№ 14 (69) 2009
Выпуск 4/1

НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНЫЕ ВЕДОМОСТИ Белгородского государственного университета

Гуманитарные науки
Филология Журналистика Педагогика Психология

Основан в 1995 г.

Belgorod State University Scientific bulletin

Philology Journalism Pedagogy Psychology

Учредитель:
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный университет»

Издатель:
Белгородский государственный университет.
Издательство БелГУ

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охраны культурного наследия

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС77-21121 от 19 мая 2005 г.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Главный редактор
Дятченко Л.Я.
ректор Белгородского государственного университета, доктор социологических наук, профессор

Зам. главного редактора
Давыденко Т.М.
первый проректор, проректор по научной работе Белгородского государственного университета, доктор педагогических наук, профессор

Ответственный секретарь
Московкин В.М.
доктор географических наук, профессор кафедры мировой экономики Белгородского государственного университета

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ ЖУРНАЛА

Председатель редколлегии
Дятченко Л.Я.
ректор Белгородского государственного университета, доктор социологических наук, профессор

Главный редактор
Короченский А. П.
доктор филологических наук, профессор (Белгородский государственный университет)

Заместители главного редактора
Нагорный И. А.
доктор филологических наук, профессор (Белгородский государственный университет)

Содержание

РУССКАЯ ФИЛОЛОГИЯ

Об источниках денотативного значения имён прилагательных русского языка. ***Г.М. Шипицына*** *5*

Поэтический концепт и его статус в типологии концептов. ***И.И. Чумак-Жунь*** *11*

РОМАНО-ГЕРМАНСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ

Формальный подход к синтаксическим структурам современного английского языка. ***А.М. Аматов*** *21*

Аксиологический потенциал лексем со значением «запах», «обоняние» (на материале русского, украинского, английского и чешского языков).
И.В. Чекулай, О.Н. Прохорова *30*

Глагольная парадигма номинативного поля концепта «ветер» (на материале французского языка).
С.А. Моисеева, Ю.Е. Ломоносова *38*

Национально-культурный компонент процесса заимствования. ***Ж. Багана, Н.В. Трещёва*** *45*

ЖУРНАЛИСТИКА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Зарождение государственного радиовещания на территории Белгородской области (1934-1954 гг.).
О.В. Быкова *51*

Речевая агрессия как предмет лигвистической экспертизы (на примере текстов СМИ, содержащих сведения экстремистского характера). ***М.Н. Черкасова*** *57*

Связи с общественностью и футбол в Испании. Корпоративные коммуникации ведущих каталонских футбольных клубов «Barcelona» и «Espanyol».
К. Жинеста, Э. Ордекс *64*

Прохорова О. Н.
доктор филологических наук, профессор (Белгородский государственный университет)

Исаев И. Ф.
доктор педагогических наук, профессор ((Белгородский государственный университет)

Исаева Н.И.
доктор психологических наук, профессор (Белгородский государственный университет)

Консультант
Кожемякин Е.А.
доктор философских наук, доцент (Белгородский государственный университет)

Ответственный секретарь
Хмеленко Э.В,
зав. кабинетом периодической печати факультета журналистики (Белгородский государственный университет)

Жанрово-стилистический комментарий конфликтогенных медиатекстов. ***И.В. Микулина*** *75*

Самодеятельная школьная периодика как фактор развития медиакомпетентности юных россиян. ***Е.М. Талалаева*** *82*

ПЕДАГОГИКА

Аксиологические основания профессионально-мотивирующего обучения. ***Б.В. Илькевич*** 87

Духовное воспитание личности в свете новой образовательной парадигмы. ***О.Е. Кучерова*** *93*

Роль и функции преподавателя вуза в организации исследовательской деятельности учащихся школы. ***Н.Ю. Букарева, Н.В. Лукьянчикова*** *98*

Практика мета-анализа и «великие дебаты о педагогических технологиях». ***Е. Бороховский, Р.М. Бернард, Р.Ф. Шмид, Р.М. Тамим, Ф.К. Абрами, К.А. Ваде, М.А. Суркес*** *106*

ПСИХОЛОГИЯ

О психологических и идеологических предпосылках радикализма, экстремизма, терроризма. ***С.Б. Целиковский*** *123*

Сведения об авторах *130*

Информация для авторов *132*

Оригинал-макет *Э.В. Хмеленко, Н.А. Гапоненко*
e-mail: Korochensky@bsu.edu.ru

Подписано в печать 12.12.2009
Формат 60×84/8
Гарнитура Georgia, Impact
Усл. п. л. 15,45
Тираж 500 экз.
Заказ 236

Подписные индексы в каталоге агентства «Роспечать» – 81470, в объединенном каталоге «Пресса России» – 39723

Оригинал-макет тиражирован в издательстве Белгородского государственного университета
Адрес: 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85

© Белгородский государственный университет, 2009

№ 14 (69) 2009
Issue 4/1

SCIENTIFIC REVIEWING JOURNAL

Founded in 1995

Belgorod State University Scientific bulletin

Humanities

Philology Journalism Pedagogy Psychology

НАУЧНЫЕ ВЕДОМОСТИ БелГУ

Гуманитарные науки

Филология Журналистика Педагогика Психология

Founder:
State educational establishment of higher professional education "Belgorod State University"

Publisher:
Belgorod State University
BSU Publishing house

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 ПИ № ФС 77-21121 May, 19 2008.

EDITORIAL BOARD OF JOURNAL

Chief editor:
L.J. Djatchenko
Rector of Belgorod State University, Doctor of Sociological Sciences, Professor

Deputy of chief editor:
T.M. Davydenko
Vice-rector for scientific research of Belgorod State University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Responsible secretary:
V.M. Moskovkin
Doctor of geographical sciences, professor of world economy department of Belgorod State University

Editorial board of journal series
Chairman of editorial board of journal series:
L.J. Djatchenko
Rector of Belgorod State University, Doctor of Sociological Sciences, Professor

Chief editor:
A.P. Korochenskiy
Doctor of Philological Sciences, Professor (Belgorod State University)

Deputies of chief editor:
I.A. Nagorniy
Doctor of Philological Sciences, Professor (Belgorod State University)

O.N. Prokhorova
Doctor of Philological Sciences, Professor (Belgorod State University)

CONTENTS

RUSSIAN PHILOLOGY

About the Sources of Denotatum Meaning of Adjectives in Russian. ***G.M. Shipitsina*** *5*

Poetic Concept and its Status in the Typology of Concepts. ***I.I. Chumak-Zhoun*** *11*

ROMANIC-GERMAN PHILOLOGY

A Formal Approach to Syntactic Structures of Modern English. ***A.M. Amatov*** *21*

Axiological Potential of the Lexemes Having the Meaning of Smell perception (in Russian, Ukrainian, English and Czech languages). ***I.V. Chekulay, O.N. Prohorova*** *30*

Verbal Paradigm of Nominative Field of Concept "Wind" (on the Material of the French Language). ***S.A. Moiseeva, Y.E. Lomonosova*** *38*

National-Cultural Component of Process of Linguistic Borrowing. ***J. Baghana, N.V. Trescheva*** *45*

JORNALISM AND PR

The Initial Stage of the Development of State Radio Broadcasting on the Territory of Belgorod Region. ***O.V. Bykova*** *51*

The Aggression in the Speaking as Object of Linguistic Expertise (on Example of Texts with Extremist Content). ***M.N. Chercasova*** *57*

Public Relations and Football in Spain. The Excellence in the Management of Communication in the Catalan Clubs: FC Barselona and RCD Espanyol. ***X. Ginesta, E. Ordeix*** *64*

I.F. Isaev
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor (Belgorod State University)

N.I. Isaeva
Doctor of Psychological Sciences,
Professor (Belgorod State University)

Consulting:
E.A. Kozhemyakin
Doctor of Psychological Sciences
(Belgorod State University)

Responsible secretary:
E.V. Khmelenko
Head of the periodicals office
of the Faculty of Journalism
(Belgorod State University)

Genre and Stylistic Comment to Conflictogenic Media texts. ***I.V. Mikulina*** *75*

School's Periodicals and the Development of Media Competence of Young Russians. ***E.M. Talalaeva*** *82*

PEDAGOGICS

Professionally Motivated Training at Institutes of Professional Education. ***B.V. Ilkevich*** *87*

Spiritual Education of the Person in the Light of a New Educational Paradigm. ***O.E. Kucherova*** *93*

The Role and Functions of a Higher Educational Establishment Tutor in Organization of School Students' Research Activity. ***N.Y. Bukareva, N.V. Lukyanchikova*** *98*

The Practice of Meta-Analysis and "The Great Technology Debate". ***E. Borokhovski, R.M. Bernard, R.F. Schmid, R.M. Tamim, P.C. Abrami, C.A. Wade, M.A. Surkes*** *106*

PSYCHOLOGY

On Psychological and Ideological Background of Radicalism, Extremism and Terrorism. ***S.B. Tselikovsky*** *123*

Contributors *130*

Information for Authors *132*

Dummy layout by E.V. Khmelenko
N.A. Gaponenko
e-mail: Korochensky@bsu.edu.ru

Passed for printing 12.12.2009
Format 60×84/8
Typeface Georgia, Impact
Printer's sheets 15,45
Circulation 500 copies
Order 236

Subscription reference in Rospechat' agency catalogue – 81470,
In joint catalogue Pressa Rossii – 39723
Dummy layout is replicated at Belgorod State University Publishing House
Address: 85, Pobedy Str., Belgorod, Russia, 308015

© Belgorod State University, 2009

УДК 81'37

ОБ ИСТОЧНИКАХ ДЕНОТАТИВНОГО ЗНАЧЕНИЯ ИМЁН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Г.М. Шипицына

Белгородский государственный университет

e-mail: Shipitsina@bsu.edu.ru

В статье рассматриваются факторы, определяющие вероятностный характер денотативного значения имен прилагательных. Оно обусловлено образно-предметным характером мышления, его обращенностью к миру объектов действительности и зависит не только от круга определяемых прилагательным существительных, что обусловлено составом номинируемых существительными референтов, но и от деривационной истории самого слова-прилагательного, от наличия и характера внутренней формы производного слова и от дискурсивно обусловленного контекста.

Ключевые слова: семантика имен прилагательных, семема, деривационное значение, внутренняя форма, денотативные компоненты, синтагматическое окружение, семный состав.

Пытаясь дать семантическую характеристику словам русского языка, исследователь всякий раз встречается с большими трудностями, поскольку перед ним оказывается противоречивая сложность значения слова и бесконечное разнообразие слов. Элементы мысли, выражаемые в значениях слов, должны отражать, казалось бы, единые для всех носителей языка смыслы, пропущенные через общественное сознание, однако в процессе коммуникации в разнообразных контекстах слово «играет» множеством заложенных в нем потенциальных значений и смыслов. «Всякое слово так многозначно, так диалектично и так способно в контексте выражать все новые и новые смысловые оттенки, что надо большое искусство, чтобы правильно и точно выражать свою мысль, не вызывая никаких кривотолков» [8].

Объем значения слова весьма велик, и главное, – он не имеет четких и определенных границ. Поэтому представляется вполне обоснованной позиция семасиологов, предлагающих относиться к значению слова как к вероятностной категории. Погрузившись в семантический анализ, убеждаешься в том, что значение слова не лимитировано и трудно исчислить семный состав смысловой структуры слова в его отдельном значении (то есть в семеме или в лексико-семантическом варианте). Толковые словари в решении этого вопроса тоже не во всем могут помочь.

Было бы большой ошибкой ставить знак равенства между действительным объемом значения слова и его словарной дефиницией (т.е. одного из способов его краткого и чисто лингвистического изображения). На это указывал в свое время А.А.Потебня: «Обыкновенно мы рассматриваем слово в том виде, как оно является в словарях. Это все равно, как если бы мы рассматривали растение, каким оно является в гербарии, т.е. не так, как оно действительно живет, а как искусственно приготовлено для целей познания. Отсюда произошло то, что многие явления языка понимались ошибочно» [4].

А.А Уфимцева, изучая вопрос, что именно определяется словарной дефиницией – значение слова, его смысл (концепт) или сам объект действительности, названный этим словом, приходит к выводу, что «словарные толкования дефиниции определяют, вернее,

идентифицируют, только логико-предметное содержание лексической единицы» [6]. Сопоставление семного состава значений слов различных частей речи с соответствующими им определениями в толковых словарях показывает, что словарная дефиниция может квалифицироваться как краткая формулировка только денотативной стороны значения, или как частичное одноаспектное отражение семантики слова, или как метаязыковой заместитель смыслового содержания слова, или как отсылочный сигнал о значении слова в сети его системных связей в парадигматических, синтагматических или деривационных отношениях в лексическом пространстве языка.

Толковый словарь (при всей его важности и незаменимости) оказывается малоинформативным и недостаточным для целей познания семантики слова лицами, в языковом сознании которых метаязыковые сигналы о значении, а также парадигматические сети и модели сочетаемости лексики, не сформированы или недостаточны для того, чтобы вызвать представление о номинируемом объекте, т.е. словарные определения далеко не всегда могут регулировать процессы распознания и осознания значений слов.

Важнейшим элементом лексического значения слова является его денотативный компонент, что обусловлено образно-предметным характером мышления, его обращенностью к миру объектов действительности (денотат мы понимаем как целостный образ номинируемого объекта действительности, отраженный в сознании носителей языка в своих типичных признаках).

Денотативное значение – это условная и отвлеченная от носителей языка категория. Она не может учитывать комплекса субъективных факторов, влияющих на характер номинируемого признака или предмета. По мысли академика В.В. Виноградова, для понимания какого-либо языка надо хорошо знать обозначаемые словами объекты, необходимо знать весь круг соответствующей материальной культуры, надо учитывать то, что одни и те же названия в разные эпохи обозначают разные предметы и разные понятия, что каждая социальная среда характеризуется своеобразием своих обозначений, что одни и те же предметы по-разному осмысляются людьми разного образования, разного мировоззрения, разных профессиональных навыков и т.д. «Поэтому одно и то же русское слово как указание на предмет понимается по-разному людьми разных социальных или культурных групп» [2].

Знание свойств предмета и качеств предмета является смысловой и материальной базой для возможных процессов номинации, однако в каждом из отдельных номинативных актов при образовании конкретных семем весь объем знаний об этом предмете или его свойствах, весь круг общекультурного фона и т.п. в полной мере не используется. В номинативном акте актуализируется минимум возможных свойств денотата, на что указывал А.А.Потебня в своем учении о внутренней форме слова.

В актах номинации наряду с объективно-отражательными процессами познавательной деятельности человека через внутреннюю форму передаются моменты фантазии и языкового творчества носителей языка. У многих производных прилагательных результат номинативного акта представляет собой закрепленные в звуковой оболочке и морфемной структуре слова субъективные представления носителей языка о номинируемых сущностях и их признаках.

По отношению к смысловой структуре слова (семемы) внутренняя форма далеко не всегда нейтральна, часто она выдвигается на первый план и обусловливает семантику слова в целом, например, сравним семантику нескольких слов с инвариантным значением «красный»: *красный, алый,* но *огненный, рябиновый, вишневый, морковный.* В производных словах внутренняя форма не только конкретизирует семантику слова, но и обеспечивает образное представление об особенностях красного цвета у предметов – горит, как огонь, переливается яркой и блестящей, сверкающей подцветкой (*огненный шелк*) или приглушенный, неяркий красный цвет с дополнительным светлым или темным оттенком, похожим на цвет рябины, вишни или моркови. Производное слово на базе своих словообразовательных связей вызывает в сознании носителей языка «представление той реальной действительности, которая обозначена производящим словом или словосочетанием» [5].

Отсюда набор дополнительных сем, в том числе сем денотативного характера, отличающий семную структуру производного слова от такой же структуры непроиз-

водного слова. С деривационными процессами, как правило, связано происхождение таких сем, которые представляют в смысловой структуре семемы чувственно-наглядный образ номинируемого предмета, например, *длиннорукий, косматый, одноглазый, краснощекий* и т.п.

Эти и многие другие факторы следует учитывать при семантическом анализе слов, особенно при наблюдениях в дискурсивных, контекстных реализациях их семантического потенциала. Сказанное тем не менее не исключает необходимости и возможности изучения значения слова на уровне языковой категории.

В семантике имен существительных с предметно-вещественным значением денотативное значение проявляет себя наиболее ярко, оно, наряду с сигнификативным ядром значения, формирует центральную часть структуры значения семем имен существительных, поскольку их назначение и состоит в номинировании предметов действительности. У имен прилагательных такой денотации в ее предметно-вещественном понимании, в отличие от имен существительных, – нет.

Специфика денотативного содержания в семантике имен прилагательных обусловлена тем, что они используются для номинации практически неограниченного круга качеств и свойств предметов. Денотативное значение прилагательных не столько системно, сколько ассоциативно. Поэтому денотативное содержание прилагательных не имеет столь адресного характера, как у существительных. У прилагательных оно нестабильно, неопределенно, незавершенно, поскольку имя прилагательное – это одно из средств языка с ярко выраженным вероятностным характером значения.

Существует прямая зависимость наполнения и типа денотативного содержания имен прилагательных от синтагматически опорного смысла, исходящего от существительного: одно и то же прилагательное может иметь различный объем своего значения в сочетаниях с различными именами существительными. В условиях речевого функционирования при каждом новом употреблении семная структура прилагательного настраивается заново для соединения с соответствующими потенциальными семами существительного для выражения нового смысла высказывания.

Например, в словосочетаниях *далекая галактика* и *далекая изба в селе, скоростной самолет* и *скоростной велосипед, толстое бревно* и *толстая нить, огромное небо* и *огромное семечко подсолнуха* смысловой объем слова *огромное* приспособлен к семантически ведущему слову – существительному. Если для понимания значений слов *небо* и *семечко,* а также для понимания размера этих предметов носителям языка достаточно языкового знания о предыдущих употреблениях этих слов, то для понимания величины и степени огромности предметов, обозначенных прилагательным *огромный*, надо знать предмет, номинируемый в определяемом существительном, его параметры, задающие масштаб проявлению признака.

Семантико-денотативный потенциал имен прилагательных русского языка довольно велик и неустойчив. Он зависит не только от круга определяемых прилагательным существительных, что обусловлено кругом номинируемых существительными референтов, но и от деривационной истории самого слова-прилагательного.

Предметно-вещественное содержание денотата характерно для производных имен прилагательных, мотивированных именами существительными, т.е. относительного разряда. Типовые значения относительных прилагательных – это различные виды отношений между двумя предметами, представленные как признак: по материалу (*шелковая ткань*), по назначению (*цветочный горшок*), по времени (*ночное освещение*), по месту (*вокзальная суета*), по источнику (*колодезная вода*), по форме (*квадратный участок земли*). Значения всего корпуса относительных прилагательных в данные типы, конечно же, не укладываются.

Основное номинативное значение любого относительного прилагательного (адъектива) можно представить в виде абстрактной схемы (модели) с определенными параметрами, которые заложены в смысловой структуре прилагательного в виде сем разного уровня и статуса, являющихся, с одной стороны, манифестаторами разнообразных признаков денотата (референта), обозначенного существительным-мотиватором, а с другой – признаков, отражающих специфику адъектива как грамматического класса слов. Эта аб-

страктная схема релевантна привычной для данного адъектива зоне референтности. Под влиянием экстралингвистических факторов возникает потребность в обозначении какого-либо свойства другого предмета со сходными в чем-то признаками (одного или нескольких), и носитель языка начинает «примерять» референт-«претендент» к базовой абстрактной схеме семантики адъектива. Если этот референт отвечает хотя бы одному параметру схемы (модели), то он начинает характеризоваться новым адъективом, входящим в зону его сочетаемости, и прилагательное начинает использоваться в новом для себя значении.

Например, прилагательное *карманный* в основном значении обозначает смысл, определяемый в толковых словарях как «предназначенный для ношения в кармане». Эта семема используется носителями языка для характеристики качеств круга референтов, которые отвечают параметрам базовой абстрактной схемы значения, главными из которых являются требования, предъявляемые к предметам, носимым обычно в кармане: небольшой размер предмета; необходимость для его владельца иметь такой предмет всегда под рукой; обычно это малоценный предмет; предмет в каких-то случаях может понадобиться владельцу, а может и не понадобиться; полная зависимость от воли субъекта (субъект может легко освободиться от этого предмета, если необходимость в нем отпала) и т.п.

В последнее десятилетие сформировалось новое значение у данного прилагательного: *карманный* – это еще и «послушно выполняющий чужую волю, зависимый в материальном, политическом и т.п. отношении». *Карманная прокуратура, карманный мэр, карманная власть, карманная полиция* и т.д. Использование этого прилагательного в новом качестве стало возможным потому, что новый круг референтов отвечает одному из параметров, заложенных в базовой абстрактной схеме значения адъектива, – «зависимость от субъекта».

Масштабы изменения круга референтов, способных иметь соответствующее качество, оказывают влияние на тип лексического значения прилагательного. Если наблюдается кардинальное изменение зоны референтности, происходит формирование переносного значения слова (*золотой + браслет, кольцо, зуб и т.п.; золотой + характер, руки, сердце, душа* и т.п.). При незначительном изменении круга референтов происходит замена вида отношений между предметами, на которые указывает адъектив. При этом у деривата-адъектива сохраняется его прямое значение (*горбатый человек* (с горбом) -- *горбатый мост* (изогнутый) или же происходит «специализация» значения (*зубная паста – зубной согласный*). В том случае, когда круг референтов расширяется и в синтагматике прилагательных появляются не типичные для них новые сочетания слов, происходит существенное изменение в составе и комбинации семного состава смысловой структуры семемы. Объяснение этому в одном из общих законов построения высказываний, который В.Г.Гак охарактеризовал как «семантическое согласование, т.е. наличие у компонентов синтагмы общих сем» [3].

В большинстве случаев эти семы бывают имплицитными, но в отдельных случаях, выполняя роль «указателей» на ограничение круга референтов, к которым может быть приложим данный признак, они имеют маркер в виде лексических конкретизаторов в словарной дефиниции (такие конкретизаторы получили название – это «лимитирующие семы»). Например, *оловянный* в неосновном значении – «тусклый, ничего не выражающий (о глазах, взгляде)». *Оловянные глаза.*

Деривационные отношения связывают каждую семему «с теми точками семантического пространства, с которыми так или иначе соприкасается ее собственное языковое содержание» [7].

Точки такого пространства находятся в словообразовательных гнездах, где члены гнезда вступают в сеть мотивировочных отношений друг с другом. Точки такого пространства находятся также внутри смысловой структуры той многозначной лексемы, в составе которой выделяется данная семема. Внутрисловные отношения мотивации также влияют на семантику слова.

Академик В.В.Виноградов подчеркивал: «... при изучении группировки слов по «гнездам» приходится учитывать своеобразие в строении и соотношении непроизводных

и производных основ, свойственные разным сериям или разрядам слов, а также разные закономерности связи слов с теми или иными аффиксальными элементами [1].

Состав денотативных сем, их количество, степень конструктивной сложности у разных имен прилагательных не одинаковы и зависят не только от деривационной истории слов, но и от логико-смыслового содержания сем понятийного характера, находящихся в смысловой структуре семем. Такие семы как правило занимают большую часть объема смысловой структуры у базовых идентификаторов (термин Э.В Кузнецовой) для семем ЛСГ, они и являются центральными единицами в составе такой ЛСГ.

Остальные семемы ЛСГ обычно, включая в себя значение базового (-ых) идентификатора (-ов), имеют еще и дополнительные семы, обеспечивающие какое-либо функционально-семантическое отличие семантики таких семем в сравнении с семантикой идентификатора (-ов). У семем, значение которых не равно значению идентификатора, оно может быть как шире, так и уже (с логической точки зрения) по отношению к значению центрального слова в ЛСГ (идентификатора), однако в любом случае оно выражается гораздо большим количеством сем и потому имеет больший денотативный объем, является более сложным конструктом.

Данная особенность компонентного состава семем одной ЛСГ ярко проявляется в системе оппозиционных отношений между семами в смысловой структуре семемы. В основе оппозиционных отношений у семем прилагательных лежат противопоставленные признаки, выраженные в элементах их значений. При этом значения многих (особенно непроизводных прилагательных) могут исчерпываться ими. Например:

большой в основном значении – «значительный по величине, размерам» и *малый* в основном значении – «незначительный по величине, размерам»;

толстый в основном значении – «большой, значительный в поперечном сечении» и *тонкий* – в основном значении «небольшой в поперечном сечении». Значения таких противопоставленных семем совпадают по объему и противопоставлены по содержанию, что в большей степени характерно для антонимов.

Более сложные оппозиционные отношения у смысловых синонимов, что связано с характером семного состава их значений.

Так, для однозначных слов *несчетный* – «очень большой по количеству», *необъятный* – «огромный по протяженности», *гигантский* – «необычайно больших размеров» и прилагательного *большой* – во втором значении – «значительный по силе, интенсивности, глубине и т.п.» характерна смысловая общность интегральной архисемы – «значительный, огромный», которая в каждой из семем-оппозитов связана с их дифференциальными семами, передающими аспект измерения признака – «по протяжению», «по размеру», «по величине», «по численности», «по силе», «по интенсивности», «по глубине» и т.п.

У семем с наиболее общим значением такой аспект не конкретизирован, благодаря аморфности семного состава возрастают сочетаемостные возможности слова. Например,

Значительный – 0 – «большой по величине, размерам, численности, силе и т. п».; *крупный – 2 –-* «большой, больших размеров»; *основательный* – 4 – «большой по размеру, весу, значительный по величине, силе, объему» и др. (цифрой обозначены номера значений слов, после однозначного слова поставлена цифра ноль. Номера значений определялись по «Словарю русского языка» в четырех томах. Гл. редактор А.П.Евгеньева).

Один и тот же компонент значения у разных семем выступает в различной оппозиционной функции. Например, если в этом синонимическом объединении сема «огромность» или «большая величина» является для них общей интегральной семой, то в ряду семем *значительный* – 0, *крупный – 2*, *гигантский – 0* , *основательный –- 4*, *почтенный – 3, большой* – 2 оказывается архисема более узкой сферы применения – сема «размер». При этои архисема с более общим значением «огромность» или «большая величина» сохраняет в них свою общую функцию быть основанием оппозиционной парадигмы.

Аналогичную функцию выполняет архисема «сила» у семем:

Значительный – 0 и *гигантский – 0, мощный* – 0, *основательный – 4, сильный* – 4, *изрядный – 2, здоровый* – 2 и *здоровенный – 2, внушительный – 2, необъятный – 2, необыкновенный – 2, необычайный – 2, невероятный – 2, крайний – 2, неописуемый – 2, не-*

истовый – 2, основательный – 4, сильный – 4. Архисема «сила» является интегральной семой для этого ряда семем и служит для него основанием оппозиционных отношений.

Характер денотативных сем имен прилагательных определяется также конструктивной сложностью ЛСГ, в которые входят соответствующие семемы имен прилагательных.

Так, среди всех ЛСГ имен прилагательных выделяется часть ЛСГ с простым строением и однотипной внутренней парадигматической организацией. По денотативному содержанию это ЛСГ с количественным значением, семемы которых содержат архисемы «величина», «размер», «возраст», «срок», «расстояние» и т.п.; ЛСГ внешних черт живого существа с архисемами «красота», «телосложение», «здоровье», «способность к умственной деятельности» и т.п.; ЛСГ семем, обозначающих черты характера человека – «щедрость», «смелость», «активность», «трудолюбие», «надежность» и т.п.

Итак, семантико-денотативный потенциал имен прилагательных русского языка зависит не только от круга определяемых прилагательным существительных, что обусловлено кругом номинируемых существительными референтов, но и от деривационной истории самого слова-прилагательного, от наличия и характера внутренней формы производного слова и от его дискурсивно обусловленного контекста.

Список литературы

1. Виноградов В.В. О некоторых вопросах русской исторической лексикологии // Известия АН СССР. Отделение лит-ры и языка. – 1953. – Вып.3. – Т.12. – С.201.

2. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). Изд.2. – М.: Высш. школа, 1972. – С. 17.

3. Гак В.Г. К проблеме семантической синтагматики // Проблемы структурной лингвистики 1971. – М.: Наука,1972. – С. 151.

4. Потебня А.А. Мысль и язык // Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976. – С. 465 – 466.

5. Торопцев И.С. Язык и речь. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. – С. 97.

6. Уфимцева А.А. К вопросу о так называемом дефиниционном методе описания лексического значения слова // Слово в грамматике и словаре. – М.: Наука, 1984. – С.138.

7. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексикология. – М.: Просвещение, 1977. – С.225.

8. Щерба Л.В. Предисловие (к Русско-французскому словарю) // Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – С.304.

ABOUT THE SOURCES OF DENOTATUM MEANING OF ADJECTIVES IN RUSSIAN

G.M. Shipitsina

Belgorod State University

e-mail: Shipitsina@bsu.edu.ru

The article deals with the factors which define the probabilistic character of denotatum meaning of adjectives. This meaning depends on creative and subject character of thinking, its approaching to the world of objects of reality. The meaning doesn't depend on the aggregate of substantives which are defined by adjectives. This fact is conditioned by the composition of referents which are nominated by the substantives. The denotatum meaning of adjectives depends on as the derivative history of adjective as the existence and the character of underlying form of derivative word. The denotatum meaning depends on the context which is conditioned by discourse.

Key word: semantics of adjectives, sememe, the derivative meaning, the underlying form, the denotatum component, the syntagmatic environment, the seme composition.

УДК 811.161

ПОЭТИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ И ЕГО СТАТУС В ТИПОЛОГИИ КОНЦЕПТОВ[1]

И.И. Чумак-Жунь

Белгородский государственный университет

e-mail: Chumak@bsu.edu.ru

В статье обобщается материал о классификации концептов. Выделяется поэтический концепт, как элемент когнитивной системы поэтической языковой личности. Особое внимание уделяется его структуре. Также в статье определяются различия между художественным, поэтическим и культурным концептами.

Ключевые слова: поэтический дискурс, поэтический концепт, поэтическая языковая личность.

Введение

Поэтический дискурс как когнитивный феномен создается индивидуальным восприятием и интерпретацией действительности, побуждающей поэта к речетворчеству. «Индивидуальное восприятие» в данном контексте не следует понимать буквально, поскольку оно всегда обусловлено этноязыковым континуумом, в котором происходят речемыслительные поиски образного выражения поэтических интенций. Необходимость обращения к поэтическому дискурсу вызвана спецификой поэтической речедеятельности, которая представляет собой не только линейное соположение слов и выражений. К такого рода речевой деятельности непременно подключаются смысловые ассоциации, концепты, образы и другие смыслопорождающие категории. Вообще поэтический дискурс образуется динамическим двуединством: изначально смысловым содержанием интенционально-значимого познавательного концепта, который затем под воздействием образной ауры порождаемого речепоэтического континуума стимулирует появление в языковом сознании новых ассоциативно-смысловых энергопотоков, которые, собственно и сливаются в единую синергию поэтического концепта. Ведущая роль концепта в «реальности существования» поэтического дискурса требует обращения к сущности этого понятия.

В современной науке существует чрезвычайное многообразие теоретических работ, связанных с попыткой раскрыть сущность понятия «концепт». Среди них работы обзорного плана, которые исключают необходимость подробно останавливаться на эволюции научного осмысления категории «концепт» (2; 8; 9; 10; 12; 14; 17; 18; 24; 25; 27). Приведем лишь принципиальные положения теории концепта.

Общее понимание. Многоаспектную панораму современной концептологии можно представить следующими суждениями.

1. Концепты – ментальные образования, составляющие категориальную сетку ценностно-смыслового пространства языка.
2. Концепты – это единицы, с помощью которых моделируется картина мира.
3. В русле идей С.А. Аскольдова, концепт не свернувшееся понятие, а «эмбрион» понятия, так как дан раньше и в нем потенциально заложена та семантическая структура, те общие и частные смыслы, которые *затем разворачиваются* в понятие.
4. В спонтанной речи в качестве смысловых элементов выступают не понятия, а свернутые первичные мыслительные представления, мыслительные сигналы, или концепты.
5. Концепты создают обобщенный образ слова.
6. Все значения, реальные и потенциальные, все связи слова, все ассоциации, порою очень отдаленные, удерживаются, объединяются в одном слове благодаря концепту.
7. Одному и тому же слову в психике разных людей могут соответствовать разные ментальные образования, то есть за одним и тем же словом в сознании разных людей могут стоять разные концепты.

Представленные интерпретации концепта дают возможность рассматривать идеальные ментальные сущности комплексно: с точки зрения философии, психологии, логи-

[1] Работа выполнена при поддержке внутривузовского гранта БелГУ.

ки и лингвистики. Это важно уже потому, что концепт – основная ячейка культуры в ментальном мире человека – термин, с точки зрения Ю.С. Степанова, скорее общекультурный, чем лингвистический. Однако значимость в нём языковой составляющей трудно переоценить. Ведь концепт – это «объект идеального мира, имеющий имя и отражающий культурно-обусловленное представление человека о мире» [8: 47]. В данном суждении важны два момента: (а) концепт – объект идеальный, который (б) представлен нашему сознанию определённым языковым знаком. Таким образом, сама действительность дана нам не в непосредственном восприятии, а в языковом мышлении, через язык.

В когнитивных науках «концепт» – это термин, обозначающий единицу ментальных ресурсов сознания и информационной структуры, отражающий знание и опыт человека. Это – оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, а также всей картины мира, отраженной в человеческой психике. Наконец, это представления индивида о смыслах, «кванты» знания, возникающие при построении информации как об объективном положении дел в мире, так и о воображаемых мирах. В целом концепты – это «интерпретаторы смыслов», форма обработки субъективного опыта путем подведения его под определенные категории и классы, основная единица хранения и передачи информации.

Структурная организация поэтического концепта. Концепт не является однородным образованием. Дело в том, что в связи с послойной организацией концепты по природе своей не могут быть простыми. Их составляющими являются разного происхождения слои. Не может быть концепта, состоящего из одного лишь слоя, как не может он иметь сразу все составляющие. Концепт складывается из исторически разных слоев, различных и по времени образования, и по происхождению, и по семантике.

Слоистость концепта определяется, преимущественно, его динамическим характером, что отмечают современные лингвисты. Н. Н. Болдырев определяет концепт как снежный ком. В. В. Колесов называет концепты зернышком первосмысла, из которого произрастают новые смыслы. Ю. С. Степанов выделяет в концепте три слоя: основной, дополнительный, этимологический. Метафорический образ облака предлагают для описания концепта З.Д. Попова, И.А. Стернин. Мнение о «слоистом» строении концепта разделяется и многими другими учеными (Л. Г. Бабенко, Г. Г. Слышкин и др.). Они признают, что концепт развивается, увеличивается его содержание и количество ассоциаций, которые он вызывает, происходит стилистическая дифференциация его языкового выражения. Каждый слой концепта определяет его существование, развитие, формирование его новых признаков.

В целом, структура концепта в научных исследованиях представлена через описание:

– этимологического слоя, актуального слоя и внутренней формы (Степанов 1997 и др.);

– ядра, периферии и интерпретационного слоя (Попова, Стернин 2000 и др.);

– понятийной, образной, ценностной и/или символической составляющих (Н.Ф. Алефиренко, В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин и др.).

Эти классификации характеризуют концепт с разных точек зрения. Анализируя их, можно отметить двойственную природу многокомпонентности концепта. Во-первых, она обусловлена исторически и представляет собой «вертикаль смысла», то есть в концепте сосуществуют все исторические слои, о которых Ю.С. Степанов писал так: «основной актуальный признак известен каждому носителю культуры и значим для него, дополнительный признак (или признаки) является уже неактуальным, историческим, а этимологический признак, не осознаваемый в повседневной жизни, существует как основа, на которой возникли и держатся остальные слои значений» [24: 13]. Во-вторых, она обусловлена синхронно – множеством одновременных репрезентаций в разных синтагматических контекстах («горизонталь смысла»). В подобном случае на передний план могут выдвигаться различные составляющие концепта (понятийная, образная, ценностная и/или символическая). Вызывает сомнение точка зрения некоторых лингвистов, которые отождествляют ядерную часть концепта как структурного образование и его понятийную составляющую. Так, в работе В.А. Масловой указывается, что большинство лингвистов признаёт в структуре концепта неизменную (ядерную, понятийную) часть и периферийную «социо-психо-культурную» часть – зыбкую, размытую, включающую оценки, интерпре-

тации, эмоции, коннотации, связанные с пониманием концепта, ассоциации, образы, символы, возникшие на базе концепта, то есть часть, в определенной степени содержащую потенциальную субъективность [19: 36]. Если «ядерная зона включает общий, универсальный опыт познания, то периферия затрагивает личный, субъективный опыт и отражает то, как мы непосредственно познаем окружающий мир и как мы с ним взаимодействуем» [7: 20]. Однако следует согласиться с В.В. Колесовым, что «понятие есть приближение к концепту, это явленность концепта в виде одной из его содержательных форм» [14: 19-20]. По своей сути концепты характеризуют бытие во всей его полноте, от обиходного состояния до выхода на смысложизненные ориентиры. Понятие же – лишь один из модусов концепта (его сторона, ипостась, аспект). В художественном концепте понятийный слой далеко не всегда является ядерным компонентом. «Смысловое колебание между понятийным и чувственным, образным полюсами делает концепт гибкой, универсальной структурой, способной реализовываться *в дискурсах разного типа* (выделено нами – И. Ч.-Ж.)», пишет В. Зусман [11], в частности, в поэтическом дискурсе – добавим мы.

Не все учёные согласны и с безусловностью трёх слоёв концепта, выделенных Ю.С. Степановым. В.М. Шаклеин пишет об исторической динамике концептосферы русского языка и отмечает, что систему концептов русского языка необходимо расширять в соответствии с изменением ментальности народа и рассматривать её с исторической точки зрения [28: 42].

В силу такого строения, концепт лишён симметрии, у него неправильные очертания, определяемые шифром его составляющих. Это, на наш взгляд, объясняется тем, что концепты не жёстко структурированные образования. В основе их возникновения и существования лежит некая идея. Причём каждый концепт не столько выражает какую-то идею, сколько отсылает к ней. Такая неоднозначность концепта образуется его «извилистой» эволюцией, что обусловливается порой неожиданными пересечениями с разноплановыми идеями, порождающими другие концепты.

Дело в том, что концептосфера представляет собой некий континуум – сплошную в виде непрерывного множества когнитивную среду, свойства которой изменяются в пространстве непрерывного. Поэтому каждый концепт, как правило, включает в себя микрофрагменты из других концептов, представляющие другие идеи и предполагающие другие планы. Такова сущность концепта, который по природе своей предназначен осуществлять новое членение ценностно-смыслового пространства, и в связи с этим принимать новые очертания. Каждый концепт как бы должен быть заново активирован или заново выкроен.

Для моделирования поэтического дискурса особенно важно понимание многослойности концепта. Концепты, представленные в дискурсивном пространстве поэтического текста, обладают особой, зыбкой структурой. Индивидуальность поэтических концептов обусловлена их немногочисленностью (так же, как немногочисленны темы лирических произведений). В конкретном поэтическом тексте актуализируются различные признаки и слои концепта, обусловленные разной комбинаторикой его признаков, что и создает индивидуальную неповторимость поэтического произведения.

В стихотворениях А. Блока и О. Мандельштама концепт «Время» представлен сочетанием *время (не) уносит*: *Как будто* ***время позабыло И ничего не унесло****, И неизменным сохранило певучей юности русло* (Блок, «Так. Неизменно всё, как было…»); *С весёлым ржанием пасутся табуны, И римской ржавчиной окрасилась долина; Сухое золото классической весны* ***Уносит времени прозрачная стремнина*** (Мандельштам, «С веселым ржанием пасутся табуны…»). Определить, какой слой представленного в этих строках концепта «Время» доминирует, очень трудно. Концепт в каждом из фрагментов «реализуется» в двух ипостасях: 1) *Время как таковое*, представленное образно-символически (олицетворённое, действующее Время – *позабыло, не унесло, уносит* – в сознании ассоциируется с Летой, рекой забвения), и 2) *Время описанное* (*певучая юность* у Блока, *римская ржавчина* и *классическая весна* у Мандельштама). И в этой, второй ипостаси времени, на первый план выходят перцептивные составляющие – в блоковском стихотворении звуковая (*певучая*), в мандельштамовском – звуковая и зрительная (*с весёлым ржанием*, *римская ржавчина, сухое золото*). Для адекватного восприятия текстов

важна и понятийная составляющая. Таким образом, неповторимое своеобразие этих поэтических текстов создается причудливым переплетением названных частей концепта (образной, символической, перцептивной, понятийной).

Особая «размытость» поэтического концепта во многом обусловлена спецификой поэтического текста. Для того чтобы короткий поэтический текст «на заданную тему» стал шедевром культуры, поэт должен в трафаретную картинку, существующую в сознании каждого, внести что-то своё, неповторимое, а, возможно, и перестроить, изменить эту картинку. Поэтому в поэтическом тексте не только по-разному актуализируются типичные, стандартные смыслы концепта, но и возникают новые.

Поэтический концепт в когнитивной системе языковой личности. Специфика составляющих концепт элементов определяет его типологические характеристики и способы языкового воплощения. Типология концептов как ментальных образований проводится по признаку их стандартизированности (индивидуальные, микрогрупповые, макрогрупповые, групповые, национальные, цивилизационные, общечеловеческие). По содержанию они делятся на разные типы – это представления и мыслительные картинки, схемы типа графиков, диаграмм и других чертёжных набросков; фреймы – «типа одномоментных фотографий многопредметных совокупностей людей и предметов (наподобие витрины магазина)» [21: 132], сценарии – «динамические концепты, включающие движение, например, демонстрация, путешествие и т.п.» [21: 132]. Некоторые учение отделяют концепты от других мыслительных образований. Так, в концепции Н.Ф. Алефиренко концепты, фреймы, сценарии и представления – это разные когнитивные структуры.

Концепты делятся также по степени конкретности-абстрактности. Н.Н. Болдырев пишет, что конкретные концепты («стул», «стол», «чашка» и т.д.) сохраняют преимущественно чувственный, эмпирический характер и поэтому легко опознаются и относительно легко различаются и классифицируются. Концептуальная природа большинства подобных (конкретных) концептов, по мнению З.Д. Поповой, в основном осмыслена и в значительной степени понята. В качестве примера она приводит часы, многократно пользуясь которыми, человек в сознании обобщает их важнейший признак – движущуюся по циферблату стрелку, показывающую время. «В сознании формируется образ часов либо в виде картинки (собственные, привычные часы), либо в виде схемы (круг циферблата и радиус движущейся по ней стрелки). Этот образ, так называемый предметный код в терминологии нейролингвистов, становится тем ядром, вокруг которого наслаиваются всё новые и новые семантические признаки, слои концепта, кванты знания о часах, которые постепенно наращивают ментальное тело концепта» [21: 132].

Конкретные концепты, представленные в поэтическом тексте, также носят чувственный, эмпирический характер. Чаще всего подобные поэтические тексты представляют собой изобразительные этюды. Как правило, в поэтическом тексте конкретный концепт представлен как соответствующая когнитивная структура, существующая в сознании носителя языка. Так, концепт «Утро» (1), представляет собой сценарий, а концепт «Берёза» (2) – картинку:

1. *Высоко поднялся и белеет Полумесяц в бледных небесах. Сумрак ночи прячется в лесах. Из долин зелёных утром веет* (Бунин, «Рассвет»); *Задремали звёзды золотые, Задрожало зеркало затона. Брезжит свет на заводи речные И румянит сетку небосклона* (Есенин, «С добрым утром!»);

2. *Белая берёзка под моим окном Принакрылась снегом, Словно серебром* (Есенин, «Берёзка»); *Улыбнулись сонные берёзки, Растрепали шелковые косы. Шелестят зелёные серёжки, И горят серебряные росы* (Есенин, «С добрым утром»).

Конечно, в поэтическом дискурсе бывает и по-другому. Так, в известном тургеневском стихотворении концепт «Утро» представлен в виде картинки: *Утро туманное, утро седое, Нивы далёкие, снегом покрытые…* («В дороге»).

Именно прозрачностью, «понятностью» конкретных концептов определяется та вспомогательная роль, которую нередко играют эти когнитивные структуры в дискурсивном пространстве поэтического текста. Имена конкретных концептов служат знаками абстрактных концептов, создающих в поэтическом тексте концептуальную информацию. Самые распространённые примеры – *парус* как знак концепта «Одиночество» или *тучки*

как знак концепта «Изгнанник» в лермонтовских стихотворениях. В стихотворении И. Анненского *часы* представляют вечное, неизменное и неотвратимое движение времени, являясь знаком абстрактного концепта «Время» (1), а у А. Ахматовой *кукушка в часах* является символом абстрактного концепта «Неволя» (2):

1. *Да по стенке ночь и день, В душной клетке человечьей, Ходит-машет сумасшедший, Волоча немую тень. Ходит-ходит, вдруг отскочит, Зашипит – отмерил час, Зашипит и захохочет, Залопочет горячась* («Тоска маятника»);

2. *Я живу, как кукушка в часах, Не завидую птицам в лесах. Заведут – и кукую. Знаешь, долю такую Лишь врагу Пожелать я могу* («Я живу, как кукушка в часах…»).

Абстрактные концепты труднее поддаются описанию, их не так легко классифицировать. Они конструируются логически и не имеют опоры на вещественный референт в объективном мире. Именно эта неопределенность абстрактных концептов дает простор для разнообразных толкований и позволяет выразить собственное оригинальное мнение. Образный смысл в абстрактных концептах не дан, а только задан, поэтому возможны его варианты, различные толкования. Наличие абстрактных концептов у человека определяет принципиальное отличие его *интеллекта* от мышления животных [7: 26]. Изучая такие абстрактные концепты как «Порядочность», «Верность», «Совесть», «Честь», «Предательство», «Благородство», «Ответственность», «Патриотизм» и т.п., А.П. Бабушкин оценил их как калейдоскопические. Они не имеют постоянно фиксированных ассоциатов, они текучи и меняют свой ментальный образ, постоянно перетекая из мыслительной картинки во фрейм, из фрейма в схему, из схемы в сценарий и т.д. [5: 176].

Наглядным примером калейдоскопичности абстрактных концептов являются и интерпретации, которые приводит А.П. Бабушкин. Вот, например, как осмысливают концепт «Время» мыслители разных времен и народов: *время* – словно повар: каждый миг готовит оно каждому свой удел (др.-инд. афоризм); *время* – великолепный учитель, но, к сожалению, оно убивает своих учеников (Г. Берлиоз); *время* есть величайший из новаторов (Ф. Бэкон); *время* неподвижно, как берег: нам кажется, что оно бежит, а напротив, проходим мы (П. Буаст); *время* – корабль, никогда не бросающий якоря (В.Б. Шкловский) [5: 183]. Если в вышеназванных афоризмах представлен образный слой концепта (*время – повар, учитель, новатор, берег, корабль*), то авторы поэтических текстов создают неповторимые поэтические образы, в зависимости от интенций, художественных целей выдвигая на первый план разнообразные слои одного и того же концепта. Уместно в данном случае вспомнить слова Ю.Н. Караулова о том, что «изобразительность» соответствующим концептам придают самые разнообразные приёмы, в их числе использование индивидуальных образов, специфических ассоциаций, причём в конкретном слове могут быть выделены нестандартные, нетривиальные признаки [13: 172].

