстаёт тоже в виде поля, но очень большого, состоящего из микрополей, такого как «коронавирус». Причиной эмотиогенности данного забо-



левания является его неизученность и быстрая распространяемость. Данное заболевание неизвестно, вокруг него много загадок, что влияет и на эмоциональное поле человека, и поэтому термин *COVID-19* «фиксирует это переживание как видовой эмоциональный опыт в языковых знаках-эмотивах» [Шаховский, 2019, с. 36].

Новые медицинские термины получают эмоциональное осмысление по причине появления нового типа знания, его неизвестности. Заболевание *коронавирус* отрицательно воздействует на сознание человека, так как заболевание образует (формирует) острую психологическую ситуацию. В связи с этим появляются слова с эмоциональным осмыслением (эмотивы) как реакция на понятие. Это обусловлено тем, что «любая мысль зарождается в человеческом сознании первоначально в виде эмоционального образа» [Шаховский, 2019, с. 36]. Эти слова придумываются журналистами как субъектами инфодемии, которые как бы заряжают слово отрицательной энергетикой (*рукотворный вирус*). То есть термин существует не сам по себе, он создает различные терминополья, так как не может жить сам по себе.

В процессе исследования эмотивы, характеризующие коронавирус и функционирующие в СМИ, были распределены на три области – ядерную, приядерную, маргинальную.

1. Ядерная область:

А) *коронавирус, COVID-19, вирус, геном, пневмония, эпидемия, пандемия, катастрофа всемирного масштаба, тест на COVID-19 и др.*;

Б) *ИВЛ, инвазивная хирургия, инфицирование, заболевание, тестирование, лечение, стройка инфекционных больниц, перепрофилирование больниц (палат); витальный исход; инфекция, распространение вируса; волонтер, новые симптомы и др.*;

В) *самоизоляция, социальная дистанция (изоляция), сидим дома, цифровой пропуск, дистанционное обучение, карантин, ЧС; медицинские маски, антисептик, перчатки, средства самозащиты в условиях коронавируса, патриотизм врачей и др.*

2. Приядерная область: *санитарная катастрофа; саниторайзер (антисептик), вторая волна эпидемии, рукотворный вирус, химическая пневмония, цифровое рабство, чип, плато, пик, штраф, вторая волна эпидемии, «масок нет»; «шейте бахилы сами», мировая афера, депрессия от самоизоляции (цифровой зависимости); разобщение людей; агрессия по отношению к инфицированным со стороны соседей и др.*

3. Маргинальная область: *математическая модель (статистики); инфодемия; китаяская пневмония, выходные дни, военная вакцинация, либеральный вирус, Онищенко: «сидят в тюрьмах», игрище в статистику (инфицирование, заболевание, вылечивание, смертность), экзоскелет (Волгоград), домашнее СИЗО, корантикулы, ковидцы, «самоизоляция остается дома» и др.*

Приядерная и маргинальная области подтверждают суждение В.И. Шаховского о том, что «шлюзы этических норм опущены, шлагбаумы риторической речи подняты – бурлят, кипят эмоции во всех дискурсах, и не только медийных» [Шаховский, 2018, с. 287].

В первой области выделены слова – символы эмоций, функционирующие для описания заболевания COVID-19. Внутри данной области можно выделить темы: «Название болезни», «Лечение», «Профилактика». Эмоционально-медийная сфера преобладает в теме «Профилактика». Здесь же функционируют и синонимы: *изоляция = самоизоляция = сидим дома = карантин = домашнее СИЗО; корантикулы = ковидцы* и др.

Наиболее частотные эмоции, провоцируемые ядерными номенами, негативные. В изучаемой области функционируют медицинские термины, которые не были столь распространенными в широких кругах, например, *ИВЛ– искусственная вентиляция легких*. На этом этапе данное понятие известно (что это такое, его функции, где его производят и даже, сколько) в связи со значимостью его применения при коронавирусе.

В приядерной области повторяются темы первой области, но слова данной области менее активны в коммуникативной деятельности, в то время как слова маргинальной области, несмотря на их новизну, не активны до поры до времени.