Так, абстрактный концепт «Время» в поэтическом дискурсе представлен множеством вариантов, в которых на первый план выступают различные концептуальные слои – ассоциативный, образный, символический, ценностный, понятийный. В поэтических текстах отражается закрепленная в массовом сознании ассоциативная связь времени с движением: оно *идет, уходит, приходит*, *течёт* из былого в будущее как поток воды, движется фатально, неотвратимо скрывается в неизведанной бесконечности. Калейдоскопически меняются картинки, которыми представлен в поэтическом дискурсе образный слой концепта: *Что мгновенные бессилья? **Время – легкий дым…** Мы опять расплещем крылья, Снова отлетим?* (Блок, «Дали слепы, дни безгневны…»); *И час настал. **Свой плащ скрутило время…*** (Блок, «И час настал. Свой плащ скрутило время…»); *В пряже солнечных дней **время выткало нить**. Мимо окон тебя понесли хоронить* (Есенин, «Подражание песне»); ***Время – мельница с крылом** Опускает за селом Месяц маятником в рожь Лить часов незримый дождь. **Время – мельница с крылом*** (Есенин, «Где ты, где ты, отчий дом…»); ***Время! Хоть ты, хромой богомаз**, лик намалюй мой в божницу уродца века!* (Маяковский, «Я»). Абстрактный концепт в поэтическом дискурсе может приобретать смыслы, несвойственные для логического понятия, невозможные для него. Так, в поэтических текстах время может останавливаться, двигаться быстрее /медленнее, отсутствовать вообще (Ср. дефиницию из Советского энциклопедического словаря: «Универсальные свойства времени – длительность, неповторяемость,

необратимость» – СЭС: 1082): *Так. Неизменно всё, как было. Я в старом ласковом бреду.* ***Ты для меня остановила Времен живую череду*** (Блок, «Так. Неизменно всё, как было...»); *Богослужения торжественный зенит, Свет в круглой храмине под куполом в июле, Чтоб полной грудью* ***мы вне времени*** *вздохнули О луговине той, где* ***время не бежит*** (Мандельштам, «Вот дароносица, как солнце золотое...»); *Здесь* ***время не спешит****, здесь собирают дети Чабрец, траву степей, у неподвижных скал* (Заболоцкий, «Над морем»); ***Там нет ни времени****, ни смерти, ни апреля, Там дышит ровное забвение без хмеля, И ровное тепло подземных городов, И ровный узкий свист летучих поездов* (Тарковский, «Ранняя весна»).

Вербальные репрезентации поэтического концепта. В поэтическом дискурсе обнаруживаются все составляющие концепта во всех его вариативных проявлениях. Как и всё идеальное, концепт нуждается в своей материальной репрезентации с помощью слов, фразеологизмов, словосочетаний и даже микротекстов. Так концепт «Утро» можно выразить словом, словосочетанием и даже стихотворением. Ср. *утро*, *рождение дня* и стихотворение «*Утро*» И.С. Никитина: *Звёзды меркнут и гаснут. В огне облака. Белый пар по лугам расстилается. По зеркальной воде, по кудрям лозняка От зари алый свет расстилается.*

«Несмотря на то, что концепту свойственна кодовая вариативность, то есть разнообразие форм объективации знаний, – пишет С.А. Кошарная, – языковой знак (слово, ФЕ) является основной конвенциональной (условной) репрезентацией концепта» [16: 47]. Далее исследователь образно определяет отношение слова к концепту, понятию и представлению: «Слово выступает в качестве своеобразного стимула: оно как бы открывает в сознании человека файл, содержание которого заключено в понятии, а понятие вызывает «воспоминание» о представлениях, актуализирует некоторое ментальное изображение (образ). Если же мы не знаем имени файла, вряд ли нам удастся прочесть его содержание, поэтому при всех прочих возможных репрезентациях концепта (фигура, рисунок) основным его воплощением является слово» [16: 47]. Взаимосвязь концепта со словом, которая проявляется, с одной стороны, в том, что существование концепта невозможно без его вербализации, обозначения словом, с другой – что за каждым словом стоит концепт, считается его важной особенностью, поскольку в языке не может быть слов, не связанных с определенными концептами. Но концепт имеет сложную структуру, содержание которой лишь частично может быть выявлено через средства его репрезентации в языке. Следует согласиться с Ю.С. Степановым, который утверждает, что «во всех духовных концептах мы можем довести свое описание лишь до определенной черты, за которой лежит некая духовная реальность, которая не описывается, а лишь переживается» [24: 13]. С.А. Аскольдов пишет в отношении художественно-эмотивного концепта, что неопределенное *нечто*, которое этот концепт содержит, отличается иногда чрезвычайной остротой художественного воздействия. Приводя в качестве примера концепты ужаса или любовного очарования, учёный отмечает, что неизвестное и как бы бездонное *нечто* волнует гораздо больше, чем раскрытое или легко раскрываемое [3]. Этот «эмоциональный остаток» концепта, который не может быть выражен вербально, особенно важен для поэтического дискурса – иногда поражает то впечатление от текста, которое невозможно передать, если не воспроизвести текст полностью. Именно об этом «эмоциональном остатке» гласит фразеологизм *словами не выразишь*.

Специфика вербализации поэтического концепта заключается в том, что он ***представлен в поэтических текстах*** не просто словом, а ***поэтическим словом или поэтическим фразеологизмом***, многозначность которых и позволяет передать те смысловые обертона, которые несёт в себе поэтический концепт. В этом отношении стоит упомянуть мнение О.В. Кондрашовой, которая, цитируя Р. Барта, утверждает, что только слово новой поэзии энциклопедично, «оно разом содержит в себе все свои значения» и «осуществляет то, что возможно лишь в словаре или в поэзии, где оно (слово) приведено к своего рода нулевой степени и *чревато всеми своими прошлыми и будущими конкретизациями*» [15: 98].

Проблема соотношения культурного, художественного и поэтического концептов. Поскольку поэтический дискурс явление когнитивное, в нём возникают и функционируют концепты особого рода, называемые нами поэтическими. Поэтическая

речь – это разновидность художественной речи, соответственно, с точки зрения категориальной природы поэтические концепты – это художественные концепты со всеми характерными для них признаками. Таким образом, в центре нашего исследовательского внимания оказывается **художественный концепт** как концепт, обслуживающий художественную речь (к которой, как известно, относится речь поэтическая). Кроме того, одно из самых главных свойств концепта является его обращённость к культуре, следовательно, нам необходимо разграничить концепты культурные, художественные и поэтические, выявив их сходство и различие.

Культурный концепт. Основные характеристики культурного концепта, которые выделил Н.Ф. Алефиренко [1].

1. Культурный концепт – это точка пересечения между миром культуры и миром индивидуальных смыслов, это, по крылатым словам Ю.С. Степанова, «сгусток культуры в сознании человека и то, посредством чего человек сам входит в культуру», с иных позиций концепт – это содержание понятия и спрессованная история понятия.

2. Культурные концепты суть своеобразные культурные гены, входящие в генотип культуры.

3. Культурные концепты по сути своей антропоцентричны и в силу этого оказываются насыщенными культуроносными коннотациями.

Художественный концепт. Впервые в 1927 году в едином массиве концептов С.А. Аскольдовым были выделены два вида концептов – ***познавательные*** и ***художественные*** [3]. Он, собственно, и заложил отечественную традицию в изучении *художественных концептов*. Подчеркивая субъективную природу концепта (это «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» – 3: 269), автор различает познавательные («почки сложнейших соцветий мысленных конкретностей») и художественные концепты («сочетание понятий, представлений, чувств, эмоций, волевых проявлений»).

Согласно С.А. Аскольдову, художественные концепты заключают в себе «неопределенность возможностей». Их заместительные способности связаны не с потенциальным соответствием реальной действительности или с законами логики. Концепты этого типа подчиняются особой прагматике «художественной ассоциативности». Художественные концепты образны, символичны, поскольку то, «что они означают, больше данного в них содержания и находится за их пределами» [3: 91]. Эту символичность С. Аскольдов называет «ассоциативной запредельностью». Ассоциативная запредельность характерна не только для «непрозрачных» поэтических текстов с малой предсказуемостью (*Лира! Лира! Хвалынь – синяя! Полыхание крыл – в скинии! Над мотыгами – и – спинами Полыхание двух бурь!* – Цветаева, «Выше! Выше! Лови – летчицу!»), но и для хорошо понятных нам «классических» текстов. Так, определив смыслы концепта «Любовь» (‘своенравная’, ‘прекрасная’, ‘жестокая’) в одном из пушкинских шедевров («*Счастлив, кто избран своенравно…*»), мы не покроем тот *эмоциональный остаток*, который заключён в этом стихотворении.

Счастлив, кто избран своенравно
Твоей тоскливою мечтой,
При ком любовью млеешь явно,
Чьи взоры властвуют тобой;
Но жалок тот, кто молчаливо,
Сгорая пламенем любви,
Потупя голову ревниво,
Признанья слушает твои.

Понятие художественного концепта является предметом активного обсуждения лингвистов. Так, Л.В. Миллер считает, что тем фоном, на котором происходит порождение художественного концепта, является универсальный художественный опыт. Для реализации поэтического концепта важно осознание того, *что* является его инвариантом в этнокультурной ментальности. Это «сложное ментальное образование» принадлежит «не только индивидуальному сознанию, но и <…> психоментальной сфере определенного эт-

нокультурного сообщества», это «универсальный художественный опыт, зафиксированный в культурной памяти и способный выступать в качестве фермента и строительного материала при формировании новых художественных смыслов» [20: 41-42]. Н.С. Болотнова же напрямую связывает художественный концепт с поэтической картиной мира автора: художественный концепт «является единицей поэтической картины мира автора, отраженной в тексте, характеризуется эстетической сущностью и образными средствами выражения, обусловленными творческим замыслом создателя».

Художественный концепт обладает особой, гибкой структурой. По утверждению психолингвистов, в художественном тексте каждое слово раскрывает богатые возможности своих потенциальных многомерных связей. Эти связи могут иметь характер дискурсивных, когнитивных, понятийных, ситуационных и даже звуковых ассоциаций. В норме, в системе языка одни связи, образные, как наименее существенные, вытесняются, а другие, смысловые, закрепляются и становятся доминантными. В художественном тексте, наоборот, смысловые взаимосвязи вытесняются ассоциативно-образными.

Важное различие между концептами художественными и культурными помогают сформулировать слова С. Аскольдова о художественных концептах: «возникающие цепочки «своих» и «чужих» концептов имеют контекстуальный смысл». Ученый подчёркивает, что «иногда цепь этих образов направлена совсем не туда, куда влек бы их обыкновенный смысл слов и их синтаксическая связь» [3: 92].

Поэтический концепт. Для уяснения проблемы соотношения в поэтическом концепте художественного и культурного компонентов важны параметры, установленные О.Е. Беспаловой для общей типологии концептов: 1) связь с формами речевого/внеречевого художественного мышления; 2) ориентация относительно концептосферы литературы как подсистемы культуры / ориентация относительно всего ментального пространства культуры; 3) перераспределение ядерных и периферийных признаков в содержании концепта у разных поэтов / устойчивое соотношение ядра и периферии концепта в сознании среднестатистического носителя языка; 4) декодирование содержания концепта на основе художественной / культурной пресуппозиции [6].

Поэтический концепт связан со специфическим поэтическим (образным) мышлением. На понятийном уровне он практически совпадает с концептом художественным (культурным). Различия возникают на образном и аксиологическом уровнях, где появляется поэтический смысл употреблённого слова, характеризующегося в системе языка нейтральной или нулевой коннотацией. О.В. Кондрашова непосредственно связывает художественный концепт с поэтической образностью, указывая, что любое поэтическое представление связано с выведением слова из «автоматизма восприятия» (его «остранением» или актуализацией), то есть «с возникновением в художественном тексте образной единицы» [15: 19]. При этом «устойчивость образа, опирающаяся на языковое значение, и форму слова, с одной стороны, и возможность множественных его реализаций (различных прочтений) как в одном и том же тексте, так и в разных произведениях, с другой – обеспечивает ведущую роль образа в порождении художественного содержания» [15: 19].

Для поэтического концепта характерна ориентация относительно поэтической концептосферы, которая создаётся ограниченным количеством концептов. Поэтизируется то, что способно передать чувства поэта. Толчком к переживанию или мотивом лирики может быть все, что волнует нашу душу. Далеко не все объекты действительности поэтизируются. Так, «названия предметов одежды, представляющие в языковом сознании неживые и потому мало одухотворенные объекты действительности, менее подвержены поэтизации, чем наименования растений, и кажутся мало подходящими для характеристики лица и развития оценочных коннотаций» [15: 98]. Определённая поэтическая конкретизация, как кажется, лишь подтверждает это положение. По наблюдениям В.К. Харченко [26: 72-76], темами современной лирики являются знаки советской эпохи (творчество Б. Рыжего), язык социальных проблем (М. Кудимова), поэзия бытовых сцен (А. Кушнер).

В целом же темы лирики немногочисленны и ее особенность в том, что тексты зачастую не содержат действительно «новой» информации, просвещающей и обогащающей читателя специальными знаниями. Цель лирики, как указывалось выше, – познание сути бытия и смысла жизни человека. Именно поэтому, вновь и вновь обращаясь к «вечным

темам» (а значит, к соответствующим концептам), поэт стремится познать мир и себя и выразить в поэтической форме свое отношение к миру.

Именно с необходимостью по-новому выразить вечную мысль связана особая размытость структуры поэтического концепта. С поэтическим концептом связана разветвлённая система адгерентных (возникающих в поэтическом тексте, контекстуальных, синтагматических) и ингерентных (дискурсивных, словарных, парадигматических, фондовых) ассоциаций и коннотаций. Возникновение множественных смыслов предопределяется особым поэтическим мышлением – ассоциативно-образного и символического характера.

В стихотворениях А.С. Пушкина «Телега жизни» и А.А. Блока «Сегодня ты на тройке звонкой…» представлены однотипные внутритекстовые ситуации: дорога, по которой в телеге (у Пушкина), на тройке (у Блока) движется человек. Концепт «Жизнь» разворачивается как метафорический сценарий: жизнь – дорога, ямщик – время, седок – человек, которого везёт время-ямщик по дороге жизни. Однако концептуальные смыслы, порождённые этими текстами, различны. Это определяется тем, какие слои концепта актуализируются в тексте. Доминантный образ у Пушкина – *ямщик лихой, седое время*, соответственно, концепт «Жизнь» представлен как смена жизненных этапов (утро-молодость, день-зрелость и вечер-старость), из чего следует и основной концептуальный смысл: «Жизнь» – ‘череда неизбежностей’. У Блока основной образ – *проезжая дорога*, концепт «Жизнь» представлен как смена событий, среди которых и праздник (*Сегодня ты на тройке звонкой Летишь…*), и предательство (*Задремлешь – и тебя в дремоте Он острым полоснёт клинком, Иль на безлюдном повороте К версте прикрутит кушаком*), и безысходность. Основной смысл концепта «Жизнь» в этом стихотворении – ‘череда неожиданностей’. Неповторимые смыслы поэтических текстов, с одной стороны, создаются сочетанием концептуальных составляющих, с другой стороны, обусловлены ритмо-метро-мелодическим характером поэтической речи.

Выводы. Таким образом, основной ментальной единицей поэтического дискурса, формирующей дискурсивно-когнитивное пространство поэтического текста, является **поэтический концепт**. Это особый вид художественного концепта, обладающий специфически размытой архитектоникой, обусловленной ассоциативно-смысловыми механизмами формирования его содержательной структуры. Поскольку поэтический концепт, как любой художественный концепт, является вторичным образованием, то в структуре языкового сознания он является ритмо-метро-мелодическим воплощением как эвристического словотворчества, так и герменевтического восприятия поэтических субъективных смыслов.

Поэтический концепт как единица поэтической картины мира понимается как условное, полиструктурируемое, полиапеллируемое, вербализуемое в языке ментальное образование, погруженное в культурную среду и функционирующее в поэтическом дискурсе.

Список литературы

1. Алефиренко, Н.Ф. Лингвокультурология [Текст] /Н.Ф. Алефиренко. – М., 2009.
2. Арутюнова, Н. Д. Истина: фон и коннотации [Текст] / Н. Д. Арутюнова // Логический анализ языка. Культурные концепты: сб. ст. – М., 1991. – С. 21-30.
3. Аскольдов, С. А. Концепт и слово [Текст] / С.А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология/ Под ред. проф. В.Н. Нерознака. – М.: Academia, 1997. – С.267-279.
4. Бабенко, Л. Г., Казарин, Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика [Текст]: Учебник; Практикум / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 496 с.
5. Бабушкин, А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика [Текст]: дис. … д-ра филол. наук / А.П. Бабушкин. – Воронеж, 1997. – 275 с.
6. Беспалова, О. Е. Концептосфера поэзии Н.С.Гумилева в ее лексическом представлении [Текст]: автореф. дис. … канд. филол. наук / О.Е. Беспалова. – СПб., 2002. – 24 с.
7. Болдырев, Н. Н. Когнитивный аспект семантики притяжательных местоимений [Текст] / Н.Н. Болдырев // Русский язык: исторические судьбы и современность. Международный конгресс русистов- исследователей. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – С. 91-92.

8. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языков [Текст] / А. Вежбицкая. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 780 с.

9. Величковский, Б. М. Современная когнитивная психология [Текст] / Б. М. Величковский. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 336 с.

10. Демьянков, В.З. Понятие и концепт в художественной литературе и в научном языке [Текст] /В.З. Демьянков // Вопр. филологии. – 2001. – № 1. – С.35-47.

11. Зусман, В. Концепт в системе гуманитарного знания [Текст] / В. Зусман //Вопр. литературы. – 2003. – №2. – С. 3-29.

12. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

13. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 264 с.

14. Колесов, В.В. Концепт культуры: образ – понятие – слово [Текст] / В.В. Колесов // Вестник СпбГУ. – Серия 2., 1992. – Вып. 3. – С. 30-40.

15. Кондрашова, О.В. Семантика поэтического слова (функционально-типологический аспект) [Текст] / О. В. Кондрашова. – Краснодар, 1998. – 279 с.

16. Кошарная, С.А. Миф и язык: Опыт лингвокультурологической реконструкции русской мифологической картины мира [Текст] / С.А. Кошарная. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2002. – 208 с.

17. Кубрякова, Е.С. Эволюция лингвистических идей во 2-ой половине XX века (опыт парадигмального анализа) [Текст] / Е.С. Кубрякова // Язык и наука конца XX века. – М.: Изд-во РГУ, 1995. – С. 144-238.

18. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем [Текст] / Дж. Лакофф, М. Джонсон // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М., 1987. – С. 126-170.

19. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика [Текст]: учебное пособие / В.А. Маслова. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 256 с.

20. Миллер, Л.В. Художественный концепт как смысловая и эстетическая категория [Текст] / Л.В. Миллер // Мир русского слова. – 2000. – № 4. – С.39-45.

21. Попова, З.Д. Концептуальная природа абстрактных понятий [Текст] / З.Д. Попова // Вестник ВГУ. Серия Гуманитарные науки. –2003. – № 1. – С. 132-141.

22. Попова, З.Д., Стернин, И.А. Очерки по когнитивной лингвистике [Текст]: монография / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2001 – 192 с.

23. Слышкин, Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе [Текст] / Г.Г. Слышкин. – М.: Academia, 2000. – 128 с.

24. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования [Текст] / Ю.С. Степанов. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 824 с.

25. Фрумкина, Р.М. Концептуальный анализ с точки зрения лингвиста и психолога [Текст] / Р.М. Фрумкина // НТИ. Серия 2, 1992. – № 3. – С. 1-9.

26. Харченко, В.К. «Белые пятна» на карте современной лингвистики [Текст]: книга рисков / В.К. Харченко. – М.: Изд-во Литературного института им. А.М. Горького, 2008. – 168 с.

27. Ченки, А. Современные когнитивные подходы к семантике: сходства и различия в теориях и целях [Текст] / А. Ченки // Вопр. языкознания. – 1996. – № 2. – С. 68-78.

28. Шаклеин, В.М. Лингвокультурологический аспект исследования художественного текста. Лингвистический анализ художественного текста в школьной практике [Текст] / В.М. Шаклеин. – М.: 2004.

POETIC CONCEPT AND ITS STATUS IN THE TYPOLOGY OF CONCEPTS

I.I. Chumak-Zhoun

Belgorod State University

e-mail: Chumak@bsu.edu.ru

In the article the author generalizes data about classification of concepts. The author indicates poetic concept as element of the cognitive system of the poetic language speaker. The author emphasizes the structure of this concept. Also in the article the author determines the differences between art concept, poetic concept and culture concept.

Key words: poetic discourse, poetic concept, poetic language speaker.

УДК 81'367

ФОРМАЛЬНЫЙ ПОДХОД К СИНТАКСИЧЕСКИМ СТРУКТУРАМ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А.М. Аматов

Белгородский государственный университет,

e-mail: amatov@bsu.edu.ru

В статье излагается взгляд на синтаксические структуры современного английского языка с позиций формальной логики и трансформационного анализа.

Ключевые слова: английский язык, синтаксис, предикация, формальный анализ, синтаксические структуры.

В последние десятилетия неоднократно предпринимались попытки формального описания языка как системы: и копенгагенская глоссематика, и генеративная грамматика Н. Хомского, и логическая грамматика Р. Монтагю, и целый ряд более поздних лингвистических школ и направлений, которые ставили перед собой задачу создания моделей и концепций языка, функционирование которых опиралось бы на строгие логические или даже математические закономерности. Интерес к таким исследованиям неслучаен, поскольку создание действенного формального описания языков сулит огромные перспективы в сфере, например, машинного перевода, а в дальнейшем, возможно, и в создании искусственного интеллекта.

Однако при решении задач формального описания языка встаёт ряд достаточно сложных вопросов, таких, как открытость языковой системы, соотношение в ней упорядоченности и беспорядка, а также взаимодействия структуры и семантики. Мы попытаемся осветить эти вопросы на примере анализа ряда предикативных синтаксических конструкций в современном английском языке.

Выбор именно английского языка неслучаен и обусловлен одной важной особенностью, для рассмотрения которой необходим небольшой экскурс в историю этого языка. Изменения грамматического строя английского языка, связанные с разрушением некогда стройной флективной системы ознаменовали переход от древнеанглийского к новоанглийскому периоду. Быстрая, даже скачкообразная смена синтетического строя на аналитический явилась, пожалуй, беспрецедентным случаем в истории не только английского, но и германских языков в целом. По времени эти изменения спряжены с завоеванием Британии викингами (преимущественно датчане и норвежцы) и следуют непосредственно за этим завоеванием. Именно в этот период (XI – XIII вв.) английский язык утрачивает большую часть флексий (сначала происходит их смешение и ослабление, а к концу XIV в. они почти совершенно исчезают), в нем разрушаются системы рода и падежа, исчезает согласование прилагательного с существительным.

Ломка синтетической системы и создание принципиально иной, аналитической системы – это результат нарастания энтропии с последующей бифуркацией и переходом на новый эволюционный путь подтверждается как принципиальной разницей строя древнеанглийского и среднеанглийского языка, так и временем, которое занял этот переход. Можно сказать, что конец древнеанглийского периода ознаменовался нарастанием энтропии в системе языка, что повлекло переход к состоянию неустойчивого равновесия

(бифуркация), выход из которого на новый этап развития был обусловлен «ослаблением контроля» над языком в связи с Норманнским завоеванием Англии (флуктуация). Самоорганизация языка нового типа происходила уже не на морфологической основе – в качестве аттракторов служили синтаксические структуры.

Отношение субъекта к действию в значительной части языков получает своё выражение в личных окончаниях глагола. Отношение же действия к объекту может быть выражено падежным управлением или примыканием, в зависимости от типологии языка. Для современного английского языка, лишённого морфологически выраженной категории падежа, доступным остаётся только второй способ – выражение отношения объекта к действию через примыкание.

Разбор рядов предложений с параллельными феногрaмматическими формами показывает, что их трансформационный потенциал, а, следовательно, и глубинные структуры могут быть различны. Подробнее об этом пишет Д. Даути [1]. Мы отметим лишь тот факт, что категория синтаксической переходности у одного и того же глагола может «всплывать» в отдельных структурах и никак не проявляется в других, что отчасти (но не всегда!) связано с семантическим классом направленности/ненаправленности действия для данного глагола.

Если оценивать переходность глаголов с позиций выполняемой ими синтаксической функции, то следует признать, что наиболее существенным признаком переходности является способность данного глагола образовывать страдательные конструкции путем хорошо известной трансформации подъема прямого дополнения в позицию подлежащего и пассивизации самой глагольной формы.

Такой подход к анализу предикатов позволяет добиться создания действительно формальной модели, при наличии которой в перспективе становится возможным применение количественных методов анализа механизмов порождения и интерпретации высказываний. Пока же отметим, что формализация английского языка на основе синтаксических моделей представляется более перспективной по сравнению с лексико-семантическими моделями в силу того, что последние часто накладываются друг на друга, что делает если не невозможным, то очень затруднительным демаркацию структур и вообще ставит под сомнение функциональность таких моделей. Применяя трансформацию пассивизации к предложениям с переходными глаголами, мы получаем адекватные синтаксические конструкции в пассивной форме:

Bill squeezed my hand – My hand was squeezed.

Tom pressed the button – The button was pressed.

The company produces 10,000 cars monthly – 10,000 cars are produced monthly.

Возможность образования пассивных конструкций дает основания причислить глаголы, независимо от их семантического класса, к единой синтаксической категории переходных глаголов (TV).

Для дальнейшего анализа необходимо абстрагироваться от конкретной лексической семантики языковых единиц, оставив для наблюдения лишь синтаксическую семантику и сосредоточив внимание на структурных особенностях фраз и предложений. В таком случае частные семантические особенности слов и устойчивых сочетаний стираются (вернее, они не должны учитываться в предложенном анализе), поскольку они существенны лишь для семантической структуры предложения, но не для синтаксиса. Саму же трансформацию представим в следующем виде:

NP1/TV/NP2 => NP2/V-link + Pass-TV//(NP1)

Это, по сути, схема «детранзивизации» глагольного выражения, где NP – именные выражения, TVP – переходное глагольное выражение, V-link – глагол-связка, Pass-TV – форма страдательного залога от переходного глагола (т.е. причастие прошедшего времени). Двойная косая показывает, что NP1 присоединяется к глагольной форме через предлог (в английском языке чаще всего *by* или *with*) или инструментальную падежную фор-

му (например, в русском языке – творительный падеж) и не является прямым дополнением. Круглые скобки указывают на факультативность NP2 – так, в приведённых нами примерах эти аргументы (*Bill*, *Tom*, *company*) не включены в пассивные формы.

Что касается глагола-связки, то в английских пассивных конструкциях это чаще всего *be* в соответствующей форме времени и лица, хотя иногда (в последнее время всё чаще) в этой функции употребляется также глагол *get*: *We got soaked, The captain got killed (cf. We were soaked, The captain was killed).*

В связи с категорией залога следует отметить особый характер структуры английского глагола как части речи. Как и в ряде других языков, формы залога как особой грамматической категории представлены только у переходных глаголов. Глаголы непереходные, к которым относятся, например, глаголы передвижения (*to go*, *to creep*, *to swim*), глаголы положения в пространстве (*to sit*, *to lie*, *to stand*), глаголы физического состояния (*to rest*, *to sleep*), глаголы эмоционального состояния (*to cry*, *to weep*) и т.д., формы залога обычно не имеют. Мы говорим «обычно», поскольку тенденция к появлению форм залога у таких глаголов наблюдается. Более того, всё чаще можно встретить употребление в пассиве глаголов с косвенными предложными дополнениями. Такое явление получило в английской грамматике даже специальное наименование – *prepositional passive*. Приведём один такой пример: *Ships above 200 metres in length shall be dealt with by the Administration* (Заключительный акт международной конференции о грузовой марке 1966 г., подписан в Лондоне 05.04.1966).

В английском языке широко распространено явление лабильности, или способности глагола выступать в двух диатезах, как в качестве переходного, так и непереходного: *He broke the cup – The cup broke; I opened the door – The door opened* и т.п. Из данных примеров видно, что глаголы *break*, *open* и им подобные имеют две альтернативные модели синтаксического управления, причём одна диатеза здесь семантически выступает как каузативная от другой, хотя в более широком понимании лабильность не ограничивается каузативными парами, как в приведённых примерах.

В связи с синтаксическими особенностями переходных и непереходных глаголов возникает ряд принципиальных вопросов. Прежде всего, следует ли считать английский глагол переходным, основываясь лишь на том факте, что он имеет после себя беспредложное дополнение и каковы критерии того, чтобы дополнение можно было считать прямым? В этом смысле деление глаголов на переходные и непереходные на основании лишь наличия/отсутствия у них дополнения без предлога не даёт нам практически ничего.

Рассмотрим в качестве примера пару предикативных конструкций с глаголами *have* и *resemble*, на первый взгляд сходных по структуре с построениями, имеющими в своём ядре переходные глаголы:

John has a son.

The son resembles his father.

Поскольку конструкции **A son is had by John* и **The father is resembled by his son* представляется невозможной с точки зрения синтаксиса современного английского языка, то сами глагол *have* и *resemble* в таком употреблении относится к категории IV – непереходных глаголов. Однако необходимость употребления с этим глаголом беспредложного дополнения заставляет ввести дробный параметр N, который указывает на обязательный актант без возможности преобразования в пассивную конструкцию.

Исходя из трансформационного потенциала синтаксических структур, ядерные глаголы *have*, *resemble*, а также ряд других (*lack*, *fit*, *suit* и пр.) целесообразно отнести к синтаксической категории IV/NP, то есть к классу квазипереходных глаголов, требующих наличия после себя беспредложного дополнения, но не способных образовывать пассивные конструкции. При этом есть все основания утверждать, что связка переходного глагола с дополнением функционирует в предложении как непереходный глагол и, присоединяясь к имени, образует предложение, т.е. TV + NP => IVP, как это рассматривается, например, в грамматике Р. Монтагю). Отсюда следует, что все предложения с глагольными предикатами сводимы к единой базовой структуре NP + IVP => S.

Есть основания предполагать, что отсутствие у таких глаголов, как *have* и *resemble*, категории TV, которая является ключевой для образования пассивных конструкций, име-

ет, помимо синтаксического, и семантическое обоснование. Тем не менее, приходится признать отсутствие однозначного соответствия между семантическим и синтаксическим критериями переходности глаголов в силу того, что в современном английском языке есть глаголы, выражающие направленное действие, и всё же не допускающие пассивизвции. В качестве примера можно взять непереходные глаголы, обознающие физические (конкретно оптические) явления. Сравним, например, глаголы *shine* и *emit*:

*Molten iron shines visible light – *Visible light is shone by molten iron.*

Molten iron emits visible light – Visible light is emitted by molten iron.

Невозможность образования пассивной конструкции в первом случае показывает, что приведённая в качестве примера предикативная конструкции восходят к той же глубинной структуре, что и построения с глаголом have (в значении «иметь»), а именно NP1/(IV/NP)/NP2. Можно утверждать, что предложения *Molten iron shines visible light* и *Molten iron emits visible light* восходят к разным глубинным структурам, хотя имеют идентичные феногрмматические формы и обладают схожей семантикой. Сходство внешней синтаксической формы обусловлено, на наш взгляд, отсутствием маркированного падежа в системе английского языка. Для сравнения, соответствующие предложения русского языка имеют в своём составе дополнения в разных падежных формах: *Расплавленное железо светится видимым светом* (Дат.) и *Расплавленное железо испускает видимый свет* (Вин.).

Говоря о связи лексической семантики с грамматическими структурами, следует также учитывать одну очень важную особенность языка: иногда изменение лексического значения глагола влечет смену его синтаксической категории. Так, упомянутый глагол *have* может выступать в значении '*fool, cheat by cunning tricks*', а синонимичный глагол *possess* = '*come into and control firmly*'. В этих значениях глаголы *have* и *possess* принадлежат к категории переходных (TV) и могут употребляться в страдательном залоге. Более того, такое их употребление в указанных значениях даже более типично: *I'm afraid you have been had by your partners; Tom is possessed by the idea.*

Если абстрагироваться от лексической семантики и рассматривать строй английского предложения как сочетание именных (NP) и глагольных (VP) выражений, то можно сформулировать ряд правил, обусловливающих связь компонентов между собой.

Во-первых, предложение как таковое – это сочетание именного и непереходного глагольного выражений, что формально можно записать как NP + IVP = S.

Во-вторых, переходный глагол в сочетании с дополнением функционируют как непереходное глагольное выражение, поскольку в этом случае погашается валентность глагола (формально TV + NP => IVP).

В-третьих, сложные предикаты имеют в своём составе основной глагол, требующий, как минимум, одно именное выражение и предикатив, который может быть выражен именем либо глаголом. Формально сложный предикат можно описать как TV/Pred.P + Pred.P + NP => IVP. Предикаты с переходными глаголами, требующими после себя одного прямого дополнения, не представляют трудностей для трансформационного анализа и легко укладываются в схему, приведённую выше. Более того, механизм образования пассивных конструкций с такими глаголами описан во множестве учебников английского языка, поэтому мы не будем на нём подробно останавливаться, а обратимся к предикатам, где глагол требует после себя дополнения с предлогом и всё же допускает образование пассивной конструкции.

Пассив с предлогами является вполне распространённым явлением в синтаксисе английского языка. Причём анализ употребления такой формы пассива можно констатировать, что данный тип пассивной конструкции с периферии смещается к центру, занимая в современном употреблении место, практически равное «стандартному» страдательному залогу без предлогов. Об этом свидетельствует уже тот факт, что предложные конструкции в форме страдательного залога стали вполне привычными оборотами, используемыми в научных текстах, официальных документах и СМИ, причём как в основном тексте, так и в заголовках. Приведём несколько примеров такого употребления страдательного залога:

Can peer education be relied upon as an effective tool in promoting health seeking behaviour among peers at workplaces? (gateway.nlm.nih.gov)

Cooling off climate needs to be looked at, U.S. science adviser says. (www.tbo.com)

In this Chapter, references to a child who is looked after by a local authority are to be read in accordance with section 22(1) of the Children Act 1989. (Education and Inspections Act 2006, в этом же документе словосочетание '*looked after*' повсеместно встречается в атрибутивном употреблении, т.е. как прилагательное: '*a looked after child*').

Kylie Minogue reportedly had a first-hand experience with Farah Khan's infamous temper after she was shouted at and bossed around during the choreography for 'Blue' (www.hindustantimes.com)

The same company makes a clear form of silicone rubber which looks like broken glass and can be walked on with no risk of injury (www.intuitor.com).

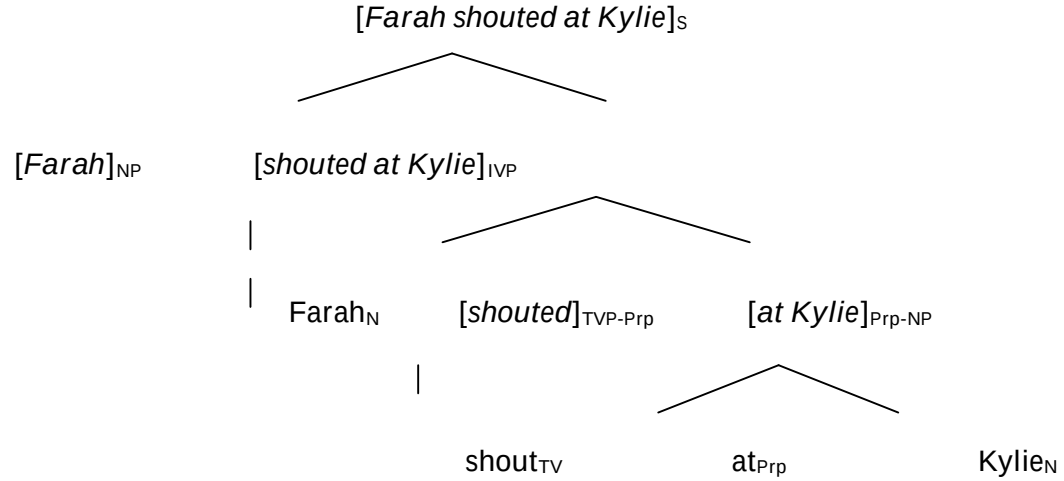
Как видно из приведённых примеров, предложные страдательные конструкции получили широкое распространение в самых разных типах современного англоязычного дискурса. Это специфическое грамматическое явление, на наш взгляд, объясняется двумя факторами в их взаимодействии.

Во-первых, пассивные конструкции в целом широко распространены в англоязычной речи в связи со слабой развитостью других форм выражения аналогичной мысли, в частности безличных и неопределённо-личных конструкций. Так, если в русскоязычной речи предпочтительнее будет сказать *«Меня пригласили на вечеринку»*, то по-английски типичной формой выражения того же смысла будет как раз пассивная конструкция – "*I was invited to the party*".

Во-вторых, в связи с разрушением падежной системы и утратой флексий в английском языке семантические роли актантов стали определяться главным образом через аранжировку слов внутри фразы. Так, ещё одна русская безличная конструкция с дательным падежом *«Ему мало платят»* имеет опять же английский эквивалент в виде пассивной формы *"He is ill paid"*. Отсюда практически любое дополнение может рассматриваться как потенциальный «кандидат» на занятие позиции подлежащего и, соответственно, образование пассивной конструкции.

В условиях разрушения флективной системы и исчезновения морфологически маркированного падежа в роли аттракторов стали выступать синтаксические структуры, число которых относительно невелико. К таким структурам-аттракторам можно отнести и пассивную конструкцию, которая «привлекла на свою орбиту» также и те глаголы, которые традиционно переходными не считаются.

Глаголы, которые способны образовывать предложные пассивные конструкции, следует отнести к переходным по синтаксическому критерию. Формально (и адекватно) описать структуру с глаголом и предложным дополнением, допускающую трансформацию пассивизации, можно через категорию TV-Prp. Представим в качестве примера дерево НС для предложения *Farah shouted at Kylie*:



Применительно к конкретному глаголу следует также указать и определённый

предлог. В частности, глаголы из приведённых здесь примеров можно описать как *rely*$_{TV\text{-}upon(on)}$, *look*$_{TV\text{-}at(after,for)}$ и т.д. Детализация представляется необходимой в силу того, что один и тот же глагол может образовывать предложные пассивные конструкции избирательно, т.е. не со всеми предлогами, а только с некоторыми. В частности, нам встречалось множество примеров пассивных конструкций, ядром которых был глагол *run*, связанный с дополнением через предлог *over* (*run over* N), один из которых приведён выше. Однако мы не встретили ни одного случая пассивизации конструкций '*run after* N' или '*run into* N'. И хотя мы не можем полностью исключить возможности образования таких конструкций, особенно с учётом динамического характера языковой системы, на данный момент мы вынуждены констатировать, что такие конструкции как минимум нетипичны.

В связи с предложными пассивными конструкциями следует отметить ещё одну особенность: один и тот же глагол может употребляться как с предложным, так и с беспредложным дополнением. При этом беспредложное дополнение модифицирует значение предиката. В частности, глагол shoot, употребляясь с беспредложным дополнением, имеет значение «застрелить, подстрелить» (т.е. попасть выстрелом, ранив или убив), тогда как тот же глагол с дополнением, связанным с ним предлогом at, означает «стрелять в кого-л./что-л.» без указания на результат выстрела. Так, предложение *The terrorist shot the President* означает, что президент был ранен или убит, тогда как в высказывании *The terrorist shot at the President* подобная импликации не содержится. При этом оба эти предложения трансформируются в пассивные конструкции *The President was shot* и *The President was shot at*, соответственно. И здесь мы снова сталкиваемся с переносом значительной части семантической нагрузки с морфологии на синтаксис – в частности, отсутствие в английском языке морфологических маркеров вида заставляет выражать такие оттенки значения через форму всего построения.

Широкое распространение в английском языке такого явления, как лабильность (о чём было сказано выше) также имеет одной из своих причин слабость морфологической системы. Одна и та же глагольная форма может употребляться как в переходном, так и в непереходном значении: *He shaved* и *He shaved his chin*, *She washed* и *She washed her face*.

Для сравнения, в русском языке при наличии непереходного/возвратного суффикса *–ся* и его вариантов лабильность глаголов – гораздо менее распространённое явление. В частности, русскими соответствиями приведённых примеров будут *Он побрился* и *Он побрил подбородок*, *Она умылась* и *Она умыла лицо*.

Анализ употребления простых глагольных предикатов современного английского языка показывает, что синтаксическим средствам отдаётся приоритет над морфологическими при выражении суждения. Этот приоритет обусловлен слабой морфологической системой английского языка, что побуждает его носителей прибегать к новым, принципиально иным формам выражения и вызывает к жизни достаточно своеобразные явления – высокую степень лабильности и пассивизацию предложных конструкций.

Анализ сложных глагольных предикатов мы начнём с рассмотрения конструкций с глаголами, требующими более одного дополнения, т.е. валентность которых равна трём или выше. Фактически речь пойдёт о трёхвалентных глаголах, поскольку это, как показывает эмпирический опыт, составляет предел обязательной валентности английских глаголов. Что же касается факультативной валентности, то её показатель, естественно, может быть ещё выше, но факультативные актанты, как правило, имеют стандартное присоединение через предлог и не влияют на базовую структуру предложения.

Английские трёхвалентные глаголы можно разделить на две большие группы: те, которые допускают изменение порядка дополнений с использованием соответствующих предлогов (так называемый *dative shift*) и те, которые таких изменений не допускают.

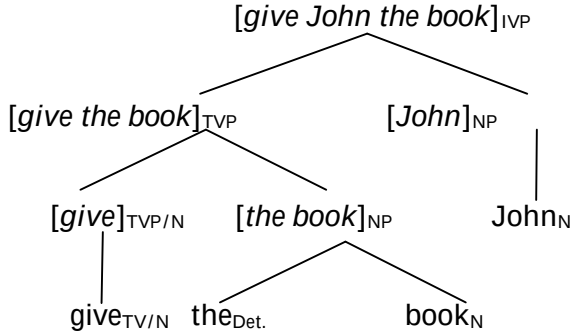
К первой группе относятся глаголы типа *give*, *send*, *offer*, *promise*, *buy*, *make* и т.п.: *give me that key – give that key to me, sendhis mother a postcard – send a postcard to his mother, offer her a cigarette – offer a cigarette to her, promise his wife a new pair of earrings – promise a new pair of earrings to his wife, buy her husband a shirt – buy a shirt for her husband, make me some coffee – make some coffee for me,* etc.

Ко второй группе относятся глаголы типа *describe*, *mention*, *say*, *scream*, *return* и

т.п.: *describe the book to me – *describe me the book, mention the idea to her – *mention her the idea, say a few words to him – *say him a few words, scream something to us – *scream us something, return the keys to me – *return me the keys*, etc.

В отдельных (и очень редких) случаях парадигма употребления глагола может меняться в зависимости от варианта английского языка. В частности, глагол recommend в британском употреблении допускает перестановку дополнений (*I recommended him the book – I recommended the book to him*), а в американском употреблении – нет (только *I recommended the book to him*). С другой стороны, в американском варианте английского языка считается нормальным употребление глагола write в обоих типах конструкций (*write a letter to his friends – write his friends a letter*), тогда как в британском варианте последняя форма считается не вполне корректной и не рекомендуется к употреблению (см., например, Longman's Dictionary of Common Errors).

С точки зрения трансформационного анализа нас интересует, какие из трёхвалентных глаголов допускают преобразование активной структуры в пассивную и каков механизм этой трансформации. Рассмотрим эти вопросы на примере конструкций с глаголом give, который в синтаксическом отношении можно считать прототипической единицей для первой группы трёхвалентных глаголов. Глагол *give* требует двух именных выражений (факультативно их может быть больше), соответственно фразу типа *give John the book* можно представить в следующем виде:



Глагол *give*, как мы видим, принадлежит категории TV/N, то есть требует не одного, а двух именных выражений в сочетании. Переходность глагола определяется его способностью образовывать пассивную конструкцию с подъёмом дополнения (в данном случае *John*) в позицию подлежащего: *John was given the book*.

Здесь возникает вопрос о том, насколько тесно актуальное членение соприкасается с формально-синтаксическим, и, прежде всего, какое из двух дополнений (в нашем случае это *John* и *the book*) следует считать прямым, а какое – косвенным.

По аналогии с флективным языком, например, русским, можно предположить, что прямым дополнением в обоих приведенных случаях следует считать *the book*, поскольку именно это NP функционально соответствует форме винительного падежа, тогда как *John* соответствует форме дательного падежа (*Dative* по Ч. Филлмору). Однако такой вывод представляется несколько поверхностным, поскольку в нем не учтена специфика синтаксической организации английского предложения, а она, в силу особенностей грамматического строя языка, весьма существенно отличается от структуры русского предложения.

С позиций трансформационных грамматик синтаксические категории глаголов и актантов представляются несколько иначе: прямым дополнением следует считать NP, способное в результате пассивизации занимать положение подлежащего (*Object-to-Subject Raising*). Получаем следующие модели преобразования двух синтаксических конструкций:

I gave John the book – John was given the book.

I gave the book to John – The book was given to John.

При таком подходе в первом случае прямым дополнением является *John*, а во втором – *the book*. Соответственно, в первом случае группа переходного глагола (категория TVP) включает выражение *give the book* (как на схеме выше), а во втором – *give to John*.

Таким образом, глагол *give* попадает в различные категории: TV/N и TV/to-N. Обладая двойной переходностью (*"ditransitive verb"*), этот глагол может без изменения основного лексического значения входить в различные синтаксические парадигмы, что характерно для целого ряда английских трехвалентных глаголов, который мы отнесли к первой группе. Во второй группе глаголы такой возможностью не обладают: *Mary considered John a gentleman. – *Mary considered a gentleman to John.*

Разрыв сложного предиката объясняется «высвобождением» (*liberation*) определённых глагольных категорий. В частности, в так называемых «сложных» английских глаголах, например, *give*, *order*, *consider*, *find* «высвобождаются» категории [VP/NP], то есть сочетаемость глагола с прямым именным дополнением (NP), или переходность. Квадратные скобки здесь обозначают «высвобождённые» категории.

В случае сочетания, допустим, категорий VP/NP и NP (при том, что VP/NP – связанная категория) каждое выражение сохраняется как самостоятельный конституент. Однако если категория VP/NP «высвобождается» ([VP/NP]), то её выражение перестаёт быть самостоятельным конституентом и в таком случае для образования конституента необходим дополнительный предикативный элемент, который отделяется от главного глагола прямым дополнением. Это выражается следующими формулами:

a. $\{a\}_{VP/NP} + \{b\}_{NP} \Rightarrow \{\{a\}, \{b\}\}_{VP}$; но

b. $\{a\}_{[VP/NP]} + \{b\}_{NP} \Rightarrow \{a, \{b\}\}_{VP}$,

где a и b – структурные выражения, а скобки { } указывают на конституентность [2, 3]. Подставив вместо a и b конкретные языковые единицы, получим:

a. $\{scare\}_{VP/NP} + \{John\}_{NP}$ => {{scare} {John}}$_{VP}$; но

b.$\{give\ the\ book\}_{[VP/NP]} + \{John\}_{NP}$ => {give{John}the book}$_{VP}$.

Трёхвалентные глаголы первой группы (такие как *give*), а также глаголы типа *consider*, *find* (в значении *consider*), *introduce*, *persuade*, *order* в значении «приказывать» и другие относятся к категории [VP/NP]/Pred.P (или TVP/Pred.P) и сочетаются, прежде всего, с прямым дополнением, поскольку [VP/NP] – высвобождённая категория. Предикатив, соответственно, занимает место после дополнения. В языках с общим порядком, например, SOV, куда относятся, в частности, кельтские языки [1], высвобождение данной глагольной категории отсутствует, и сложный предикат не разрывается дополнением. В языках со свободным порядком слов, например, русском, высвобождение носит факультативный характер и зависит главным образом от актуального членения предложения. Поэтому здесь сложный предикат может и не разрываться:

Он ***попросил*** *нас* ***подождать***.

Он нас ***попросил подождать***.

Что же касается трансформации *dative shift*, то в языках с маркированными падежными формами она не представляется возможным, поскольку каждый актант у трёхвалентного глагола употребляется строго в определённой форме: *Он дал мне* ***книгу*** *–* ***Книга*** *была дана мне*. Впрочем, иногда механизм такой трансформации можно проследить на примерах дериватов некоторых глаголов, имеющих общий корень. Так, русские глаголы *подарить* и *одарить* употребляются в разных типах конструкций, где в качестве прямого дополнения выступают предмет передачи и адресат, соответственно: *Она подарила ему* (Дат.) *улыбку* (Вин.) *– Ему была подарена улыбка* или *Она одарила его* (Вин.) *улыбкой* (Дат.) *– Он был одарен улыбкой*. На этом примере хорошо видна зависимость способов образования синтаксических построений от типологии языка.

На основании вышесказанного можно утверждать, что данный тип фенограмматической формы представляет собой один из аттракторов, к которому на определённом этапе развития языка (по всей видимости, период неустойчивости в среднеанглийский период) устремились сразу несколько типов конструкций, совершенно различных на глубинном уровне. В условиях разрушения флективной системы древнеанглийского языка такой способ самоорганизации языковой системы на основе совершенно новых (синтаксических, а не морфологических) принципов представляется наиболее логичным. В самом деле, отсутствие флексий позволяет упростить способы выражения предикативных связей, но требует за это определённой «платы» – ужесточения синтаксической структу-

ры и переход к гораздо более жёсткому порядку слов. В такой ситуации в грамматическом строе языка образуется относительно небольшое число жёстких структур, к которым впоследствии редуцируются другие модели, имеющие формальное сходство, но совершенно разную базовую организацию.

В заключение также следует сказать, что данные примеры (хотя они и не исчерпывают в полной мере особенностей конструкций даже только подобной синтагматики), однозначно указывают на количественную диспропорцию между поверхностными и глубинными структурами. Диспропорция вызвана, на наш взгляд, стремлением к экономии, вследствие чего сокращается набор синтаксических средств выражения и что ведёт, в свою очередь, к возникновению параллелей внешних форм при существенном различии внутренних структур.

Список литературы

1. Dowty, D.R. Grammatical Relations and Montague Grammar [Текст] / D.R. Dowty. // The Nature of Syntactic Representation – Dordrecht: D. Reidel, 1982. – Pp. 79 – 130.

2. Hoeksema, J. Categorial Morphology. Ph.D. Dissertation [Текст] / J. Hoeksema. – New York: Garland Publishing, 1985. – 237 p.

3. Kang, B. On the Treatment of Complex Predicates in Categorial Grammar / B. Kang // Linguistics and Philosophy, 1995. – Vol. 18(1). – Pp. 61 – 81.

A FORMAL APPROACH TO SYNTACTIC STRUCTURES OF MODERN ENGLISH

A.M. Amatov

Belgorod State University

e-mail: amatov@bsu.edu.ru

The paper presents a view of syntactic structure in modern English from the standpoint of formal logic and transformational grammar analysis.

Key words: English, syntax, predication, formal analysis, syntactic transformations.

УДК 801.73:811.161:811.162.3:811.111

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКСЕМ СО ЗНАЧЕНИЕМ «ЗАПАХ», «ОБОНЯНИЕ» (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, УКРАИНСКОГО, АНГЛИЙСКОГО И ЧЕШСКОГО ЯЗЫКОВ)

И.В. Чекулай,
О.Н. Прохорова

Белгородский государственный университет

e-mail: chekulai@bsu.edu.ru, prokhorova@bsu.edu.ru

Наряду с языковыми средствами передачи слуховой и зрительной перцепцией лексические единицы, передающие семантику обоняния, обладают не меньшим коннотативным потенциалом, и это обусловлено преимущественно ценностными характеристиками этих лексем в языках германской и славянской групп. На примерах из художественных произведений в данных языках показывается, как данные ценностно-семантические потенциалы позволяют решать важные коммуникативно-прагматические задачи.

Ключевые слова: перцепция, аксиологический потенциал, ценностные отношения, концепт, гедонистическая оценка, холистическая оценка.

В лингвосемантических исследованиях сложился своего рода шаблон, состоящий в том, что в области чувственной перцепции сложилась традиция исследовать преимущественно перцептивные сферы зрения и слуха. В принципе, это складывается объективно, поскольку на долю зрения в познании внешнего мира приходится более 90 % всей поступающей информации, а почётное второе место занимает область слухового восприятия. Но, наш взгляд, было бы незаслуженно обидно, если бы в стороне остались прочие три достаточно важные сферы перцепции, а именно тактильное, вкусовое и обонятельное восприятие. Как представляется, эти сферы представляют не меньший интерес с точки зрения лингвистической семантики.

Многочисленные исследования в области психологии доказывают тот факт, что основные сферы личности не задаются ей заранее, в готовом виде, а возникают на основе восприятия мира через органы перцепции. Соответственно, и ценностные отношения, и возникающие на их основе оценки в опосредованном виде являются результатом воздействия внешних раздражителей на органы перцепции. Именно поэтому мы можем квалифицировать наши ощущения в зависимости от особенностей воздействия на зрительные, слуховые, вкусовые, обонятельные и тактильные рецепторы в терминах оценки.

В данной статье предполагается, что термины "перцепция" и "чувство" далеко не идентичны. Перцептивная сфера является первичной сферой контакта индивида с материальным и социальным миром, в то время как чувства формируются внутри сознания. Вслед за Е.П.Ильиным мы полагаем, что "чувства выражаются через определенные эмоции в зависимости от того, в какой ситуации оказывается объект, к которому данный человек испытывает чувство. ... Прямого соответствия между чувствами и эмоциями нет: *одна и та же эмоция может выражать разные чувство, и одно и то же чувство может выражаться в разных эмоциях* (курсив авторов – И.Ч., О.П.)" [1: 288]. Подробнее на соотношении эмоций и чувств и их функций в оценочной категоризации мы остановимся ниже.

Перцептивная сфера представляет просто внешние раздражители организма, которые могут создавать благоприятные эффекты, ведущие к удовлетворению, радости, восхищению, или же неблагоприятные, вызывающие раздражение, боль, гнев и т.п. Тот факт, что данные эффекты, независимо от того, являются ли они чувствами или эмоциями, уже потенциально определяют аксиологический опыт человека, показывает важность учета перцептивного фактора в формировании оценочных категорий. Именно результат перцептивного восприятия отражается в частнооценочной категории, которую Н.Д.Арутюнова называет сенсорно-вкусовыми, или гедонистическими, оценками [2: 198].

Выделение категории гедонистической оценки предполагает ее дальнейшее членение в зависимости от того, какой эффект создается в определенной системе восприятия.

Гедонистическая оценка на основе зрительного восприятия может формироваться, в первую очередь, в зависимости от физических факторов воздействия, таких как интенсивность световой волны, дифракция среды при различном расстоянии до наблюдаемого

объекта, интерференция различных источников света, колористические характеристики объектов зрительного восприятия и др. Они создают различные соматические ощущения, которые мы на обыденном уровне интерпретируем как приятные или неприятные. Например, интенсивная световая волна может вызывать болевые ощущения зрительных органов. Общеизвестным фактом является влияние цвета крупных участков интерьера (например, стен в комнате) на создание эмоциональных установок (зеленый цвет способствует спокойствию; красный, наоборот, повышает реактивность и т.п.). Наблюдение за одиночным объектом гораздо легче, нежели за несколькими, объект лучше воспринимается в статике, нежели в динамике. Такие элементарные зрительные действия уже в своей основе несут значительный компонент, который можно описывать в следующих аксиологических терминах: "трудно-легко", "приятно – неприятно", "удобно – неудобно", "четко – смутно". Общеаксиологическое содержание зрительного восприятия всегда выражается в терминах холистической оценки. Оценка восприятия объекта не является дискретной в зависимости от фактора, она практически всегда не устанавливает специфику фактора, улучшающего или затрудняющего зрительное восприятие. Словосочетания "плохо видно", "плохой обзор", "не могу разглядеть" не выделяют какой-либо физический аспект, а характеризуют целостную отрицательную доступность объекта рассмотрения к адекватному восприятию. Несомненно, в техническом смысле могут актуализироваться отдельные физические параметры (так, при настройке телевизора устанавливается четкость входного сигнала, яркость, контрастность, цветовая насыщенность), но при обыденном визуальном восприятии предметов холистическая оценка остается ведущей формой высказывания, характеризующегося определенным аксиологическим содержанием в отношении качества зрительного восприятия.

Аналогичны и аксиологические потенциалы слухового восприятия. Холистическая оценка качества восприятия на слух также является доминирующим содержанием языковых единиц, характеризующих степень или общую адекватность перцепции на слух. Единственное различие, которое можно заметить для данного канала восприятия по сравнению с визуальным каналом, состоит в том, что громкость слухового сигнала осмысляется с большей степенью весомости по сравнению с другими характеристиками слухового восприятия и претендует на роль прототипического признака, по крайней мере, в обыденных, повседневных оценочных высказываниях, например, о качестве устной речи. Зачастую общую неадекватность восприятия чужой речи на слух мы связываем с негромким произношением, хотя недостатки восприятия могут наводиться объективно за счет дефектов речи говорящего, специфического тембра речи, ее скоростных характеристик, и обычной реакцией на такую неадекватность мы компенсируем словами: "Я плохо слышу, говори громче". Звуки. как и световые кванты, могут быть смазаны за счет интерференции других звуков, отдаленности источника звукового сигнала. Таким образом, качественные характеристики среды, в которой происходят зрительное и слуховое восприятие, во многом определяются физическими характеристиками самой среды.

В то же время восприятие вкуса и запаха существенно отличаются от восприятия зрительного и слухового. Это накладывает свой отпечаток и на аксиологическую экспликацию их параметров. Для того, чтобы показать такое наложение в более системном виде, ограничимся лишь параметрами восприятия запаха. Начнем с того, что если для информативных сигналов оптического и акустического характера практически во всех языках есть специфические глаголы, соответствующие русским "видеть" и "слышать", обладающих диактантной валентностью субъекта и объекта восприятия, чем определяется их способность выступать в качестве сказуемого без ограничений как в действительном, так и в страдательном залогах, то глаголы обонятельного восприятия в ряде случаев имеют предикативные ограничения. Например, ни в славянских, ни в английском языках не существует ЛСВ глаголов вкусового или обонятельного восприятия, в котором эксплицировалась бы ведущая роль субъекта; вкус и запах даются людям как бы объективно, независимо от их воли, желания:

в русском и украинском языках восприятие запаха субъектом восприятия передается не только глаголами перцепции "пахнуть/вонять", а также либо безличными предложениями, либо глаголами "ощущать/чувствовать" или их эквивалентами в сочетании с

существительным, передающим семантику запаха. Как правило, эти эквиваленты связаны с пространством нахождения или распространения запаха и потому часто передаются глаголами движения или наполнения:

Остап Бендер потянул тяжелую дубовую дверь воробьяниновского особняка и очутился в вестибюле. Здесь пахло подгоревшей кашей [5: 45].

– Мне ваши беспочвенные обвинения странны, – заметил Паша Эмильевич, от которого шел запах пенных струй [5: 53].

Ипполит Матвеевич возвратился домой и с омерзением стал поливать голову и усы "Титаником". По квартире распространилось зловоние [5: 29].

Зойка вернулась с капельками воды на ушах – они висели, как серьги – и наполнила купе запахом "Поморина" и душистого мыла [6: 9].

В хаті було повно барлогу, як у свинюшниках; там стояв якийсь чад од махорки, од гнилої соломи, од нечистої одежі, од кислого борщу, од бурлацьких онуч [Нечуй-Левицький: 54].

При этом не исключено и наличие в форме синтаксического субъекта *семантического субъекта-носителя запаха* и в форме дополнения – *семантического субъекта-источника запаха*. Оба субъекта при этом находятся в метонимических отношениях: источник исходит от носителя и следовательно является его кратковременным или долговременным свойством. Носитель обычно представляет конкретный, четко очерченный предмет, но им также могут быть лица, природные явления и т.п., в то время как источник запаха не всегда является четко очерченным и зачастую представляет ассоциацию с каким-либо распространенным представлением о типичном запахе предмета, представленного носителем запаха:

Он осторожненько перелез через низенький заборчик и пошел к окнам. ... Тучная теплая ночь исходила соком. Пахло затхлым погребом, гнилой древесиной и свежевымытой картофельной ботвой [7: 284].

Действие происходит осенью и на улице. Как известно, погреба на ночь запираются, чтобы в случае мороза не промерзли продукты, и чтобы в них не забрались животные. Таким образом, объективно в воздухе есть запах затхлости, *типичный* для погреба, который исходит от других предметов (гниющей древесины, листвы и т.п.).

Наши руки пахнут дымом и брусникой – этот запах не исчезает неделями [8: 43].

Таким образом, комбинаторно-семантические свойства глаголов обонятельной перцепции проецируют возможность прототипизации отдельных концептов, ассоциирующихся в объективном и языковом опыте носителей языка как *типичные* носители определенного запаха.

В то же время глагол обонятельного восприятия может употребляться с объектом восприятия в качестве субъекта предложения и субъектом восприятия в форме дополнения. Объект восприятия выпоняет семантическую роль *носителя запаха* (без метонимического разделения на *носитель* и *источник* запаха), а дополнение выражает семантическую роль *бенефицианта* запаха, которая всегда основана на восприятии конкретного человека или группы лиц. Таким образом, данное употребление характеризуется очень прозрачным антропоцентрическим характером обонятельного восприятия. Примечательно, во-первых, что в этом случае концепт бенефицианта обонятельного восприятия зачастую может не эксплицироваться, а, во-вторых, что чаще всего такое употребление характерно для ситуации оценки, например:

Та й ***смердить*** *же наша хата! – сказав Микола і вийшов надвір* [11:55].

Ніщо мені так не ***пахне****, як наш степ, – каже молодий Горпищенко, льотчик реактивної авіації , приїжджаючи до батька-чабана у відпустку* [12: 5].

В первом примере местоимение *нам*, передающее семантику бенефицианта восприятия, предполагает наведение объективированной оценки, установление качества, не зависящего от индивидуальных особенностей восприятия запаха. Кроме того, в данном случае отсутствует импликация сопоставления с иным носителем запаха. Во втором случае, кроме такой импликации (создаваемой отрицательным местоимением *ніщо)*, еще местоимением *мені* наводится и субъективное отношение к носителю запаха. Сам же носитель запаха представляет отдельный предмет с типичным запахом, который создается комплексом запахов отдельных предметов (нагретой солнцем земли, полевых растений и т.п.).

От них могут образовываться прилагательные и действительные причастия, часто употребляющиеся атрибутивно (рус. *пахучий*, *пахнущий, душистый*, *вонючий*, *воняющий (-вший)*; укр. *пахучий*, *духмяний, смердючий*). Все они направлены на характеристику обонятельных качеств предметов, явлений, среды, т.е. носителя или источника запаха:

Свежая,пахнущая йодом Зося застала Александра Ивановича за странным занятием [5: 409].

Мы ели упругие пахучие помидоры, брызгавшие желтыми семечками, хлеб с маслом и сыр [6: 185].

...городские мостовые становились все более и более затоптанными, вонючими, собак применяли все реже, они умели брать только последний след... [9: 413].

Вона неначе почутила на своїх щоках м'які, як шовк, пахучі вуса, почула чудові гарячі уста й заплакала [11: 159].

В чешском языке для передачи запаха также используются различные лексические и синтаксические средства. Их использование зависит от того, насколько объективировано обонятельное восприятие. Так, для простой констатации характера запаха и соответственно его источника используются: а) глагол vonet ("пахнуть") в действительном залоге, или б) конструкция с глаголом *bet "быть"* и глаголом семантики запаха citit ("чувствовать") в действительном залоге. При этом источник запаха передается подлежащим. Оба смысловых глагола могут употребляться для описания однородной в плане семантики ситуации. Например, оба случая актуализованы в романе Я.Гашека "Похождения бравого солдата Швейка "в ситуации, когда Швейку пришлось залпом выпить бутылку коньяка, чтобы не попасться самому и не подвести обер-лейтенанта Лукаша:

а) *Plyny, ktere vyvozoval krkanim, zahy naplnily celou mistnost, takze kuchar okultista Juraida, saje atmosferu nozdrami, prohlasil: "Sakra, tady voni konak"* [13: 484].

б) *"Co je z tebe, chlape, citit?"*

"Poslusne hlasim, pane laitnant, ze me je citit rum" [13: 490].

В английском языке список глаголов, обозначающих обонятельное восприятие, также невелик. Они практически сводятся к глаголу smell, который может вступать в предикативные отношения либо с носителем запаха в качестве субъекта, либо при передаче субъектом предложения-высказывания субъекта обонятельного восприятия объединяет семантические черты как прямого воздействия на органы обоняния, так и самого действия вдыхания воздушной среды, в которой присутствует тот или иной запах. Кроме того, словарь-тезаурус П.Роже четко выделяет сферы приятного (436. Fragrance) и неприятного (437. Stench) с точки зрения субъекта обонятельного восприятия. При этом специализированные глаголы для обозначения неприятного запаха (stink, reek) подаются с их достаточно многочисленными фразовыми эквивалентами (сюда, кстати, может относиться и глагол smell), в то время как для приятного обонятельного ощущения существуют лишь эквиваленты (be fragrant, smell sweet, smell good, please the nostrils) [20: 328-329]. Как и в других рассматриваемых языках, предикативное отношение, характеризующее обонятельное восприятие, может экстенсивно передаваться существительным с семантикой запаха и глаголом, обозначающим пространственную ориентацию обонятельного воздействия. Семантические роли актантов от остальных языков не отличаются:

Only out there they build 'em twenty miles away so you can't smell what they've got for dinner... [14: 248].

But she always smelled of stale sweat; I caught a whiff of it now as I patted her shoulder [15: 102].

He took off his sweater. It had the sick smell of burnt wool, like vomit [16: 124].

Как показывает проанализированный языковой и речевой материал, глаголы обоняния характеризуются достаточно однородными характеристиками в различных языках. Во-первых, обязательным компонентом является носитель или источник запаха, причем последний может зачастую выступать как своеобразный стандарт или эталон запаха, поскольку многие объективно существующие предметы и вещества внешнего мира характеризуются типичным запахом, доступным для обонятельного восприятия человеком. Во-вторых, субъект восприятия может быть либо представленным эксплицитно, либо в безличных предложениях или в предложениях, где подлежащим является носитель запаха, он

имплицитен, но с обязательным грамматическим подлежащим, выраженным местоимением *it*. Таким образом, можно говорить о фрейме, формируемом глаголами обоняния с обязательными вершинами "субъект восприятия", "носитель и/или источник запаха":

В исследованиях по семантике фрейма, в большом количестве появляющихся в последние годы, наряду с основными проблемами описания структуры фрейма и функционирования единиц языка на его основе разрабатываются также и частные проблемы лингвоаксиологического плана. Во многих работах отмечается, что оценочный компонент представляет собой терминал, т.е. факультативный компонент общепредметного фрейма (например, [3: 11,13]). В случае фрейма обоняния, как представляется, роль этого терминала усиливается, и он, если и не переходит в статус обязательного, облигаторного компонента общефреймовой структуры, то, по крайней мере, утрачивает статус терминального компонента. Основанием для такого утверждения является семантико-гедонистическая ограниченность сферы обонятельного восприятия, и это выражается в том, что объективно обонятельное восприятие не может быть "нейтральным", оторванным от осознания носителя или источника запаха как благотворно или неблаготворно действующего на субъекта восприятия в целом. Кроме редких случаев простой констатации наличия того или иного запаха без аксиологической квалификации собственно воздействия на обонятельные рецепторы, речевое употребление глаголов типа "пахнуть", "вонять" и их эквивалентов всегда является интенциональным, всегда направлено на подчеркивание оценочных свойств запаха. Этим можно объяснить и тот факт, что количество оценочных синонимов глаголов чувственного восприятия намного превосходит количество собственно таких глаголов. Чаще всего подчеркивается отрицательный эффект обоняния, и такое восприятие тесно связано с высокой интенсивностью уровня обонятельного воздействия. Это выражается в существовании специальных глагольных форм типа русских *разить, нести* (как метафорических переосмыслений от глаголов для характеристики иных предметных сфер, и для этих глаголов семантика интенсивности носит облигаторный характер) или английского глагола *reek* и производного от него по конверсии существительного, не имеющего никаких иных значений, кроме интенсивного отрицательного обонятельного воздействия:

Я не знал, чем наполнены эти проклятые мешки, но они были огромного размера и от них разило лекарствами [9: 533].

Розлютили Єльку ті "блага"!

- Я вам що, припнута до цього місця? Чи до сивих кіс на цьому вашому смердючому силосі? Підписки на невиїзд нікому не давала! [12: 297].

Beside it were the crumbling remains of the cottages of the miners, driven away no doubt by the foul reek of the surrounding swamp [17: 195-196].

Как указывалось выше, такое структурирование концепта обонятельного восприятия дает широкие возможности для его оценочного переосмысления с последующим выражением в единицах языка и речи. При этом возможность имплицитной передачи субъекта восприятия обусловлена его относительной пассивностью: запах дается людям объективно, независимо от их желания или воли. Поэтому оценочно-метафорические переосмысления обонятельного восприятия направлены прежде всего на характеристику ситуации, сложившейся объективно, вне волевого воздействия субъекта, и, как правило, носят отрицательную коннотацию. При этом отрицательная оценка, наводимая лексемами обонятельной семантики, довольно часто утрачивает эксплицитную связь с изначальной мотивирующей перцептивной основой. Чаще всего в связи с семантикой неприятного запаха образуется метафорический концепт (термин предложен Дж. Лакоффом и М. Джонсоном в [4 : 33-34]) "плохой запах – отрицательная с точки зрения субъекта оценки высказанная вслух или помещенная в письменном/печатном виде информация":

"Парень выругался.

- Стихни! – приказал Дьяконский. – В конце вагона есть места свободные. Перетаскивай туда свое барахло и воняй там" [10:251].

"The detective said hesitantly, ' The kid is clean, Captain. He's a war hero and he's never been mixed up in the rackets. The papers could make a stink'"[18: 129].

Метафорическое переосмысление запаха как предстоящей интриги или события, представляющих определенный интерес не только для субъекта оценки, но и окружающих его людей, а в определенных случаях – всей нации или всего человечества, предполагает наличие лексем, отражающих экспликацию таких событий, как *источника*, *причины* или даже *ситуации*, порождающих оценочную ситуацию и соответственно эксплицирующих языковую оценку:

"Можно ли сказать, что попахивает … новой мировой войной?" (автор высказывания – В.В. Повзнер, передача "Времена", эфир от 27. 11. 2004 г.).

Такая метафора не исключает метонимического переосмысления источника запаха как некоего эталона или стандарта, являющегося атрибутом таких событий или явлений, которые получают речевую оценочную интерпретацию через языковые единицы, обладающие семантикой запаха. Необходимо лишь отметить, что данное метонимическое переосмысление не является центральным процессом общего переосмысления оценочной ситуации в терминах языковых единиц обонятельно-перцептивной семантики, а лишь сопутствует указанной метафоре, повышая ее выразительность:

Aby pak dodal vahu svemu pohledu, prilozil svou svalnatou, tlustou pest Sveikovi pod nos a rekl:

"Cichni si, lumpe!"

Sveik se cichl a poznamenoval:

"S tou bych nechtel dostat do nosu, to ***voni*** *hrbitovem"* [13: 80].

В данном случае метафоризируются не отдельные лексемы, а словосочетание в целом. Говоря, что кулак надзирателя пахнет кладбищем, Швейк подразумевает опасную для своих жизни и здоровья ситуацию. Таким образом, предикативную связку "кулак пахнет кладбищем" следует интерпретировать как " он и убить может". Параллельно осуществляется и другая метонимия – концепт "надзиратель" трансформируется и передаётся с помощью лексемы «кулак».

Очевидно, что метафорические концепты "запах – оценочное отношение" свойственны многим языкам, что позволяет предполагать их универсально-языковой характер. При этом в основе метафорического переосмысления всегда остаются предикат обонятельно-перцептивной семантики, часто модифицированный дополнением, передающим либо причину/источник оценки, либо предмет, порождающий потребность к определенной деятельности и соответственно оценочное отношение к этой деятельности. такие дополнения могут быть выраженными и существительными абстрактной семантики. В этом случае они чаще всего выступают в семантической роли объекта оценки, как в следующем примере:

– Даю голову на отсечение – эти воды пахнут сеном! – воскликнул Василий Демьянович. – вы чувствуете? Нюхайте!

– Есть нюхать! Чувствуем! – взвыл Валера [...]

– Не дурачься, – сказал Василий Демьянович.

– Так ведь вы сами приказали нюхать, а мы с такого расстояния не можем определить, чем пахнет вода.

– Она ***пахнет*** *твоей хитростью, – улыбаясь, сказал Женя и поправил на боку длинную рыжую сумку с фототехникой* [6:19-20].

В английском языке данные метафорические концепты легли в основу формирования многих устойчивых словосочетаний. Так, фразеологическая единица *to smell the rat*, означающая "учуять что-то неладное (обман, беду и т.п.)", достаточно часто встречается как в разговорной речи, так и в авторском повествовании художественных произведений:

Tessio remembered the stories he'd heard about Moe Greene slapping Freddie Corleone around one night in the Vegas hotel. He began to smell the rat. He leaned back. Moe Greene was a dead man, he thought [18: 404].

В английском языке, как и в русском, нос в какой-то мере ассоциируется с любопытством (например, в известной просторечной паремии *Любопытной Варваре нос*

оторвали). Однако "английское любопытство", в отличие от русского, далеко не всегда вызывает отрицательное оценочное отношение. Семантика обоняния (нос как вместилище обонятельных рецепторов, сам процесс обоняния и пр.) в английском языке скорее связана с интересом, в том числе вполне прагматическим, нежели с праздным любопытством. Однако в этом случае обонятельные действия становятся активными, целеустремленными, и такие метафоры направлены лишь на оценку техники самого действия, а не на его социальные, морально-этические и прочие подобные оценочные характеристики, например:

He quickly saw that Captain England's position rested upon his ability to lead his men to ample spoils. If he had failed to sniff out prises, then the crew would have voted him down and elevated another in his place [19: 84].

Flint himself was a cold-blooded butcher, with a good nose for a prize when sober [19: 112-113].

Следует все же отметить, что отчасти подобное явление проявляется в устойчивом словосочетании русского языка *"хороший/плохой нюх на что-л."*.

Таким образом, языковые единицы, передающие обоняние, обладают достаточно отчетливо выраженными оценочными потенциалами, что, очевидно, обусловлено самой семантикой обонятельного восприятия, которое не может быть «нейтральным», не вызывать определенного оценочного отношения. Более того, выражение таких отношений в форме единиц языка и речи проявляет их универсальный (по крайней мере, для рассматриваемых языков) характер с точки зрения их семантико-аксиологических параметров, что проявляется прежде всего в общем распределении семантических ролей в оценочном высказывании, где предикатом выступает лексема обонятельного восприятия, а также в структурной общности метафорических и метонимических оценочных переосмыслений из сферы обонятельного восприятия.

Список литературы:

Теоретические источники исследования

1. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.

2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.

3.Рогачева Ю.Н. Репрезентация фрейма "память" в современном английском языке (на материале глагольной лексики): Автореф. ... канд. филол. наук. – Белгород, 2003. – 17 с.

4. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

Источники иллюстративного материала

5. Ильф и., Петров Е. Двенадцать стульев. Золотой теленок: Романы. Записные книжки. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 640 с.

6.Мошковский А.И. Остров, зовущий к себе. Повесть и рассказы. – М.: Молодая гвардия, 1974. – 352 с.

7.Шукшин В.М. Любавины. – М.: Книжная палата, 1988. – 448 с.

8. Паустовский К.Г. Избранное. – М.: Московский рабочий, 1962. – 523 с.

9. Меттер И.М. Среди людей. – Л.: Советский писатель (ЛО), 1979. – 575 с.

10. Успенский В.Д. Неизвестные солдаты. – М.: Сов. писатель, 1962. – 884 с.

11. Нечуй- Левицький І.С. Микола Джеря; Бурлачка; Кайдашева сім'я: Повісті. – К.: Дніпро, 2001. – 428 с.

12. Гончар О. Тронка. Собор. – К.: Сакцент Плюс, 2004. – 512 с.

13. Hasek J. Osudy dobreho vojaka Svejka za svetove valky. – Praha: Baronet, 1998. – 638 s.

14.O'Henry. Selected Stories. – М.: Изд-во "Менеджер", 2002. – 304 с.

15. Braine, J. Life at the Top. – L.: Methuen Paperbacks, 1985. – 254 p.

16. Shaw, I. Rich Man, Poor Man. -Bungay, Suffolk: New English Library, 1985. – 767 p.

17. Conan Doyle, A. The Hound of the Baskervilles. – М.: Изд-во ИКАР, 2002. – 219 с.

18. Puzo, M. The Godfather. – Beijing: Fenshui, 1992. – 483 p.

19. Judd, D. The Adventures of Long John Silver. – L.: Corgi Books,1978. – 192 p.

20. Roget's International Thesaurus: Fourth Ed. – N.-Y et al.: Harper & Row, Publishers, 1977. – 1317 p.

AXIOLOGICAL POTENTIAL OF THE LEXEMES HAVING THE MEANING OF SMELL PERCEPTION (IN RUSSIAN, UKRAINIAN, ENGLISH AND CZECH LANGUAGES)

I.V.Chekulay
O.N. Prohorova

Belgorod State University

e-mail: chekulai@bsu.edu.ru, prokhorova@bsu.edu.ru

Together with the language units conveying meaning of visual and hearing perception the lexemes having the meaning of smell perception possess no less connotative potential than the former ones, this being determined mostly by the value characteristic features of such lexemes in some languages of the Germanic and Slavonic groups. It has been shown with the examples from fiction in those languages in what way those semantic value potentials help solve important communicative pragmatic tasks.

Key words: perception, axiological potential, value relations, concert, hedonistic evaluation, holistic evaluation.

УДК 811.133.1

ГЛАГОЛЬНАЯ ПАРАДИГМА НОМИНАТИВНОГО ПОЛЯ КОНЦЕПТА «ВЕТЕР» (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

С.А. Моисеева
Ю.Е. Ломоносова

Белгородский государственный университет

e-mail: moiseeva@bsu.edu.ru

Исследование глагольных средств объективации концепта «ветер» во французской языковой картине мира проводится в рамках когнитивной лингвистики и теории номинации. Целью статьи является выявление соотношения между языковыми единицами и концептуальными структурами, отражающими представление французского народа о ветре как о природном феномене. Анализ средств языковой объективации концепта позволяет установить структурные компоненты: информационное содержание, интерпретационное поле, образ.

Ключевые слова: номинативное поле, картина мира, концепт, денотат, сигнивикат.

В последние десятилетия лексическая система языка рассматривается в тесной связи с сознанием, мышлением и практической деятельностью человека, что обусловило формирование новой парадигмы знания, развивающейся в рамках когнитивной лингвистики, в которой, в отличие от остальных дисциплин когнитивного цикла, рассматриваются только структуры и процессы, объясняющие механизмы усвоения языка и раскрывающие принципы структурирования этих механизмов.

Принятое в современной лингвистической литературе разграничение концептуальной и языковой картин мира дифференцирует два модуса репрезентации окружающей действительности: а) в виде когнитивных структур; б) в виде языковых номинаций. Признание того, что язык и когнитивная деятельность человека, его мышление, две тесно связанные, но самостоятельные сущности, привело к пониманию того, что языковую и концептуальную картины мира невозможно исследовать, не учитывая их взаимосвязь. Концептуальная и языковая картины мира тесно связаны между собой как ментальное явление и его вербальное воплощение. Эти два термина восходят к одному источнику – результату человеческой жизнедеятельности в духовной и материальной сферах, каковым является «целостная картина мира» [2].

Концептуальная картина мира объединяет «те понятия и стереотипы, которые в восприятии и понимании мира нашим сознанием задаются культурой», и представляет собой «результат познания действительности» [6: 5]. Базовой единицей «всей картины мира, отражаемой в человеческой психике» [3: 90], является концепт – «квант структурированного знания» [5: 18], «дискретное ментальное образование, обладающее относительно упорядоченной структурой» [4: 28].

В рамках когнитивной лингвистической теории языковая картина мира рассматривается как совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности на определенном этапе его развития. Языковые средства, репрезентирующие знание французского народа о ветре как о природном феномене, представляют фрагмент французской национальной языковой картины мира, специфика которой на данном участке во многом обусловлена климатическими особенностями Франции, ее географическим положением. Описание языковой картины мира дает возможность исследовать ту часть концептуальной картины мира, которая нашла выражение в значениях языковых знаков, образующих семантическое пространство языка.

Отношение концептуальной и языковой картин мира в сознании человека определяет основной подход к исследованию номинативного процесса в современном языкознании. Теория номинации связана, прежде всего с выяснением того, как соотносятся между собой понятийные формы мышления, каким образом создаются, закрепляются и распределяются наименования за разными фрагментами объективной реальности. Номинативное значение можно рассматривать как часть концепта, закрепленную за языковым знаком в целях коммуникации и являющуюся коммуникативно-релевантной частью структуры нашего сознания.

Основная роль в создании языковой картины мира принадлежит номинативным средствам – лексемам, фразеологизмам, устойчивым номинациям. Совокупность этих средств, объективирующих тот или иной концепт в определенный период развития общества, определяется З.Д Поповой и И.А. Стерниным как «номинативное поле концепта». Данное поле неоднородно, оно содержит как прямые номинации самого концепта непосредственно (ядро номинативного поля), так и номинации отдельных когнитивных признаков, раскрывающих содержание концепта и отношение к нему в разных коммуникативных ситуациях (периферия номинативного поля) [4: 68]. Исходя из этого, несмотря на то, что высший уровень концептуализации действительности представлен субстантивными формами, при исследовании номинативного поля того или иного концепта необходимо обратить внимание также на атрибутивную и глагольную сочетаемость предметных имен, объективирующих этот концепт.

В данной статье изучение номинативного поля концепта *ветер* предполагает описание его глагольной парадигмы с целью когнитивной интерпретации результатов лингвистического исследования и выявления особенностей восприятия и концептуализации той сферы, которая связана с представлениями французского народа об указанном природном феномене.

У слов, обозначающих уникальные явления природы, объем понятий равен единице, и денотат не носит характера представления о множестве подобных предметов. Как утверждает А.А. Уфимцева, «основываясь на представлении единичного феномена, денотат приближается к сигнификату, как бы накладываясь на него» [7: 65]. Что касается «признаковых» имен, прилагательных и глаголов, их значения относительны и зависят от многих факторов. Сигнификатом признаковых имен является «обобщенное понятие отношения в его более конкретных видах – понятие действия, состояния, процесса» [7: 68], а также понятие качества, свойства. Наименование конкретных действий или признаков происходит только через отнесение (референцию) к столь же конкретным предметам, лицам, явлениям.

Исследование вербализованной части картины мира, отражающей представление французского народа о ветре, показало, что одним из основных аспектов в структуре одноименного концепта является способ существования данного природного феномена, выражаемый в признаке «движение». В связи с этим концептуальное описание ветра невозможно без рассмотрения номинативных единиц, обозначающих действие, состояние, отношение в виде процесса, соотносящегося с денотатом концепта и разворачивающегося во времени. Однако глаголы номинативного поля описываемого концепта, указывающие на данные динамические аспекты, принадлежат не только сфере «движение». Природные явления, в частности ветер, не существуют сами по себе. Они оказывают огромное влияние на окружающую обстановку и играют значительную роль в жизнедеятельности человека. Анализ глагольной парадигмы, входящей в состав исследуемого номинативного поля, позволяет классифицировать представленные в ней единицы следующим образом:

глаголы, характеризующие способ существования ветра во времени и пространстве;

глаголы, описывающие воздействие ветра на окружающую среду и человека;

глаголы, описывающие действия, объектом которых выступает ветер, и глагольные наименования, указывающие на действия, совершаемые под влиянием ветра.

Как правило, связь выражаемого глагольным именем действия и его модификаторов, относящихся друг к другу как сигнификат и денотат, эксплицируется сочетанием глагола с синтагматическими распространителями его виртуального значения [7: 54]. При этом в каждой из указанных групп соотношение денотата и сигнификата приобретает различные формы. В первом случае синтагматическим распространителем значения глагола является существительное, номинирующее концепт *ветер*, указывающее на агенс глагольного действия. Для определения значения глагольных имен второго ряда важным является не только указание на агенс действия, но и на его объект или результат. У глаголов третьей группы денотативное значение определяется указанием на объект действия, выраженным одним из существительных, вербализующих концепт *ветер*, агенсом в этом случае выступает индивид, воспринимающий это погодное явление. Таким образом, субъектно-объектные отношения глагольного действия с его семантическими распро-

странителями выносятся за рамки глагольной номинации и воплощаются в минимальных синтагмах семантически совместимых слов.

Однако, как отмечает А.А. Уфимцева, в любом языке имеется значительное число наименований, выраженных глагольными лексемами, совмещающими в пределах однословной номинации какого-либо действия сигнификат и денотат данного знака [7: 54]. Такое совмещение мы можем наблюдать у глагола *venter*, описывющего способ существования ветра: *venter* – «*se dit du phenomene meteorologique appele vent*» [11: 2074].

Поскольку описание глагольной парадигмы концепта *ветер* проводится нами в рамках когнитивного исследования, основной задачей является выявление его содержания и структуры. В.И Карасик говорит о концепте как о ментальном образовании, имеющем «три важнейших измерения – образное, понятийное и ценностное» [1: 10]. Нашу работу мы строим на представлении о том, что анализ средств языковой объективации концепта позволяет установить признаки, формирующие его такие структурные компоненты как информационное содержание, интерпретационное поле и образ [4].

Информационно-понятийный компонент концепта включает минимум когнитивных признаков, определяющих основные, наиболее существенные черты концептуализируемого явления или предмета.

Словари Le Petit Robert, Le Robert, Larousse дают лексеме *vent* следующие определения:

«mouvement de l'atmosphere ressenti au voisinage du sol; deplacement d'air; air deplace» [11: 2073];

«mouvement de l'air se deplacant d'une zone de basses pression» [13. P. 1662],

«mouvement de l'atmosphere ressenti au voisinage du sol; deplacement d'air, de direction et d'intensite variables; air ainsi deplace» [10 (VI): 772].

Анализ перечисленных дефиниций позволяет установить, что одним из основных когнитивных признаков концепта *ветер* является признак «движение атмосферы», «перемещение воздуха», «изменение в зависимости от направления и интенсивности» в аспекте «способ существования» (*«mouvement de l'atmosphere»* и *«deplacement d'air»*).

Именно этот аспект опосредуется глаголом *souffler* (*«produire un courant d'air»* [8: 1841]), входящим в ядро номинативного поля концепта. Данный глагол реализует классификационный признак денотата концепта «ветер перемещает воздух», принадлежащий информационному содержанию в структуре концепта. Дифференциация рассматриваемого признака осуществляется благодаря синтагматическим распространителям глагола, которые указывают на способ действия. Такие модификаторы действия могут выражать разную степень интенсивности. Сравним два примера:

«…***le vent soufflait doucement*** *dans l'inextricable treillis d'acier; des nuages cotonneux derivaient lentement dans le ciel, voguant derriere les poutrelles d'acier entre croisees*» [10: 102].

«***Le vent soufflait fort****, et, ayant calcule ma vitesse, j'esperais apercevoir le feu de la pointe nord entre minuit et deux heures du matin G.M.T.*» [8: 93].

В приведенных фрагментах лексемы *doucement* и *fort* указывают соответственно на низкую и высокую степень интенсивности ветра.

В следующем предложении сочетание глагола *souffler* с наречием *regulierement* дает возможность обнаружить темпоральный признак «продолжительность»: «***Le vent soufflait*** *maintenant* ***regulierement***» [8: 75].

Признаки «интенсивность» и «продолжительность», конкретизируя классификатор «способ перемещения», образуют уже *энциклопедическую зону* **интерпретационного поля** концепта, представленную признаками, «которые в том или ином аспекте интерпретируют информационное содержание» [4. С. 78]. В данном компоненте выделяются такие зоны как энциклопедическая, регулятивная, утилитарная, оценочная и т.д.

Однако признаки «интенсивность» и «продолжительность» могут объективироваться не за счет модификаторов, а благодаря денотативным компонентам значения глаголов. Признак «изменение интенсивности ветра», согласно данным словарных источников, может актуализироваться следующими языковыми единицами: *s'elever* (*«parvenir a un degre superieur»* [11: 618]), *redoubler* (*«augmenter de beaucoup a la fois»* [11. P. 1634]), *fraichir* (*«augmenter de force»* [11: 821], *diminuer* (*«devenir moins grand, moins*

considerable» [8: 543]), *s'apaiser* (*se* «*rendre moins violent*» [11: 79]), *se calmer* («*devenir calme*» [11: 239]), *mollir* («*perdre sa force*» [11: 1216]), *tomber* («*perdre de sa force*, *ne pas se soutenir*» [11: 1975]).

Актуализируемые в контексте признаки *энциклопедической* зоны часто пересекаются с признаками *оценочной* зоны или **образного компонента**, который, по мнению З.Д. Поповой и И.А. Стернина, является психофизиологической основой концепта и представляет собой единицу универсального предметного кода, кодирующую данный концепт для мыслительных операций [4: 75].

Рассмотрим следующий пример:

«*Meme place**, le vent se leve**, bonne direction N.-N.-E., mais quelle brume! Pas moyen de savoir a quelle distance je suis de la cote*» [8: 63].

Глагол *se lever*, указывающий на повышение степени интенсивности ветра, в данном контексте приобретает *положительное оценочное значение*, обусловленное противопоставлением ветра и тумана как двух феноменов, имеющих противоположное значение для мореплавания: ветер – *благоприятное* явление, туман воспринимается как серьезное препятствие.

В следующем отрывке действие ветра описывается глаголом *diminuer*, характеризующим противоположный процесс – снижение интенсивности ветра, что соответственно оценивается мореплавателем, управляющим парусником, как *негативный* момент: «*Le lendemain, le courant redouble ses efforts tandis que **le vent diminue**. Je tente de me mettre en travers. Helas!*» [8: 60].

Большая интенсивность ветра актуализируется выражением *faire rage* («*agir avec la plus grande energie*» [11: 1595]), которое в отличие от выше перечисленных лексем указывает не на изменение силы ветра, а на ее постоянный характер.

Когнитивный аспект «способ существования ветра» конкретизируется как признак «характер и скорость движения» на уровне глаголов *sauter* («*etre affecte de brusques variations*» [13: 1442]) и *s'engouffrer* («*se precipiter avec violence dans une ouverture, un passage*» [13: 645]). Реализуемый в значении этих глаголов описываемый признак дифференцируется как «ветер перемещается резкими порывами» и «в ограниченное пространство ветер врывается с большой скоростью».

«Географический» признак, наиболее яркий, судя по количеству опосредующих его субстантивных единиц, часто актуализируется и на уровне глагольных номинаций. Например, лексема *venir* в сочетании с дополнением может объективировать признак энциклопедической зоны «происхождение ветра»: «***Ce vent** qui souffle **vient du desert***» [13: 185]. В данном примере синтагматическим распространителем глагола является существительное *desert*, указывающее на то, что ветер дует со стороны пустыни.

Иногда географический аспект реализуется без соотнесения ветра с какой-либо конкретной местностью или стороной света. Например, семантика выражения *prendre naissance* (зарождаться) только указывает на признак «ветер имеет происхождение», не эксплицируя ни процесс движения, как предыдущий глагол, ни место происхождения: «*Je suis dans la zone des alizes forts, la ou **le vent prend naissance**, ou il est jeune et vigoureux, et souffle encore avec violence*» [8: 74].

Динамический характер рассматриваемого аспекта выражается глаголом *changer*, вербализующим признак «направление ветра»: «*Enfin, le 18 octobre, **le vent changea**, le depart fut fixe au lendemain*» [11: 71].

Как видно из приведенного примера, свойство ветра менять направление очень важно для человека, и в данном случае оно вызывает *положительное прагматическое отношение*. Значение лексемы *changer* иногда конкретизируется синтагматическими распространителями: «*Mais au Nord, le ciel est ce soir pur de nuages. Mais le vent **a change de gout**. Il **a change de direction***» [15: 179]. В данном отрывке выделенный глагол реализует *отрицательный оценочный признак* денотата концепта, так как, из контекста ясно, что изменение ветра приведет к ухудшению погоды, что также позволяет констатировать связь между ветром и другими атмосферными феноменами.

Существуя во времени и в пространстве, ветер как явление может начинаться, длиться, заканчиваться. В номинативном поле исследуемого концепта присутствуют гла-

голы, указывающие на фазы существования данного природного феномена, некоторые из них употребляются в анафорической функции: *durer*, *cesser*, *retomber*, *commencer* (*a souffler*) – «*entreprendre*; *etre aux premiers instants (de l'action indique par le verbe)*» [11: 343], *recommencer* – «*commencer de nouveau*» [11: 1626], *se mettre a (souffler)* – «*commencer a faire*» [11: 1194], *durer* – «*avoir une duree de*» [11: 585], *cesser* – «*prendre fin, se terminer ou s'interrompre*» [11: 278], *cesser de (souffler)* – «*achever, arreter (s')*» [11:278], *retomber* – «*cesser de se soutenir*, *d'agir*» [11: 1698].