Термин *цифровой пропуск* также является результатом работы человеческого мозга, достижения, но уже другой области науки (цифровой логистики). Причиной известности данного понятия можно назвать возникновение и распространение заболевания. Таким образом, можно отметить тот факт, что терминопле медицинкой картины мира находится в постоянном развитии, оно «дышит» вместе «с духом народа, обновляется и может быть представлено в определенном отрезке времени лишь фрагментарно» (см. выше коммуникативное поле лингвем пандемии «Коронавирус») [Шаховский, 2019, с. 40].

Анализ медицинских заболеваний показал, что болезни отступают, а термин со временем теряет свою эмоциогенность. Так произошло с *Эболой, атипичной пневмонией, птичьим гриппом*. Это обусловлено изменением медицинской картины мира, когнитивной базой индивида. Человек получает точную информацию о болезни, лечении, лекарственных средствах, мерах по профилактике. Следовательно, он уверен в излечении заболевания, и эта «уверенность положительно влияет на эмоциональный фон восприятия слова и категориальные ситуации его употребления» [Маджаева, 2012, с. 102].

Новые медицинские термины вызывают эмоции и страха, и неуверенности, и паники. Их смысл не понятен больному, следовательно, новый термин лично ориентирован и может отражать эмоциональное отношение к проблемам здоровья.

Заключение

Прогресс движается человеком, и понятия, номинируемые им, связаны с его мышлением, в том числе и эмоциональным. Новые термины указывают на появление новых типов знаний. Примеры таких новых знаний приведены в статье, а многие новые знания остались за ее пределами. Но все они доказывают справедливость нашего тезиса: медицинские инновации картируются языком и запускаются в вербалику. На сегодняшний день в российской медицине функционируют заимствованные термины, которые должны стать интернациональными. Считаю, что наряду с ними должна функционировать и исконная лексика. Наличие синонимов позволит подтвердить, какой из этих терминов укоренится в терминологии языка медицины.

Иногда новый медицинский термин не экологичен: новый медицинский термин содержит настороженность, страх.

Лексико-синтаксические инновации в языке современной медицины создаются не только мышлением и сознанием ученых, но и их эмоциями, соответствующими определенной коммуникативно-экологической среде. Язык медицины включает в свою терминологию и эмоциональные обозначения, основанные на метафоризации и олицетворении, выполняющие когнитивно-эмотивную функцию.

Новые термины могут вызывать как положительные, так и отрицательные эмоции. Причиной их эмоциогенности является страх, вызванный быстрой распространённостью, неизвестностью ее преодоления и лечения этого заболевания. Новые термины могут кластироваться в ядерные, приядерные, маргинальные области, переходить из одной области в другую.

Список источников

1. Коронавирусы. Википедия. Свободная энциклопедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Коронавирусы> (дата обращения: 29.03.2020).



2. Минздрав России, 2020. Профилактика, диагностика и лечение новой коронавирусной инфекции (COVID-19). Временные методические рекомендации, Москва, 8 апреля 2020 г. Версия 5. М., 121 с.

3. Публичный аналитический доклад по научно-технологическому направлению «Биомедицина». Федеральный реестр экспертов научно-технической сферы. URL: https://reestr.extech.ru/docs/analytic/public_reports.php (дата обращения: 23.03.2020).

4. Радзевич А.Э., Куликов Ю.А., Гостева Е.В. 2004. Краткий толковый словарь медицинских терминов. Под ред. А.Э. Радзевича, Ю.А. Куликова, Е.В. Гостевой. М., МЕДпресс-информ, 368 с.

Список литературы

1. Буянова Л.Ю. 2012. Термин как единица логоса. Под ред. Л.Ю. Буяновой. М., ФЛИНТА, Наука, 224 с.

2. Ионова С.В., Шаховский В.И. 2012. Человек и его языковая среда: эколингвистический аспект. В кн. Антропология языка. Под ред. С.Р. Омельченко. Вып. 2. М., Флинта, Наука: 137–149.

3. Ионова С.В. 2013. Эмотивная лингвистика: от глубин слова к широте социальных коммуникаций. В кн. Человек в коммуникации: от категоризации эмоций к эмотивной лингвистике. Сборник научных трудов, посвященный 75-летию профессора В.И. Шаховского. Под ред. Н.Н. Панченко. Волгоград, Волгоградское научное издательство: 9–12.

4. Ефремова Л.В. 2018. Неологизмы в современной русской медицинской терминологии. Филологические науки. Вопросы теории и практики, 3 (81): 319–322.