На периферии номинативного поля исследуемого концепта присутствуют глаголы, также указывающие на способ существования данного явления: *bruire* («*rendre un son confus*» [11: 222]), *murmurer* («*faire entendre un murmure*» [11:.1244]), *siffler* («*produire un son aigu par un frottement, par un mouvement rapide de l'air*» [11: 1813]), *mugir* («*faire entendre un bruit qui ressemble a un mugissement*» [11: 1242]). При этом перечисленные лексемы репрезентируют ***метафорические*** признаки **образного компонента**, формирование которых связано со *слуховым* восприятием денотата концепта *ветер*.

Семантические компоненты данных слов показывают, что шум, производимый ветром, может иметь различный характер. В предложении «*Au-dehors,* ***le vent s'etait leve*** *et* ***mugissait*** *dans la nuit*» [10: 79] глагол *mugir* «овнешняет» ***метафорический*** образ *акустического* происхождения: высокая интенсивность ветра позволяет человеческому уху воспринимать его дуновение как завывание.

Глаголы второй группы, описывающие действие ветра на окружающие объекты, довольно разнообразны и многочисленны. Однако в результате нашего исследования удалось установить, что большинство лексем данной группы, как правило, «овнешняют» признаки **образного компонента**.

Объектами действия денотата концепта *ветер* иногда являются результаты чувственного восприятия человека, имеющие отношение к его абстрагирующей деятельности. Согласно текстовому анализу, ветер способен переносить звуки и запахи, что создает *акустические* и *обонятельные* образы ***метафорического*** характера:

«*Lentement, empli du long cri d'une sirene, le vent, qui* ***apportait la rumeur*** *presque eteinte de la ville en etat de siege et de sifflet des vedettes qui rejoignaient les bateaux de guerre passa sur les ampoules miserables allumees au fond des impasses et des ruelles…*» [14: 23].

«*La brise* ***apportait des odeurs*** *d'epices et de pierre*» [9: 221].

Как и в большинстве выше перечисленных случаев, данное свойство ветра обусловлено его сущностью, то есть тем, что он представляет собой движение воздуха.

Признаки, возникновение которых обусловлено *тактильным* восприятием, имеют ярко выраженную положительную или отрицательную оценочность. Противоречивость данных образов, с одной стороны, демонстрирует, что воздействие ветра на человека определяется его конкретными свойствами, а, с другой стороны, ощущение дуновения ветра очень индивидуально. Признаки образного компонента, связанные с неприятными ощущениями, обычно коррелируют с такими свойствами денотата концепта как «интенсивность» и «скорость», что отражено в значении глаголов *fouetter* – «*frapper, cingler comme le fait un fouet*» [11: 814], *cingler* – «*frapper, fouetter*» [11: 316], *couper* – «*donner une impression de coupure*» [11: 407].

Положительные образы формируются под влиянием прохладного, освежающего ветра:

«*Sous la brulure du soleil, on est en marche vers le soir, vers ce vent frais qui* ***baignera*** *les membres et* ***lavera*** *toute sueur*» [15: 147].

«*On approchait du quartier de Grand et comme il etait un peu sureleve, une legere brise les* ***rafraichissait*** *qui nettoyait en meme temps la ville de tous ses bruits*» [9: 98].

В первом примере лексемы *baigner* («*mettre et maintenir (un corps, un objet) dans l'eau ou un autre liquide pour laver, nettoyer, rafraichir, imbiber*» [11: 152]) и *laver* («*nettoyer avec de l'eau*» [11: 1078]) употребляются в метафорическом значении, так как автор с их помощью наделяет ветер свойствами воды, а именно: способностью очищать, смывать грязь. В другом фрагменте глагол *rafraichir* («*rendre frais, refroidir moderement*» [11: 1594]) описывает реальное свойство ветра, его способность благоприятно воздействовать на органы осязания, освежая тело человека за счет движения воздуха, имеющего умеренную температуру.

Глаголы третьей группы номинативного поля концепта *ветер*, так же, как и рассмотренные выше лексемы, репрезентируют образные или оценочно-прагматические признаки. К глагольным наименованиям, реализующим **образный** компонент, относятся лексемы, овнешняющие ***перцептивные*** *акустические* признаки (*entendre (le vent)* – «*percevoir par le sens de l'ouïe*» [11: 653], *battre (au vent)* – «*heurter periodiquement par un balancement*» [11: 170], *claquer (au vent)* – «*produire un bruit sec et sonore*» [11: 322]), *визуальный признак* (*se balancer (au vent)* – «*se mouvoir alternativement d'un cote a l'autre*» [11: 154]), *тактильный признак* (*avoir le vent dans le dos*), ***метафорический*** признак (*resister au vent*).

Оценочный признак, выявленный в результате анализа глаголов данной группы, характеризуется *отрицательной* модальностью и формируется на основе *прагматического* отношения к исследуемому явлению. К таким глаголам относятся, например, лексемы *proteger qch du vent* – «*couvrir de maniere a intercepter ce qui peut nuire, a mettre a l'abri des chocs, des agents atmospheriques, du regard d'autrui*» [11: 1554], *abriter du vent (s'abriter)* – «*mettre a l'abri*» («*se mettre a l'abri*») [11: 7]. Следует отметить, что данные номинативные единицы «овнешняют» также и признак *регулятивной* зоны **интерпретационного поля** концепта «от ветра необходимо защищаться, укрываться».

Среди глаголов рассматриваемой группы встречается лексема *annoncer*, вербализующая признак *прагматической* зоны «ветер можно прогнозировать», однако, данный признак следует относить не ко всему концепту, а к определенной его разновидности – *ветру, сопровождаемому какими-либо осадками*.

Анализ средств объективации концепта *ветер* на уровне глагольной номинации свидетельствует о том, что знание о данном природном феномене формируется на основе, прежде всего, чувственного восприятия. При взаимодействии с живой и неживой природой человеческое сознание путем переработки визуальных, акустических, тактильных, обонятельных ощущений фиксирует изменения, происходящие в природе в целом, и в атмосфере, в частности, закрепляя свой опыт в языке. Оценочный компонент концепта *ветер,* входящий в состав интерпретационного поля, реализуется как на уровне цельнооформленных лексических единиц, содержащих «оценочную» сему, так и на синтагматическом уровне.

Признаковые имена, наряду с субстантивными, реализуют концептуальные признаки, принадлежащие различным компонентам структуры концепта. Однако, по сравнению с существительными, они реже эксплицируют информационное содержание, т.е. понятийный компонент. В основе глагольных наименований, объективирующих концепт *ветер*, лежит концептуальное содержание описываемого явления, основные свойства которого находят отражение, прежде всего, в актуализируемых значениях номинативных единиц. К таким свойствам относятся признаки интенсивности, характера движения в аспекте «способ существования», признаки происхождения и направления в «географическом» аспекте, признак продолжительности в аспекте «темпоральность». Вербализуя признаки энциклопедической, прагматической и оценочной зон, глаголы номинативного поля концепта *ветер*, как правило, указывают на динамический характер концептуализируемого феномена, а также играют большую роль в репрезентации оценочного и образного структурных компонентов.

Список литературы

1. Карасик В.И. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2001. – С.3.

2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. 261 с.

3. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М.: Наука, 1996. 245 с.

4. Попова З.Д. Когнитивно-семантический анализ языка. Монография / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Изд-во «Истоки», 2006. 226 с.

5. Попова З.Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2001. 191 с.

6. Попова З.Д. Язык и национальная картина мира / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2002. 60 с.

7. Уфимцева А.А. Лексическая номинация (первичная нейтральная) / А.А. Уфимцева // Языковая номинация (виды наименований). – М.: Наука, 1977. С. 5-85.

8. Bombard A. Naufrage volontaire. – Moscou: Edition d'etat du Ministere d'instruction publique, 1961. 97 p.

9. Camus A. La peste. – Paris: Gallimard, 1980. 248 p..

10. Clauzel Robert. La tache Noire. – Paris: Edition Fleuve Noire, 1997. 234 p.

11. Dictionnaire alphabetique et analogique de la langue francaise / Red. Par A. Rey et J. Rey-Debove. – Paris : Le Robert, 1986. V.1. 2175 p.

12. Dictionnaire alphabetique et analogique de la langue francaise / De Paul Robert. – P., Le Robert, 1980. 6 v.

13. Dictionnaire de la langue francaise (compact) / Red. Par P. Bacry. – Paris : Larousse, 1995. 1705 p

14. Malraux A. La condition humaine. – Paris: Gallimard, 1982. 339 p.

15. Saint-Exupery. ? uvres. – Moscou: Edition du progres, 1967. 413 p.

VERBAL PARADIGM OF NOMINATIVE FIELD OF CONCEPT «WIND» (ON THE MATERIAL OF THE FRENCH LANGUAGE)

S.A. Moiseeva
Y.E. Lomonosova

Belgorod State University

e-mail: moiseeva@bsu.edu.ru

The invistigation of verbal means of objectivation of the concept "wind" in the French language world picture is perfofmed in the framework of cognititive linguistics and theory of nomination. The objective of the present article is to manifest the correlation between linguistic units and conceptual structures reflecting the idea of the French people about the wind as a natural phenomenon. The analysis of the means of linguistic objectivation of the concept allows to distinguish the following srtructural components: informationel contents, an interpretational fields, an image.

Key words: nominative field, world picture, concept, denotation, signification.

УДК 81'373.613

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕССА ЗАИМСТВОВАНИЯ

Ж. Багана
Н.В. Трещёва

Белгородский государственный университет

e-mail:
baghana@yandex.ru
trescheva@bsu.edu.ru

В статье на примере семантических англицизмов показывается национально-культурная специфика процесса заимствования. Авторами исследуются различные тематические группы заимствований вышеназванного типа и выявляются причины их проникновения во французский язык Канады.

Ключевые слова: заимствование, семантические англицизмы, коннотация, билингв, эквивалент, языковой контакт.

Введение

Являясь одним из возможных ответов на потребности номинации, возникающие в результате языковых контактов и расширения под влиянием других языковых социумов опыта данного языкового коллектива, заимствования представляют собой определенную экономию языковых усилий при порождении речи, так как для заполнения номинативных лакун, возникающих в данном языке, используются готовые единицы чужого языка. Большинство слов заимствуется вместе с понятиями и явлениями иностранной действительности, так как языковое заимствование, прежде всего опирается на заимствование культурное. «Самый простой способ заимствования из иностранного языка – это заимствование у соседнего народа, который вводит слово одновременно с новой вещью. Такое заимствование называют заимствованием по необходимости» [1].

Э. Хауген, рассуждая о пути заимствования, отмечал: «Каждое заимствование, по-видимому, делается сначала каким-то одним человеком, а затем принимается и повторяется многими другими и, возможно, весь процесс повторяется снова и снова» [5]. В то время как одноязычный в пополнении своего словаря полагается на исходный лексический материал и на те заимствования, которые были переданы ему предшественниками, двуязычный индивид имеет в своем распоряжении как постоянно присутствующий источник инноваций еще один язык. Словарь двуязычных лиц нуждается в пополнении по тем же причинам – внутренним (низкая частотность слов, вредная омонимия, потребность в синонимах) и внешним, социокультурным. В соответствии с последними двуязычный может быть даже более чем одноязычный, склонен принимать иноязычные обозначения новых предметов, ибо знакомство с другой культурой способствует большему осознанию их новизны.

Основная причина создания новой лексики, таким образом, связана с тем, что все перемены, происходящие и сознаваемые обществом, требуют и получают соответствующее словарное оформление в виде названий (номинаций). Устойчивость или напротив недолговечность этих словарных «новшеств» различна, но в момент их появления и использования обществом они в той или иной степени отражают факт перемен, отмечаемых индивидуальным и коллективным сознанием [3].

Таким образом, в большинстве случаев заимствованные слова попадают в язык как средство называния новых вещей и выражение ранее неизвестных понятий. Случается и так, что фрагмент картины мира остается неизменным, но вследствие взаимодействия языков меняется способ его отображения в языке. Возникает вопрос о причинах замены одного способа выражения другим. Одна из наиболее частых причин, престижность одного языка по сравнению с другим и масштаб его распространения. В частности, можно привести в качестве примера англо-американизмы, которые на сегодняшний день находятся на положении интернациональной лексики.

В результате придания английскому языку высокого статуса, расширения сфер его использования и увеличения числа билингвов, заимствования из английского

языка становятся социально более обусловленными, а, следовательно, и более многочисленными.

Теоретический анализ

Процесс взаимовлияния французского и английского языков Канады имеет свои особенности. Можно говорить о значительном превалировании исконной лексики над неассимилированными англоязычными заимствованиями и о немалой роли в данном процессе таких явлений, как калькирование и семантическое заимствование.

Необходимо отметить, что в своей работе «Anglicismes au Quebec» (1982) исследователь французского языка Канады Жиль Кольпрон отводит 131 страницу из 194 (приблизительно 67%) калькам и семантическим англицизмам. В то время как в «Словаре англицизмов» (1980) которые встречаются во французском языке Франции Жозет Рей-Дебов и Жильберты Ганон тем же калькам и семантическим англицизмам отведено 12% общего объема словаря. Разница является достаточно красноречивой.

Распространению семантических заимствований и калек способствуют условия активного двустороннего языкового контакта, в ходе которого, происходит подчас неосознанное нивелирование социально-культурной маркированности языка [4]. В языке это нивелирование отражается большей частью на лексике. Однако если ситуация такова, что лексическое заимствование из более престижного языка не возможно, а языковое влияние все же имеет место, изменения происходят в семантике лексических единиц данного языка. Заимствуя новые значения, они стремятся к устранению семантической межъязыковой асимметрии, то есть к созданию межъязыковых синонимов.

В данной статье в качестве *семантического англицизма* рассматривается языковая единица, заимствующая значения у эквивалентной английской лексемы. Таким образом, имеет место процесс атрибуции нового значения, а не создания новой лексической единицы. В большинстве случаев, основной характеристикой семантических англицизмов является то, что форма лексической единицы, принимающей новое значение, является идентичной или очень похожей (а иногда и этимологически родственной) форме той английской лексемы, у которой данное значение заимствуется.

Следствием семантического заимствования являются изменения семантической структуры слова или изменения значения слова. По типу данных изменений проанализированную нами лексику можно разделить на следующие группы:

- лексические единицы, семантическая структура которых изменена в результате включения дополнительного значения;
- лексические единицы, семантическая структура которых не изменена, но имеет место расширение или сужение одного или нескольких значений слова;

Относительно изменений первого типа необходимо отметить, что лексика данной группы может заимствовать у английского эквивалента от одного до нескольких значений. Например, глагол *rencontrer* заимствовал у английского глагола *meet* семь значений:

1) выполнять обязательства; 2) отвечать на аргументы, на обвинение; 3) получать поддержку, апробацию; 4) отвечать на пожелания, на требования; 5) оправдывать прогнозы; 6) знакомиться; 7) разъезжаться.

La voie doit etre suffisamment large pour permettre a un autobus scolaire de ***rencontrer*** *un autre vehicule* [9].– Дорога должна быть достаточно широкой, чтобы школьный автобус мог разъехаться с другим автотранспортом.

Существительное *place* заимствовало у английского *place* пять значений: 1) комната, помещение; 2) квартира; 3) комплекс зданий, торговый центр; 4) пол в кухонной комнате; 5) город.

Un comptoir vitre occupe presque toute ***la place*** *et ne laisse qu'un espace tres reduit* [9].– Застекленный прилавок занимает почти все помещение, оставляя лишь небольшое пространство.

trouble < *trouble* заимствовано три значения: 1) неприятность; 2) огорчение; 3) поломка.

Moi, je trouve que le feminisme ca nous a donne pas mal de ***trouble****!* [6].– По моему мнению, феминизм принес нам немало неприятностей.

realiser < to realise заимствовано три значения: 1) отдавать себе отчет; 2) понимать, осознавать, представлять себе; 3) думать.

Je ne sais pas si vraiment il ***realise*** *bien sa position* [14].– Я не знаю, отдает ли он себе отчет в своем положении;

accommodation(s) < accommodation заимствовано три значения: 1) удобства, комфорт; 2) бакалейная лавка; 3) поезд, следующий со всеми остановками.

anticiper < to anticipate заимствовано значение «ожидать, предполагать, надеяться» например:

*J'****anticipe*** *un grand succes dans cette affaire* [10].– Я предвижу большой успех этого дела;

apologie < apology заимствовано значение «раскаяние, извинение».

decharger < to discharge заимствовано значение «освобождать от обязанностей, увольнять».

Il a ***decharge*** *son domestique hier* [13].– Он рассчитал вчера своего слугу;

retourner < to return заимствовано значение «возвращать».

Tu me ***retourneras*** *mon canif quand tu en auras fini* [8].– Ты вернешь мне перочинный нож, когда закончишь;

При семантическом заимствовании второго типа структура слова может оставаться неизменной, однако происходит изменение одного или нескольких лексических значений слова. Подобные изменения приводят к расширению или к сужению в лексическом значении. Например, существительное *festival* «фестиваль» во французском языке Франции употребляется только в значении «артистический праздник». В канадском варианте французского языка под влиянием английского слова *festival* оно стало называть любой праздник, т.е. имело место расширение лексического значения.

breuvage под влиянием английского *beverage* во французском языке Канады употребляется в значении «напиток» (молоко, чай, кофе, пиво, вино и проч.), тогда как во французском языке Франции данное слово имеет значение «лекарственное питье, фальсифицированный спиртной напиток».

Voila le repas complet selon le classique menu du jour a 1,25$: soupe tomate, viande, ***breuvage*** *et pour dessert – pruneaux ou blanc-mange!*[9].– Вот полный перечень блюд согласно традиционному меню за доллар 25 центов: суп с томатами, мясо, напитки и на десерт – сливовый пирог или бланманже.

coutellerie под влиянием английского *cutlery* во французском языке Канады имеет значение «столовый прибор» (вилка, нож, ложка и проч.), в то время как его значение во французском языке Франции «ножевой товар».

Le jour ou ils sont arrives, Nelly a achete la belle ***coutellerie*** *d'argent* [6].– В день их приезда Нэлли купила красивые столовые приборы из серебра.

affaire под влиянием английского *affair* становится словом широкого значения «вещь; нечто; штуковина», тогда как во французском языке Франции оно имеет значение «дело; сделка; афера; тяжба; стычка».

Необходимо отметить, что данный тип изменений значения является наименее распространенным. Более продуктивной моделью семантических трансформаций во французском языке Канады является сужение лексического значения, при котором многие лексические единицы претерпевают смысловую специализацию. Так, слово *engin* – «механизм» приобрело два узких значения:

1) двигатель; 2) локомотив.

*Le gars du taxi starte l'****engin*** *et laisse runner le char une escousse* [7].– Водитель такси заводит двигатель, и машина на мгновение начинает двигаться.

Существительное *union* – «союз» во французском языке Канады приобрело узкое значение « профсоюз», а существительное *vente* – «торговля» значение «распродажа по сниженным ценам».

Profitez de cette occasion de faire des economies ! ***La vente*** *se termine le 30 juin !* [12].– Воспользуйтесь этой возможностью сэкономить! Распродажа по сниженным ценам заканчивается 30 июня!

Другим примером может служить слово *couvert* – «прибор, укрытие, кров, растительный покров», которое во французском языке Канады приобретает два узких значения: 1) крышка (для кастрюли, котелка, погреба, колодца и проч.); 2) обложка (у книги).

Sur la table de la cuisine, trainait un petit pot ferme avec ***un couvert*** [11].– На кухонном столе стоял небольшой котелок, закрытый крышкой.

К этому списку можно добавить еще следующие примеры:

acte – «акт, документ» приобретает значение «контракт, договор»;

compte – «счет» приобретает два узких значения: 1) гол; 2) счет (за коммунальные и прочие услуги);

alignement – «установка по прямой линии» приобретает значение «центровка (регулировка автомобильных колес и валов)»;

accrochage – «подвеска; сцепление; стычка; вступление в контакт» приобретает значение «захват клюшкой (недозволенный прием в хоккее)» и т. д.

В ходе данного исследования было отмечено, что семантическим изменениям подвергается не только собственно французская лексика, под влиянием англо-американских заимствований. Но и сами англицизмы также претерпевают различные семантические трансформации. Эти изменения могут быть систематизированы следующим образом:

- лексические единицы, изменившие значение в результате появления специфических семантических наложений (коннотаций);
- лексические единицы, изменившие значение в результате апеллятивации.

Общие тенденции семантического развития языка играют существенную роль в формировании у слова той или иной оценки, в чем наблюдается тесная связь языка и общества. «Оценка представляет определенный семантический компонент или же формирует положительные или отрицательные коннотации данного слова» [2]. Иными словами, оценка является частью лексического значения англицизма и присоединяется к денотативному компоненту в семантической структуре. Оценка английских заимствований нередко отличается от той, какой она была у данного слова первоначально в языке-источнике. Например, хорошо известное всем любителям бокса, слово *puching bag* используется как в своем прямом значении «боксерская груша», так и в значении «козел отпущения» (человек, на которого направляют накопившуюся энергию, неудовлетворенные чувства).

Dans une recent entrvue publiee dans le magazine american, Kirk Hammett disait que Jason Newsted etait ***le puching bag*** *du groupe* [9].– В недавнем интервью, опубликованном в американском журнале, Кирк Хэмет сказал, что Джейсон Невстед был козлом отпущения в группе.

Английское заимствование *buck* – «самец оленя», первоначально вошедшее во французский язык Канады именно в этом значении, в результате семантической трансформации, приобрело также и пейоративную коннотацию, а именно «жеребец» (о сексуально озабоченном мужчине).

Коннотативные изменения можно наблюдать и в случае со словом *pop-eye* – «пучеглазый», которое во французском языке Канады приобретает значение «смазливая девчонка, привлекательная девушка».

Широко используемый во французском языке Канады англицизм *bozo* – «тип, личность, субъект» приобрел дополнительное значение «слабоумный, дурачок»:

Et quand j'ai entendu crier dans la sale un autre ***bozo****, je me suis sauve dans les coulisses* [13].– Я исчез в кулисах, когда услышал крики еще одного дурака в зрительном зале.

К другим коннотативным изменениям во французском языке Канады относятся:

matchmaker – (анг. «антрепренер») в значении «сводник»;

cheap – (анг. «что-либо купленное дешево») в значении «пошляк»;

flush – (анг. «внезапный прилив, приступ») в значении «кутила, транжира»;

full patch – (анг. «лохмотья») в значении «полный идиот, шут гороховый»;

chum – (анг. «друг, приятель») в значении «ухажер, кавалер, любовник / ца»;

frog – (анг. «лягушка») в значении «лягушатник» (прозвище франкоканадцев).

Интересным примером семантического освоения английских заимствований во французском языке Канады является апеллятивация английских имен собственных. При переходе имен собственных в разряд нарицательных они наполняются новым значением. Данные преобразования могут быть представленны следующим образом:

1). Лексические значения, соотносящиеся с типичной продукцией:

Cutex (от названия американского бренда, производящего косметическую продукцию) – «лак для ногтей»

*J'avais oublie d'enlever mon **cutex** et c'est quand on a allume les lumieres que j'ai compris pourquoi il m'avait reconnu* [7].– Я забыла снять лак для ногтей и когда зажгли свет я поняла, почему он меня узнал.

Kodak (от названия американского бренда, производящего фототовары) – «фотоаппарат»

Kleenex (от названия американского бренда, производящего средства гигиены) – «салфетка»

*Elle prenait de grandes respirations, s'epongeait le frront avec des **Kleenex**, s'eventait de la main* [14].– Она глубоко дышала, вытирала лоб салфеткой и обмахивалась рукой.

Popsicle (от названия американской продуктовой марки) – «попсикл, леденец на палочке»

Pogo (от названия американской продуктовой марки) – «пого, большой хотдог»

*La production massive de **Pogo** oversized de 12 pouces de long destines au marche americain* [8].– Массовое производство пого, длиной более 12 дюймов, предназначенных для американского потребителя.

Pablum (от названия американской продуктовой марки) – «паблем» (вид детского питания).

2). Лексические значения, соотносящиеся с типичной деятельностью и характеристикой именуемого человека:

Paul Jones (от имени собственного) – «Пол Джонс» (танец, во время которого, танцующие меняются партнерами в тот момент, когда останавливается музыка)

*Les enfants aiment la musique et les records de vieux temps <…> alors on va jouer et puis on va danser un **Paul Jones*** [8].– Дети любят музыку и записи прошлых лет<…> тогда сначала поиграем, а затем станцуем Пол Джонс.

Заключение

Таким образом, национально-культурной особенностью англицизмов данного типа во французском языке Канады является то, что объектом заимствования выступает значение, а именно одна или несколько сем эквивалентной английской лексемы. Результатом семантического заимствования является обогащение семантического объема исходной лексической единицы дополнительными семами. Отметим также, что в процессе языкового освоения английские заимствования также подвергаются семантическим трансформациям, что может привести к изменениям их коннотации. Семантические англицизмы во французском языке Канады широко распространены и, как правило, обусловлены явлением глобализации английского языка. Кроме того, они являются очередным выражением английского языкового и культурного влияния в ряду проявлений последствий билингвизма в Канаде.

Список литературы

1. Кондакова М.Ф. Языковые контакты как объект лингвистического исследования / М.Ф. Кондакова // Уральские лингвистические чтения. – Екатеринбург, 2001.

2. Крысин Л.П. Языковое заимствование как проблема диахронической социолингвистики / Л.П. Крысин // Диахроническая социолингвистика. – М., 1993. – С. 131-150.

3. Розен Е.В. На пороге XXI века. Новые слова и словосочетания в немецком языке / Е.В. Розен. – М.: Изд-во Менеджер, 2000. – 192 с.

4. Сухорукова Ю.С. Динамика семантических процессов заимствования в современном французском языке (свободный и связанный контекст): Автореф. дис. … канд. филол. наук / Ю.С. Сухорукова. – С.-Петербург, 2005.

5. Хауген Э. Процесс заимствования / Э. Хауген // Новое в лингвистике. – М.: Изд-во Прогресс, 1972. – Вып. VI. – С. 344-382.
6. Claudais M. Ne pleurez pas tant, Lysandre. – Montreal : Editions Libre Expression, 1993.
7. Cormier Y. Grandir a Moncton. – Quebec : Editions d'Acadie, 1993.
8. Hamelin L. Cowboy. – Montreal : XYZ Editeur, 1992.
9. Le Journal de Quebec. Quotidien quebecois d'information.
10. Montmorency A. De la ruelle au boulevard. – Montreal : Lemeac, 1992.
11. Pellerin F. Dans mon village, il y a belle Lurette. – Montreal : Planete rebelle, 2001.
12. Pomerleau F. Le Grand Blanc. – Montreal : Libre Expression, 1989.
13. Soucy R. Recits de forestiers. – Quebec : Les Presses de l'Universite Laval, 1976. Tremblay M. Demain matin Montreal m'attend. – Ottawa : Lemeac, 1978.

NATIONAL-CULTURAL COMPONENT OF PROCESS OF LINGUISTIC BORROWING

J. Baghana
N.V. Trescheva

Belgorod State University

e-mail:
baghana@yandex.ru
trescheva@bsu.edu.ru

The article deals with some national-cultural peculiarities of linguistic borrowing in bilingual situations. These peculiarities are shown by the example of semantic loanwords. Different thematic groups of borrowings and the reasons of their penetration in Canadian French language are determined.

Key words: borrowing, semantic loanwords, bilingual, equivalent, language contact.

УДК 070:654.19:621.396.74 (470.325)

ЗАРОЖДЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО РАДИОВЕЩАНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ (1934-1954 гг.)

О.В. Быкова

ГТРК «Белгород»

e-mail: radiobel@rambler.ru

Развитие централизованного государственного радиовещания в СССР в первой половине 1930-х гг. способствовало созданию радиовещательных структур как на уровне краев и областей, так и в районах. В Белгородском районе местный комитет по радиофикации и радиовещанию был создан в 1934 г. В деятельности Белгородской редакции местного радиовещания пропагандистские задачи играли главную роль. Содержание передач подвергалось систематическому партийно-государственному контролю.

Ключевые слова: радиовещание, радиофикация, Белгород, Белгородская область, ВКРР

История создания радио в нашей стране берёт своё начало с февраля 1919 г. Однако лишь в 1933 г. был создан Всесоюзный комитет по радиофикации и радиовещанию (ВКРР) при Совете народных комиссаров СССР. Эту управленческую государственную структуру стали называть Центральным радиокомитетом.

Всесоюзный комитет по радиофикации и радиовещанию возглавил всю работу по развитию радио в стране. Государство взяло радио под жёсткий контроль. Менялась система руководства и организации подготовки радиопрограмм для эфира. Появилась возможность существования единого плана радиофикации страны. Была поставлена масштабная задача по развитию проводного радио, позволяющего не только провести радиофикацию страны с наименьшими затратами, но и осуществлять полный информационный контроль вещания. Наличие проводного радио полностью исключало возможность приёма нежелательной информации извне, из свободного эфира.

Радио становилось идеологическим рупором государства, которое в те годы проводило индустриализацию, коллективизацию страны и культурную революцию. Всесоюзный радиокомитет стал заниматься также и проблемами местного радиовещания.

В Белгороде местный комитет по радиофикации и радиовещанию был создан через год после образования Всесоюзного комитета по радиофикации и радиовещанию (ВКРР), т.е. в 1934 г. К этому времени существовавшая ранее Центрально-Черноземная область была разделена на две области – Воронежскую и Курскую. Белгород стал районным центром Курской области. 19 августа 1934 г. на заседании бюро Курского обкома ВКПб было принято постановление, в котором говорилось: «В целях организации и контроля за местным политическим и хозяйственным вещанием обязать Орловский, Белгородский, Валуйский, Льговский, Старооскольский, Новооскольский, Тербунский, Щигровский и Новосильский райкомы ВКПб, где имеются радиоузлы 1-й и 2- й группы, выделить освобожденных уполномоченных по радиофикации и радиовещанию»[1]. Из этого документа следовало, что в районы, имеющие радиоузлы 3-й группы, назначались уполномоченные по радиофикации и радиовещанию по совместительству. Здесь же указывались

[1] Выписка из протокола № 10 заседания бюро Курского обкома ВКПб 19 августа 1934 г. Центр документации новейшей истории Белгородской области Ф-4, оп.1, ед.хр. 137, л. 87.

и районные центры, где имелись данные радиоузлы. Например, в Грайвороне, Короче, Чернянке, Б.- Троицком, Ракитном, Шебекине (ныне все эти населённые пункты входят в состав Белгородской области).

Задача местных комитетов по радиофикации и радиовещанию состояла в том, чтобы «придать плановость радиовещанию, ликвидировать бессистемность и повысить ответственность за выход в эфир»[1]. Для этого в Белгороде 22 февраля 1935 г. был организован кружок радиовещания, который готовил к эфиру программы. Вот как об этом писала газета «Белгородская правда»: «В кружке имеется постоянный диктор и редактор по детскому вещанию. В большинстве случаев передаются районные и областные новости. В художественном оформлении районных радиопередач участвуют местные пианисты, баянисты, струнный оркестр и организована передача хорового пения с участием колхозников и колхозниц района. Кружок не ограничивается только передачей музыкальных номеров. В рабочий план на март внесены передачи о севе»[2].

ВКРР уделял внимание развитию местного узлового вещания. Было принято специальное постановление «Об улучшении радиовещания на узлах». Этот документ обязывал «всех уполномоченных по радиовещанию на узлах лично прослушивать в студии низовое вещание». Кроме того, дикторам было предоставлено право не принимать к передаче какие бы то ни было материалы, если они сданы к эфиру позже, чем за два часа до начала вещания. Материал считался готовым «к передаче по узлу» только в том случае, если он был отредактирован и подписан ответственным редактором низового вещания, а также завизирован уполномоченным Лито. В пятом пункте постановления говорилось буквально следующее: «Предупредить всех уполномоченных по радиовещанию на узлах, что расширение видов собственного радиовещания против того объёма, который установлен ВРК..., повлечет к привлечению их к строжайшей ответственности». Всем транслирующим радиоузлам, имеющим собственное радиовещание, вменялось в обязанность особо строго выполнять такие условия подготовки микрофонного материала, как предоставление полного текста передач; обязательное утверждение уполномоченным по вещанию плана трансляции иногородних станций. В то же самое время это постановление категорически запрещало использование тезисов и конспектов при выступлении в эфире; совместительство обязанностей диктора с другими обязанностями. Дежурным радиотехникам нельзя было самостоятельно устанавливать сетку трансляций. Кроме того, на радио запрещалось передавать рекламу ресторанов, винных магазинов и т.д. Для передачи всякого рода объявлений нужно было получать разрешение уполномоченного Лито, наряду с разрешением на другие микрофонные материалы[3].

В белгородских государственных архивах сохранилось крайне мало документов, характеризующих работу местных редакций в 1930-е годы. Большинство документов и свидетельств было уничтожено во время боёв Великой Отечественной войны, прокатившихся по белгородской земле.

Тем не менее удалось обнаружить источники, которые свидетельствуют о состоянии местного вещания довоенного времени. В частности, документы о заседании бюро Старооскольского райкома ВКП (б) от 5 февраля 1940 г., на котором был заслушан доклад уполномоченного Курским облрадиокомитетом по Старооскольскому району т. Андрюшина. Бюро постановило, что «работа радиоузла и работа местного радиовещания поставлена неудовлетворительно»[4]. Этот документ свидетельствует о том, что подготовкой программ занимался местный комитет по радиофикации и радиовещанию. Их на территории нынешней Белгородской области в 30-е годы было организовано три: в Старом Осколе, Валуйках и Белгороде.

К 1940 г. на территории нынешней Белгородской области число радиоприёмных точек достигало почти 25 тысяч (в том числе 1100 радиоприёмников)[5]. Радиоаудитория

---

[1] Цит. по: Кузьменко Г.Н. «100 лет на линии», Белгород, 2003. – С. 259.

[2] Как готовится радио-узел // Белгородская правда. – 1935. – 12 марта.

[3] Постановление №116 Всесоюзного комитета по радиофикации и радиовещанию при СНК СССР от 11 августа 1935 г. « Об улучшении радиовещания на узлах».

[4] Протокол № 6 заседания бюро Старооскольского райкома ВКП (б) от 5 февраля 1940 г. Центр документации новейшей истории Белгородской области Ф-27, оп.1,ед.хр. 97, к.№10, л.41.

[5] Кузьменко Н.Г. «Сто лет на линии», Белгород, 2003 – С. 58.

Белгорода к этому времени значительно расширилась. Белгородский радиоузел обслуживал 1893 радиоточки. Если учесть, что в Белгороде на тот момент проживало 35 тысяч человек, а население СССР составляло 170 млн. и в стране было установлено 5,9 млн. радиоточек, то в Белгороде одна радиоточка приходилась на 18 человек, а в среднем по стране – на 29 человек[1]. Это говорит о том, что темпы радиофикации в Белгороде опережали темпы радиофикации в среднем по стране в 1,2 раза.

Все планы по дальнейшей радиофикации страны разрушило нападение фашистской Германии на Советский Союз. Курская область, в состав которой входила территория нынешней Белгородской области, находилась в оккупации в течение двух лет. Немецкое командование прежде всего распорядилось об изъятии у населения всех радиоприёмников и репродукторов. Фашистская пропаганда рассказывала только о поражениях Красной Армии и о победах Германии. Единственным правдивым источником информации оказались листовки «Не верьте врагу!», которые распространяли белгородские партизаны. У них был радиоприёмник, по которому принимались сводки Совинформбюро[2].

Сразу после освобождения от немецкой оккупации Старого Оскола в этом городе восстановили радиоузел. По воспоминаниям А.А. Проторчиной, старейшей работницы районной газеты «Путь Октября», редакции радио и газеты в военные годы были объединены. В них работали два человека – редактор газеты Труфанов и корректор Проторчина. Именно она сообщила по радио старооскольцам о долгожданной победе над фашистской Германией[3].

Общий материальный ущерб, нанесенный территории нынешней Белгородской области во время Великой Отечественной войны, составил около восьми миллиардов рублей. В Белгороде были разрушены все промышленные предприятия, практически не осталось ни одного целого дома. Примерно так же выглядели и другие населённые пункты региона. Восстановление белгородской экономики началось сразу же после освобождения территории от немецко-фашистских захватчиков[4].

После освобождения города был восстановлен Белгородский радиоузел. Почти год потребовался для возобновления радиовещания в Белгороде. 13 июля 1944 г. газета «Белгородская правда» оповестила о начале работы местного радио. Редакция последних известий информировала о событиях на фронтах Отечественной войны, трудовых успехах на городских предприятиях, достижениях на железнодорожном узле и восстановлении городского хозяйства. Регулярно передавались в эфире письма фронтовиков и освободителей города – гвардейцев Белгородско-Харьковской дивизии. У микрофона выступали стахановцы, артисты и музыканты городского театра. По заявкам радиослушателей читались по радио статьи, очерки и рассказы, опубликованные в центральной и областной печати[5].

Вместе с возрождением радиовещания шло восстановление радиоточек. В 1945 г. их число уже составляло половину довоенного количества[6].

В Государственном архиве Курской области имеются материалы о работе Курского областного комитета радиоинформации. В штатном расписании на 1946 г. предусмотрено по четыре сотрудника радиовещания в Белгородском, Валуйском и Старооскольском районах. Это ответственный редактор, литературный секретарь, машинистка и диктор[7]. Из пятидесяти районов Курской области местное радиовещание имелось лишь в пятнадцати районах с общим годовым объёмом вещания 2440 часов. Из этого количества времени на общественно-политические программы отводилось 318 часов, в том числе политическая пропаганда – 274 часа, художественное вещание – 32 часа, на платные информации отво-

---

[1] История советской радиожурналистики. – С. 14; Данные о численности населения г. Белгорода и СССР получены из личного интервью с кандидатом исторических наук, главным редактором Белгородской энциклопедии Овчинниковым В.В., апрель 2008 г.

[2] Из личного интервью с заведующей Белгородским музеем связи Комаровой Е.М., февраль 2006 г.

[3] Печатали заказы для фронта // Путь октября. – 2003. – 19 января.

[4] Белгородской области – 50 лет. Юбилейный статистический сборник. – Белгород, 2003. – С.9-10.

[5] Внимание! Говорит Белгород // Белгородская правда. – 1944. – 13 июля.

[6] Кузьменко Н.Г. – С.71.

[7] Штатное расписание работников районного радиовещания Курского областного комитета радиоинформации на 15 августа 1946 г. Государственный архив Курской области (ГАКО) Р-3705, оп.1,. д.4. л. 74.

дилось 12 часов[1]. Приоритет общественно-политического вещания на местном радио подтверждается графиком работы белгородской редакции за одну неделю июня 1947 г. Форма изложения и орфография календарного плана радиовещания не изменены[2]:

Вторник:
Выпуск последних известий. Опыт работы передовых агитколлективов предприятий города.
/Инструктор ГК ВКП /б/ Шеховцов/.

Как я разъясняю задачи новой сталинской пятилетки /Мастер каменщик артели «Красный октябрь» Олейников/.

Среда:
Обзор газеты «Белгородская правда».
Работа добровольческих бригад по благоустройству города в ответ на обращение коллектива Мелзавода РВТ /Зам. Секретаря ГК ВКП /б/ по промышленности и транспорту тов. Кобзарь/.
Выступление бригадира добровольческой бригады.

Четверг:
Выпуск последних известий.
Повседневно руководить комсомолом – задача парторганизации.
/Зав. Оргинструкторским отд. ГК ВКП /б/ тов. Говор/.
Молодёжь в борьбе за выполнение производственной программы в честь 30 годовщины Октября/ секретарь комсомольской организации ж. д. узла тов. Певловский/.

Пятница:
Обзор газеты «Белгородская правда».
О работе кружков по изучению биографии И.В. Сталина /Выступление секретаря парторганизации ВРП т. Анохина/.
Работа кружка по изучению биографии И. В. Сталина /Руков. кружка ЦОС Никоноров/.

Суббота:
Выпуск последних известий.
О задачах агитмассовой работы на улицах в связи с изучением биографии товарища Сталина /Инструктор ГК ВКП /б/ Шеховцов/.
Обмен опытом стахановцев.

Воскресенье:
Концерт грамзаписи.

Передачи белгородского районного радиовещания выходили в эфир шесть раз в неделю, кроме понедельника. В выходные дни транслировались концерты и читались художественные произведения известных писателей. В будние дни радиопрограмма начиналась с выпуска последних известий или обзора местной газеты. Затем шли другие материалы.

Этот недельный календарный план подтверждает, что в деятельности Белгородской редакции местного радиовещания пропагандистские задачи играли главную роль. Радиопередачи отражали деятельность только производственных коллективов, затушёвывались все сложности жизни рядового гражданина.

---

[1] Объяснительная записка к балансу обл. радиокомитета за 1947 год. ГАКО Р-3705, оп.1.д.4, л. 66.

[2] Календарный план работы Белгородской редакции местного радиовещания на июнь 1947 г. Белгородский музей связи.

В 1948 г. штатное расписание районных редакций радиовещания было расширено. Появилась новая должность – уполномоченный радиокомитета. Ему был определён оклад в 600 руб. Штатное расписание предусматривало во всех районах ставки литературного секретаря, диктора и машинистки. Белгородское районное радиовещание включало дополнительную ставку массовика с окладом в 400 руб.

Должность уполномоченного радиокомитета была упразднена в марте 1953 г., вскоре после смерти Сталина[1]. Местные редакции стали возглавлять ответственные редакторы.

В Белгороде на должность руководителя редакции радиоинформации был назначен фронтовик, бывший моряк Г. Г. Жуковский. До этого он лишь сотрудничал с военными газетами внештатно, опыта редакционной работы не имел. Но, видимо, в то время других претендентов на эту должность не было.

На Белгородском радио Геннадий Георгиевич работал двадцать лет. Сейчас Г. Г. Жуковский на пенсии и недавно отметил 80-летие. По воспоминаниям Г.Г. Жуковского, в редакции работали три человека – ответственный редактор, диктор и машинистка, все с маленькой зарплатой. Редакция Белгородского радио размещалась в небольшой комнате вместе с конторой нотариуса. Свободных помещений в городе не было: во время войны большинство зданий было разрушено или серьезно повреждено.

Население послевоенного Белгорода составляло около 40 тыс. человек. Из промышленных предприятий имелись цементный завод, два кирпичных, два мелзавода, консервный комбинат, строился шиферный комбинат, работала железная дорога. Местное радио выходило в эфир в будние дни. Время его работы составляло 40 минут в сутки. Сетка вещания предполагала утренние десятиминутные «Последние известия», три раза в неделю обзор местной газеты. В вечернее время с 18 часов транслировались получасовые передачи. У микрофона выступали работники предприятий, учителя, врачи. На радио выступали машинисты, диспетчеры и другие специалисты железнодорожного транспорта. Редакция освещала и сельскохозяйственную тематику. Например, рассказывала о достижениях колхоза «Новая жизнь», об успехах передовиков производства[2].

Вместе с тем областная газета «Курская правда» от 2 июня 1953 г. в статье «О чём вещает Белгородское радио» подвергла резкой критике его работу. По мнению автора статьи А. Панченко, «…большинство информаций сделано по шаблону. В них обычно сообщается о том, что на таком-то предприятии коллектив трудится с напряжением, затем перечисляются несколько фамилий стахановцев и называется процент выполнения плана. …Крайне поверхностно освещается работа передовых предприятий. Взять, например, информацию главного инженера малоизвестного завода «Росвяжтреста» тов. Попова, в ней, между прочим, говорилось, что для выполнения соц. обязательств коллектив использовал свои возможности и вскрывает неиспользованные резервы. Но какие это возможности, что за неиспользованные резервы, как эти возможности и резервы пускаются в действие, сказано не было. А именно этого ждут слушатели».

Очевидно, газета «Курская правда» предъявляла необоснованно высокие требования к редакции, состоящей всего из одного журналиста, у которого к тому же не было в распоряжении никакого транспорта. Ежедневно журналисту Г. Г. Жуковскому нужно было самому заполнять сорокаминутный эфир. Следует отметить, что внестудийных записей в то время ещё не существовало. Все выступления велись в прямом эфире. Кроме того, нагрузка на одного творческого работника радио в Белгороде была значительно выше, чем у его коллеги из редакции областного радио. Для сравнения: Курский областной комитет радиоинформации имел объём среднесуточного вещания один час. В его штате состояло пять творческих сотрудников.

Ситуация изменилась в лучшую сторону в 1954 г., когда Белгород получил статус областного центра, а редакция радио стала областной.

---

[1] Справка о списочном составе работников радиовещания на 30 марта 1953 г. Государственный архив Курской области (ГАКО) Р-3705 оп.1. д.4.

[2] Из личного интервью с журналистом Г.Г. Жуковским, март 2007 г.

THE INITIAL STAGE OF THE DEVELOPMENT OF STATE RADIO BROADCASTING ON THE TERRITORY OF BELGOROD REGION (1934-1954)

O.V. Bykova

State TV and radio broadcasting company «Belgorod»

e-mail: radiobel@rambler.ru

The development of State centralized radio broadcasting in the USSR in the first half of 1930-th stimulated the creation of regional and local broadcasting structures. In the region of Belgorod the local Committee for radiofication and radio broadcasting was created in 1934. Propagandistic tasks were the most important in the work of local broadcasting in Belgorod. The content of programs was systematicly controlled by regional structures of ruling Party and State.

Key words: radio broadcasting, radiofication, Belgorod, region of Belgorod, USSR, VKRR.

УДК 81` 371

РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ СМИ, СОДЕРЖАЩИХ СВЕДЕНИЯ ЭКСТРЕМИСТСКОГО ХАРАКТЕРА)

М.Н. Черкасова

Ростовский государственный университет путей сообщения

e-mail: chercasovamn-rostov@rambler.ru

Анализ высказываний с точки зрения наличия террористической угрозы и призывов экстремистского характера в современном информационном пространстве приобретает все большее значение. С точки зрения лингвиста-эксперта необходимо разграничивать термин «экстремизм» и смежные с ним понятия, как и «призыв» и «побуждение». В результате лингвоюридической интерпретации текста происходит конфликт конфликтов: с одной стороны – описание конфликта на межнациональной или религиозной почве; а с другой – возможен конфликт самих лингвистических экспертиз.

Ключевые слова: язык вражды, язык ненависти, речевая агрессия, призыв, побуждение, лингвоюридическая интерпретация текста, конфликт конфликтов.

«Язык вражды», «речь ненависти» (hate speech в англоязычных странах), «речевая агрессия», «вербальная агрессия» – термины, составляющие понятийный аппарат исследований, посвященных проблемам, находящимся на стыке лингвистики, психологии, социологии, журналистики, юриспруденции, педагогики, культурологии, конфликтологии, имиджелогии и т.д. (Аносова С.В., Берковиц Л., Бельчиков Ю.М., Власова Е.В., Воронцова Т.А. Галяшина Е.И., Горбаневский М.В., Голев Н.Д., Демидов О.В., Дзялошинский И., Дмитренко Г.В., Енина Л., Клушина Н.И., Кусов Г.В., Лазебная И.Б., Малькова В.К., Муравьева Н.И., Осадчий М.А., Пантелеев Б.Н., Позолотин А.Ю. Ратинов А.Р., Седов К.Ф., Сурикова Т.И, Третьякова В.С., Щербинина Ю.В., Bandura A., Tedeschi J.T., Strossen N., C.Edwin Baker и др.)

Работы, которые ведутся в этом направлении, объединяет текст с «потенциально опасными речевыми конструкциями» или составляющими языка вражды, речевыми формами агрессии, конфликтогенными единицами и т.д. Вербальные формы агрессии становятся предметом рассмотрения лингвистической экспертизы. Заслуженный юрист РФ Г.М. Резник в предисловии к книге А.Н. Баранова пишет, что «на «лингвистическую иглу» подсело уголовное правосудие. Сейчас, пожалуй, нет ни одного дела о криминализированных словах – клевете, оскорблении, возбуждении национальной или религиозной вражды, призывах к экстремистской деятельности, – по которым не назначалась бы лингвистическая экспертиза» [2, 4].

При рассмотрении спорного текста в рамках предлагаемого исследования возникают такие проблемы: 1) с одной стороны, конфликт в контексте самого текста (герой/герои – автор, редакция; автор – читатель/читатели), то, что происходит при описании конфликта на межнациональной или религиозной почве или при опубликовании интервью; 2) конфликт самих лингвистических экспертиз (различные специалисты поразному оценивают предложенный для анализа текст). При этом происходит конфликт конфликтов или полярная интерпретация текста.

При лингвистическом анализе печатных текстов с точки зрения наличия террористической угрозы и сведений экстремистского характера с точки зрения институционального дискурса проблема заключается, прежде всего, в «размытости» значений таких слов, как «терроризм», «экстремизм» именно средствами массовой информации, главная функция которых – воздействие на читателя. Основной компонент значения слова «терроризм» (политика устрашения, подавления политических противников насильственным путем, вплоть до физического уничтожения [13, 409] дает жизнь метафоре «чрезмерная жестокость, запугивание, преследование кого-л.» [там же]. В современных медиа-текстах «боевики», «экстремисты» и «террористы» становятся синонимами. В статье «Аль-Каида охотилась за Хилари в Найроби» (Известия, 08.09.09) встречены такие слова, словосочетания и фразы, как «экстремисты из Сомали», «боевики, действующей в Сомали исламистской группировки «Аль-Шабааб, связанной с «Аль-Каидой», «террористы-смертники»,

«экстремисты пытались обстрелять израильский авиалайнер», называющие членов террористической организации.

Смешение этих понятий отмечается не только в текстах, направленных на массового читателя. А.В. Павлинов после проведения сравнительного анализа федеральных законов «О противодействии терроризму» и «О противодействии экстремистской деятельности» говорит о сближении «определений «терроризм» и «экстремизм» за счет расширения объемного содержания терроризма» [7, 40], но не об идентичности этих правовых категорий. Трудности в разграничении и терминировании этих понятий влекут за собой и проблему анализа действий, классифицирующихся как экстремистская деятельность или терроризм в соответствии с федеральными законами. Часто общекультурное значение (крайне жестокий человек) слов «террорист», «экстремист» мешает лингвисту-эксперту.

Происходит конфликт интерпретаций самих конфликтогенных текстов в рамках лингвистической экспертизы. Широкий резонанс вызвала лингвистическая экспертиза по делу об избиении подростками в Санкт-Петербурге девятиклассника Тагира Керимова не только в прессе, но и среди самих лингвистов-экспертов. В частности, Е. Галяшина, член правления Гильдии лингвистов-экспертов по документационным информационным спорам, выступила с требованием провести повторное исследование (См. подробнее «Российская газета», 01.09.09). Предметом спора стали фразы «крысам-крысячья смерть», «Россия для русских», призывы «Убивай хача, мочи хача!», «Бей хача!», «Бей чурбанов!» «Бей черных!» в отношении представителей этнокультурной группы народов Кавказа (См. подробнее «Комсомольская правда, 29.08.09), в которых эксперт не увидела экстремистского содержания и, соответственно, пришла к выводу, что действия нападавших «не носили ксенофобского характера».

Представленный выше материал – побудительные предложения. А.Н. Баранов предлагает дифференцировать призывы и побуждения, т.к. по мнению А.Н. Баранова, «важным признаком классических призывов следует считать их включенность в политическую коммуникацию – распространение через СМИ, произнесение политическими субъектами или их представителями на митингах, собраниях и других общественных мероприятиях» [2, 434]. О включенности той или иной фразы в политический контекст, в информационное пространство пишет и Е.Е. Пронина, которая считает, что «терминология своей жестокостью и откровенностью соответствует медиастратегиям и технологиям» [9].

В этой связи необходимо разграничивать принципиально важные явления, номинируемые как «призыв» и «побуждение», т.к. согласно Федеральному закону «О противодействии экстремистской деятельности» [12] *призывы* к определенному виду деятельности (унижение национального достоинства, осуществление массовых беспорядков ... по мотивам идеологической, политической, расовой, национальной или религиозной ненависти либо вражды и т.д.) расцениваются как уголовно наказуемое деяние, а побуждения не рассматриваются в рамках Уголовного Кодекса РФ. А.Н. Баранов также подчеркивает тот факт, что понятие «призыв» недостаточно четко представлено в литературе по лингвистической семантике, что во многом затрудняет диагностирование этого и смежных с ним явлений по причине передачи различных коммуникативных намерений [2, 412].

Словарь З.Е. Александровой [1, 415] в качестве синонимов к слову «призыв» приводит такие единицы, как «зов», «лозунг», «мобилизация», «воззвание», а единица «побуждение» имеет синонимы «импульс», «толчок», «стимул». Налицо различное семантическое наполнение, хотя и очень близкое. МАС разграничивает эти единицы русского языка (призыв и побуждение), на наш взгляд, как общее и частное: побуждение – желание или намерение сделать что-л., т.е. речь идет об обобщенном наименовании действия, а призыв, в большинстве случаев, имеет политическую окраску, такое сознавение, как «выражение общего дела, стремление к достижению общей цели, к совместным целенаправленным действиям» (см. значение 3: «обращение, в краткой форме выражающее руководящую идею, политическое требование» [10, 412]).

Действительно, интерпретация того или иного высказывания зависит от ситуации, контекста, прагматической направленности, интенции автора текста. Фраза «Режь русских свиней!» в Кондопоге послужила сигналом к массовой драке на национальной почве в Карелии (Известия, 22.07.08). На наш взгляд, призывы а) «Убивай хача, мочи хача!», «Бей хача!», «Бей чурбанов!» «Бей черных!» (инцидент с Тагиром Керимовым) и б) «Режь рус-

ских свиней!» (массовые беспорядки в Кондопоге) однозначно расцениваются как экстремистские, в отличие от таких фраз, как: «Вот кого надо вешать, так это банкиров!», «Да все они сволочи!» (Комсомольская правда, 26.02.09). Выражение же «крысам-крысячья смерть!» не может рассматриваться как призыв к экстремистской деятельности, хотя и носит ярко негативную оценку («крыса» – слово из лагерного жаргона, имеет яркую презрительную окраску: заключенный, обкрадывающий своих сокамерников [4, 369]).

Приведем пример нашей интерпретации текста из сети Интернет под общим названием «Караджич – герой сербского народа!», подписанный Александром Дугиным на предмет наличия высказываний, носящих характер публичного призыва к осуществлению экстремистской деятельности. Анализ проводился с учетом текстов законов «О противодействии экстремистской деятельности» и «О средствах массовой информации», методических и справочных материалов, научных работ по данной проблематике. Текст исследовался по схеме:

1) лексическое содержание (слова, выражения, содержащие семантический компонент, относящийся к тематическим группам «Экстремизм», «Национальная вражда», «Призыв к действиям»; 2) грамматическая характеристика (структура предложений; порядок слов; расположение строф, абзацев, синтаксических структур; анализ морфологических форм); 3) логико-композиционная характеристика (зачин, тезис, аргументация, концовка, выводы); 4) прагматическая направленность текста и виды коммуникативного воздействия на адресата: простое оповещение адресата о некотором положении дел (ассертив), побуждение адресата к некоторым действия (директив) или аналогичное побуждение самого говорящего (комиссив), выражение говорящим некоторых чувств по отношению к адресату (экспрессив) [8].

При интерпретации подобных текстов необходимы следующие пояснения, имеющие принципиальный характер:

1. *Экстремизм* (от лат. *Extremus* – крайний) – приверженность к крайним взглядам и мерам (преимущественно в политике) [6, 422]. В книге «Диагностика толерантности в средствах массовой информации» [3, 28] *экстремизм* трактуется как «форма проявления радикального отрицания существующих общественных норм и правил в государстве со стороны отдельных лиц или групп» и подчёркивается, что причины экстремизма лежат в социальной дезориентации части граждан, их недостаточном образовании, кризисном состоянии общества, слабых институтах общественного контроля и неэффективной правовой системе. Экстремизм имеет внешние ресурсы и может быть формой внешних воздействий и вмешательств.

Федеральный закон «О противодействии экстремистской деятельности» (2002 г.) (Статья 1. Основные понятия) экстремистскую деятельность (*экстремизм*) трактует как «деятельность общественных и религиозных объединений, либо иных организаций, либо средств массовой информации, либо физических лиц по планированию, организации, подготовке и совершению действий, направленных на:

1) насильственное изменение основ конституционного строя и нарушение целостности Российской Федерации; … захват и присвоение властных полномочий, … возбуждение …социальной розни, связанной с насилием или призывами к насилию; … унижение национального достоинства….3) публичные призывы к осуществлению указанной деятельности…

2. Так как анализировалась печатная продукция, то мы посчитали уместным привести выдержку из Закона РФ «О средствах массовой информации» (Ст. 4):

«Не допускается использование СМИ в целях совершения уголовно наказуемых деяний, для разглашения сведений, составляющих государственную или иную, специально охраняемую законом тайну, для призыва к захвату власти, насильственному изменению государственного строя и целостности государства, *разжигания национальной, классовой, социальной, религиозной нетерпимости или розни*, для пропаганды войны».

3. «Призыв – это речевой акт, обращенный к адресату с целью побудить его выполнить некоторые действия или совокупность действий, осмысляемых как важная часть общественно значимой деятельности, способствующей достижению некоторых идеалов, или побудить адресата учитывать в своем повседневном поведении эти идеалы, причем

говорящий и адресат являются политическими субъектами или их представителями, а сам речевой акт рассматривается как часть общественно-политической коммуникации» [2, 420].

Текст под общим заглавием «Караджич-герой сербского народа!», включающий в себя несколько частей, имеющих следующие заглавия: «Подонки американцы объявляют преступниками национальных героев», «Портрет Караджича должен быть в доме каждого порядочного русского человека», «Россия должна выкрасть Караджича из тюрьмы», «Караджич – совесть славянского сопротивления новому мировому порядку», «Славянский фундаментализм – наш ответ на вызов западного сатаны» написан ярко и очень эмоционально, в нем использованы многочисленные риторические фигуры и тропы (метафоры, противопоставления и т.д.). Текст относится к публицистическому стилю, для него характерны экспрессия и стандарт, образ автора, авторская позиция и социальная оценочность. Все эти черты публицистического текста, которому присущ «политико-идеологический модус подачи материала» [5, 42] нашли воплощение в создании исследуемого текста. Трактовка анализируемого текста как публичный призыв к осуществлению экстремистской деятельности (см. пояснение 1 и 3) не может быть правомерной, т.к. наличие побудительных предложений (*Портрет Караджича должен быть в доме каждого порядочного русского человека; Россия должна выкрасть Караджича из тюрьмы; Пора объявить настоящую мировую войну американцам и их европейским пособникам, которые действуют, попирая все возможные человеческие ценности. Их нужно уничтожать повсюду, где мы их только увидим. Каждый порядочный человек должен хватать, похищать, прятать и уничтожать американцев, равно как и их пособников. Где бы они нам ни встретились. Я думаю, надо объявить крестовый поход против Запада как против еретическиой антихристианской цивилизации»*) не создает призывную тональность текста по следующим причинам:

1) не ясен *адресат*, к которому обращен текст. Текст обращен ко всей России? К каждому порядочному человеку? Возникает вопрос: каковы критерии порядочного человека? Они в тексте не названы. Слишком общий адресат. Отсюда непонятен характер массовой деятельности и значимость ее в контексте политической культуры. Также из текста неясны средства достижения цели, как и сама цель;

2) о цели, которая высвечивается в побудительных предложениях. Объявить войну всем *американцам*? Т.е. основному населению США, «свыше 187,2 млн. человек (1987) в том числе 30 млн. негров и мулатов» [11, с.47] или каким-то определенным группам? Этого в тексте не названо. Общее название «американцы» не конкретизировано и не позволяет говорить о конкретной национальной группе;

3) из определения «ПРИЗЫВ» (см. примечание 3) следует, что «призыв – это .... совокупность действий, осмысляемых как важная часть общественно значимой деятельности, ... причем говорящий и адресат являются политическими субъектами или их представителями.....». 3.1) Отсюда следует, что А. Дугин должен быть представителем какого-либо политически значимого объединения, а его оппоненты «американцы», «Запад», «европейские пособники» – представителями аналогичного объединения, но с противоположными взглядами. Но общие наименования «американцы», «Запад», «европейские пособники» не выступают в данном контексте как прямые номинации политических фигур, речь может быть лишь о *намеке, иронии*, о чем свидетельствует употребление достаточно громких имен собственных в самом тексте (Гаагский трибунал, Карла дель Понте). Но такие речевые тактики, как намек, ирония, с одной стороны, и призыв и унижение достоинства человека – различны, как и различна их лингвоюридическая трактовка; 3.2) Предложение «*Каждый порядочный человек должен хватать, похищать, прятать и уничтожать американцев, равно как и их пособников.*» не может быть квалифицировано как часть текста-призыва по той причине, что оно не является выражением действий, осмысляемых как важная часть общественно значимой деятельности (см. определение ПРИЗЫВ), т.к. употребление таких разнонаправленных глаголов, как «хватать, похищать, прятать, уничтожать» доказывают хаотичность мысли, спонтанность мышления и неопределенность действий, о которых говорит сам автор, т.к. он сам до конца не осмыслил, что же надо делать, кроме чрезвычайно эмоциональных лозунгов, не имеющих конкретного адресата, цели и направления. Бессмысленность этого предложения «*Каждый*

порядочный человек должен хватать, похищать, прятать и уничтожать американцев, равно как и их пособников.» также подтверждается и семантико-логическим анализом: 1) среди американцев и их пособников нет вообще порядочных людей? и судя по *всему тексту* (а не по фрагментарным частям) есть только две полярные категории: а) американцы, подонки американцы («свыше 187,2 млн. человек (1987) в том числе 30 млн. негров и мулатов» [11, 47] и б) порядочные люди, или национальные герои. Но это противоречит всей мировой истории; 2) лексикографический анализ слова «прятать» показал следующее: ПРЯТАТЬ – а) помещать в тайное место, укрытие, чтобы другие не могли найти, заметить; б) помещать, класть куда-л. для сохранности, предохранения от чего-л. [10, 552]. В связи с семантикой слова ПРЯТАТЬ, опять возникает вопрос: так что же надо делать с американцами и их пособниками – похищать, уничтожать или ПРЯТАТЬ, т.е скрывать, предохранять от кого-л. или чего-л.? Это нелогичное предложение, в котором употреблены противоречащие суждения, не может быть отнесено к осмысленному тексту призыва.

Отметим также, что это предложение и входит в наиболее спорную, на первый взгляд, часть текста (весь первый абзац) с заглавием «Россия должна выкрасть Караджича из тюрьмы». Но сам этот абзац построен сумбурно, что мы охарактеризовали выше. Эта часть, как и текст в целом, носит очень личный характер, о чем свидетельствуют личные и притяжательные местоимения «я» и «мой», личные глаголы 1 лица единственного числа (я думаю, с моей точки зрения, Я имею честь, считаю и т.д.). Можно расценить этот спорный абзац как выражение личных чувств и переживаний, неподготовленных высказываний и не полностью осмысленных высказываний, о чем свидетельствует нарушение логической цепи рассуждения (см. причину 3), что характерно для разговорного стиля, основной особенностью которого является неподготовленность высказывания, а тексты-призывы не оформляются средствами разговорного стиля.

Отсутствие стройности в рассуждении доказывает и предложение в разделе *«Подонки американцы объявляют преступниками национальных героев»*. 1) Сам громкий заголовок, в котором употреблено слово «подонки» по отношению к «американцам», конечно же, может быть оскорбительным и умаляющим честь и достоинство определенного человека или определенной нации, но, как мы уже говорили выше, само слово «американцы» употреблено в чрезвычайно широком и совершенно непонятном значении. 2) Предложение из этого раздела «*Три взорванные в США башни (у нас почему-то говорят про две) складывались так, будто имела место промышленная ликвидация этих объектов*» в рамках всего текста «Караджич – герой сербского народа!» может быть воспринято неоднозначно: 1) вставная конструкция *(у нас почему-то говорят про две)* направлена на дискредитацию кого? российских СМИ или американских политиков, террористов? Против кого направлено это предложение? Тогда возникает вопрос: против кого или за кого этот текст? Или автор просто хочет продемонстрировать свою осведомленность? Скорее всего, речь идет именно о спонтанной реакции на известие об аресте Радована Караджича, и А. Дугин выплескивает свои эмоции, насыщенные негативом по отношению к людям, совершившим это «зло»; 2) Но опять-таки, мы имеем дело с нелогичностью в рассуждениях самого А. Дугина, который говорит об американцах в крайне негативном тоне, но выражает крайнюю горечь по поводу теракта в Америке 11.09 2001 г., в результате которого погибли американцы.

Нелогичность рассуждения также прослеживается и в последнем разделе «Славянский фундаментализм – наш ответ на вызов западного сатаны». В первом абзаце присутствует предложение «Американцы сделали все, чтобы спровоцировать исламский мир на переход к фундаментализму в ответ на наглое наступление Запада на их национальные и религиозные ценности ислама». Из предложения совершенно непонятно, о чьих религиозных ценностях идет речь. Исходя из структуры предложения следует, что речь идет «о наступлении ЗАПАДА (ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ?) на ИХ (АМЕРИКАНСКИЕ!!!) национальные и религиозные ценности ислама. Таким образом, получается, что ислам – это национальная и религиозная ценность АМЕРИКИ? И Запад наступает на Америку. В последней части непонятно также: Америка отождествляется с Западом или Америка и Запад – это разные сущности.

Отдельные части текста могут быть расценены как яркий публицистический текст с политико-идеологической направленностью (заметим, что для политического дискурса вообще характерна конфронтация и конфликт, т.к. в этой сфере происходит борьба идей и мнений), и автор текста «Караджич – герой сербского народа!» пытался вместиться в эти рамки, но из-за чрезвычайной эмоциональности, личной причастности к происходящему, обилия риторических фигур отдельные фрагменты текста превращаются в нелогичный, стихийный речевой поток.

Выводы по заключению текста «Караджич – герой сербского народа!»:

1) Отдельные части текста носят ярко выраженную политико-идеологическую направленность, для которой характерен конфликт мнений и идей. В свою очередь, для политико-публицистического дискурса как раз и характерно столкновение позиций.

2) Текст «Караджич-герой сербского народа!» не может быть расценен как публичный призыв к осуществлению экстремистской деятельности, т.к.: а) не выделен адресат, который бы являлся политическим субъектом или представителем политического субъекта; б) сам текст не может быть рассмотрен как значимый в общественно-политической коммуникации, т.к. не ясна цель и способы осуществления деятельности, о которой говорится в тексте;

3) Противоречивые суждения в самом тексте не позволяют квалифицировать его как серьезное подготовленное заявление, призыв, руководство к действию. Хаотичность излагаемого материала может свидетельствовать о чрезвычайной эмоциональности и неподготовленности речи, что противоречит определению призыва: «действия, осмысляемые как важная часть общественно значимой деятельности, способствующей достижению некоторых идеалов, …».

4) В тексте нет высказываний, направленных на унижение достоинства человека либо группы лиц по признакам пола, расы, национальности, языка, происхождения, отношения к религии, а равно принадлежности к какой-либо социальной группе, совершенное публично или с использованием средств массовой информации по той причине, что автор не конкретизировал понятие «американцы» (кого же А. Дугин понимает под «американцами»), а исходя из всего массива текста, совершенно не ясна адресность эмоциональных спонтанных высказываний автора.

Таким образом, исследования в этой области представляются нам перспективными и имеющими практическую, направленность, так как очень часто критерием экспертного заключения является субъективное восприятие информации экспертом. Необходимо помнить, что оцениваются не сами факты, приводимые в печатном тексте, а авторская интерпретация или авторская оценка этих фактов.

Список литературы

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. Под ред. Л.А. Чешко. М., 1971.

2. Баранов А.Н. Лингвистическая экспертиза текста: теория и практика: учеб. Пособие– М.: Флинта: Наука, 2007.

3. Диагностика толерантности в средствах массовой информации. Под ред. В.К.Мальковой М. 2002.

4. *Квеселевич Д.И.* Толковый словарь ненормативной лексики русского языка – М.: Астрель: АСТ, 2005.

5. Клушина Н.И. Стилистика публицистического текста. М. МГУ. 2008.

6. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. М. 1999.

7. Павлинов А.В. Криминальный антигосударственный экстремизм: уголовно-правовые и криминологические аспекты. Автореф. дис. … докт. юрид. наук 12.00.08. Москва, 2008.

8. Памятка по вопросам назначения судебной лингвистической экспертизы: Для судей, следователей, дознавателей, прокуроров, экспертов, адвокатов и юрисконсультов: Под ред проф. М.В. Горбаневского. М. 2004.

9. Пронина Е.Е. Категории медиапсихологии. Проблемы медиапсихологии: Материалы секции «Медиапсихология» Международной научно-практической конференции «Журналистика в 2000 году: Реалии и прогнозы развития, Москва, МГУ, 2001. – Москва «РИП-холдинг», 2002. С. 145-157.

10. Словарь русского языка: в 4 –х т. / АН СССР, Ин-т рус.яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Ря, 1985-1988. Т.3. 1987.
11. Советский энциклопедический словарь. М. 1990.
12. Федеральный закон «О противодействии экстремистской деятельности» от 25 июля 2002 г. № 114-ФЗ, принят Государственной Думой 27 июня 2002 г.
13. Черкасова М.Н., Черкасова Л.Н. Современный словарь иностранных слов – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – С. 469.

THE AGRESSION IN THE SPEAKING AS OBJECT OF LINGUISTIC EXPERTISE (ON EXAMPLE OF TEXTS WITH EXTREMIST CONTENT)

M. N. Chercasova

Rostov State University of Communications (RGUPS)

e-mail: chercasovamn-rostov@rambler.ru

The analysis of speech phrases from the standpoint of terrorism threat and extremism slogans in modern information area has great importance. It`s necessary to distinguish such terms as extremism and close phenomena (appeal, call, motive) from expert point of view. In the process of lingvojuridical interpretation of the text we can see the conflict of conflicts: on one hand it is the description of conflict on international or religious base, on the other hand it is the conflict of the expertises.

Key words: hate speech, verbal aggression, call, motive, lingvojuridical interpretation of the text, the conflict of conflicts.

УДК 659.4:796.332(46)

СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ И ФУТБОЛ В ИСПАНИИ. КОРПОРАТИВНЫЕ КОММУНИКАЦИИ ВЕДУЩИХ КАТАЛОНСКИХ ФУТБОЛЬНЫХ КЛУБОВ «BARCELONA» И «ESPANYOL»

К. Жинеста

Автономный университет Барселоны

Э. Ордекс

Университет Рамон Льюль, Барселона

Xavier.Ginesta@uab.cat

Современные спортивные организации не только используют коммерческие СМИ для распространения своего положительного имиджа и брендов по всему миру, но также создают свои собственные средства массовой информации (периодические издания, Интернет-сайты, радийные и телевизионные станции), чтобы напрямую, без посредников, обращаться к держателям своих акций. В частности, при их создании принимаются во внимание PR-стратегии крупных футбольных клубов, действующих в условиях глобализации. В статье анализируются PR-аспекты деятельности средств массовой информации, принадлежащих двум ведущим каталонским футбольным клубам: «Barcelona» и «Espanyol».

Ключевые слова: FC Barcelona, RCD Espanyol, мастерство в PR-деятельности, директор по коммуникациям, корпоративная коммуникация.

Introduccion

El deporte se ha globalizado y, sobretodo, algunas disciplinas como el futbol que se han beneficiado de un proceso de mercantilizacion que ha tenido en los medios de comunicacion unos aliados fundamentales. Es por este motivo, que gracias a este proceso algunos autores hablan del nacimiento de un complejo mediatico y deportivo global (Maguire, 1994 i 1999, Rowe, 2003) que establece sinergias y relaciones simbioticas entre los diversos actores que tienen intereses en el mundo del deporte y la comunicacion (organizaciones deportivas, organizaciones comerciales deportivas, medios de comunicacion e, incluso, las administraciones). Pero, auque existan estas relaciones, las organizaciones deportivas tambien quieren tener una voz propia, crear una via facil para poder hacer llegar sus mensajes a los *stakeholders* sin necesidad de ser mediatizados. Por este motivo, en el caso del futbol, mientras los grandes clubes o ligas han establecido contratos millonarios con empresas de comunicacion que les permiten una proyeccion global de sus marcas o unos ingresos vitales para su subsistencia –por ejemplo, el FC Barcelona y el Real Madrid con Mediapro en Espana o la Premier League con BSkyB en Inglaterra (Ginesta, 2009)–, esos mismos clubes tambien han desarrollado medios de comunicacion propios que trasmiten mensajes directamente del Departamento de Comunicacion del club a sus publicos objetivos. Unos medios de comunicacion propios que se enmarcan en una estrategia de relaciones publicas mucho mas amplia y que es el objeto de estudio de este articulo, partiendo del marco teorico de la excelencia en Relaciones Publicas basada en los trabajos de Grunig y Hunt (1984), Grunig (1992) y Grunig, Grunig y Dozier (2002)

La simetria comunicativa ha sido unos de los paradigmas mas importantes de la excelencia en la gestion de las relaciones publicas. Si ademas anadimos que el entorno social pide un mayor compromiso y mayor responsabilidad de las organizaciones con el entorno, podemos concluir que las relaciones publicas –y con ello los departamentos de comunicacion– deben cambiar su rol tecnico por un rol meramente estrategico.

La hipotesis basica de este articulo es que el FC Barcelona y el RCD Espanyol cumplen ligeramente estos principios. Es decir, que a pesar de liderar la comunicacion del sector deportivo catalan, todavia carecen de los niveles deseados por los indicadores de los principios de la excelencia. Por lo tanto, el objetivo de este articulo es conocer cuales son estos niveles de excelencia y en que ambitos debe desarrollarse su mejora. Sin embargo, si es verdad que el FC Barcelona, por su capacidad de expansion internacional se aproxima con un grado superior a todos ellos.

Asi pues, si sabemos que el referente excelente de las relaciones publicas conllevan una gestion estructurada y estrategica, alineada con la direccion y que integra funciones y actuaciones multidisciplinares con implicaciones corporativas, mas alla de lo estrechamente

conocido como “comercial”, entendemos que analizar la aplicacion de los principios basicos de la excelencia puede ayudar a descubrir la calidad de la gestion comunicativa del deporte en un territorio que se erige como potencia en este ambito.

1. Marco Teorico: la excelencia en las Relaciones Publicas

Los trabajos academicos de Grunig y Hunt (1984), Grunig (1992) y Grunig, Grunig y Dozier (2002) son la base teorica de referencia para este trabajo. Resumiendolos, los enmarcamos a partir de los parametros que siguen a continuacion: el sistema de comunicacion simetrico, la estructura organizativa, la teoria situacional y la planificacion estrategica.

1.1. El sistema de comunicacion sistemico

La simetria comunicativa ha sido uno de los conceptos mas relevantes de la actividad investigadora desarrollada en Maryland, si bien ha sido uno aspecto controvertido y debatido en los foros academicos a nivel internacional. La simetria, defensa Grunig (1992), es un concepto estrechamente vinculado al dialogo entre las partes, a la busqueda del espacio comun de interes, tambien llamado *mutual undestanding.* La comprension mutua conlleva un dialogo intenso que en el extremo nos conlleva a un control compartido de la situacion, tanto por parte de los que dirigen la empresa y son lideres dentro de ella, como por parte de los publico receptores del proceso de Relaciones Publicas (Heath, 2008). Es ahi cuando el proceso simetrico y bidireccional tambalea, puesto que en situaciones de poder desigual es dificil establecer procesos comunicativos de igualdad, donde las intenciones sean equitativas y los flujos paritarios entre publicos y organizacion.

Como ya sabemos, la calidad de una organizacion conlleva procesos con un componente importante de comunicacion excelente. Es por ello que la calidad de los servicios o productos ofrecidos al mercado se mide de forma bastante recurrente a traves la actividad de comunicacion y de relaciones publicas. Unas relaciones publicas que tienen su primera prueba cuando se desarrollan internamente. Es por esto que uno de los parametros de la excelencia esta en la capacidad de conseguir la simetria en los flujos de comunicacion, entre organizacion y publicos.

1.2. La estructura organizativa

Otra caracteristica, que vemos complementaria y de mayor presencia, es la funcion directiva de las relaciones publica. Vemos que las relaciones publicas excelentes son y deben ser implicitas a la organizacion, puesto que las organizaciones abiertas y permeables al entorno emanan relaciones y vinculos[1] con los publicos que componen su ambito de influencia. Una gestion relevante de relaciones publicas en una organizacion se sustenta en la capacidad de sus miembros de establecer lazos con los publicos clave o lideres de opinion. Por el contrario, si el departamento de relaciones publicas centraliza su actividad y es el unico encargado de establecer estos lazos, dificilmente estamos trabajando de forma excelente puesto que estamos mandando un mensaje de incongruencia y poca consistencia al entorno social. Es cuando las relaciones publicas son subyacentes a otro departamento y adoptan un rol tecnico por encima del estrategico y directivo. La funcion directiva es un tanto compleja pues tiene que trasladar la actividad y filosofia de relaciones publicas a todos y cada uno de los departamentos, incluido equipo directivo, que componen la organizacion. Es por ello que el estudio de la excelencia conlleva que el rol de las relaciones publicas se lleve a cabo desde lo que se describe como *coalicion dominante* o nucleo influyente de la organizacion.

1.3. La teoria situacional

Si analizamos la presencia de la teoria situacional de publicos detectamos que el porcentaje de presencia de este componente es muy alto, especialmente en los ultimos anos. Aun asi, la optica investigadora de la Universidad de Maryland, especialmente la llevada a cabo

[1] En *Managing Public Relations* J. Grunig and D. Hunt (1984) esblecen una tipologia de vinculos: *vinculos funcionales,* los establecidos a partir de asignacion de tareas; *vinculos posibilitadores*, establecidos a partir de intereses compartidos que potencialmente pueden convertirse en actividades conjuntas entre las partes; *vinculos difusos*, establecidos de forma inconcreta con el mero fin de convertirse en un vinculo posibilitador; y, por ultimo, los *vinculos juridicos*, establecidos po normativas, reglas o leies que los rigen.

por el profesor Grunig, determina este parametro de investigacion y de desarrollo de la disciplina como fundamental para entender las funciones de la profesion, su rol y componentes basicos. Ya en sus primeros documentos y especialmente en *Managing Public Relations* (1984), el profesor James Grunig introducia la teoria situacional de publicos como fundamental para explicar la politica de dialogo y comprension que toda organizacion debe tener con su entorno.

La teoria situacional de publicos nace de la idea de la comprension mutua a traves del dialogo, pero, a su vez, de la necesidad que las organizaciones equilibren sus relaciones sociales y sus necesidades de negocio y de gestion. Es decir, que la complicidad y vinculos con el entorno institucional, politico, social y periodistico conlleva una mejor aceptacion de la organizacion y de sus productos o servicios, especialmente ante situaciones turbulentas que pueden entorpecer la concepcion excelente la entidad y su actividad.

La llamada *Escuela de Maryland* concibe el entorno social de las organizaciones como un numero importante de publicos con intereses compartidos, mas alla de los publicos comprendidos en la actividad comercial o de mercado y propios de una actividad social e institucional. Las entidades deben jugar un papel social de primer orden en tanto que organizaciones comprometidas con las personas y sus areas de influencia. De ahi, que el estudio de la excelencia incluya la diversidad y etica, asi como elementos propios de la responsabilidad social de la organizaciones que compiten en el terreno institucional, social y politico con otras entidades que trabajan por el interes general.

No es de extranar pues, que la actividad propia de las relaciones publicas excelentes se defina de forma independiente de otras actividades de gestion de la comunicacion, como por ejemplo el marketing o la publicidad, aunque a su vez interdependiente con ellas y con otras disciplinas que trabajan en el terreno de las ciencias sociales. Esta interdependencia entre estos campos sera analizada en los estudios de caso presentes en el articulo.

1.4. La planificacion estrategica

Cuando hablamos de *planificacion estrategica* nos estamos refiriendo al desarrollo de una actividad prolongada en el tiempo y que permite un mejor cultivo de la personalidad organizativa. Ya vicisitud entre lo estrategico y lo tecnico y la necesidad de mostrar como la filosofia de las relaciones publicas excelentes se contrapone a la aplicacion meramente tecnica de la profesion.

Conviene pues, remarcar que en la historia investigadora en el terreno de las relaciones publicas un porcentaje elevado de la literatura incluye la necesidad de mostrar el rol estrategico de unas relaciones publicas excelentes. Es obvio que la aparente contradiccion entre los sucedido en el terreno practico y profesional en contraste con lo que se investiga y analiza en el terreno estrategico ha hecho que estos ultimo hayan tenido que reforzar con impetu este concepto.

2. Metodologia

Para ello, la investigacion se basa en una metodologia que combina las entrevistas en profundidad de los responsables de prensa y relacion con los medios hechas durante la temporada 2007-2008[1], el analisis de contenidos de los medios propios de los dos clubes, impresos y *on line*, y el analisis comparativo de los resultados conseguidos en ambos casos de estudio. Es de especial relevancia hablar de la entrevista en profundidad como base de este estudio. Las entrevistas en profundidad nos serviran para extraer datos cuantificables y comparables a partir de “una lista de items o temas que se quieran cubrir, pero sin tener un cuestionario formalizado que guie en el orden y el contenido de las preguntas (De Miguel, 2005: 253). Son estas entrevistas, basadas en items similares en los dos casos, las que han aportado mas luz a la gestion excelente de las relaciones publicas en cada uno de los dos clubes analizados. Hablando de los conceptos basicos para el analisis, hemos analizado cada uno de los dos clubes a partir de los cuatro conceptos nombrados y que determinan la esencia investigadora del estudio de la excelencia (Grunig, 1996: 16-17): el sistema de comunicacion simetrico, la estructura organizativa, la teoria situacional y la planificacion estrategica. Creemos

[1] Por parte del FC Barcelona se entrevisto al director de comunicacion, Toni Ruiz [Fecha de entrevista: 7 de octubre de 2008] y al director de Barca TV, Eduard Pujol [Fecha de entrevista: 12 de marzo de 2006]. Por parte del Espanyol, se entrevisto al director de comunicacion, Xavier Andreu [Fecha de entrevista: 11 de abril de 2008].

que estos cuatro bloques tematicos sintetizan con determinacion la praxis de la excelencia en los casos analizados.

3. Resultados

A continuacion se presentan dos estudios de caso para ilustrar la aplicacion de los indicadores que determinan la excelencia en la gestion de la comunicacion en las dos principales organizaciones deportivas de Catalunya, el FC Barcelona y el RCD Espanyol. Su numero de socios, la magnitud de sus proyectos (deportivos, sociales y economicos) y el volumen de facturacion de ambos, son la justificacion para pensar que, en el mundo del deporte, no puede haber mejor ejemplos que estas dos organizaciones si se quiere analizar la organizacion de la comunicacion de las organizaciones deportivas en el Principado de Cataluna. En el cuado que se presenta a continuacion se pueden observar estas magnitudes economicas. Tener en cuenta, por ejemplo, que en el ejercicio analizado, el FC Barcelona recibio un total de 22.702.000 millones de euros en concepto de participacion a la Champions League y el Espanyol solo recibio 5.311.500 millones por participar a la Copa de la UEFA (RCD Espanyol, 2008).

Figura 3.1. Resumen de la situacion economica de FC Barcelona y RCD Espanyol en el cierre del ejercicio 2006-2007. En millones de euros.

Clubes	*Socios*	*Ingresos*	*Gastos*	*Resultado de explotacion*	*Resultado del ejercicio*
FC Barcelona	156.366	290	270	20	6
RCD Espanyol	28.072	45	42	3	0,28

3.1. FC Barcelona. La globalizacion del futbol en su esencia

Aunque hasta el momento que se recogio la informacion (entre el 2006 y el 2008), el FC Barcelona solo habia ganado dos veces la Liga de Campeones (1992 y 2006)[1], este club es el tercer club europeo que mas ingresos tiene: 290 millones de euros en la temporada 2006-07 (FC Barcelona, 2007). En cuatro anos, el FC Barcelona paso de cobrar 300.000 euros a 1,5 millones por partido en las diversas giras internacionales de pretemporada y promocionales[2] y tiene unos 160 millones de aficionados a todo el mundo.[3] Con estos datos, el FC Barcelona se posiciona internacionalmente como uno de los clubes mas cotizados.

Para llevar a cabo su comunicacion con sus publicos (seguidores, administraciones, organizaciones comerciales y las otras organizaciones deportivas), el club ha desarrollado una estructura de comunicacion global. Por una parte, el Director de Comunicacion asume un protagonismo central en la coordinacion de todas las acciones, participando en las reuniones de la Junta Directiva y la Comision Delegada, junto con el Director General, de quien depende un Departamento de de Relaciones Institucionales y Protocolo, con funciones tecnicas en la organizacion de eventos, agenda del presidente y gestion de instalaciones VIP. De esta manera, el responsable de comunicacion tiene una vision holistica de la organizacion (vease figura 3.2) para coordinar un Departamento de Comunicacion formado por 38 profesionales en plantilla. Por otra parte, en esta gestion global de la comunicacion, “la television e Internet tendran un papel esencial en el proceso de difusion, en la generacion de nuevos recursos y en la recepcion del sentimiento azulgrana” (Murillo i Murillo, 2005: 322). Sobre todo, despues del ano 2001, cuando el club empieza a recuperar los derechos sobre los medios propios, que hasta aquel

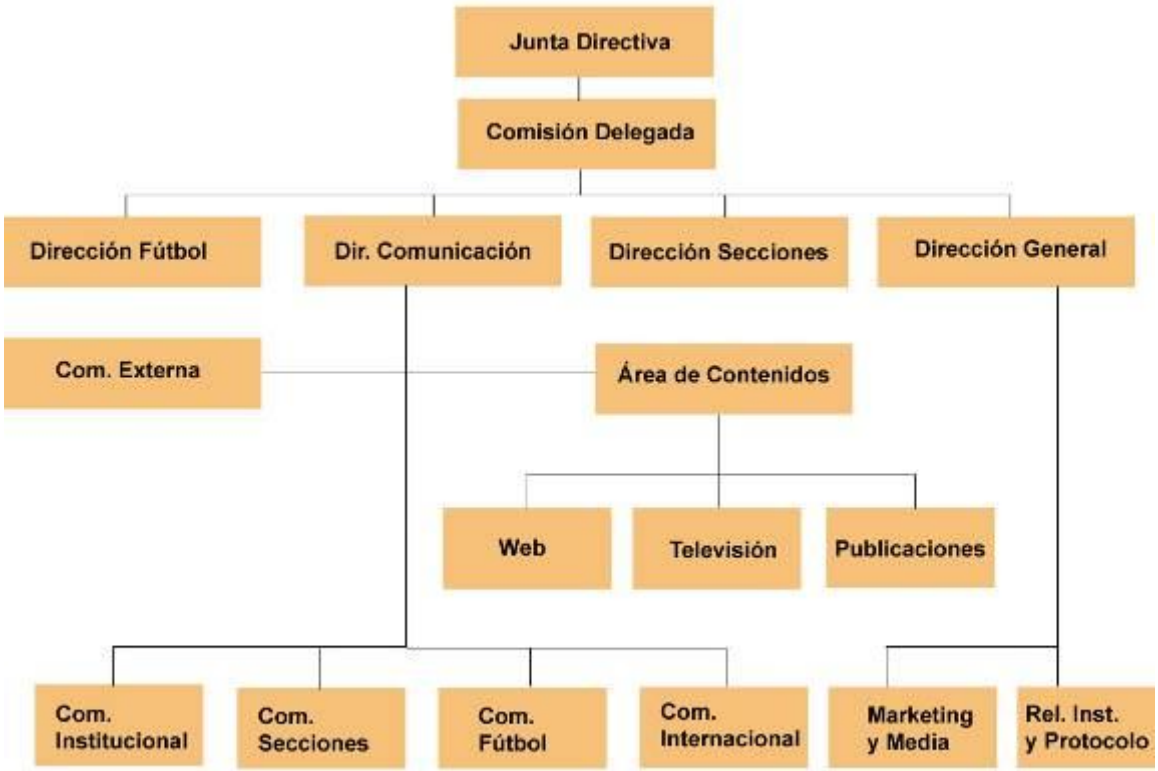
[1] Como se ha comentado en la introduccion de este articulo, al final de la temporada 2008-2009 el club habia conseguido un triplete historico (Copa del Rey, Liga y Champions Legue, la tercera) y, a inicios de la temporada 2009-2010 tambien se adjudico la Supercopa de Espana y la Supercopa de Europa. No obstante, el material usado para el estudio finaliza en el ano 2008.

[2] FRIEROS, T. [en linia]. “Marc Ingla: ‘Seremos uno de los clubes mas ricos del mundo durante muchos anos’” a *Sport.* http://sport.es/default.asp?idpublicacio_PK=44&idioma=CAS&idnoticia_PK=424698&idseccio_PK=803&h= [Fecha de consulta: 4 de agosto de 2007].

[3] Informacio obtenida con el vicepresidente del FC Barcelona, encargado de la area de marketing, Marc Ingla. [Fecha de entrevista: 14 de setiembre de 2007].

momento estaban totalmente externalizados y el Departamento de Comunicacion solo hacia una funcion de supervision.[1] Actualmente, en la gestion del area de contenidos, es decir, la que vehicula la informacion del club generada por una redaccion unica a traves de los medios propios (Barca TV, Barca TV Online, R@dio Barca, web, boletines electronicos, canal en YouTube, Servicios a moviles, periodico *Barca Camp Nou, FCBusiness* y Revista *Barca*) no solo interviene el Departamento de Comunicacion, sino que la coordinacion interdepartamental ha sido clavo para poder sacar adelante uno de los proyectos mas ambiciosos de la nueva directiva de Joan Laporta: la creacion de un club multimedia que posicione el FC Barcelona como "mas que un club en el mundo" (Murillo y Murillo, 2003).

Figura 3.2. Organigrama del FC Barcelona. Fuente: Entrevista a Toni Ruiz, DirCom del FC Barcelona [Fecha de entrevista: 7 de octubre de 2008]



Hay que destacar que, como respuesta a la necesidad de posicionar el FC Barcelona en el mundo, en el 2007, la redaccion incorporo un area de comunicacion internacional que se encarga de proyectar la informacion del club hacia el exterior y es proactiva con los medios de comunicacion de los mercados donde el FC Barcelona quiere tener presencia.

Si bien los medios propios dependen del Departamento de Comunicacion, el uso que se puede hacer de estos como en herramienta de promocion del producto (el equipo) hacia el mercado local y global depende tambien del Departamento de Marketing. En este sentido la renovacion del canal tematico Barca TV ha sido un exito compartido por los dos departamentos, ya que con cuatro anos ha pasado a de 9.000 a 60.000 abonados. Barca TV es el medio que permite en el club llegar a su publico objetivo: el seguidor. Un canal tematico iniciado el 15 de febrero de 2004 como renovacion del antiguo Canal Barca, que empezo a emitir el 27 de julio de 1999. Barca TV se puede recibir a traves de la plataforma de pago Digital+, desde septiembre de 2006 a traves de la plataforma de IPTV, Imagenio de Telefonica, desde 2007 tambien desde la plataforma de cable ONO (FC Barcelona, 2008: 11) y a partir de noviembre de 2008 a traves de

[1] En el ano 2001 se recuperan los derechos sobre la gestion de la pagina web a la empresa IMG; el ano 2003 fue el turno de la revista Barca, anteriormente hecha por periodistas del grupo Godo y, finalmente, el ano 2006 Mediapro dejo de controlar los contenidos de Barca TV y paso a ser solo el *partner* tecnologico.

la TDT en abierto para Cataluna. Durante la temporada 2006-2007, tuvo 60.000 abonados y se pudo ver en 127 paises, 87 mas que la temporada 2005-06 (FC Barcelona, 2007). El objetivo de la programacion de Barca TV –el 95% es produccion propia– es "que aquello que pase al club tiene que tener traduccion a la pantalla"[1].

La programacion del canal esta estructurada a partir de tres ejes basicos: 1) *La habitacion de los espejos*: es el programa estrella del canal y se renueva cada ano aunque pueda cambiar algunos elementos del formato original. 2) Formatos informativos: cada hora se hace un flash informativo y durante el dia hay tres telediarios. 3) Directos: Barca TV emite en directo las ruedas de prensa, entrenamientos y partidos de futbol. En la temporada 2007-2008, las retransmisiones en directo llegaron a 236 entre los partidos del primer equipo (ofrecidos en directo solo por satelite aquellos que tambien se ofrecen por PPV en Digital+), los del Barca B, el futbol base y las secciones del club (FC Barcelona, 2008, 135). El exito de la expansion internacional que ha hecho el FC Barcelona –firmo, por ejemplo, un contrato de *partnership* con la Major League Soccer de los EE.UU hasta el 2013– ha hecho que Barca TV se haya tenido que adaptar a las nuevas demandas informativas que llegan desde el extranjero. Por eso, la Barca TV tambien funciona como factoria de contenidos para televisiones que operan en 138 paises diferentes.