5. Касьянова Л.Ю. 2009. Когнитивно-дискурсивные механизмы неологизации. Под ред. Н.Ф. Алефиренко. Астрахань, Издательский дом «Астраханский университет», 320 с.

6. Керт Г.М. 1967. К вопросу о взаимоотношении языка и мышления. В кн. Язык и мышление. Под ред. Ф.П. Филина. М., Наука: 30–37.

7. Кубрякова Е.С. 1997. Части речи с когнитивной точки зрения. Под ред. Е.С. Кубряковой. М., Ин-т языкознания РАН, 331 с.

8. Лейчик В.М. 2010. Метафоризация как способ образования научных и технических терминов (на материале лексики языка компьютерного дела). В кн. Терминология и знание. Материалы II Международного симпозиума, Москва, 20–21 мая 2010 г. Под ред. С.Д. Шелова. М., Изд. центр «Азбуковник»: 292–306.

9. Маджаева С.И. 2011. Способы номинации в медицинской терминологии. Электронный научный журнал «Мир лингвистики и коммуникации», 1 (22). URL: <http://tverlingua.ru> (дата обращения: 30.03.2020).

10. Маджаева С.И. 2015. Медицинские термины в динамике. В кн. Язык медицины. Международный межвузовский сборник научных трудов в честь юбилея В.Ф. Новодрановой. Под ред. В.Ф. и др. Вып. 5. Самара, КРУПТЕНВолга: 113–117.

11. Маджаева С.И. 2015а. К проблеме эмотиогенности медицинского термина. Вестник РУДН. Серия Лингвистика, 1: 94–104.

12. Сатретдинова А.Х., Пенская З.П. 2019. Медицинские термины в учебно-профессиональном дискурсе. Журнал фундаментальных и прикладных исследований «Гуманитарные исследования», 3 (71): 56–60.

13. Шаховский В.И. 2008. Лингвистическая теория эмоций. М., Гнозис, 416 с.

14. Шаховский В.И. 2013. Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве. Под ред. В.И. Шаховского, Н.Н. Панченко. Волгоград, Изд-во ВГСПУ «Перемена»: 8–23.

15. Шаховский В.И. 2018. Ускоренная коммуникация как потребность современного социума. В кн. Языковое бытие человека и этноса. Материалы XV Березинских чтений, Москва, 25 мая 2018 г. Под ред. В.А. Пищальниковой, Л.Р. Комаловой, Н.Н. Германовой. М., Ин-т научной информации по общественным наукам РАН, 20: 285–293.

16. Шаховский В.И. 2019. Категоризация ЭМОЦИЙ в лексико-семантической системе языка. М., URSS, 206 с.

17. Штильман М.И. 2016. Биоматериалы – важное направление биомедицинских технологий. Вестник Российского государственного медицинского университета, 5: 4–15.