La pagina web (www.fcbarcelona.com) es el otro medio clave para explotar la imagen del club. Con datos de junio de 2007 (momento que se acabo la temporada 2006-2007 y se firmaron los tres fichajes para la proxima, Herny, Abidal y Toure Yaya) la pagina web llego a 38.000.000 de paginas vistas (FC Barcelona, 2007). Puesta en funcionamiento en septiembre de 2003, quiere ser el medio de referencia del club y una herramienta esencial para las estrategias de marketing de la entidad. En primer lugar, ha creado versiones de la web en siete lenguas: catalan, castellano, ingles, japones, chino, coreano y arabe (FC Barcelona, 2008: 111). Es el primer club de futbol europeo que tiene web en arabe. En segundo lugar, la web tiene un enlace directo a la tienda en linea, con versiones para el mercado europeo, norteamericano y japones y otro con el espacio de la Fundacion FC Barcelona, encargada de la responsabilidad social de la entidad. Sin embargo, la web tambien significa informacion. Esta, no solo es un medio informativo para la mayoria de aficionados, sino tambien para todos aquellos profesionales que viven de la informacion que genera el FC Barcelona.

Otro de los publicos que tambien pide ser informado son los socios. Para ellos, el club envia el *Infosocios* (50.000) o el *Infopenas*, de forma mensual (FC Barcelona, 2008: 100). La web, ademas, dispone de un enlace a www.fcbjunior.cat. Esta web pretende ser el referente de todos los jovenes barcelonistas. Empezo a funcionar durante el mes de octubre de 2007. Los jovenes pueden acceder a informacion de actualidad del club, jugar con juegos interactivos, visualizar las aventuras de los Barca Toons y participar en concursos. Durante la temporada 2007-2008, mas de 7.000 jovenes participaron de los concursos de la web (FC Barcelona, 2008: 116). Esta web dispone de un apartado solo para socios en que se comunica la agenda de actividades, la actualidad del club, como actualizar los datos de fichero de socios para no perderse ninguna comunicacion, las ventajas permanentes del carnet y multitud de juegos y videos de interes para los jovenes (FC Barcelona, 2008: 81).

El alto nivel de trafico, nacional e internacional, convierte la web del club en la plataforma de comunicacion ideal para los productos y servicios del club propios, como por ejemplo el enlace con la tienda oficial del club o Barca TV Online. Barca TV Online, substituto de la Zona Premium en abril de 2007, representa la verdadera integracion entre la television y la web (FC Barcelona, 2007: 111). A Barca TV Online, "con formato de video bajo demanda, se podra ver toda la actualidad azulgrana a traves de un monton de contenidos en formato video, como el resumen de los partidos, programas de produccion propia de Barca TV (*La habitacion de los espejos*, *Promesas*, *Contra quien jugamos*...), seguimiento del futbol base, partidos historicos o informacion actualizada de las secciones" (Barca, abril de 2007: 65). Durante el ano 2007, Barca TV Online consolido por primera vez la retransmision de partidos en directo, amistosos en las giras del primer equipo de futbol o el trofeo Joan Gamper. Las retransmisiones

[1] Informacion obtenida a partir de entrevista a Toni Ruiz, DirCom del FC Barcelona [Fecha de entrevista: 7 de octubre de 2008].

fueron locutades en catalan, castellano o ingles (FC Barcelona, 2008: 111). La principal aportacion de Barca TV Online en la estructura de los medios de comunicacion propios del club ha sido la necesidad de crear una redaccion unica entre los servicios audiovisuales y los que se ofrecen en la web. Eduard Pujol la define como "factoria de contenidos para la television y la pagina web".[1] Ademas, durante el mismo abril de 2007 se lanzo una pagina web propia de contenidos audiovisuales en el portal YouTube. El canal del FC Barcelona en YouTube registro, durante la temporada 2007-2008, mas de cuatro millones de visualizaciones de video y mas de 700.000 visitas, la cual lo posiciono como la primera pagina en numero de suscriptores del Estado espanol (FC Barcelona, 2008: 111). Finalmente, el ultimo servicio ofrecido a traves de la web es R@dio Barca. Inaugurada el 29 de agosto de 2007, ofrece las locuciones de los partidos (oficiales y amistosos) del primer equipo de futbol en catalan, castellano e ingles, asi como tambien los de la Euroliga de baloncesto desde la presente temporada.

Otra herramienta de comunicacion que el club incluye dentro de los medios propios son los servicios a moviles (alertas SMS y MMS, descargas de logotipos, melodias, tonos, fondo de pantalla, videoclips de los Barca Toons y site WAP), tanto para Movistar como multioperador, estos ofrecidos por la empresa Step2U (FC Barcelona, 2007: 111). Los mensajes SMS tienen un impacto directo al socio, con informaciones de servicio y con el objetivo basico de fidelitzarlo. El FC Barcelona ha experimentado el marketing a traves del telefono movil desde hace tres anos y ofrece, por ejemplo, poder leer las cronicas de los partidos del primer equipo de futbol a traves del terminal, descargarse postales de los jugadores, el himno del club, recibir toda la actualidad azulgrana en el instante (actualidad de las lesiones de los jugadores, horarios de los partidos...) o contactar con algunos programas de Barca TV para dar tu opinion. Incluso, en los ultimos partidos de la temporada 2006-2007, con el fin de conseguir mas localidades libres, se uso el SMS para facilitar a los socios el acceso al servicio Asiento Libre. El exito del servicio de alertas se puede ver a traves de datos. El incremento de ingresos de la temporada 2004-2005 en relacion con el anterior paso de 1,17 millones de euros a 1,785 millones y el incremento del numero de suscriptores, tan solo en el servicio de alertas, fue del 280% (FC Barcelona, 2005: 104). El ano 2007, 83.000 barcelonistas estaban informados a traves de telefonia movil y el club enviaba en torno a un millon de SMS al mes.[2]

Finalmente, el club continua confiando en los medios escritos tradicionales: la revista *Barca*, *BarcaJunior*, periodico *Barca Camp Nou* y boletin *FCBusiness*.

- *Barca*. Esta publicacion creada en noviembre de 2002 solo por los socios tira 130.000 ejemplares (FC Barcelona, 2008: 137). La revista tiene una funcion principalmente de vehicular la imagen de la institucion hacia el exterior. En relacion con sus contenidos, la periodicidad bimensual hace que busque un equilibrio entre club e institucion. Pujol explica que "no podemos ser una revista con informacion inmediata, ya que perdemos la lucha contra el resto de medios; pero si que podemos ser una revista donde se desarrollen otros generos informativos e interpretativos de lo que cuidan tanto los diarios porque no tienen ni espacio ni tiempo para poder tratarlos".[3]
- *BarcaJunior*. Suplemento de la revista Barca, que nace en diciembre de 2007. Se trata de un sencillo boletin que informa de todas las actividades y ventajas dirigidas, principalmente, a toda la familia (FC Barcelona, 2008: 81).
- *Barca Camp Nou.* Creada en octubre de 2005. Se publica los dias de partido para repartir en el estadio. Combina la informacion de ultima hora, la informacion del partido, con los reportajes en profundidad y tira 50.000 ejemplares de media.
- *FCBusiness* es una publicacion que aparece en el 2007 como nuevo canal de comunicacion entre el club y sus *partners* empresariales. Su principal objetivo es activar

[1] Informacion obtenida a partir de la entrevista con Eduard Pujol, Director de Barca TV. [Fecha de entrevista: 12 de marzo de 2006].

[2] Actualmente, los servicios de SMS se contratan por paquetes: el basico (informacion sobre el horario de los partidos y resultados) es gratuito para los socios, mientras que las alertas sobre noticias, goles o la seccion de baloncesto –no incluidas dentro del paquete basico– tienen un coste de 0,15 euros o 0,30 euros por alerta, sin IVA, para Movistar o multioperador, respectivamente

[3] Informacion obtenida a partir de la entrevista con Eduard Pujol, Director de Barca TV. [Fecha de entrevista: 12 de marzo de 2006].

los vinculos entre la comunidad empresarial que rodea el FC Barcelona y mostrar todo tipo de informacion relevante para este colectivo: estudios de mercado, entrevistas, articulos de interes, ejemplos de activaciones de patrocinio, nuevas oportunidades de activos, concursos y otros (FC Barcelona, 2008: 106).

3.2. RCD Espanyol de Barcelona SAE. En busca de un sitio entre los grandes

Despues de llegar a la final de la Copa de la UEFA del ano 2007 en Glasgow y expansionar su marca a todo el continente, se puede cuestionar si el RCD Espanyol ha hecho finalmente el salto del mercado estatal al mercado internacional, que no global, por lo menos al europeo.[1] La memoria de comunicacion de la entidad apunta que del 2006 en el 2007 el club ha crecido un 375% en impactos mediaticos, sin contar el factor UEFA; un crecimiento del 800% si tenemos en cuenta los impactos de las informaciones relativas a esta competicion (RCD Espanyol, 2007). Estos resultados son fruto de un cambio en la gestion de la comunicacion del RCD Espanyol. Un cambio que tiene una fecha de inicio, el 6 y 7 de febrero de 2006, dias en que Daniel Sanchez Llibre fue reelegido presidente del Consejo de Administracion de la Sociedad Anonima Deportiva y la paz accionarial en el club se consolido. A partir de aqui, en marzo de 2006 se estructura un Departamento de Comunicacion y Relaciones Externas (dirigido por Xavier Andreu) que, junto con Marketing, el Area Deportiva, Marketing Social y Seguridad y Mantenimiento cuelga directamente de un Director General Ejecutivo. Este Departamento cuenta con cuatro periodistas y tres servicios externalizados: el de fotografia, una productora audiovisual y los colaboradores de prensa.

Figura 3.3. Organigrama del RCD Espanyol. Fuente: Entrevista a Xavier Andreu, DirCom del RCD Espanyol. [Fecha de entrevista: 11 de abril de 2008]

Hay que destacar, a diferencia del FC Barcelona, las multiples funciones de esta area de comunicacion de la entidad, que no solos tiene que satisfacer las necesidades informativas de los 136 periodistas de media acreditados para un partido del Espanyol como local (15 radios, 8 televisiones y el resto de prensa), sino tambien gestionar la comunicacion interna junto con la secretaria de direccion, proyectar las promociones y acciones del Departamento de Marketing, redactar y producir los medios propios y atender las relaciones externas con la masa social.[2] Es decir, que mientras el FC Barcelona diferencia organicamente las acciones de comunicacion y la

[1] Con el fichaje del japones Shunsuke Nakamura en el verano de 2009, finalmente podemos cuestionar si el RCD Espanyol puede empezar a pensar en una estrategia de comunicacion global, sobretodo por el nivel de interes que tiene el jugador mas emblematico del futbol japones en el mercado asiatico.

[2] Informacion obtenida a traves de entrevista con el Director de Comunicacion del RCD Espanyol, Xavier Andreu [Fecha de entrevista: 11 de abril de 2008].

creacion de contenidos del resto de acciones asociadas a las relaciones externas e institucionales (gestion de instalaciones VIP, atencion a la masa social u organizacion de eventos), en el RCD Espanyol esta distincion organica es mucho mas laxa y dificil de encontrar. No podemos olvidar que, ya por si solos, el volumen de negocio asociado al FC Barcelona es mucho mayor al de su vecino de Montjuic.

En el contacto del Espanyol con sus publicos objetivos, el primer medio de comunicacion importante es la web (www.rcdespanyol.cat), traducida a tres idiomas (catalan, castellano e ingles). Esta entro en funcionamiento el 28 de octubre de 2005 (RCD Espanyol, 2007: 36), pero tubo una remodelacion importante coincidiendo con la reestructuracion del Departamento de Comunicacion. Durante la temporada 2007-2008, la web tuvo una media de 200.000 usuarios unicos y 4.000.000 paginas vistas en el mes.[1] En la web se publica la informacion de actualidad y es el medio para entrar en contacto con el socio y simpatizante. Por este motivo, la web ha desarrollado diversas secciones para la participacion y zonas multimedia: 1) Alta y renovacion de los abonos de la temporada; 2) *Canal Socio*, un canal de comunicacion directo con los socios que, previo registro, pueden entrar en contacto con el club y recibir una respuesta instantanea; 3) Servicio de venta de entradas y tienda en linea; 4) *Chupetes blanco y azules*, seccion para mandar fotografias de los recien nacidos; 5) Zona multimedia, para poder descargar videos y fotografias; 6) *Nuevo estadio*, para consultar la evolucion de las obras del nuevo estadio de Cornella-El Prat, a traves de una camara fija y las imagenes de como se ha ido construyendo.[2] Otra via de contacto con los socios es a traves de los boletines electronicos enviados por e-mail. Estos boletines no sirven para enviar informaciones de actualidad, sino "filosofia de club"[3]: recordatorios de actos y actividades, carteles y algunos videos promocionales. Dentro de la web, el usuario tambien puede encontrar un servicio audiovisual, Espanyol TV. A traves de una productora externa se hace el seguimiento de la actualidad del club y se cuelgan videos en un portal especifico, clasificandolos en las secciones siguientes: novedades, en vivo, entrevistas, reportajes y videoteca.

La otra gran area de medios propios es la que hace referencia a la prensa. Aqui destacan tres: la revista oficial *RCDE*, el boletin de los accionistas *Infoaccio* y la revista del partido, *Pericos Matx* (RCD Espanyol, 2007: 37):

- *RCDE* es la revista oficial de la entidad. Tiene entre 22 y 25 mil ejemplares de tirada y se envia a cada domicilio de los socios con el objetivo de resumir la actualidad de la entidad. Es un resumen de la vida de la entidad, cada tres o cuatro meses. Segun Xavier Andreu, "no pretendemos dar primicias, sino hacer un resumen del dia a dia, profundizar los temas con entrevistas y reportajes, promocionar el merchandising y dar salida a los patrocinadores".[4]
- *Infoaccio* es un boletin economico en papel que se envia a los accionistas. Tiene 11.000 ejemplares de tirada y solo hay informacion economica del RCD Espanyol. Andreu explica que "la voluntad es que un accionista pueda llegar a la Junta General con la informacion de la entidad actualizada, con informaciones economicas de otras realidades similares al Espanyol, informacion de otras ligas..." El boletin se empezo a editar durante la temporada 2006. Este boletin es un ejemplo de un medio propio destinado exclusivamente a la comunicacion financiera de la entidad (Morales, 2006).
- *Pericos Matx* o la revista del partido. Es una publicacion que tira 25.000 ejemplares cada partido que se juega en Montjuic. Nace durante la temporada 2007-2008 para sustituir a la revista *Media Punta*, editada por una empresa externa y que, en la actualidad, aun se continua repartido fuera del estadio. Segun Andreu, "la revista no nos

[1] Informacion obtenida a traves de entrevista con el Director de Comunicacion del RCD Espanyol, Xavier Andreu [Fecha de entrevista: 11 de abril de 2008].

[2] El nuevo estadio del RCD Espanyol de Barcelona fue inaugurado el 2 de agosto de 2009 con un partido frente al Liverpool ingles.

[3] Informacion obtenida a traves de entrevista con el Director de Comunicacion del RCD Espanyol, Xavier Andreu [Fecha de entrevista: 11 de abril de 2008].

[4] Informacion obtenida a traves de entrevista con el Director de Comunicacion del RCD Espanyol, Xavier Andreu [Fecha de entrevista: 11 de abril de 2008].

aportaba nada; no vendia".[1] *Pericos Matx* informa de quien es el rival, las estadisticas de la liga y mantiene unas paginas para tratar temas en profundidad.

Finalmente, la entidad tambien ha puesto en marcha los servicios para terminales moviles. Los servicios a moviles son una de las ultimas novedades del RCD Espanyol, que no se acaban de consolidar hasta la temporada 2007-2008 a traves de la plataforma que ofrece la empresa MMC. De esta manera, a traves de las aplicaciones que posibilita esta empresa los aficionados se pueden descargar, con un coste de 1,20 euros, imagenes, camisetas personalizadas, polifonicos, tonos, videos y, incluso, descargas para el PC.

4. Conclusiones

La filosofia de comunicacion en una organizacion permeable a su entorno social, como son FC Barcelona y RCD Espanyol, que pretende ser parte implicita de los publicos mas relevantes e influyentes de sus areas de influencia y que, por lo tanto, procura por el entendimiento y la satisfaccion de expectativas entre las partes, dificilmente podria llevarse a cabo lejos de la coalicion dominante o equipo directivo de las organizaciones. Es de menester, pues, que el departamento encargado de las relaciones publicas trabaje conjuntamente con la estrategia global de la organizacion, aunque, a su vez, sepa adaptar su actividad a los procesos comunicativos entendidos como tecnicos y aplicados. En ambos casos hemos detectado cierta logica entre lo estrategico y lo practico. No obstante, la estructura organica entre los dos casos es diferente. En el FC Barcelona prima la funcion holistica de un Director de Comunicacion que desarrolla una planificacion transversal de la comunicacion de la organizacion conciliando las diversas lineas basicas de actuacion de los diversos departamentos del club, entre ellos el de Marketing y media o el de Relaciones institucionales y protocolo, que dependen del Director General. Director General y Director de Comunicacion se encuentran en un mismo nivel jerarquico, por encima del Director de Marketing o el Director de Relaciones Institucionales. Caso a parte es el RCD Espanyol, que tiene una estructura mas ambigua y el Director de Comunicacion, el Director de Marketing y el Director de Marketing social se encuentran en el mismo nivel para organizar conjuntamente las acciones estrategicas hacia los publicos objetivos. El dialogo con los diversos publicos, tan importante en la teoria situacional de publicos (Grunig y Hunt, 1984), ha impulsado a las organizaciones analizadas a crear medios de comunicacion propios –los mas consolidados, los impresos y los ofrecidos a traves de Internet– en funcion de cada uno de ellos, lease por ejemplo, los boletines destinados a los *partners* empresariales (*FCBusiness* o *Infoaccio*), las revistas para los asistentes a los estadios (*Camp Nou* o *Pericos Matx*) o las siete versiones linguisticas de la web del FC Barcelona, destinadas cada una de ellas a un mercado diferente. Medios para publicos distintos, pero con tres funciones basicas: la informacion institucional, el refuerzo de la marca –estatal e internacional– y el marketing electronico (*e-marketing*). El reto de estos medios, pero, es la mejora de sus canales de bidireccionalidad. Aunque el *e-marketing* esta ya muy desarrollado, sobretodo en la web del FC Barcelona, los canales de retroalimentacion de estos medios son aun escasos. El miedo a la desestabilizacion o a la rumorologia son factores que se han comentado como causa de esta falta de *feed-back* por parte de los aficionados.[2]

En ambos casos, pero, queda claro que una organizacion que procura por su implicacion social y que trabaja por ser concebida como una entidad con personalidad colectiva y cultura organizativa solida, dificilmente puede trabajar fuera de los parametros de la excelencia. El caso del FC Barcelona, por su labor y connotaciones sociales complementarias, desarrolla con mayor magnitud estos parametros que el RCD Espanyol, aunque en ambos casos esta actividad es relevante. La principal diferencia yace en la tipologia de comunicacion estrategica, ya que el FC Barcelona estructura su organizacion con la voluntad de llegar a publicos globales, mientras que el RCD Espanyol aun tiene en los publicos de ambito estatal su principal objetivo de comunicacion.

---

[1] Informacion obtenida a traves de entrevista con el Director de Comunicacion del RCD Espanyol, Xavier Andreu [Fecha de entrevista: 11 de abril de 2008].

[2] Informacion proporcionada por el Director de Comunicacion del FC Barcelona, Toni Ruiz [fecha de entrevista: 7 de octubre de 2008] y por el Director de Comunicacion del RCD Espanyol, Xavier Andreu [Fecha de entrevista: 11 de abril de 2008].

Bibliografia

1. ANDREU, X. (2008): Entrevista al Director de Comunicacion del RCD Espanyol. Barcelona, 11 de abril.
2. FC BARCELONA. [en linia]. www.fcbarcelona.cat [Fecha de consulta: febrero de 2009].
3. FC BARCELONA. (2005): *Memoria annual 2004-2005.* Barcelona: FC Barcelona.
4. FC BARCELONA (2007): *Memoria 2006-2007.* Barcelona: FC Barcelona.
5. FC BARCELONA. (2008): *Memoria 2007-2008.* Barcelona: FC Barcelona.
6. FRIEROS, T. [en linia]. "Marc Ingla: 'Seremos uno de los clubes mas ricos del mundo durante muchos anos'" a *Sport.* http://sport.es/default.asp?idpublicacio_PK=44&idioma=CAS&idnoticia_PK=424698&idseccio_PK=803&h= [Fecha de consulta: 4 de agosto de 2007].
7. GINESTA, X. [en linea]. "Mediapro against Sogecable: Football War and the Inefficient Spanish Administration Regulation (2006-2008)". En. *Observatorio (OBS)*, Vol. 2, Num. 2. Lisboa, OberCom, 2009. http://www.obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/254 [Fecha de consulta: 2 de setiembre de 2009].
8. GRUNIG, J.E. y HUNT, T. (1984): *Managing Public Relations*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
9. GRUNIG, J.E. (1992): *Excellence in Public Relations and Communications Management.* Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
10. GRUNIG, L.A., GRUNIG, J.E. y DOZIER, D.M. (2002): Excellent public relations and effective organizations: A study of communication management in three countries. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
11. HARVEY, J.; LAW, A. y CANTELON, M. (2001): "North American Professional Team Sport Franchises Ownership Patterns and Global Entertainment Conglomerates". En: *Sociology of Sport Journal*, Vol. 18, Num. 4. Champaing, Human Kinetics Publishers, pp. 435-457.
12. INGLA, M. (2007): Entrevista al vicepresidente del FC Barcelona. Barcelona, 14 de setiembre.
13. MAGUIRE, J. (1994): "Sport, Identity Politics, and Globalization: Disminishing Contrsasts and Increasing Varieties". En: *Sociology of Sports Journal*. Vol. 11. Milwaukee, Human Kinetics Publishers, pp. 398-427.
14. MAGUIRE, J. (1999): *Global Sport.* Cambridge, Polity Press.
15. MIGUEL, R. De (2005): "La entrevista en profundidad a los emisores y receptores de los medios". En: BERGANZA, M.R.; RUIZ SAN ROMAN, J.A. (Coord.). *Investigar en comunicacion.* Madrid: McGraw Hill, 2005. p. 251-263.
16. MORALES, F. (2006). *La comunicacion planificada: Estudio cualitativo de las variables estructura, gestion y valores en la comunicacion de las organizaciones.* Bellaterra: Universitat Autonoma de Barcelona, Departament de Comunicacio Audiovisual i Publicitat. Tesi doctoral dirigida pel Dr. Jose M. Ricarte.
17. MURILLO, E.; MURILLO, C. (2005): *El nou Barca.* Barcelona: Edicions 62.
18. PUJOL, E. (2006): Entrevista personal al director de Barca TV. Barcelona, 12 de marzo.
19. RCD ESPANYOL. [en linia]. www.rcdespanyol.cat [Fecha de consulta: febrero de 2009].
20. RCD ESPANYOL. (2007): *Memoria 2006/2007.* Barcelona: RCD Espanyol.
21. RCD ESPANYOL. *Infoaccio*. Num. 6. Gener-Marc de 2008.
22. ROWE, D (2003):. "Sport and the Reproduction of the Global". En: *International Review of the Sociology of Sport.* Vol. 38 (3). Londres, SAGE Publications, pp. 281-294.
23. RUIZ, T. (2008): Entrevista personal al Director de Comunicacion del FC Barcelona. Barcelona, 7 de octubre.

PUBLIC RELATIONS AND FOOTBALL IN SPAIN. THE EXCELLENCE IN THE MANAGEMENT OF COMMUNICATION IN THE CATALAN CLUBS: FC BARCELONA AND RCD ESPANYOL

X. Ginesta

Universitat Autonoma de Barcelona, Spain.

E. Ordeix

Universitat Ramon Llull, Barcelona, Spain.

Xavier.Ginesta@uab.cat

Sports organizations do not only use commercial media to expand their image and brands around the world, but they also develop their own media (press, web, radio or television) to achieve their stakeholders without modifications in their messages. These media have been taken into account a bigger Public Relations strategy of how these football brands have to be communicated worldwide. This article analyses if the creation of these media follows the excellence parameters of Public Relations in the most important Catalan clubs: FC Barcelona and RCD Espanyol.

Key words: FC Barcelona, RCD Espanyol, excellence in Public Relations, Communication Director, Corporate Communication.

УДК 070.11:80

ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ КОНФЛИКТОГЕННЫХ МЕДИАТЕКСТОВ

И.В. Микулина

Белгородский государственный университет

e-mail: mikulina@bsu.edu.ru

Журналистские тексты – разновидность медиатекстов – способны вызывать конфликты, разрешаемые судебным путем. Такие тексты являются конфликтогенными, содержат конфликтогены. В статье дается жанрово-стилистический комментарий конфликтогенных журналистских текстов, особенное внимание уделено анализу конфликтогенов, указанных в исковых заявлениях и решениях суда.

Ключевые слова: медиатекст, конфликтоген, жанрово-стилистический комментарий.

Современные средства массовой коммуникации продуцируют тексты, которые обеспечивают социум актуальной информацией и оказывают воздействие на аудиторию. В зависимости от сферы деятельности, широты и разнообразия выполняемых функций *медиатексты* могут быть разделены на *журналистские* (созданные в результате общественной деятельности по сбору, обработке и периодическому распространению актуальной общественно значимой информации), *PR-тексты* (созданные в результате управленческой деятельности, нацеленной на повышение эффективности организации, улучшение ее стратегических перспектив) и *рекламные тексты*. Таким образом, *медиатекст* выступает совокупным творческим продуктом, объединяющим в своих границах разные коммуникационные институты.

Распространяемые медиатексты способны вызывать отклик потребителей информации: письмо в газету, комментарии и обсуждение на Интернет-форуме, телефонный звонок в теле- или радиостудию – в случае распространения текста в прямом эфире. **Одной из форм реагирования на медиатекст является судебный иск**, предъявляемый адресатом к автору текста или изданию. Возникающий конфликт разрешается в порядке гражданского судопроизводства. Медиатексты, вызвавшие подобный конфликт, могут быть квалифицированы как *конфликтные* или *конфликтогенные*.

В рамках настоящего исследования изучаются журналистские тексты, распространенные средствами массовой коммуникации и ставшие предметом судебного разбирательства в судах общей юрисдикции Белгородской области с 1998 по 2008 год.

Журналистские тексты, отражающие окружающий мир, содержат в себе информацию, которую адресат может расценить как *недостоверную* (не соответствующую действительности), *порочащую* (распространяющую в утвердительной форме сведения о нарушении норм закона, морали и этики). Если недостоверность или порочащий характер сведений доказаны и суд выносит решение не в пользу автора текста и издания, это приводит к серьезным для журналистов последствиям. Конфликты, возникающие в связи с распространением журналистских текстов, снижают качество коммуникации, становятся причиной возникновения в обществе недоверия к печатным и электронным средствам массовой коммуникации. Это в свою очередь ставит под сомнение (а иногда делает невозможным) эффективное выполнение функций журналистики – информационной, воздействующей, организующей, воспитательной и других.

Предметом настоящего исследования выступает жанровая принадлежность журналистских текстов, которые привели к конфликтам, разрешаемым судебным путем. В статье предлагается стилистический комментарий ***конфликтогенов***, которые мы понимаем как ***речевую единицу, употребленную в журналистском тексте и вызвавшую (спровоцировавшую) обращение в суд***. Такой речевой единицей может выступать слово, словосочетание, предложение, сверхфразовое единство и любой фрагмент текста. Конфликтогены указываются истцами в исковом заявлении, а также содержатся в тексте решения, вынесенного судом.

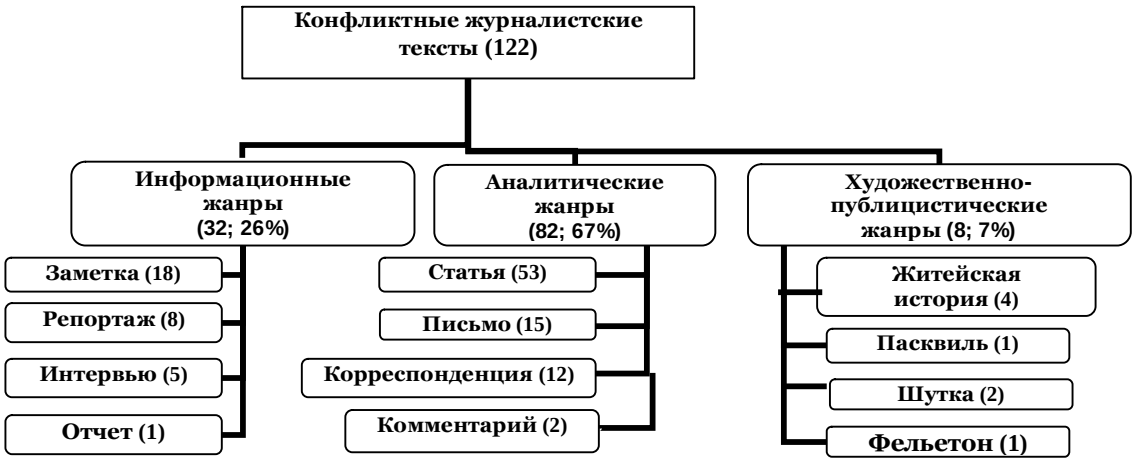
Наше внимание к жанрам обусловлено выдвигаемой *гипотезой* исследования: текст любой жанровой принадлежности может стать причиной конфликта. Вместе с тем аналитические и художественно-публицистические тексты могут порождать конфликт

чаще, чем информационные. Причина подобной зависимости: аналитические и художественно-публицистические тексты включают авторские мнения, рассуждения, интерпретации, оценки; именно это способно вызвать конфликт.

Определяя жанровую принадлежность журналистских публикаций, вовлеченных в судебную практику, мы опирались на устоявшиеся в теории журналистики критерии характерных жанровых особенностей текстов, сформулированные в работах А.И. Акопова (1996), М.И. Шостак (1998), Л.Е. Кройчика (2000), В.В. Ворошилова (2000), А.А. Тертычного (1998, 2002), С.М. Гуревича (2002), С.Г. Корконосенко (2004), О.Р. Лащук (2004), А.К. Бобкова (2005) [1].

В поле нашего исследования оказалось свыше 120 публикаций, которые, в соответствии с критериальными признаками, принадлежат к одной из трех традиционно выделяемых групп жанров (диаграмма).

Диаграмма



В диаграмме указано количество публикаций и их процентное соотношение в группах жанров.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что информационные материалы составляют третью часть анализируемых текстов, в диапазоне новостных жанров преобладает *заметка*. На наш взгляд, это объясняется тем, что заметка наиболее частотна в периодических изданиях, так как она оперативно отражает изменяющуюся действительность и удовлетворяет потребность аудитории в сжатой, лаконичной информации.

Наибольшее количество конфликтов вызывают аналитические жанры (67% анализируемых журналистских произведений). В основном это статьи, письма и корреспонденции.

К художественно-публицистической группе (7%) в исследуемом комплексе текстов относятся публикации в жанре житейской истории, пасквиля, шутки и фельетона.

В данной статье мы обращаемся к анализу конфликтогенов, содержащихся в текстах художественно-публицистических жанров. Именно эти тексты дают свободу журналисту в выражении авторского «я», позволяют творчески переосмысливать действительность, использовать разнообразные экспрессивно-стилистические ресурсы языка.

К жанру житейской истории может быть отнесена публикация «Она несет чужой крест» в межрайонной газете «Наша жизнь» (24.05.2000).

Материал представлен в персонифицированной рубрике «Женские истории Натальи Осенней» с фотопортретом журналиста, который настраивал читателей на разговор по душам. Шрифт в названии рубрики отличался от традиционно используемых в данной газете. Привлекала внимание читателей и фотоиллюстрация – размещенный в центре портрет героини житейской истории.

Для жанра житейской истории характерны полнота, детализация, языковая образность, наглядность. В анализируемой публикации описывается «бытие человека» (А.А. Тертычный): отдельные эпизоды из жизни пенсионерки и ее родственников, их поступки, различные коллизии. Автор активно использует при создании текста творческий вымысел, фантазию, обрабатывая с их помощью факты, имевшие место в действительно-

сти, и представляя события образно, экспрессивно, чтобы обострить реальную жизненную ситуацию. В анализируемой публикации, действительно, присутствует близкий к документальному характер отображения действительности, сюжет развивается в соответствии с традиционной схемой повествования – в хронологическом порядке. В тексте использованы в основном нейтральные языковые средства, на фоне которых ярко выделяются образные и экспрессивные:

Однажды Валентина ворвалась ***рассвирепевшей хищницей*** *во двор и накинулась на беззащитную свою жертву, требуя, чтобы убиралась со двора. … В* ***злобной ярости*** *схватила невестка посудину с помоями и вылила на нее…* (выделено нами. – И.М.).

Словосочетание *рассвирепевшая хищница* имеет в тексте форму творительного падежа со значением сравнения. Оно не является оскорбительным, но, употребленное в переносном значении (перенос признаков животного на человека), содержит в себе компонент негативной оценки. Словосочетание *в злобной ярости* имеет экспрессивный характер и также выражает негативную оценку. Оба анализируемых средства выражения, послужившие целям реализации художественного метода отображения действительности, стали поводом для обращения в суд.

В поле нашего исследования попал текст, выполненный в жанре фельетона. Материал «Навроде Мавроди» был опубликован в газете «Белгородские известия» под рубрикой «Ну и ну» (№164 07.10.2003). Идеей публикации, как и всякого фельетона, является осмеяние отрицательных фактов действительности. В качестве фельетонного факта используется опубликование в ходе предвыборной кампании агитплаката одного из кандидатов на пост главы местного самоуправления.

Как утверждает Л. Шибаева, «есть фельетоны в виде сказки, статьи, басни, детектива, докладной записки» – это только внешние признаки, за которыми скрывается устойчивая жанровая форма [10]. Автор анализируемой публикации «Навроде Мавроди» прибегает к форме сказки, о чем прямо говорит подзаголовок: «По мотивам предвыборной сказки-наживки ловца наших голосов».

Следуя традициям жанра, автор не называет лицо, действия которого подвергнуты осмеянию. Сатирический эффект достигается путем сравнения предвыборных обещаний кандидата с обещаниями, которые некогда давали своим потенциальным вкладчикам создатели финансовых пирамид. Этот прием объективируется как в заголовке («Навроде Мавроди»), так и в тексте*: г-н обещалкин либо не в ладах с арифметикой, либо, вроде Мавроди, заведомо идет на обман…* Чтобы усилить эффект сравнения, журналист обращается к прецедентным образам и текстам телевизионных рекламных роликов, убеждавших людей вложить деньги в финансовые пирамиды:

«Рекламный полпред» финансовой пирамиды Мавроди Леня Голубков, наверное, смог купить то, что хотел – машинку там, холодильник, шубу жене. И «рекламные полпреды» компании «Хопер-инвест» – «сладкая парочка» из «Академии» Цекало энд Лолита – тоже поправили свои финансовые дела за счет сотен тысяч вкладчиков, обманутых в том числе и с помощью их обаятельных телесказочек.

Яркий, образный, изобилующий экспрессивными средствами разных языковых уровней и изобразительно-выразительными приемами язык фельетона включает разнообразные модификации паремического выражения «на каждый роток не накинешь платок»: *набросить платок на каждый роток, платок, накинутый Законом и на мой роток, «накинуть платок на роток»*.

Присутствует в тексте и аллюзии. В одном случае автор намекает на смысл крылатого выражения «о мертвых или хорошо или ничего» (выражение это, как следует из трудов Диогена Лаэртского, приписывается древнегреческому философу Филону[1]): *В период выборных кампаний ни рядовые избиратели, ни избиратели-журналисты не имеют права взыскать своё мнение о том или ином кандидате … И о партиях тоже – ни хорошего (что, как утверждают, допустимо говорить об ушедших в мир иной), ни плохого (чего не следует говорить о мертвых).* В другом случае журналист отсылает чита-

[1] Крылатые слова**:** Литературные цитаты. Образные выражения / Н.С. Ашукин, М.Г. Ашукина. – М.: Гранд ФАИР-пресс, 1999. – С. 332

теля к известному сюжету из сказки К. Коллоди «Пиноккио», пересказанной А.Н. Толстым[1]: *вложенные в МММ гроши вырастут золотыми червонцами*.

Журналист часто прибегает к ресурсам разговорной речи, например: глаголы *обуть* (в значении «обмануть»), *прикинуть, баять* (диалект.), существительное *барыши (прост.)* Используются специфически разговорные конструкции: *Почему это «сказочка», а вдруг да правду бает кандидат?...; Ну нету в бюджете района таких средств, нету, дорогие мои земляки!* Выбор разговорных средств объясняется, по-видимому, стремлением автора быть доступным и понятным широкому кругу читателей, стать для них «своим» и убедить: цель публикации – забота о том, чтобы никто не поддался на уловки недобросовестного кандидата, названного в публикации разговорным окказионализмом *обещалкин* (от глагола «обещать»).

Автор фельетона довольно широко применяет журналистские штампы (например, *«мандат доверия», баснословные барыши*) и устойчивые выражения, лишенные образности и используемые, в основном, в деловой речи: *обладающие определенными полномочиями; районная избирательной комиссия; бюджет района; работники бюджетной сферы*.

В независимой общественно-политической газете «Голос Белогорья» под рубрикой «Слово редактору» был опубликован материал «Балерина из рояля на фоне кикиморы в пикете» (№20, май 2000). Жанровую принадлежность этого материала мы квалифицировали как пасквиль.

По данным «Литературного энциклопедического словаря» [4:270], пасквиль (от нем. *Pasquill*, из итал. *pasquillo*) — сочинение, содержащее карикатурные искажения и злобные нападки, цель которых оскорбить и скомпрометировать какое-либо лицо, группу, партию, общественное движение и т. п. Чаще всего используется как средство дискредитации политических противников. В словаре указывается, что названный жанр «не является «узаконенным» литературным жанром», однако он имеет хождение в современной политической жизни России. В качестве примера сошлемся на статью А. Плуцера-Сарно «Государственная Дума как фольклорный персонаж: Пародия, плач, исповедь и пасквиль – жанры русской политики», опубликованную в журнале «Логос»[9]. Пасквиль сближает с памфлетом обличительный стиль, сатирическая направленность, нацеленность на осмеяние определенных человеческих пороков и уничижение героев, которые представляются автору носителями опасного общественного зла.

Публикация «Балерина из рояля на фоне кикиморы в пикете» размещена на первой полосе и снабжена фотоиллюстрацией. Материал посвящен выражению авторского мнения о пикете, который проходил на центральной площади г. Белгорода перед зданием областной администрации. Пикетчики требовали отставки губернатора области.

Архитектоника журналистского произведения, на наш взгляд, представляется неудачной. Начнем с того, что заголовок «Балерина из рояля на фоне кикиморы в пикете» мало понятен и алогичен[2]. Возможно, именно алогизмом и парадоксальностью пытался автор привлечь внимание аудитории.

Пасквиль открывается лидом, который, на первый взгляд, не имеет непосредственного отношения к информационному поводу:

Сокрушительная победа финских «уродов» в финале песенного конкурса «Евровидение–2006» свидетельствует о том, что как минимум с музыкальным вкусом в Европе большие проблемы. Даже смысла нет разбирать «по нотам» то, что покричали-прохрипели в Афинах ряженые «монстры», в сравнении с коими квинтет из бензопил и отбойных молотков слушался бы куда приятнее.

Композиционно публикация делится на две части. Первая, как и лид, посвящена итогам конкурса «Евровидение-2006», оценке выступления российского участника Димы

---

[1] Коллоди К. Приключения Пиноккио. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 144 с.; Толстой А. Золотой ключик, или Приключения Буратино. – М.: Детская литература, 1984. – 175 с.

[2] Алогично, на наш взгляд, построение заголовка. Не совпадают масштаб и значимость событий: европейский музыкальный конкурс, собравший многомиллионную аудиторию, – и малочисленный пикет на площади провинциального города. Наблюдается временное расхождение: конкурс проведен раньше, чем состоялся пикет, и заголовок мог быть таким: «Кикимора в пикете на фоне балерины из рояля». По большому же счету, само сближение столь разных событий представляется весьма натянутым.

Билана и сопутствующим конкурсу обстоятельствам, которые описаны в тексте весьма подробно. Это качество российского вокала (автор оценивает его невысоко) и сценография выступления Билана (балерина, появляющаяся из рояля): *ожившая мумия, клоунесса в балетной пачке* и др.

Журналист называет имена деятелей шоу-бизнеса, дает им нелестные характеристики: Ф. Киркоров – *умеет девушек в розовых кофточках и без оных поставить на место,* Виктор Батурин – *гендиректор «ИНТЕКО-Агро» и одновременно ярый фанат Наполеона неуклюже пытался изображать саму скромность*; Юрий Айзеншпис – *покойный воротила шоу-бизнеса*, Яна Рудковская – *последняя на текущий момент жена Виктора Батурина.* Такая подробная, детализированная информация составляет около 42% объема всего материала.

Только во второй части журналист переходит к событию, произошедшему в общественно-политической жизни области:

На прошлой неделе, аккурат в тот момент, когда на афинской сцене состязались наши мумии с финскими монстрами, в Белгороде на центральной площади, перед зданием «Белого дома» откуда ни возьмись, как чертик из табакерки, нарисовался квартет пикетчиков.

Тон автора при описании события можно назвать насмешливым и саркастическим. Действия героев публикации описываются с использованием разговорно-сниженной лексики: *выпендриваться, средь бела дня паясничать и кривляться на людях; писки и визги; чудачество, сотворенное С., Г. и др., сборище политических скоморохов; внеплановый концерт неугомонных политических призраков; пикетирующие «монстры»; забавные покемоны, «кикимора» в пикете.*

Стоит обратить внимание на то, что слово *монстры* и его вариант *покемоны* (от англ. *pocket monster* — «карманный монстр») лексически сближает вторую часть пасквиля с лидом, в котором монстрами названы участники рок-группы «Лорди» – победители «Евровидения-2006». Публикация иллюстрирована портретной фотографией финских музыкантов (на первой странице газеты) в сценическом монструозном облике – автор обнаруживает сходство устроителей пикета именно с ними. Помещенная на третьей странице (в продолжении публикации) репортажная фотография[1] пикета на площади отнюдь не подтверждает этого сходства.

На неприглядный, по мнению журналиста, внешний облик участниц пикета указывает употребленная в тексте лексема *кикимора*. Кикимора – это персонаж восточнославянской мифологии, злой дух, который появляется в образе маленькой сгорбленной безобразной старухи, одетой в лохмотья, неряшливой и чудаковатой [5:288]. Среди участников пикета, судя по фотографии, действительно присутствует одна женщина вполне обычной внешности, ее облику абсолютно не соответствует выбранная автором номинация.

Предельно сниженным в ряду негативно-оценочных средств является жаргонное слово *отморозки* (*пикетчики с плакатами «холодной» предвыборной войны сильно напоминали откровенных отморозков*), использованное для характеристики героев публикации. Жаргонизм употреблен, по-видимому, в значении «глупый, недалекий человек», ср.: отморозок – ‘глупый человек, синоним: дебил’ [7]; отмороженный – ‘глупый, недалекий; странный, сумасшедший (о человеке)’ [2].

Продолжая характеристику пикетчиков, автор пасквиля переходит к намекам на их умственную неполноценность или душевное нездоровье: *если человек с головой дружит, он не пойдет единолично или в компании двух-трех себе подобных на центральную площадь; Тут одной смелости мало, нужно еще хоть какое-то соображение по поводу дальнейших действий; весеннее обострение амбиций, плюс авитаминоз, минус неадекватность – надо искать где-то поблизости А. С. и А. Г. из Шебекино; в любой семье, как известно, не без того, чтобы кто-то по личной инициативе пошел и устроил, например, пикет.*

[1] Репортажная фотография участников пикета, по-видимому, размещена в газете для того, чтобы создать эффект присутствия и убедить читателя в достоверности происходившего события. Автор текста, по его собственному признанию, не был непосредственным наблюдателем произошедшего, но он ярко характеризовал имевший место факт, подчеркивая нелепость поведения пикетчиков.

Устойчивое словосочетание разговорного характера *не дружит с головой* означает недееспособность, сумасшествие; в тексте употреблен его вариант в форме придаточного предложения со значением условия (союз *если*). То есть автор отказывает своим героям в адекватности, что подтверждается использованием и других выражений со сходным значением. Наконец, журналист вводит в текст трансформированное паремическое выражение «в семье не без урода» (*в любой семье, как известно, не без того…*), завершая таким образом дискредитацию героев публикации.

Возникает вопрос об уместности подобной оценки, которая воспринимается как диффамация и противоречит требованиям, сформулированным в статье 49 ФЗ «О СМИ» «Обязанности журналиста»: «… журналист обязан уважать права, законные интересы, честь и достоинство граждан…» [3:329].

Анализ использованных языковых средств позволяет сделать вывод: журналист не столько критикует политические взгляды участников акции, сколько уничижает и оскорбляет их.

Автор, вопреки требованиям журналистской этики, переходит на личности, называет имена, дает уничижительные характеристики. Между тем «Профессионально-этический кодекс журналистов Белгородчины» в разделе II.3 «Ответственность перед лицами и учреждениями, фигурирующими в журналистских произведениях» указывает: «Журналисты должны без предубеждений относиться к разным людям и учреждениям, не допускать уничижения и дискриминации по признаку пола, расы, национальности, языка, религии, идеологии или убеждений. Не следует особо акцентировать … политические убеждения, умственные и физические недостатки отдельных лиц или групп… Необоснованные обвинения и огульное навешивание ярлыков недопустимы, так как не имеют ничего общего с обоснованной критикой» [6].

Тексты в жанре шутки опубликованы в еженедельнике «Наш Белгород» (№34 от 22.08.1997 и №38 от 19.09.1997). Самостоятельно шутка используется нечасто, обычно она является фрагментом текста другого жанра. А.А. Тертычный дает следующее определение шутки: «предметное действие или сообщение, вводящее кого-то в заблуждение с целью создания смешной ситуации» [8:303]. Жанрообразующий признак – авторская фантазия, домысел, которые лежат в основе этого журналистского произведения.

Шутки в газете «Наш Белгород» публиковались без указания авторства под рубрикой «Телеграф НБ» на первой полосе рядом с логотипом издания. Такое расположение свидетельствует о важности, которую придает ей редакция. Это, очевидно, связано с тем, что в форме шутки распространялась социально значимая, остро злободневная, актуальная информация, находящаяся на пике читательского интереса. Например, шутки *Аботик Агьло – читайте все сначала или наоборот* или *Ольга Китова записалась в китобойную флотилию* были актуальны для журналистов газеты «Наш Белгород» в связи с тем, что Ольга Китова – журналист другого белгородского периодического издания – подала в суд на редакцию еженедельника.