References

1. Buyanova L.Yu. 2012. Termin kak edinita logosa [The term as a unit of logo]. Ed. L.Yu. Buyanova. M., Publ. FLINT, Nauka, 224 p.
2. Ionova S.V., Shakhovsky V.I. 2012. Chelovek i ego yazykovaya sreda: ekolingvisticheskiy aspekt [Man and his linguistic environment: ecolinguistic aspect]. In: Antropologiya jazyka [The anthropology of Language]. Ed. S.R. Omel'chenko. Vyp. 2. M., Publ. Flint, Nauka: 137–149.
3. Ionova S.V. 2013. Emotivnaya lingvistika: ot glubin slova k shirote sotsial'nykh kommunikatsiy [Emotive linguistics: from the depth of the word to the breadth of social communications]. In: Chelovek v kommunikatsii: ot kategorizatsii emotsiy k emotivnoy lingvistike [The Man in communication: from categorization of emotions to emotive linguistics]. Collection of scientific papers dedicated to the 75th anniversary of Professor V. I. Shakhovsky. Ed. N.N. Panchenko. Volgograd, Publ. Volgogradskoe nauchnoe izdatel'stvo: 9–12.
4. Efremova L.V. 2018. Neologizmy v sovremennoy russkoy meditsinskoy terminologii [Neologisms in modern Russian medical terminology]. Philology. Theory & Practice, 3 (81): 319–322.
5. Kasyanova L.Yu. 2009. Kognitivno-diskursivnye mekhanizmy neologizatsii [Cognitive-discursive mechanisms of neologization]. Ed. N.F. Alefirenko. Astrakhan', Publ. Astrakhanskiy universitet, 320 p.
6. Kert G.M. 1967. K voprosu o vzaimootnoshenii yazyka i myshleniya [To the question of the relationship between language and thinking]. In: Yazyk i myshlenie [Language and thinking]. Ed. F.P. Filin. M., Publ. Nauka: 30–37.
7. Kubryakova E.S. 1997. Chasti rechi s kognitivnoy tochki zreniya [Parts of speech from a cognitive point of view]. Ed. E.S. Kubryakova. M., Publ. In-t yazykoznaneya RAN, 331 p.
8. Leychik V.M. 2010. Metaforizatsiya kak sposob obrazovaniya nauchnykh i tekhnicheskikh terminov (na materiale leksiki yazyka komp'yuternogo dela) [Metaphorization as a way of forming scientific and technical terms (based on the lexicon of the computer science language)]. In: Terminologiya i znanie [Terminology and knowledge]. Proceedings of the II International Symposium, Moscow, may 20-21, 2010. Ed. S.D. Shelov. M., Publ. Azbukovnik: 292–306.
9. Madzhaeva S.I. 2011. Sposoby nominatsii v meditsinskoy terminologii [Some ways of nomination of medical terminology]. World of Linguistics and Communication, 1 (22). Available at: <http://tverlingua.ru> (accessed: 30.03.2020).
10. Madzhaeva S.I. 2015. Meditsinskie terminy v dinamike [Medical terms in dynamics]. In: Yazyk meditsiny [Language of medicine]. International Intercollegiate collection of scientific papers in honor of the anniversary of V. F. Novodranova. Eds. V.F. Novodranova. Vyp. 5. Samara, Publ. KRYPTENVolga: 113–117.
11. Madzhaeva S.I. 2015a. K probleme emotsiogenosti meditsinskogo termina [To the problem of emotionality of the medical term]. Russian Journal of Linguistics, 1: 94–104.
12. Satretdinova A.Kh., Penskaya Z.P. 2019. Meditsinskie terminy v uchebno-professional'nom diskurse [Medical terms in educational and professional discourse]. Journal of fundamental and applied researches «Humanitarian Researches», 3 (71): 56–60.
13. Shakhovskiy V.I. 2008. Lingvisticheskaya teoriya emotsiy [Linguistic theory of emotions]. M., Publ. Gnozis, 416 p.
14. Shakhovskiy V.I. 2013. Emotivnaya lingvoekologiya v sovremennoy kommunikativnoy prostranstve [Emotive linguoecology in the communicative space]. Eds. V.I. Shakhovskiy, N.N. Panchenko. Volgograd, Publ. Izd-vo VGSPU «Peremena»: 8–23.
15. Shakhovskiy V.I. 2018. Uskorennaya kommunikatsiya kak potrebnost' sovremennoy sotsiuma [Accelerated communication as a need of modern society]. In: Yazykovoe bytie cheloveka i etnosa [Language being of a person and an ethnic group]. Materials of the XV Berezinsky readings, Moscow, may 25, 2018. Eds. V.A. Pishchal'nikova, L.R. Komalova, N.N. Germanova. M., Publ. In-t nauchnoy informatsii po obshchestvennykh naukam RAN, 20: 285–293.



16. Shakhovskiy V.I. 2019. Kategorizatsiya EMOTsIY v leksiko-semanticheskoy sisteme yazyka [Categorization of EMOTIONS in the lexical-semantic system of language]. M., Publ. URSS, 206 p.

17. Shtil'man M.I. 2016. Biomaterialy – vazhnoe napravlenie biomeditsinskikh tekhnologiy [Biomaterials are an important area of biomedical technologies]. Biomedical Journal of Pirogov University, 5: 4–15.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Шаховский Виктор Иванович, главный научный сотрудник, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград, Россия

Маджаева Санья Ибрагимовна, доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой латинского и иностранных языков Астраханского государственного медицинского университета, г. Астрахань, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Victor I. Schakhovsky, chief researcher, Doctor of Philology, Professor, Professor, Department of linguistics, Volgograd state social and pedagogical University, Volgograd, Russia

Sanya I. Madzhaeva, Doctor of Philology, Associate Professor, head of the Department of Latin and foreign languages, Astrakhan state medical University, Astrakhan, Russia