Анализ судебных документов позволил установить, что автором шуток об Ольге Китовой являлся В. Бабин, которому журналистка предъявила иск о защите чести и достоинства в связи с другими его публикациями о ней. В том же номере газеты, где были опубликованы шутки, В. Бабин написал о суде, чтобы привлечь внимание аудитории, создать общественное мнение о Китовой как о нарушителе журналистских традиций. Шутку, в которой были искажены (перевернуты) имя и фамилия журналистки, можно расценить как провокацию, вызов, попрание основной нематериальной ценности, данной гражданину при рождении и гарантированно охраняемой основным законом страны. Журналистская шутка стала предметом судебного разбирательства.

Проведенное исследование позволяет сделать следующий вывод. Гипотеза, положенная в основу изучения журналистских текстов, нашла подтверждение. Действительно, журналистский текст любого жанра может стать конфликтогенным, более того, причиной конфликта может явиться любой элемент невербальных средств выражения (фотография, рисунок, место расположение, соседство с другими материалами), что наглядно свидетельствует о специфике текстов, распространяемых по каналам МК.

Список литературы

1. Акопов А.И. Аналитические жанры публицистики: Учебно-методическое пособие для студентов-журналистов. – Р/на Дону. – 1996 – 51 с.; Шостак М.И. Журналист и его произведение. – М., ТОО «Гендальф», 1998. – 96 с.; Кройчик Л.Е. Система журналистских жанров // Основы творческой деятельности журналиста: учебник для студ. вузов по спец. «Журналистика». Глава 5 / ред.сост. С.Г. Корконосенко. – СПб, 2000. – 272 с.; Ворошилов В.В. Журналистика: Учебник. – 2-е изд. – СПб, 2000. – 336 с.; Тертычный А.А. Жанры периодической печати: Учебное пособие. – 2-е изд. – М., 2002. – 320 с.; Гуревич С.М. Номер газеты. – М., Аспект-Пресс, 2002. – 191 с.; Социология журналистики. Очерки методологии и практики / ред.-сост. С.Г. Корконосенко. – М., Аспект Пресс, 2004. – 318 с.; Лащук О.Р. Редактирование информационных сообщений. – М., Аспект-Пресс, 2004. – 159 с.

2. Елистратов В. С. Словарь русского арго (материалы 1980–1990 гг. Электронная версия. – ГРАМОТА.РУ, 2002. Режим доступа: http://www.gramota.ru/slovari/argo/?page=38&alpha=%CE

3. Комментарий к Закону РФ о СМИ. – М.: 2002. – 416 с.

4. Литературный энциклопедический словарь. Под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. – М.: «Советская энциклопедия», 1986. – 752 с.

5. Мифологический словарь. Гл. ред. Е.М. Мелетинский. – М.: «Сов. энциклопедия», 1991. – 672 с.

6. Профессионально-этический кодекс журналистов Белгородчины. Электронный ресурс. – Режим доступа: http://journ.bsu.edu.ru/kodeks/text-2008.shtml

7. Словарь молодежного сленга. Электронный ресурс. – Режим доступа: http://teenslang.su/id/4747

8. Тертычный А.А. Жанры периодической печати: Учебное пособие. – 2-е изд. – М., 2002. – 320 с.

9. Плуцер-Сарно А. Государственная Дума как фольклорный персонаж: Пародия, плач, исповедь и пасквиль – жанры русской политики. – Логос, 1999, №9. Опубликовано в Полит.Ру 08.10.1999, 18:41. – Режим доступа: http://www.polit.ru/documents/113649.html

10. Шибаева Л. Жанры в теории и практике журналистики. Электронный ресурс. – Режим доступа: http://www.relga.rsu.ru/n47/jur47.htm

GENRE AND STYLISTIC COMMENT TO CONFLICTOGENIC MEDIATEXTS

I.V. Mikulina

Belgorod State University

e-mail: mikulina@bsu.edu.ru

Journalistic texts as a type of mediatexts are able to construct conflicts regarded as a legal deal of court procedure. Such texts are observed as conflictogenic since they comprise conflictogenes. The article provides the genre and stylistic comment to conflictogenic journalistic texts and emphasizes the analysis of conflictogenes marked in suits and court legal solutions.

Key words: mediatext, conflictogene, genre and stylistic comment.

УДК 371.385.6

САМОДЕЯТЕЛЬНАЯ ШКОЛЬНАЯ ПЕРИОДИКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ ЮНЫХ РОССИЯН

Е.М. Талалаева

Областная газета «Белгородские известия»

e-mail: camp-03@yandex.ru

Развитие критического мышления детской и юношеской аудитории провозглашается одной из приоритетных задач медиапедагогики. Статья посвящена изучению потенциала российских школьных газет в формировании критического мышления школьников в их общении со СМИ. Осознанно-критическое отношение к деятельности СМИ и медиатекстам является ваным показателем медиакомпетентности личности.

Ключевые слова: самодеятельные школьные газеты, медиаобразование, критическое мышление, детская и юношеская аудитория.

Современные концепции медиаобразования уделяют большое внимание проблеме формирования критического мышления в отношении средств массовой информации. Способность к самостоятельному критическому анализу и оценке социального функционирования СМИ и их содержания рассматривается как важная составная часть медиакомпетентности читателей газет и журналов, телезрителей и радиослушателей. Развитие критического мышления детской и юношеской аудитории провозглашается одной из приоритетных задач медиапедагогики [Фёдоров 2009, с. 194]. Именно педагогам в силу специфики их профессиональной деятельности необходимо вести активную работу по формированию и развитию у учащихся критического отношения к сообщениям СМИ. «Критическое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам, – пишет А.Фёдоров, – сложный рефлексивный процесс мышления, который включает ассоциативное восприятие, синтез, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и поступающих к человеку через средства массовой коммуникации медиатекстов (информации/сообщений). При этом развитие критического мышления – не итоговая цель медиаобразования, а его постоянный компонент» [Фёдоров 2007, с. 42]. Читатель (зритель, слушатель) должен быть не пассивным потребителем медиапродукции, а активно воспринимать и оценивать информацию, которую он получает с помощью СМИ. В условиях современного медиатизированного социума всё большее значение приобретает способность молодых граждан России к грамотному созданию собственных медиатекстов.

Большим медиаобразовательным потенциалом обладают школьные газеты, выпускаемые самими учащимися при поддержке учителей. К сожалению, регулярная медиаобразовательная работа, предполагающая развитие у юной аудитории критического мышления, понимания роли СМИ в обществе, умения правильно интерпретировать, оценивать и создавать медиатексты, проводится не во всех учебных заведениях и даже не во всех регионах. Изучение нескольких десятков самодеятельных школьных газет, издающихся в разных регионах («Диалог», лиц. № 44 г.Липецк; «Эрудит», шк. № 297, г.Пушкин; «Тин-Таун», шк. № 358, «Роза ветров», шк. №408, «Три этажа», шк. № 409, «Пятый этаж», шк. № 464 г. Санкт-Петербург; «Гранки», г. Барнаул; «Провода», г.Калининград; «Горностай», гимн. № 6, г.Новосибирск; «Слово лицея», лиц. № 3, г.Чебоксары; «Юнита», шк. № 21, г. Старый Оскол и др.), показало: потребность в критическом осмыслении медиатекстов у детей есть, но выражается она в основном в виде высказывания мнений юных авторов о тех или иных публикациях, кинофильмах, телепередачах. Конечно, глубокого детального анализа медиатекстов от детей и подростков ждать не приходится. И чаще всего их мнение – это просто брошенная в пространство мысль, когда просто хочется поделиться ею с окружающими.

В отношении детской самодеятельной прессы можно выделить следующие тенденции зачатков формирования критического мышления авторов и читателей. Во-первых, школьники не остаются равнодушными к качеству и содержанию медиатекстов (печатных и аудиовизуальных). Во-вторых, у детей есть потребность поделиться своим мнением со сверстниками и старшими товарищами (учителями, родителями и т.д.). В-третьих, вполне резонно для этого используются издаваемые в учебных заведениях или учреждениях дополнительного образования газеты (журналы, альманахи и т.д.).

Самодеятельная детская пресса ценна именно тем, что на её страницах высказать свои мнения, оценки могут все желающие – в форме заметок, писем в редакцию, участия в форуме Интернет-сайта газеты или учебного заведения. Официальные издания для детей не имеют такой непосредственной и тесной связи с юными читателями и авторами, к тому же в таких изданиях существуют определённые требования к качеству публикуемых материалов. В самодеятельных изданиях требования к текстам не столь жёсткие, что двояко отражается на содержании: с одной стороны, это снимает ограничения при приёме материалов к публикации, с другой стороны, – сказывается на качестве издания. А ведь уровень, популярность газеты или журнала зависит именно от качества, а не от региона распространения или тиража. Даже в самой маленькой сельской школе может издаваться умная, интересная читабельная газета, пусть даже тиражом в 10 экземпляров. Но при одном условии: если в этом учебном заведении найдётся педагог, который сможет организовать выпуск издания, научит детей собирать, обрабатывать, интерпретировать, интересно и грамотно излагать полученную информацию, а также критически относиться к сообщениям СМИ.

Однако судя по тому, что большинство ученических изданий ограничивают свою тематическую модель исключительно информацией о школьных событиях, учениках и работниках учебного заведения, стремление выразить себя, свои мысли и эмоции через критические заметки присуще не всем. Вполне возможно, что тематику номеров регулирует педагог, курирующий выпуск газеты, считающий, что школьная пресса должна писать исключительно о жизни учебного заведения. Больше тематической свободы у тех изданий, где роль педагога сводится к консультированию и общему руководству самим процессом выпуска издания. Но и отсутствие своего рода цензуры со стороны учителей может привести к крайностям: либо издание будет во всех отношениях безграмотным (с точки зрения стилистики, орфографии и пунктуации, жанрового разнообразия, дизайна, журналистской этики), либо просто неинтересным. А может, и то, и другое. Поэтому, на наш взгляд, помощь и консультации грамотного педагога (а ещё лучше – медиапедагога) могут и должны стать залогом качества ученического издания.

Мы проанализировали содержание отдельных номеров более 150 детских (в основном школьных, гимназических, лицейских) газет, доступных в печатном и электронном видах и издаваемых более чем в 20 регионах России. Условно эти самодеятельные СМИ можно разделить на четыре вида:

1. Газеты, публикующие информацию исключительно о жизни школы, педагогах, учащихся, и т.д.
2. Издания, посвящающие свои страницы материалам определённой тематики (например, экологической, спецвыпуски к праздникам, юбилеям и т.д.);
3. Издания, публикующие помимо заметок о жизни учебного заведения материалы, которые интересны разным группам учащихся (кулинарные рецепты, о любви, спортивные новости, и т.д.).
4. Газеты, на страницах которых публикуются письма читателей, члены редколлегии и читатели имеют возможность высказать своё мнение по тому или иному поводу, включая свою оценку различных медиатекстов, сами юнкоры рассказывают о работе своей редакции, о том, как делается газета (снимается телесюжет).

Анализ детских самодеятельных изданий показал, что львиная доля школьных газет относится к первой и второй группам. И лишь малая часть издаваемых школьниками газет преследует медиаобразовательные цели и использует на своих страницах элементы медиакритики. В основном это попытки рецензирования фильмов, но встречаются критические отзывы и о телепередачах, публикациях в печатных СМИ.

Брифинг, саммит, импичмент, мониторинг, инновация... – вы знаете значение всех этих слов? – зато известные телеведущие не умеют грамотно употреблять слова надеть и одеть, положить и класть, неправильно ставят ударение, засоряют речь такими словечками, как «короче», «как бы» и многими, многими другими. А квакающее «вау» просто режет слух. Засилье языка американских фильмов налицо... На любом канале антироссийские пропагандисты, пересыпая речь «модными» словцами, элементарно вытравливают из нашего самосознания исконно русскую речь и национальную

самодостаточность. На экранах телевидения постоянную прописку получил тюремный жаргон, проскакивают и матерные слова. Уместно задаться вопросом, кто же несёт ответственность за соблюдение чистоты русского языка в средствах массовой информации? Кстати, об аббревиатурах – те же СМИ грешат такой слабостью, буквально через строчку – такие сокращения, которые просто не возможно прочесть», – пишет юнкор газеты «Вектор» (гимназия № 4 г.Шебекино Белгородской области) Николай Шевченко («Вектор», 2004, № 4).

А вот ещё одна цитата из заметки того же автора: «*Сегодня у нас куда не плюнь – всюду патриоты. Взять хотя бы программу «Времена». У ведущего Познера, как говорится, всё схвачено, за всё заплачено. Чувствуется, что сценарий отрепетирован от и до, приглашены нужные ему люди, которые вовремя поддакивают. Если вдруг прорежется свежее мнение, ведущий спешит его перебить, оправдываясь нехваткой времени. В таком же ключе работает и «Основной инстинкт». Актриса Сорокина все свои артистические данные направляет на навязывание срежиссированного мнения. Интересно, организаторы подобных программ за кого принимают нас, зрителей? Неужели в нас истребили национальное самосознание или есть надежда, что «Россия вспрянет ото сна». Уже не стоит говорить, что нас методично, продуманно превращают в космополитов, т. е. людей, не помнящих своих национальных корней, своей истории, своего языка и своей культуры*» («Вектор, 2004, № 6).

После теракта в Беслане редколлегия «Вектора» заметила: «*СМИ, к сожалению, используют свои широкие возможности не по назначению. Культивируется насилие, жестокость. Те, в чьей власти это пресечь, закрывают на все глаза, но мы не должны и не хотим с этим мириться. Мы не безнравственные духовные уроды. Мы – люди!*» («Вектор», 2004, № 4). Уже даже в этих нескольких строках видна гражданская позиция ребят, чувствуется, что и газета для них – это не просто хобби, с пользой проведённое свободное время. Они верят, что слово может что-то изменить, и стремятся к этому.

Красноярская газета «Переменка», издаваемая в лицее № 10, регулярно публикует материалы под рубрикой «Кинофарш». Авторы «Переменки» тексты мини-рецензий составляют сами. Причём они не только пытаются рецензировать кинокартины, но и дают критическую оценку скрытой рекламе, которая присутствует практически во всех современных популярных фильмах: «*Герой в электричке метро, «случайно» промазав мимо схемы метрополитена, попадает рукой в плакат «МТС-ДЖИНС». Узнаете эпизоды?*

В общем, так: если вы во время просмотра художественного фильма видите на экране крупным планом логотип какого- либо товара или услуги – ЭТО РЕКЛАМА, за которую хорошо заплачено. В этом смысле «Ночной дозор» является лидером российского кинематографа. Не случайно в народе его уже назвали самым длинным рекламным роликом» (Максим Калугин**,** «Реклама в «Ночном дозоре»: Выпей кофе – стань иным». http://peremenka.kob.ru/kino.htm).

Кроме телевизионного телепоказа объектом критических заметок юных авторов чаще всего становятся различные ток- и реалити-шоу. Вот как, например, рассуждает юнкор подросткового приложения «На вырост» к липецкой межшкольной газете «Золотой ключик» Ирина Зотова*: «Напрасно кажется, будто бы те, кто «получил эти роли», выиграли счастливые билетики. Во время одной из серий «Дома-2» я заметила взгляд, случайно брошенный девушкой прямо в камеру. И этот взгляд мне что-то напомнил. Потом я поняла – точно так же смотрит моя домашняя крыса Эмми, когда у её клетки собирается слишком много любопытных*» («На вырост», № 3, 2005).

Самодеятельные издания позволяют не только информировать о событиях, происходящих в учебном заведении, о работе школьной редколлегии, но и способны стать для юных читателей путеводителем по медиакультуре. Сегодняшняя медиакультура, по Н.Кирилловой, это «интенсивность информационного потока (прежде всего аудиовизуального: ТВ, кино, видео, компьютерные технологии, сеть Интернет), средства комплексного освоения человеком окружающего мира в его социальных, нравственных, психологических, художественных, интеллектуальных аспектах» [Кириллова 2005, с. 74]. А. А. Брейтман, говоря о кинообразовании как одном из направлений медиобразования, уточняет: «Сложившаяся на сегодняшний день общекультурная ситуация обусловливает

необходимость всеобщей аудиовизуальной грамотности, предполагающей навыки восприятия современных экранных искусств, что, в свою очередь, формирует способность к критическому восприятию экранной культуры в целом и ориентированию в гигантском потоке современной медиаинформации, грозящей поглотить каждого неподготовленного читателя, слушателя или зрителя» [Брейтман 2003, с. 12]. Об этом же пишет известный медиапедагог Ю.Усов*:* «Как свидетельствуют социологические исследования НИИ художественного воспитания, самые низкие показатели художественного развития имеют школьники, которые называют среди своих любимых видов искусства только кино или кино в сочетании с эстрадной музыкой. И в то же время у старшеклассников, сочетающих любовь к кино с интересом к другим видам искусства показатели общего художественного уровня выше, чем у школьников, предпочитающих только традиционные искусства» [Усов 1989, с. 1].

Развитие общей культуры личности неотделимо от того, что человек слышит, видит, читает с самых ранних лет. Ребёнок, отмечают исследователи, из-за своей отключенности от материальных сторон жизни и отсутствия жизненного опыта не может сконструировать идеалы и принципы поведения, а тем паче – убеждения. Книги же закладывают потенциал интересов, который питает любознательность и лишь впоследствии перейдёт в активное проявление [Добрынина 2006, с. 127]. Однако тенденции чтения детей и подростков сегодня претерпевают существенные изменения. Как отмечают авторы монографии «Дети и библиотеки в меняющемся мире», в последние десятилетия наблюдаются: постепенное снижение к печатному слову, падение престижа чтения; сокращение доли чтения в структуре свободного времени детей и юношества; изменение характера чтения, которое становится более индивидуальным, прагматичным, информационным и поверхностным [Чудинов, Голубев, Михайлов 2004, с. 12-13]. Подтверждением этому могут служить результаты опроса, проведённого нами в мае 2007 года (опрошено 100 белгородских школьников в возрасте от 9 до 17 лет). 55,8 процента опрошенных из всей печатной продукции предпочитают книги (33 процента – энциклопедическую и познавательную литературу, 29,4 – сказки и фантастику, 27,9 – женские и любовные романы), 54,7 – журналы (причём 42 процента опрошенных чаще всего читают «Космополитэн»), 11,7 – газеты, 22 процента вообще не читают газет, ровно половина смотрят телевизор по несколько часов в день, причём 54 процента респондентов из всех телепередач предпочитают фильмы (большинство – более 80 процентов – комедии), 35 процентов – познавательные программы и ток-шоу. То есть, изменилась не только структура детского чтения, но и детского «смотрения» – дети и подростки предпочитают не только взрослые издания, но и телепередачи, и фильмы, рассчитанные на молодёжную и взрослую аудиторию. Хотя доказано, что именно детская периодика существенно влияет на читателей детских изданий, помогая им разобраться в возникающих у них гражданских, личностных проблемах, а также в проблемах отношений со взрослыми и сверстниками. Таким образом, детская пресса есть своеобразное средство социальной «защиты» школьников. Процесс деятельности детской прессы формирует гражданственность школьников, и в этом состоит её образовательно-воспитательный потенциал [Доржиева 2006, с. ….].

Понимать информацию и участвовать в процессе создания информации – два взаимодополняющих аспекта. И то, и другое, как пишет А.Школьник, требует умения интерпретировать событие, сообщение, то есть, обрабатывать информацию. Содержание и форма здесь взаимосвязаны. И именно по этой причине школьная самодеятельная пресса и работа со «взрослой» прессой полностью взаимосвязаны, в противном случае всё это – не более чем обычная умственная работа, абстрактные знания без выхода в социальное измерение, без воспитания гражданина [Школьник 1999, с. 36]. И тем более важно развивать у детской аудитории навыки самостоятельного восприятия и критического анализа сообщений средств массовой информации (особенно в связи с обилием в последние годы негативных сообщений, описывающих криминальные события, стихийные бедствия и прочие действия, связанные с насилием и агрессией), поощрять создание собственных медиатекстов.

Потребность детей и подростков выразить себя, свои мысли и чувства через создание медиатекстов исходит из потребности знакомиться с другими медийными произведениями, которые могли бы стать источником для выражения эмоций, мыслей, осущест-

вления анализа и критической оценки сложившихся ситуаций, поведения героев и т.д. Таким источником могут стать книги, телепередачи, кинофильмы, газеты, журналы и другие средства массовой коммуникации. Попытки со стороны юных авторов критически оценивать произведения медиакультуры можно связать, как уже говорилось выше, именно с осознанием себя в активной позиции по отношению к прессе, потребностью выразить себя через творческую активность. По мнению Е.Л.Вартановой и Я.Н.Засурского, «анализировать сообщения, содержание СМИ – обязанность каждого критически мыслящего гражданина. ... И если наши дети уже в школе научатся понимать, что им сообщают, они смогут думать и принимать творческие решения в будущем. Критический анализ СМИ – не профессия, а способ понять современную жизнь» [Вартанова, Засурский 2002, с. 16].

Список литературы

1. Брейтман А. С. Российское киноискусство: проблема сохранения ценностей русской культуры. Дис. ... д-ра филос. наук: – Новгород, 2003.

2. Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Медиаобразование как средство формирования информационной безопасности молодежи//Информационная и психологическая безопасность в СМИ. Т.1. – М., 2002.

3. Добрынина Н.Е. Изучение читателей – детей и подростков в России XIX-XX вв. – М., 2006.

4. Доржиева Л.Б. Формирование гражданственности школьников в процессе деятельности детской прессы. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Улан-Удэ, 2006.

5. Кириллова Н. Б. Медиакультура как объект исследования // Известия Уральского государственного университета. – 2005. – № 35.

6. Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1989.

7. Федоров А.В. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия. //Инновации в образовании. – 2007. – № 4. – С.42.

8. Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. МОО ВПП «Информация для всех». – М., 2009.

9. Чудинов В.П., Голубев Е.И., Михайлов А.И. и др. «Дети и библиотеки в меняющемся мире». – М.: Школьная библиотека, 2004.

10. Школьник А.Я. Детская самодеятельная пресса как фактор социального воспитания подростка. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Кострома. 1999.

SCHOOL PERIODICALS AND THE DEVELOPMENT OF MEDIA COMPETENCE OF YOUNG RUSSIANS

E.M. Talalaeva

Regional newspaper «Belgorodskiye Izvestiya»

e-mail: camp-03@yandex.ru

The development of critical thinking of children and youth audience is proclaimed to be one of the crucial goals of mediapedagogics. The article discusses the potential of Russian school periodicals in the scope of pupils' critical thinking development through their contact with mass-media. Rationally critical attitude towards mass-media activity and mediatexts is observed as an important indicator of individual mediacompetence.

Key words: school periodicals, media-education, critical thinking, children and youth audience.

ПЕДАГОГИКА

УДК 355

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МОТИВИРУЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Б.В. Илькевич

Гжельский государственный художественно-промышленный институт

e-mail: ilk_bv@mail.ru

В статье дается характеристика аксиологического аспекта современного профессионального образования. Формулируются основные идеи концепции профессионально-мотивирующего обучения, позволяющего обеспечить необходимое развитие профессиональной мотивации будущих специалистов. Рассматриваются цели, принцип и правила профессионально-мотивирующего обучения.

Ключевые слова: профессионально-мотивирующее обучение, профессиональное образование, цели и ценности профессионального образования, принципы и правила обучения.

Анализ аксиологического аспекта профессионального образования показал, что его государственная и общественная ценность в настоящее время не осознается. Это не позволяет понять причины ослабления уровня подготовки специалистов, выходящие за рамки кадрового и материально-технического обеспечения учебного процесса. По результатам проведенного социологического опроса можно заключить, что проблемы образования не занимают ведущее место в сознании учащихся государственных образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования, уступая проблемам уровня жизни, размера и своевременной выплаты заработной платы, сокращения кадров и т.д. Большинство студентов готово получить оценку любой ценой, при этом качество профессионального образования волнует немногих. При существующем подходе к профессиональному образованию (ПО) как ценности образовательные учреждения вряд ли будут готовить высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества, развития техники. Но самое главное – выпускники учреждений ПО не будут патриотами России, обладающими высокой нравственностью, воспитанными на принципах гражданственности, любви к труду.

Образовательный процесс должен удовлетворять потребность личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, формировать способность к труду, жизни и т.д. В то же время характерной чертой законодательных документов является занижение социальной области человеческой жизнедеятельности. В частности, формулировки целей и задач образования не содержат общественно-полезного смысла профессиональной компетентности. Не учитывается, что специалист может быть высокообразованным, высококвалифицированным, способным к труду, профессиональному росту в современном мире, но при этом не любить свою профессию и не работать по специальности. Между тем многие авторы указывают на отсутствие взаимосвязи личностного и профессионального компонентов сознания студентов и выпускников учреждений профессионального образования. Отмечается, например, что собираются работать по специальности немногим более половины студентов и выпускников как столичных, так и периферийных вузов и колледжей. **В сложившейся ситуации общественные деньги выбрасываются на ветер, а система профессионального образования готовит много специалистов, способных к профессиональной деятельности, но не**

желающих работать в соответствующей сфере. По данным Российского Союза ректоров еще несколько лет назад финансовые потери, связанные с тем, что значительное количество выпускников вузов работают не по специальности, оценивались в 18 миллиардов рублей в год (примерно 40 % бюджетных расходов на высшее образование).

Одной из главных отрицательных сторон Государственных образовательных стандартов, квалификационных требований и моделей специалиста является слабое внимание к социально-психологическим и личностным качествам выпускников. Данные документы нельзя назвать адекватными и личностно-ориентированными, поскольку они, с одной стороны, не обеспечивают максимального соответствия между сформулированными требованиями и практической деятельностью выпускника образовательного учреждения, психологической основой которой является профессиональная мотивация, а с другой – не позволяют дифференцировать профессиональное образование в соответствии с интересами, способностями и образовательными потребностями учащихся. Личностные качества специалиста, его морально-психическое состояние, мотивы профессиональной деятельности проявляются в ходе учебно-воспитательного процесса на этапе достижения профессиональной компетентности. И именно поэтому так важна социально-психологическая составляющая модели специалиста, позволяющая оценить результат развития профессиональной мотивации, а значит и степень профессиональной подготовленности выпускника.

В сложившихся социально-политических условиях на первый план выдвигается личная ценность профессионального образования, понимание которой находится в тесной связи с внутренними (познавательными) и внешними (социальными) мотивами образовательной и самообразовательной активности учащегося. Внутренние мотивы определяются генетической потребностью человека к самореализации в соответствии с врожденными способностями. В этом смысле профессиональное образование как личная ценность осознается всегда. Однако развитие внутренних мотивов получения образования во многом определяется учебно-воспитательной системой, в которую попадает обучаемый. Внешние мотивы обусловлены материальными и социальными соображениями, степенью сформированности в обществе и государстве отношения к образованию как ценности. Внешние мотивы в должной мере не стимулируют профессиональное развитие студента, превращают обучение в вынужденную деятельность, лишенную аксиологического смысла. **Понимание профессионального образования как личной ценности невозможно без формирования внутренней профессиональной мотивации (ПМ), которое должно осуществляться в процессе непрерывной учебно-воспитательной деятельности.** Исследования показали, что внешняя мотивация получения специальности у студентов развита сильнее, чем внутренняя. Внутренние мотивы выражены гораздо слабее, но именно они представляют потенциальную значимость для развития мотивационной сферы.

В настоящее время по отношению к целям обучения цели формирования мотивационно-ценностной ориентации занимают, как правило, подчиненное место. Положительная мотивация в данном случае является лишь средством и условием достижения целей обучения: мотивационные состояния способствуют активному овладению знаниями, умениями, навыками и способами познавательной деятельности. При таком подходе основа деятельности специалиста – профессиональная мотивация – не является приоритетной целью обучения в учреждении профессионального образования, что обусловливает низкую эффективность учебного процесса, одним из главных результатов которого должно являться устойчивое стремление студента к выполнению профессиональных обязанностей.

Низкая профессиональная мотивация студентов и выпускников образовательных учреждений профессионального образования (ОУПО) является следствием упущений в учебно-воспитательном процессе, в немалой степени обусловленных непродуманностью доктринальных принципов развития образования, несовершенством концепции, педагогической системы профессионального образования и Государственных образовательных стандартов. Негосударственный, внесоциальный подход к определению целей профессионального образования, недостатки педагогической системы, обусловившие нахождение профессионального образования в так называемой зоне неэффективного бюджетного финанси-

рования, несовместимы с начавшейся комплексной реформой бюджетного процесса. Конечной целью этой реформы является ориентация бюджетных средств на общественно значимые, измеряемые результаты, отражающие цели и приоритеты государственной политики, в том числе в сфере профессионального образования. Безусловно, преобладающее значение в стратегии ПО как части культуры должно принадлежать высшим человеческим ценностям, однако нельзя превращать обучение в государственном образовательном учреждении в космополитическое. Специалист, получивший профессиональное образование за счет общества – это прежде всего гражданин определенного государства, а уже потом человек мира и Вселенной. В этом смысле ПО должно быть прежде государственным и социальным, а потом личностным. **Когда речь идет о согласовании личных и государственных (социальных) образовательных ценностей выпускника государственного образовательного учреждения ПО, то акцент необходимо делать на государственных (социальных) идеалах, основой которых является высокая профессиональная мотивация.** Только такое соотношение аксиологических элементов профессионального образования создает необходимые условия для воспитания патриотов Отечества, обладающих высокими профессиональными и морально-психологическими качествами [1].

Необходимого развития профессиональной мотивации можно добиться в ходе профессионально-мотивирующего обучения (ПМО). Процесс формирования профессиональной мотивационно-ценностной ориентации должен включать в себя определение целей развития мотивационной сферы будущего специалиста, выбор компонентов процесса обучения (содержания, методов, форм и средств) и обоснование дидактических условий их использования, обеспечивающих развитие непрерывно-количественной, процессуальной (характеризующей связь мотивации и деятельности) и дискретно-качественной (характеризующей относительно стабильные свойства личности) сторон профессиональной мотивации студента.

Концепция ПМО вытекает из анализа образовательных ценностей, потребностей и мотивов, сущностных, содержательных характеристик компонентов профессионального образования, особенностей действия закона социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения в современных условиях. Исходный постулат (аксиома) концепции профессионально-мотивирующего обучения: в новых условиях жизни России, строящей гуманистическое, демократическое общество с рыночной экономикой, обучение в образовательном учреждении профессионального образования должно стать качественно иным, соответствующим основным запросам «потребителей» профессионального образования – государства, общества и личности.

Основные идеи концепции профессионально-мотивирующего обучения: а) обучение студентов в ОУПО должно быть прежде государственным и социальным, а потом личностным. Когда речь идет о согласовании государственных (социальных) и личных образовательных ценностей, акцент необходимо делать на государственных (социальных) идеалах. Только такое соотношение между собой аксиологических элементов профессионального образования создает необходимые условия для обучения и воспитания специалиста с развитой профессиональной мотивацией, высокими морально-психологическими качествами, готового трудиться ради интересов государства и общества; **б)** высокую профессиональную мотивацию следует рассматривать как приоритетную цель и главный результат обучения, вытекающие из аксиологической сущности профессионального образования. Одним из основных направлений совершенствования подготовки студентов должна стать активизация деятельности по формированию внутренней ПМ, что позволит, с одной стороны, обеспечить гарантированное, устойчивое комплектование народного хозяйства страны специалистами, а с другой – приблизиться к продуктивной, гуманистической парадигме образования, обеспечить субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентом; **в)** познавательные (внутренние) мотивы, интерес к содержанию обучения не могут быть только средствами, обусловливающими эффективное усвоение знаний, умений и навыков, развитие личности студента. Необходимо обеспечить взаимную трансформацию познавательных общеобразовательных и профессиональных мотивов, без которой невозможны осознание личной ценности профессио-

нального образования и высокий уровень профессиональной мотивации выпускника образовательного учреждения.

Концепция ПМО обеспечивает реализацию гуманистической парадигмы образования в условиях социально-экономического кризиса в России, ставшей на путь построения демократического общества. Смещение акцента учебно-воспитательной деятельности в сторону формирования психологических качеств личности, государственно и общественно значимых мотивационно-ценностных устремлений позволяет исключить административные и финансово-экономические меры, направленные на то, чтобы заставить выпускника работать по специальности. **Профессионально-мотивирующее обучение обеспечивает изменение типа социализации студента: достигается необходимая мера его свободы в пределах существующих политических и социально-экономических обстоятельств, создаются реальные условия для гуманизации образовательной практики, становления нового типа отношений между участниками учебного процесса.**

В контексте основных идей концепции ПМО могут быть сформулированы три общие цели обучения в ОУПО, которые по существу идентичны целям образования, имеющего профессионально-мотивирующую направленность. **Первая (государственная) цель** – удовлетворение потребности народного хозяйства страны в специалистах, соответствующих требованиям гуманитарного, социального и научно-технического прогресса, обладающих развитым чувством патриотизма, стремящихся работать по специальности. **Вторая (социальная) цель –** воспитание социально активной, социально адаптивной и социально мобильной личности с развитой профессиональной мотивацией, высокими морально-психологическими качествами. **Третья (личная) цель** – создание условий для углубления и расширения образования, овладения профессиональной деятельностью и получения квалификации, позволяющей человеку трудиться в соответствии с его интересами и способностями. Указанные цели профессионального образования определяют качества специалистов, которые необходимо формировать (развивать) в ходе учебно-воспитательного процесса. **Одним из основных психологических качеств, обеспечивающих положительный результат профессионального образования и позволяющих считать его государственной и общественной ценностью, является профессиональная мотивация, которая может быть оценена современными психолого-педагогическими методами.** Выделение ПМ в качестве отдельной составляющей цели профессионального образования и ПМО вызвано первостепенной важностью осознанных мотивов в поведении человека, а также тем, что профессиональная мотивация, любовь и интерес к профессиональной деятельности являются основой для формирования и развития специалиста.

Из концепции ПМО следует, что модели специалистов должны быть личностно-ориентированными, отражающими необходимость профессионально-мотивирующей направленности обучения студента. Личностно-ориентированная модель выпускника ГОУ, как цель и критерий результата ПМО, отличается от существующей модели детальной разработкой личностной компоненты и наличием смысла и целеполагания профессиональной деятельности. При этом требование по формированию ПМ придает личностно-ориентированной модели специалиста целостный характер. Под целостностью модели следует понимать ее адекватность триединой (государственной, социальной и личной) цели ПМО в течение всей трудовой деятельности. Ключевым словом в определении понятия «целостность» является развитие, постоянное развитие определенных образовательными целями качеств специалиста, его профессиональных мотивов и интересов.

В качестве нормы педагогической деятельности, соответствующей концепции ПМО, выступает **принцип профессионально-мотивирующего обучения,** который заключается в следующем: **1)** формирование внутренней ПМ студентов следует считать приоритетной, основополагающей целью и главным результатом обучения; **2)** деятельность педагога прежде всего должна быть направлена на развитие мотивационной составляющей компонентов системы обучения; **3)** в ходе учебного процесса преподавателю нужно концентрировать усилия на формировании внутренней (познавательной) мотивации, обеспечивая при этом взаимную трансформацию общеобразовательных и профессиональных мотивов учения; **4)** необходимо постоянно контролировать степень сформированности

профессиональной составляющей мотивационной сферы студентов и вносить необходимые коррективы в компоненты учебно-воспитательной системы и учебный процесс.

Профессиональные и общеобразовательные мотивы (познавательные и социальные), являясь новообразованиями учебной деятельности студента, выступают одновременно продуктом взаимных трансформаций и обусловливают как дальнейшее развитие друг друга, так, и во многом, развитие самой учебной деятельности. Общеобразовательные и профессиональные мотивы учения не должны быть альтернативными по своему содержанию и статусу в мотивационной сфере студента. Они проявляются одновременно, взаимодействуют и должны стать смыслообразующими, ведущими в мотивационной сфере. Полная удовлетворенность студента учебными достижениями, отношение его к полученным знаниям как к личной ценности возможны только при преобладании познавательных мотивов. Если преобладают социальные мотивы учения, то знания становятся просто средством для достижения чего-то и не представляют сами по себе ценности и цели. Кроме того, если познавательные мотивы являются источником развития студента, стимулируют получение общественно-значимых профессиональных знаний, то социальные мотивы актуализируют сугубо личные интересы, подавляют коллективистские устремления.

Действия преподавателей в процессе профессионально-мотивирующего обучения определяются следующими **правилами, вытекающими из принципа профессионально-мотивирующего обучения: а)** в ходе обучения необходимо постоянно анализировать мотивационную сферу студентов, выявлять уровень сформированности общеобразовательной и профессиональной мотивации; **б)** задачи и цели учебно-воспитательного процесса следует формировать с учетом приоритетности мотивационной составляющей обучения. Каждодневные процессуальные цели формирования мотивационной сферы специалиста необходимо подчинять конечной триединой (государственной, общественной и личной) цели профессионально-мотивирующего обучения; **в)** для эффективного формирования мотивации учения и профессиональной деятельности нужно знать, учитывать и активно развивать мотивационные возможности компонентов системы обучения, правильно выбирать методы и средства стимулирования учебной и профессиональной деятельности, анализировать степень их соответствия целям профессионально-мотивирующего обучения; **г)** выбор и применение приемов развития и формирования мотивационной сферы должны обеспечивать взаимную трансформацию внутренних мотивов учебной и профессиональной деятельности, для чего следует использовать влияние всех компонентов учебно-воспитательной системы [см., например, 2, 3]; **д)** преподавателю необходимо взаимодействовать со студентом на уровне «субъект-субъектных» отношений, в то же время следует учитывать структуру учебно-профессиональной деятельности и уровень развития мотивационной сферы, чтобы исключить доминирование инициативы студента над инициативой педагога, личных образовательных ценностей – над государственными, индивидуального опыта – над общественным, непосредственных запросов – над перспективными целями профессионально-мотивирующего обучения; **е)** необходимо постоянно анализировать результаты формирования мотивационной сферы обучаемых, обращать внимание на дидактические условия, сопутствующие ее изменениям, делать выводы об эффективности методов и средств стимулирования профессиональной познавательной активности, совершенствовать дидактические приемы для формирования высокого уровня профессиональной мотивации.

На основе концепции профессионально-мотивирующего обучения была разработана система дидактических подходов, принципов, правил и условий, позволяющая спроектировать цели и компоненты (содержание, методы, средства и формы) профессионально-мотивирующего обучения гуманитарным, специальным и тактико-специальным дисциплинам курсантов вузов Министерства обороны и Министерства внутренних дел РФ. В ходе педагогического эксперимента подтвердилась гипотеза, что применение комплекса средств профессионально-мотивирующего обучения обеспечит развитие мотивов профессиональной деятельности и повышение уровня умения учиться. В целом результаты опытно-экспериментальной работы, проводимой в вузах указанных министерств и Гжельском государственном художественно-промышленном институте, структурным

подразделением которого является колледж, реализующий программы среднего профессионального образования, позволяют говорить о состоятельности концепции профессионально-мотивирующего обучения, принципа ПМО и вытекающих из него правил.

В заключении необходимо отметить, что **предлагаемые педагогические подходы относятся, прежде всего, к организации учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях, выполняющих государственное задание на подготовку специалистов для работы в «непристижных» трудовых сферах (сельское хозяйство, военное дело, образование и т.д.).** Однако при необходимости профессионально-мотивирующее обучение может эффективно осуществляться в любых государственных и негосударственных образовательных учреждениях профессионального образования.

Список литературы

1. Илькевич Б.В. Аксиологический и целевой аспекты военного образования // Педагогика. 2001. № 8.

2. Илькевич Б. Интегрированная подготовка инженеров // Высш. обр. в России. 2000. № 4.

3. Илькевич Б. Формирование профессиональной мотивации // Alma mater (Вестн. высш. шк.). 2001. № 8.

AXIOLOGICAL BASE OF PROFESSIONAL AND MOTIVATIONAL TRAINING

B.V. Ilkevich

Gzjel State Industrial Institute

e-mail: ilk_bv@mail.ru

The article characterizes axiological aspects of modern professional education and the main conceptual ideas of motivation in the process of professional training. The work examines goals, principles and rules of professionally motivated training.

Key words: professionally motivated training, professional education, goals and values of professional education, principles and rules of training.

УДК 37.017

ДУХОВНОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В СВЕТЕ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

О.Е. Кучерова

Белгородский государственный университет

e-mail: kucherova2005@mail.ru

В статье раскрываются вопросы духовного воспитания личности на этапе смены образовательных парадигм, рассматривается понятие «духовность» в психолого-педагогических исследованиях XX-XXI вв. акцентируется внимание на духовности как важнейшем качестве личности, показана связь духовности с такими качествами человека как нравственность, религиозность, творчество и пр.

Ключевые слова: образовательная парадигма, духовное воспитание, личность, образование, религия, нравственность, творчество.

Конец XX вв. ознаменовался бурным проявлением интереса к проблемам духовного воспитания. Приоритет общечеловеческих ценностей стал во главе угла философских, педагогических, социологических и пр.концепций, поскольку вдруг четко пришло осознание того, что «большие беды подстерегают народ и каждую личность, если гибнет преемственность поколений, преемственность культуры» [4;.121]. На этом фоне четко обозначилась личностная образовательная парадигма как ведущая тенденция современного образования и в целом педагогического сознания общества в конце XX – го столетия. Это вполне закономерное восхождение к более целостному пониманию самого феномена образованности, поскольку в его структуру теперь обязательно входят не только «знаниевый», деятельностный и творческий опыт, но и опыт собственно духовно-личностной самоорганизации человека, связанный с выполнением им своих смыслопоисковых, рефлексивных, самооценочных, жизненных и других функций.

Новая образовательная парадигма четко противостоит централизму и единообразию в образовании; экстенсивному росту объема знаний; приданию учебному процессу внешних гуманитарных форм без изменения существа деятельности субъекта учения, редукции всего многообразия содержания образования к знаниевому опыту. Личность в новой парадигме рассматривается вне зависимости от ее функциональной значимости, соответствия какой-либо политической или идеологической модели. В самом общем виде определить цель личностно ориентированного образования можно следующим образом: создание условий, способствующих тому, чтобы при усвоении любого компонента содержания образования развивалась сфера личностных функций каждого индивида, чтобы знание, получаемое в учреждениях образования, стало «личностным», т.е. было пропущено через душу и сердце каждого воспитанника. Современное образование должно стать питательной средой духовного развития личности.

Традиции подлинного российского образования всегда были связаны с духовностью. В. П. Зинченко, при анализе понятия «духовность» на основе работ А.А.Ухтомского говорит о том, что «духовность» — есть устремление, неутоленность, беспокойство, напряженность, энергия, направленная на поиск истины, духовность – это практическая деятельность, направленная, прежде всего на переделку самого себя, на создание духовного мира и собственно духовного организма, и с точкой зрения ученого, на наш взгляд можно согласиться, поскольку она наиболее полно отражает суть данной дефиниции [10].

Обозначенная нами проблема привлекает не только философов, психологов, культурологов, богословов, но и в первую очередь педагогов, потому как именно от них зависит изменение образовательной парадигмы и возвращение к истокам.

Анализ имевшихся до сегодняшнего дня концепций образования показывает, что процесс становления и развития гуманистической парадигмы протекал по следующим направлениям: демократическому (создание условий для свободной деятельности ребенка, принцип культуросообразности, учет национальных особенностей), общечеловеческому (любовь и уважение к ребенку, вера в ребенка и добрые силы его души, признание ценности личности ребенка), природосообразному (учет возрастных, индивидуальных и возрастных особенностей, создание условий для саморазвития, самовоспитания и самообразования) [5].

В истории общества всевозможные социально-экономические и общественные процессы, безусловно, оказывают свое влияние на эволюцию основных подходов к проблеме духовного воспитания и нравственного становления личности. В результате появились следующие направления: *образовательно-гуманистическое* (В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, А.А. Фортунатов), представители которого акцентировали внимание на гуманизации учебно-воспитательного процесса, его творческом характере; *социально-гуманистическое* (В.В. и С.Т. Шацкие), где вопросы духовного и нравственного воспитания личности рассматривались в тесном взаимодействии школы с окружающей средой; *свободно-гуманистическое* (К.Н. Вентцель, Н.И. Горбунов-Посадов), сторонники которого призывали создавать условия самовоспитания, саморазвития личности без авторитарного влияния взрослых; *духовно-гуманистическое* (М.И. Демков, К.Н. Победоносцев) подчеркивающее особую значимость формирования духовно-религиозной направленности личности учащегося, что способствовало развитию общечеловеческих гуманистических ценностей: Истины, Добра, Красоты.

Гуманное педагогическое мышление имеет исконно русские (российские) истоки: оно основано на духовно-нравственных ценностях православия, на русской философии, (Соловьев В.С., Флоренский П.А., Ильин И.А., Булгаков С.Н., Бердяев Н.А., Вернадский В.И., Лосев А.Ф., Бахтин М.М.), психологии (Рубинштейн С.Л., Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Лурия А.Р.), педагогики (Ломоносов М.В., Добролюбов Н.А., Толстой Л.Н., Ушинский К.Д., Каптеров П.Ф., Вентцель К.Н., Зеньковский В.В.).

В XX веке в российской (советской) школе на основе гуманного педагогического мышления сформировалась, получила развитие и мировое признание гуманно-личностная педагогика (Шацкий С.Т., Блонский П.П., Макаренко А.С., Сухомлинский В.А.).

Важным нам представляется на современном этапе развития образования донесение до сознания подрастающего поколения начал духовности, ее основ. Ведь у ее истоков стоит сознательная жертвенность, героизм. Заметим, что сегодня каждый может возвыситься до духовного поступка, но увы, не каждый возвышается [9;.90-91].

Возникновение духовности некоторые ученые (П.С. Абрамова, Г.В. Аванесова, Л.П. Буева, Е.И. Исаев, Г.О. Лекторский, Б.Т. Лихачев, С.Л. Рубинштейн, В.Ю. Троицкий, В.Г. Федотов, В.Н. Шердаков, Н.Е. Щуркова) связывают с включенностью человека в мир культуры, освоением сферы «надындивидуальных ценностей», нравственным совершенствованием. Духовность, названные ученые, представители ценностно-смыслового подхода, обосновывают в своих трудах как понятие связанное с проблемой обретения человеком смысла своей жизни, открытия в человеке и культивирования через внутреннюю работу над собой чувства любви и нравственного отношения к окружающему миру и близким, а проявляется прежде всего духовность в мотивации поведения. Духовность априори связана с деланием добра. Подтверждая данную мысль, обратимся к мнению А.А. Андрушкевич, которая, пишет: «Духовность выражает, прежде всего, нравственные, справедливые начала общественной жизни, свободу мысли, моральные нормы поведения в обществе, примат добра над злом» [1; 5]. Под духовностью человека понимается его способность различать и выбирать истинные нравственные ценности и подчинять им свои поступки, поведение, способ жизни. А также ученый обращает внимание на то, что духовность являет собой источник активности человека, условие роста и усложнения его психического мира, внутреннюю детерминанту действий и поступков человека, способа его жизни, в целом. Именно духовность определяет направленность личности, способствует ее спасению от безнравственного, гибельного пути, сохранению физического и психического здоровья, выживанию человека в социальной среде, а в макромасштабе – поступательному развитию общества и всего человечества [1;.21]. Как определенную программу поведения, являющуюся составной частью целостной самоактуализирующейся личности, проявляющуюся в виде определенного мироотношения и определяющую приоритет высших духовных ценностей над витальными, рассматривает духовность Н.В. Марьясова, замечая, что это еще и особая система отношений человека к миру и себя в мире. [6; 3].

Если же рассматривать понятие «духовность» с точки зрения деятельностного подхода, то следует обратить внимание на мнение И.В. Силуяновой, рассматривающей духовность как способ жизнедеятельности и, подчеркивающую значимость ценностей и

идеалов. Суть духовности, по мнению ученого, в самоорганизации и управлении личности. Поэтому духовным является человек волевой, способный владеть своими побуждениями, желаниями, стремлениями [11].

В свете последних научных изысканий и пристального внимания к проблемам воспитания, сакцентируем внимание и на том, что духовность тесно связана с религией, которая, придавая новое звучание духовности, как бы усиливает ее. Что касается образования, то на протяжении всей истории его, образовательные традиции искони были связаны с духовностью, с православием. В свете последних социально-экономических преобразований и мощного влияния СМИ в нашем обществе понимание сути духовности значительно исказилось, что, в свою очередь, привело к возникновению кризиса в духовной сфере граждан. Ведь для современного человека религия уже давно не является значимой частью внутреннего духовного опыта, основой мировосприятия. К сожалению, она напрочь вытеснена из сознания и жизни наших современников в далекую сферу внешних элементов архаичной социальной культуры (или – традиционной – в лучшем случае). В результате изменилось традиционное понимание таких вещей как нравственность и духовность. И, если в православной культуре, нравственность всегда понималась как благонравие, согласие с абсолютными законами правды, достоинства человека, долга, честью, чистой совестью гражданина [2], то сегодня значение этой категории в нашей жизни трактуется несколько иначе и не так подробно. Да зачастую молодые люди даже не могут сказать, что значит быть «нравственным». Понимая, что молодежи нужна верная направляющая в деле становления личности, мы решающую роль отводим учителю, воспитателю. Ведь еще К.Д.Ушинский отмечал, что «главную задачу воспитания составляет влияние нравственное»[8;148-195]. Говоря о духовности, как раз и следует, прежде всего, выделить нравственный строй личности, ее способность руководствоваться в своем поведении высшими ценностями социальной, общественной жизни, следовать идеалам истины, красоты, добра. Соответственно нравственность оценивается как одно из измерений духовности человека [1; 4].

Безусловно, содержанием нравственности является то высшее, что можно охарактеризовать словами истина, добро, красота.

Обращаясь к представителям богословского подхода, в понимании собственно понятия «духовность» с данной позиции, обратимся к наследию В. В. Медушевского, считающего душу жизненным началом, а дух началом благодатной жизни, «искрой богоподобия в человеке, дыханием вечности в нем». Ученый пишет, что «духовность – не знания, не навыки решения задач, а способность мировоззренчески полетного бытия. Это движительная сила, устремляющая ввысь. Сила многомерная и цельная» [7; 41]. А важнейшими проявлениями духовности В.В. Медушевский считает любовь к истине, добру, справедливости.

Ряд нерешенных сегодня проблем своими корнями уходит в историческое прошлое России. Личность является той ценностью, которая оправдывает смысл существования всей земной жизни, и почему ради личности существует все остальное — народы, государство, само человечество. И именно сейчас необходима новая культура, требующая обязательного одухотворения и окультуривания народной жизни, развития каждого индивида до целостной личности. И при этом условии правильным будет сказать, что каждая личность имеет «историю», личность есть образ, в котором открывается мир конкретных реальных людей и их экзистенциальных отношений и общений. В этом процессе реализуется индивидуальность человека, целостность и множественность личности.

Нам видится весьма привлекательной предложенная И.М.Ильинским концепция образования, выдвигающая требование синтеза разума и чувства; знаний и воспитания: «Обучение без воспитания ущербно, само по себе оно может принести больше пользы, чем вреда, так как знания могут быть использованы не во благо, а во зло. И если мы говорим о человеке, то одного ума для его характеристики недостаточно. Необходимо иметь в виду не только его умственные способности, но и его эмоциональную, чувственную, духовную стороны, которые создаются не столько обучением, сколько (прежде всего) воспитанием. Но этим, к сожалению, не занимаются ни школа, ни вуз... Система образования обращена только к одной половине человеческого мозга, где размещается это самое

«ratio» — разум. Другая доля, «отвечающая» за чувства и эмоции, не задействована или задействована крайне плохо. Это значит, что она не развивается. Все, что не движется, не развивается, то атрофируется, деградирует. Но левая и правая доли мозга не изолированы друг от друга, они составляют целое, которое, в силу ослабления функций одной из двух половин, начинает работать односторонне. В итоге мы видим мир и понимаем жизнь однобоко, частично, а не в полном объеме»[3; 333].

Ученый обращает наше внимание на то, что смысл современного образования заключается в научении творчеству через активизацию совести, разума и эмоций, которые в своем единстве способны обеспечить успешность процесса приспособления к изменяющимся и часто неизвестным условиям, достижения лучших результатов. «Творческая личность» — понятие высокого порядка и скорее редкое исключение, чем широко распространенное правило. Вот почему так важно поставить перед образованием задачу развития творческих способностей учащихся, и это архиважно сегодня. «Творческие способности могут развиваться от менее высокого к более высокому уровню. И это не только интеллект, но — непременно! — эмоционально-волевая, духовно-нравственная сторона личности. Непременно — в единстве. Выдвижение такой задачи — не благое пожелание и чей-то субъективный замысел, это — императив объективной реальности, вставший в ходе развития человечества. Чтобы противостоять растущим неопределенности и непредсказуемости, неимоверно усложняющим жизнь и порождающим массу неожиданных, нетривиальных задач, общество должно сознательно наращивать и иметь необходимую и достаточную критическую массу творческих личностей... Поэтому и возникает новый идеал (парадигма) науки и образования, в центре которых — человек в его полномасштабном измерении (тело, ум, эмоции, душа), а также окружающая его среда, как естественноприродная, так и созданная самим человеком — вещная и социальная. Поэтому мы и говорим, что продукт образования в нынешних условиях — это не специалист, пусть даже «высококачественный», а человек — знающий, понимающий, умеющий, культурный и гуманный. Поэтому мы и говорим, что если «специалист» создается обучением, то человек — только образованием, т. е. обучением и воспитанием» [3; 239].

Возможно, именно этого нам так не достает сегодня для позитивной перестройки и возрождения России. Формирование новой духовности идет трудно и весьма противоречиво. Достаточно перспективным на наш взгляд представляется подход к пониманию духовности как способу жизнедеятельности и самостроительства человека, т.е. правомерно говорить о том, что духовность выступает как "индивидуальный стержень" (М.Горький).

Подлинное образование ставит своей целью обеспечить высокий уровень духовного, нравственного, патриотического, гражданского, эстетического, трудового и физического воспитания, а также уровень знаний, необходимый и достойный для поддержания духовно-интеллектуального потенциала себя как гражданина и своей страны как независимой, суверенной державы. Только такая личность поднимается на уровень подлинного общения и соединения людей, и сможет утвердить абсолютную ценность новой культуры. В свете сказанного главной задачей образования видится воспитание подрастающего поколения на истинных общечеловеческих и национальных ценностях.

Таким образом, в России истинно образованным можно будет назвать того человека, который обретя духовные корни бытия, приобрел и целостное миросозерцание, кто максимально постарался освоить сокровища своей национальной культуры, не просто познакомившись с ними, но и вобрав их в свои ум и сердце.

Список литературы

1. Андрушкевич А.А. Духовно-нравственное и нервно-психическое здоровье: медико-психологические аспекты диагностики, восстановления и формирования. – Н. Новгород, 2001. – С. 5.

2. Даль В.И.. Толковый словарь живого Великорусского языка. – М., 1990.

3. Ильинский И. М.. Образовательная революция. – М., 2002. – 596 с.

4. Корольков А.А.Духовная антропология. – СПб.: Изд-во С-Петерб.ун-та, 2005. – 324 с.

5. Куликова С.В. Гуманистическая направленность педагогической мысли и учебных заведений нового типа в России конца XIX – начала XX в. Дисс ..... канд. пед. наук. – Волгоград, 1996. – 199 с.

6. Марьясова Н.В. Духовность в контексте психологического анализа: личностный аспект / Автореф. дис. канд. психол. наук. – Хабаровск, 2004. – С. 3.

7. Медушевский В.В. Внемлите ангельскому пению. – Минск, 2000. – 271 с.

8. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании. – Избранные произведения. – М.; Л., 1946. – С.148-195.

9. Шадриков В.Д.. Происхождение человечности: Учебное пособие для высших учебных заведений. Изд.2-е перераб. и доп. – М.: Логос, 2001. – 296 с.: ил.

10. Шестун Е., игумен Сопряженность понятий «нравственность» и «духовность» в рамках православной традиции / htpp: // nravstvennost.ru/ nravstvennost-v-obrazovanii

11. Щетинская А.И. Духовность и нравственность – основы возрождения России http://pedsovet.org/forum/index.php?showtopic=605&st=230&#entry41833

SPIRITUAL EDUCATION OF THE PERSON IN THE LIGHT OF A NEW EDUCATIONALPARADIGM

O. E. Kucherova

Belgorod State University

e-mail: kucherova2005@mail.ru

The article deals with the questions of spiritual education in the person at the stage of educational paradigms. Change it is also the considered the concept “spirituality” in psychology – pedagogical researches of XX-XXI centuries. The attention is focused on spirituality as the major quality of a person and interrelation communication between spirituality and such qualities of the person as morals, religiosity, creativity and so on.

Keywords: educational paradigm, spiritual education, person, formation, education, religion, morals, creativity.

УДК 378:124:371.385

РОЛЬ И ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ

Н.Ю. Букарева,
Н.В. Лукьянчикова

Ярославльский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

e-mail:
bukarevanu@mail.ru
lunavl@yandex.ru

В статье рассматриваются пути и формы сотрудничества преподавателя университета со школьным сообществом в реализации руководства учебно-исследовательской деятельностью учащихся. Указанные пути и формы позволяют на качественно новом уровне организовать подготовку школьника к проведению самостоятельного научного поиска. Анализируется опыт разработки и осуществления конкретных образовательных проектов в направлении изучения гуманитарных дисциплин в контексте взаимодействия вуза и школы в Ярославской области. Данные образовательные программы реализуются общеобразовательными школами и учреждениями дополнительного образования в сотрудничестве с вузовскими педагогами.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность, взаимодействие высшего учебного заведения и школы, деятельностный подход, образовательное пространство, профильный модуль.

Организация исследовательской деятельности студентов является необходимой составляющей функциональных обязанностей преподавателя высшего учебного заведения. Однако представляется очевидным, что исследовательская деятельность будущего специалиста не должна начинаться только в вузе, современный выпускник средней школы должен иметь опыт в осуществлении исследования по интересному для него предмету, владеть определенными элементами научной культуры, осознавать необходимость и значимость собственного научного поиска для дальнейшей реализации творческих способностей. Опираясь на общетеоретические идеи А.В. Хуторского [5], И.Ф. Исаева [2; 3], И.С. Якиманской [6] и др., мы рассматриваем процесс формирования учебно-исследовательских навыков учащихся как обязательную составляющую образовательной деятельности в современной школе. Весьма значимой представляется организация исследовательской деятельности детей при изучении предметов гуманитарного цикла, в особенности – русской литературы, на что указывают в своих работах ведущие методисты-словесники М.Г. Качурин [4], О.Ю. Богданова [1].

В Ярославской области накоплен серьезный и по-своему уникальный опыт организации и реализации научно-исследовательской деятельности школьников. Школа и ряд учреждений дополнительного образования при поддержке Департамента образования Ярославской области представляют ряд проектов, позволяющих организовывать не только учебную, но и внеучебную деятельность детей, формировать у них определенные исследовательские умения, развивать креативность. Осуществление программ, о которых далее пойдет речь, происходит на безвозмездной для школьников основе, они не являются специализированными подготовительными курсами для поступления в высшие учебные заведения, а преследуют цель заинтересовать исследовательской деятельностью, сформировать необходимые для этой деятельности компетенции.

Изначальной установкой данных проектов является обязательное привлечение к их осуществлению преподавателей высших учебных заведений Ярославля. Вузовский преподаватель обладает необходимой компетентностью в сфере организации научных исследований, сам характер его профессиональной деятельности, в отличие от деятельности школьного учителя, направлен на *систематическое* руководство различными видами научных работ (от докладов и рефератов до диссертаций). Он имеет значительный опыт участия в научных конференциях разного уровня, методологических семинарах, научно-методических объединениях, что позволяет быть не только более осведомленным в новейших научных открытиях и прикладных разработках, но и более мобильным в плане выбора направлений исследования, поиска и определения актуальных для современной науки проблем.

Вузы Ярославля активно взаимодействуют со многими учебными заведениями, в числе которых Центр дополнительного образования школьников «Олимп». В числе ос-

новных направлений своей деятельности «Олимп» осуществляет подготовку школьников средних и старших классов к участию в предметных олимпиадах по различным дисциплинам на разных уровнях (от районных до всероссийских и международных). Для этого преподаватели вузов (в первую очередь Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского) проводят со школьниками занятия, целью которых является углубленное изучение предметов.

Это не единственная сфера деятельности «Олимпа». Преподаватели высших учебных заведений активно работают над привлечением школьников к исследовательской деятельности. Для учителей средних общеобразовательных школ, считающих организацию исследовательской деятельности детей необходимой составляющей современного школьного обучения, педагогами университета систематически проводятся методические семинары, консультации, практикумы, выпускаются сборники методических рекомендаций, помогающие эффективно готовить детей к самостоятельному исследованию, к осуществлению исследовательского проекта, к его презентации. Вузовские преподаватели исходят в своей работе из принципа, что формирование исследовательских компетенций необходимо начинать как можно раньше (в 5-6 классах), когда учебная активность школьника велика, когда он наиболее сильно мотивирован на собственное открытие. Достигнутый успех позволяет ребенку не только обрести уверенность в своих силах, но и почувствовать исследовательский задор, убедиться в собственных способностях, новой для себя возможности самореализации.

В качестве конкретного примера обратимся к одному из ежегодных мероприятий – «Филологическим чтениям». Программа «Филологических чтений», разработанная куратором «Чтений» доцентом кафедры русской литературы ЯГПУ им. К.Д. Ушинского Н.Н. Пайковым, включает в себя три этапа: на первом дети под руководством учителей выполняют разные виды исследовательских письменных работ, связанных с филологическим анализом художественного текста; на втором этапе жюри (вузовские преподаватели) читает, рецензирует, отбирает лучшие из них, соответствующие критериям, предъявляемым к работам такого уровня; третьим этапом является научно-практическая конференция, где дети презентуют свои исследовательские проекты. Начав с анализа небольшого произведения (стихотворения, рассказа), ученики имеют возможность прикоснуться к выполнению полностью *самостоятельного* исследования, совершить свое, личное открытие. Юный человек включается в новую для себя, но очень перспективную деятельность, получает удовольствие от этой деятельности. Опыт показывает, что дети, начавшие исследовательскую работу в средних классах школы, не уходят от нее и в дальнейшем, совершенствуя собственные умения, более осознанно подходя к творческому процессу.

Вот уже более 10 лет в Ярославле проводится Всероссийская конференция учащихся старших классов «Открытие». Организатором данной программы является муниципальное образовательное учреждение «Провинциальный колледж» при поддержке Департамента образования Ярославской области и Управления образования мэрии г. Ярославля. Конференция проходит в два этапа: на первый – заочный – школьники 9-11 классов из всех регионов страны присылают свои исследовательские работы по разным предметам, выполненные под руководством учителей, преподавателей высших учебных заведений или педагогов дополнительного образования; на второй этап – очный – дети приезжают вместе с руководителями для участия в заседаниях научных секций. Отбор работ участников конференции, рецензирование осуществляется экспертной комиссией, в которую входят преподаватели соответствующих дисциплин из высших учебных заведений города Ярославля. МОУ средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов «Провинциальный колледж» привлекает к экспертной оценке преподавателей разных факультетов и кафедр университетов в зависимости от тематики работ, что позволяет более квалифицированно и объективно их оценить. В состав жюри на очном этапе конференции «Открытие» также входят вузовские педагоги, что дает возможность каждому участнику получить аргументированную оценку своего труда с точки зрения научной состоятельности, актуальности заявленной проблемы и перспективности дальнейшей разработки. В свою очередь для каждого вузовского педагога чрезвычайно полезным является знакомство не только с талантливыми детьми из разных регионов, но и с инновационным методи-

ческим опытом, подходами к подготовке исследований школьников. Важным аспектом общения преподавателя высшей школы с участниками конференции в современных условиях является и профориентация, которая в рамках научного форума может быть осуществлена достаточно успешно и дидактически ненавязчиво. Конференция «Открытие» дает возможность детям в процессе подготовки исследовательских работ не только формировать и совершенствовать соответствующие умения, но и участвовать в научном диалоге как со сверстниками из разных школ Российской Федерации, так и с учеными, практиками. Подобного рода коммуникативная ситуация дает школьникам мотивацию к дальнейшим научным поискам, повышает самооценку юного исследователя (уже само участие ребенка в конференции всероссийского уровня является научным достижением, даже если он не занял призового места). Конференция «Открытие» предполагает широкий спектр исследовательских направлений, учитывает нюансы интересов участников, дает возможность осуществления интеграции различных научных дисциплин за счет работы большого количества секций (например, в секции «Русская литература XIX – начала XX веков» в 2009 году рассматривались доклады «Интерпретация повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель» в одноименном фильме С. Соловьева», «Образ Б. Пастернака в переписке М.И. Цветаевой и А.С. Эфрон», «Библейские образы в поэзии А.А. Ахматовой». Тематика докладов свидетельствует об умении участников найти неожиданный ракурс в, казалось бы, достаточно исследованном материале).

В рамках программы «Открытие» для школьников города Ярославля в течение учебного года преподаватели вузов систематически проводят обучающие семинары по разным дисциплинам (например, семинаром «Культурология» руководит доктор искусствоведения, профессор кафедры культурологии и журналистики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского Т.С. Злотникова, семинаром «Литературоведение» – кандидат филологических наук Н.Ю. Букарева, семинаром «Сравнительная лингвистика» – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого языка ЯГПУ им. К.Д. Ушинского О.В. Соболева и т.д.). Цель семинаров – привлечение учащихся к основам исследовательской деятельности. Это привлечение осуществляется путем углубления знаний детей по любимому предмету в процессе поиска нового для них аспекта изучаемой дисциплины. Работая в семинарских группах, школьники выбирают направление собственного исследования, готовят под руководством вузовского педагога доклад на конференцию в режиме индивидуальных консультаций. Доклад апробируется на одном из занятий семинара, самые удачные из них выдвигаются на конференцию.

Преподаватели высших учебных заведений, работающие в программе «Открытие», активно взаимодействуют со школьными учителями, которые серьезно занимаются организацией исследовательской деятельности детей. Ежегодно для педагогов всех субъектов Российской Федерации организуется методический семинар, где в рамках круглых столов по направлениям дисциплин учителя делятся собственным инновационным опытом, рассказывают о способах привлечения школьников к исследовательской деятельности (еженедельная научная газета, школьное научное общество, «Неделя науки» и т.д.). Педагоги вузов ведут мастер-классы по актуальной для современной методики теме, проводят консультации, дают советы, рекомендации, предлагают пути решения сложных вопросов, возникающих у учителей. Так, в 2009 году на методическом семинаре рассматривалась проблема, связанная с выбором тематики школьных исследований. В качестве примера рассмотрим опыт проведения мастер-класса по литературоведению кандидатом филологических наук, старшим преподавателем кафедры русской литературы ЯГПУ им. К.Д. Ушинского Н.Ю. Букаревой. В ходе работы были рассмотрены основные принципы формулирования тем школьных исследований, проанализированы ошибки в формулировках тем докладов на предшествующих конференциях (назовем некоторые из них: широта заявленной темы, не ограниченная ни предметом, ни объектом исследования: «Образы русской природы в литературе XVIII-XX веков», «Образ Наполеона в русской литературе»; тема, не содержащая научной новизны: «Образ Кавказа в поэзии М.Ю. Лермонтова»; несоответствие заявленной темы содержанию работы: тема «Образ Кавказа в лирике М.Ю. Лермонтова» предполагает обращение к стихотворениям, а не к биографии поэта, как это было сделано в докладе; публицистичность формулировки: «Сумасшед-

ший? Праведник? Чудак?» (по произведению В. Гаршина «Красный цветок»)), предложены конкретные советы по устранению недочетов.

Программа «Открытие», хотя и ориентированная на участие в ней школьников, по уровню подготовленности, организации, серьезности подходов, научной состоятельности не уступает научным форумам, ориентированным на специалистов. Она дает старшеклассникам серьезную базу, формирует необходимые исследовательские умения, свидетельствует о готовности к обучению в вузе.

Организация исследовательской деятельности традиционно является прерогативой общеобразовательной школы и учреждений дополнительного образования. Между тем, существуют и другие потенциальные возможности для ее осуществления. Детский оздоровительно-образовательный центр является той территорией, в рамках которой возможно создание особого образовательного пространства с целью формирования у детей интереса к самостоятельному исследованию, определенных исследовательских умений, развития творческого потенциала школьников. Специфической особенностью организации обучающей деятельности в условиях загородного оздоровительно-образовательного центра является тот аспект, что дети приезжают отдыхать и не нацелены на выполнение какой-либо учебной работы. Но отдых в загородном лагере можно использовать для организации исследовательской деятельности ребят, так как отсутствие регулярных учебных занятий, требующих постоянного напряжения, рассматривается как толчок, высвобождающий творческие способности детей. В течение летней лагерной смены есть возможность найти неожиданные и интересные детям направления для исследования, поработать над темами, далеко выходящими за рамки школьной программы и отвечающими собственным интеллектуальным потребностям детей, организовать разновозрастные группы. Такая работа требует определенных усилий не только от подростков, для ее осуществления необходимы квалифицированные, творчески ориентированные преподаватели.

Подобного рода деятельность в продолжение нескольких лет реализуется в Ярославской области под руководством доктора филологических наук, доцента кафедры русской литературы Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского Е.М. Болдыревой в детском образовательно-оздоровительном центре «Сахареж».

В «Сахареже» тематика каждой лагерной смены имеет свою специфику, связанную, как правило, с той общегосударственной программой, которая в качестве приоритетной выдвигается в текущем году (Год русского языка, Год ребенка, Год молодежи, Год учителя). Кажется очень удобным определять содержание смены именно в соответствии с такими общегосударственными программами – это позволяет детскому центру встроиться в систему федеральных, региональных, муниципальных мероприятий, посвященных тому или иному году, и предложить некоторые собственные наработки для решения заявленных проблем. Система образовательных и досуговых мероприятий должна быть разработана с учетом общей тематики смены таким образом, чтобы, давая детям возможность отдохнуть, лучше узнать друг друга, сплотить коллектив, в то же время способствовать развитию интеллекта, формированию этических представлений, предлагать вариант полезного в образовательном и воспитательном плане проведения свободного времени. Спланированные мероприятия дают возможность в занимательной игровой форме познакомить детей с социальными проблемами, социальным опытом и приоритетными направлениями общественной жизни – все это позволяет сформировать позитивное отношение к молодежным проблемам, вопросам воспитания детей, к организации образования в России, проблемам развития русского языка, к здоровьесберегающим технологиям и т.д. Этому способствует создание особого воспитательно-образовательного пространства в лагере, включающего следующие компоненты:

- организация и проведение коллективных досуговых мероприятий тематической направленности;
- система профильных модулей;
- проведение детской научно-практической конференции.

Организация и проведение цикла коллективных досуговых мероприятий являются традиционными для воспитательной системы любого загородного оздоровительного детского лагеря, поэтому мы не будем специально на них останавливаться, отметим лишь

необходимость всесторонне использовать их потенциал для реализации ряда образовательных задач, связанных, в том числе, с общей тематикой смены.

Система профильных модулей представляет собой цикл образовательно-творческих курсов гуманитарной направленности (психология, филология, культура речи, деловой этикет, основы корпоративной культуры, журналистика и т.п.), занятия в которых проводятся под руководством преподавателей-специалистов по программам, разработанным в рамках общей концепции лагерной смены. Под руководством Е.М. Болдыревой в детском образовательно-оздоровительном центре ежегодно работает группа преподавателей высших учебных заведений Ярославля, осуществляющих проведение профильных модулей и подготовку детей к научно-практической конференции.

Например, летом 2008 года, объявленного Годом семьи, одна из лагерных смен была посвящена идее семьи как носителя главных ценностей, формирующих личность. Программы профильных модулей по психологии, истории, литературе были посвящены семье и семейным отношениям: «Психология семейных отношений» (руководитель – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой естественно-математических дисциплин Института развития образования Ярославской области Т.Г. Киселева), «Генеалогия семьи» (руководитель – кандидат педагогических наук Н.А. Валеева), «Образ семьи в русском фольклоре, литературе, культуре» (руководитель – кандидат филологических наук Н.В. Лукьянчикова). Каждая программа призвана способствовать развитию познавательного интереса детей, интеллектуальных и творческих способностей с учетом возраста, интересов и склонностей ребят. В то же время перед каждым профильным модулем ставятся вполне конкретные задачи: так, модуль «Образ семьи в русском фольклоре, литературе и культуре» должен обогатить ребят знаниями о различных этапах развития русской литературы и культуры, литературных и фольклорных жанрах, формировать их речевую культуру, культуру поведения и общения, воспитывать чувства сопереживания, гражданственности и патриотизма. Приведем несколько примеров тем занятий в рамках данного модуля, взятых из разных тематических блоков: «Семейные взаимоотношения в русских пословицах и поговорках: «Пословица не мимо молвится»»; «Отец – воспитатель, мудрый советчик, любящий человек («Поучение» Владимира Мономаха)»; «Разрушение семейных ценностей – разрушение жизни человека (по роману М.Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы»).

Занятия в модулях проводятся в основном в групповом режиме с учетом выполнения детьми ряда индивидуальных заданий. Преподаватель может организовывать занятия, выбирать методы и приемы, дидактическое оснащение, методические формы (деловая игра, эвристическая беседа, викторина, конкурс и т.д.) в соответствии с тематическим наполнением программы, корректируя содержание в зависимости от того, в каком отряде занятие проходит (это зависит от уровня сформированности коллектива, возраста детей, их индивидуальных особенностей, состояния здоровья). На занятии в работе участвуют все дети, выполняя определенные задания (отвечая на вопросы тестов и анкет, давая устные монологические или письменные развернутые/краткие ответы на вопросы, делая рисунки, составляя схемы, таблицы и др.). Естественно, что в процессе работы дети получают достаточный объем новой информации, которая может быть востребована ими позже (при подготовке к школьным занятиям, элективным и факультативным курсам). Но информативная функция, которую выполняют образовательные модули, не должна, как нам кажется, выходить на первый план. Прежде всего, речь должна идти о формировании ряда необходимых учебно-познавательных, общекультурных, исследовательских и коммуникативных навыков. В то же время в процессе такого занятия преподаватель имеет возможность понаблюдать за работой детей, выявить ребят, проявляющих склонность к индивидуальной либо групповой научной деятельности, предложить детям задания, результаты которых могут быть использованы позднее при подготовке научного доклада. Работа в рамках образовательного модуля может быть организована в режиме мини-лаборатории, в которой ребята, осуществляющие научное исследование, могут провести опрос, анкетирование, дать репродуктивное или творческое задание товарищам по отряду.

Следующим важным компонентом образовательной системы детского загородного лагеря является подготовка и проведение детской научно-практической конференции. Тема детской конференции, как и тематика образовательных модулей, может быть связана с общим содержательным наполнением лагерной смены.

В качестве примера рассмотрим опыт проведения детской научно-практической конференции, посвященной проблемам здоровья и здоровьесбережения. Она состоялась в июле 2009 года и стала своеобразным итогом, позволяющим оценить эффективность проводимой в лагере работы по формированию здорового образа жизни.

Подготовка любой конференции, тем более детской, – процесс довольно сложный, требующий в течение смены (обычно она продолжается 21 день) подготовить исследование и провести конференцию. Наш опыт показал, что это вполне возможно при четкой и грамотной подготовительной работе и координации со стороны научных консультантов.

На первом этапе детям было предложено сформулировать проблемные вопросы, темы, касающиеся здорового образа жизни и вопросов укрепления и сохранения здоровья. Наряду с детскими предложениями консультанты в обязательном порядке предлагают на выбор несколько тем для исследований, это позволяет вовлечь в исследовательскую деятельность максимальное количество участников. В связи с тем, что лагерная смена непродолжительна, процесс научного самоопределения должен быть не более 2-3 дней.

В июле 2009 года были реализованы такие, например, исследовательские проекты:

- Организация правильного питания как фактор формирования навыков здорового образа жизни: «Поработаешь до поту, так и поешь в охоту»,
- Формирование навыков физической культуры в загородном оздоровительном центре: «Силушка по жилушкам огнем бежит»,
- Проблемы нарушения правил здорового питания: «Каковы еда да питье, таково и житье»,
- Основы безопасности жизнедеятельности в детском оздоровительном лагере: «Едешь в путь – осторожен будь»,
- Исследование причин и профилактика заболеваний органов дыхания: «Береги нос в большой мороз».

Каждое детское исследование, кроме строго научного, имеет ещё и творческое название, представляющее собой пословицу или поговорку соответствующего содержания.

Исследовательская работа позволила каждому ребенку найти тот вид деятельности, в котором он чувствовал себя наиболее успешным и уверенным. Дети проводили опрос общественного мнения, брали интервью у ведущих специалистов: врачей, поваров, диетологов, физруков. Под руководством преподавателя для сбора материалов выезжали в город на тематическую экскурсию, знакомились с организацией профилактической и оздоровительной работы в различных учреждениях. Отмечаем, что детские исследовательские проекты имели интегрированный характер. Востребованность в рамках одного исследования знаний, умений и навыков из разных предметных областей дает педагогам-консультантам возможность привлечь максимальное количество участников. Для проведения опросов и анкетирования дети использовали знания, полученные в рамках модуля «Психология». Обязательным компонентом любой детской научной работы было знакомство с художественными текстами, в которых нашли отражение интересующие детей вопросы – здесь пригодились занятия по модулю «Литература». Если детям под руководством педагогов удавалось подобрать материал исторического характера по интересующей проблеме, он также находил свое отражение в работах, поскольку исторические примеры, конкретные люди – лучшее доказательство тех выводов, которые ребята сами формулировали.

Собственно научное исследование выполняла творческая группа ребят в составе 20-24 человек, но чтобы результаты детских исследований и выводы стали достоянием всей лагерной общественности, была проведена открытая детская научно-практическая конференция. При подготовке к ней всем старшим отрядам были выданы тексты исследовательских работ, чтобы высказать возникшие замечания, сформулировать вопросы. Безусловно, для проведения научной полемики важно грамотное и умелое руководство процессом со стороны взрослого-ведущего конференции.

Как правило, школьные исследовательские проекты носят индивидуальный характер и выполняются старшеклассниками. В условиях загородного лагеря в жестко лимитированные сроки индивидуальный проект практически невыполним. Во всяком случае, предварительная работа выполняется в группе, поэтому методическим аспектам, связанным с комплектованием детских творческих групп, мы отводим особое внимание:

- во-первых, группы всегда комплектуются на основе добровольности участия;
- во-вторых, предполагается широкое вовлечение в научно-исследовательскую работу всех желающих, в связи с чем руководителям проекта предварительно стоит продумать разнообразные виды деятельности, учитывающие возрастные возможности, уровень образования и общую эрудицию. Спектр видов деятельности во многом зависит от содержания и темы исследовательского проекта;
- в-третьих, учитывается, что творческие группы могут быть разновозрастными, что позволяет формировать навыки межличностного общения детей.

Повторим, что в загородном лагере уровень готовности ребят к участию в научно-исследовательской деятельности бывает самым разным, и педагог должен очень четко осознавать, насколько каждый ребенок готов к осуществлению разных видов интеллектуальной работы. В зависимости от того, каким будет этот уровень, в задачу педагога входит:

- консультирование по отбору материала (художественных текстов), связанного с изучаемой проблемой, обзор научно-популярных работ по изучаемому вопросу;
- организация сбора материала для исследования (экскурсий, опросов, анкетирования и т.д.);
- помощь в определении основных идей, позиций, точек зрения на заявленную проблему;
- организация деятельности ребенка, итогом которой станет реферат, в котором необходимо обосновать собственную точку зрения;
- консультирование по выбору форм презентации детского научно-исследовательского проекта.

В работе конференции принимает участие жюри, в состав которого входят специалисты в области разных дисциплин, приглашенные на детский научный форум.

Несмотря на то, что конференция детская, ребята показывают себя как вполне состоявшиеся исследователи, а проведение организуется с соблюдением всех требований к научному поиску и защите его результатов.

В данной статье, обобщив конкретный опыт, мы попытались показать, что организация учебно-исследовательской деятельности учащихся наиболее эффективно может осуществляться в процессе взаимодействия школы (и учреждения дополнительного образования) с высшим учебным заведением. Эта организация характеризуется разнообразием предлагаемых проектов и форм. Работа вуза и школы в одном направлении равно значима для обеих сторон. Школьникам она дает возможность подготовиться к тому виду деятельности – проведению научного исследования, который является одним из основных при обучении в университете; учителям позволяет встроиться в систему непрерывного повышения профессиональной квалификации; вузовским педагогам помогает, с одной стороны, узнать свою будущую аудиторию и хотя бы отчасти повлиять на ее формирование, а с другой стороны, скорректировать собственные представления о реальных исследовательских интересах современной молодежи.

Список литературы

1. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов. – М.: Academia, 2007

2. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. уч. завед-й / И.Ф. Исаев. – М.: Academia, 2002.

3. Исаев И.Ф., Макотрова Г.В. Учебно-исследовательская культура как фактор творческого саморазвития старшеклассников в профильном обучении: Моногр. / И.Ф. Исаев, Г.В. Макотрова. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007.

4. Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы / М.Г. Качурин. – М., 1988.

5. Хуторской А.В. Дидактические основы эвристического обучения: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.В. Хуторской. – М., 1998.

6. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное образование в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996.

ROLE AND FUNCTIONS OF THE UNIVERSITY TEACHER IN RESEARCH ACTIVITY ORGANIZATION OF PUPILS

N. Y. Bukareva,
N. V. Lukyanchikova

Yaroslavl State Pedagogical University by K.D. Ushinsky

e-mail:
bukarevanu@mail.ru
lunavl@yandex.ru

The article deals with the issues of organization of independent students work in terms of foreign language distance learning. The concept of independent work is used by researchers in different meanings depending on their intention. Independent work is a kind of students' activity which is carried out without a direct guidance on the teacher's part, but which is guided and organized by the student himself. One of the organizational forms of independent work of students in a foreign language is distance learning, which acts as a means of intercultural communication. The major goal of distance learning is students' good command of a foreign language.

Key words: foreign language, independent work, active learning, distance learning.

УДК 355

ПРАКТИКА МЕТА-АНАЛИЗА И «ВЕЛИКИЕ ДЕБАТЫ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЯХ»

Е. Бороховский,
Р.М. Бернард,
Р.Ф. Шмид
Р.М. Тамим,
Ф.К. Абрами
К. А. Ваде,
М. А. Суркес

Университет Конкордия, Монреаль, Канада

e-mail:
eborokhovski@education.concordia.ca,
bernard@education.concordia.ca,
schmid@education.concordia.ca,
rana.tamim@education.concordia.ca,
abrami@education.concordia.ca,
anne.wade@education.concordia.ca,
surkes@education.concordia.ca

Публикация преследует две основные цели:

(1) познакомить читателя с методологией мета-анализа и способствовать популяризации и более широкому использованию мета-аналитических исследований как более информативной и надежной альтернативы традиционным (несистематическим) формам обзоров научно-исследовательской литературы;

(2) представить предварительные данные мета-анализа, изучающего влияние компьютерных технологий на академическую успеваемость и восприятие учебного процесса студентами высших учебных заведений.

Для систематического исследования была использована смешанная модель анализа разнородности данных. Результаты свидетельствуют о следующем:

- использование в учебном процессе компьютерных технологий имеет оптимальный порог, за пределами которого дополнительное насыщение ведет к снижение позитивного влияния на академическую успеваемость;
- наиболее эффективно компьютерные технологии влияют на успеваемость, когда основная цель их использования – поддержка когнитивных процессов а не просто модернизация представления учебного материала;
- сходные по средним значениям результаты объективной оценки успеваемости и субъективной удовлетворенности студентов учебным процессом, проявляют неоднородную динамику под воздействием проанализированных модерирующих переменных.

Ключевые слова: мета-анализ, компьютерные технологии. высшее образование, величина эффекта, достижение

Introduction

In 1983 Richard E. Clark stunned many people in the media and technology field by declaring that instructional media have no more effect on student learning and achievement than a delivery truck has on the quality of goods it transports to market. Both, he argued, are essentially neutral carriers of their respective contents. His claim extended from televised instruction on through to applications of computer-based learning, then in its infancy.

Clark's characterization of television as a neutral medium did not come as a particular shock to most media professionals of that era, because of the results of experiments in the 1950s and 1960s where no significant differences in closed-circuit TV treatments abounded (Saettler, 1968). But to challenge the literature of computers in education (see Clark, 1985a, 1985b) was to contradict both intuition and the mounting research evidence of the effectiveness of computers in the classroom. A flurry of comments and counter-comments appeared in the literature (e.g., Petkovitch & Tennyson, 1984) and at academic conferences. The issue has re-emerged periodically since 1983, especially in a 1994 special issue of *Educational Technology Research & Development* devoted to it. Luminaries like Clark, Robert Kozma and David Jonassen argued on one side or the other, but the issue was never resolved. Even to this day Clark and others (2009) maintain that features of instructional design and teaching strategies account for the effectiveness of any learning setting, and that technology simply adds convenience, access and cost savings to the complex process of educating and being educated.

While the "technology debate" introduced above represents an ongoing area of concern for teachers and trainers, the focus of this article is on the methodology used to answer such sweeping questions. Clark's claim at the time was based in part on conclusions emerging from several meta-analyses. Meta-analysis, the subject of this article, is a set of techniques that was devised to synthesize the results of potentially hundreds of primary studies. The meta-analyses that preceded Clark's initial claim were conducted prior to 1983, assessing the effectiveness of computer-based instruction versus classroom instruction without computers. While these stud-

ies suggested that technology did have a positive effect on learning, Clark argued that these quantitative summaries were fundamentally flawed because a variety of experimental artifacts, among them the novelty effect associated with the treatment itself, had not been controlled for or factored out of the results. His argument was that if there is no reliable evidence of the existence of a treatment effect in favor of technology, then one must accept the null hypothesis of no effectiveness. Notwithstanding fundamental changes in technology since 1983, Clark holds firm on his contention (Clark, Yates, Early & Moulton, 2009). Was Clark correct in his critique then; is he still right? How do we get closer to the "truth"?

The purpose of this article is twofold: 1) to present and discuss practices and procedures for evaluating research questions using systematic review techniques and meta-analysis; and 2) to use an ongoing meta-analysis of the effectiveness of technology treatments in higher education as an example of these practices. We will discuss the strengths and constraints associated with using meta-analyses to address issues such as those related to the "The Great Technology Debate." This examination will be informed via a description of how we undertake meta-analyses. We shall use the preliminary results from an ambitious meta-analysis, and examine the extent to which this procedure resolves the question, or indeed raises issues and concerns that make the question(s) more convoluted and intractable.

Methods of Research Synthesis

Why Synthesize Research Studies?

It has long been recognized that the result of a single research study by itself is far from conclusive, even when the finding supports the hypothesis under consideration. Therefore, it has been common practice for researchers to review the literature of all such studies, whenever enough of these are available. It is not uncommon, in fact, to see the same question asked and answered in reviews every couple of years, as new studies add to the weight of evidence that can be brought to bear on a particular question. The term systematic review has been applied to a review of a clearly formulated question that uses systematic and explicit methods to identify, select and critically appraise relevant research, and to collect and analyze data from the studies that are included in the review. Statistical methods (meta-analysis) may or may not be used to analyze and summarize the results of the included studies. Therefore, a systematic review may apply either qualitative or quantitative methodologies to summarize the literature. The generally recognized steps in a systematic review are as follow: 1) specify the research question; 2) specify terms and definitions related to the question; 3) establish inclusion/exclusion criteria; 4) exhaustively search the literature; 5) select studies for inclusion; 6) extract relevant information that will be synthesized based on the synthesis methodology chosen; 7) synthesize the information that has been extracted using the chosen methodology; 8) explore moderator variables (related to meta-analysis only); 9) draw conclusions from the synthesis; 10) disseminate the results. Numbers 6 and 7 in the above list are characterized more generally because they depend on the approach to synthesis that is applied to the collection of studies. Later in this article we will return to these stages in greater detail and illustrate them using our ongoing meta-analysis of the effects of technology on learning outcomes in higher education.

Types of Systematic Reviews

Generally speaking, systematic reviews fall into one of two broad categories: narrative-descriptive or quantitative-descriptive. Narrative reviews attempt to summarize studies descriptively and are usually limited in scope by the sheer volume of prose that is necessary to characterize even a medium-size body of research. Most of the reviews of literature at the beginning of research articles and in the literature review sections of theses are of the narrative type.

There are two general types of quantitative reviews: vote-count reviews and meta-analyses. A vote-count review is simply a frequency count of studies reporting positive, negative or no significant findings resulting from a body of comparative studies (e.g., experimental designs). After studies are collected and classified, a verdict is reached by the plurality of votes that exist in a given category. The vote-count technique has been criticized because it fails to take into account the effects of differential sample size on the sensitivity of the null hypothesis test.

Larger samples require smaller mean differences to establish significance compared with smaller samples, but are given equal weight in this technique. Vote count analysis also does not take into account the magnitude of differences/relationships or the quality of the studies that are included in the synthesis.

Meta-analysis, the subject of this article, was developed by Glass (1976, 1978) to overcome the difficulties inherent in descriptive reviews and the problems associated with vote-count methodologies that use statistical indices to reflect differential treatment effects (e.g., *t*-values) or relationships among variables (e.g., correlation coefficients). All of the characteristics of a systematic review apply to meta-analysis (i.e., meta-analysis is a type of systematic review), but the methodology of synthesis (i.e., the statistical aggregation of study results) makes it very different from narrative and vote-count reviews.

This article is about meta-analysis, generally speaking, but it uses our review of technology integration in higher education as a case in point. We will describe each phase of a meta-analysis (as a special case of systematic review) and in turn discuss how we accomplished each phase. You will find the headings *General* and *Example* indicating the separation between these sections.

The backdrop of this article, "The Great Technology Debate," which has raged for years in the literature of educational technology and instructional design, will not be resolved here. In fact, we do not believe that it can be fully resolved empirically. What we hope to accomplish, therefore, is more resolution than convolution—an exposure and discussion of some of the issues that have dogged this debate, and a discussion of some findings related to the application of "modern computer technology" within the structure of the modern academy.

The Practice of Meta-Analysis: Effects of Technology on Learning in Higher Education

The meta-analysis that is described here as an example is part of an ongoing project of the Systematic Review Team at the Centre for the Study of Learning and Performance at Concordia University in Montreal. It was previously published as a research report in *Journal of Computing in Higher Education* (Schmid, et al., 2009). Page numbers for the examples, when exact quotations were used, are from this publication.

Since 1990, more than 30 meta-analyses have been published (Tamim, 2009), each intending to capture the difference between technology-enhanced classrooms and "traditional classrooms" that contain no technology. Many are specific to particular grade levels and subject matters, and some deal with specific forms of technology (e.g., computer-assisted instruction), yet all but three ask the starkly worded question: *Is some technology better than no technology?* The exceptions to this (i.e., Azevedo & Bernard, 1985; Lou, Abrami & D'Apollonia, 2001; Rosen & Salomon, 2007) have attempted to discern among different instructional strategies within technology use. In the modern academy (since about 1990) few classrooms contain no technology, so it makes little sense to continue to cast the question in all-or-none terms. Therefore, the meta-analysis described here takes the unusual approach of attempting to capture the difference between more technology use and less technology use. Since in the majority of the included studies both conditions, treatment and control, contain some technology, it is difficult to apply Clark's complaint about confounding due to novelty effects to these studies. We also tried to classify technology's use for teaching and learning purposes to see if there is a difference between, for instance, technologies used as cognitive tools and technologies used to present information. As we constantly remind the reader, this study is incomplete, so the results presented here may change somewhat. But this meta-analysis is a good example for demonstrating how meta-analyses are conducted and can be used by researchers, practitioners and policy makers.

The first nine steps in conducting a systematic review are neither mutually exclusive nor distinct. Rather, they should be viewed as key stages forming part of a continuous and iterative process, each gradually blending into the next stage. The entire systematic review process can take anywhere from six months to several years, depending on the nature, complexity, and scope of the research question(s) being addressed.

1) Specify the research question(s)

General

As in any research effort, research question(s) help to focus attention on the important variables that will be addressed and their relationship to one another. Sometimes this step is quite straightforward and sometimes it can be quite complex. It is appropriate here to search for and examine previous reviews of all kinds. Complexity is introduced when there are synonymous terms and/or fuzzy descriptions of the treatments and dependent measures. For instance, in a recent study (Abrami, et al., 2008) we spent several months examining the relationships between the terms "critical thinking," "creative thinking," "problem-solving," "higher-order thinking" and the like. Likewise, we searched the literature for the range of standardized measures that were available and their psychometric properties. At one point, we conducted a small factor analytical study (Bernard, et al., 2008) of the subscales on one popular standardized measure (i.e., Watson–Glaser Critical Thinking Appraisal; Watson & Glaser, 1980) to determine if they were distinguishable from one another, or whether the test should be considered as a global measure. These are the kinds of issues that sometimes must be dealt with and resolved before the main work of meta-analysis can begin.

Example

- The following research questions were derived from the literature:
- What is the impact of the educational use of contemporary computer-based technologies on achievement outcomes of higher education students in formal educational settings?
- How do various pedagogical factors, especially the amount of technology use and/or the purpose for technology use, moderate this effect?

In relation to the 'purpose' cited in the point above, do different uses of technology result in different learning outcomes? (Schmid, et al., 2009, p. 97).

2) Specify terms and definitions related to the question

General

This step continues from Step 1 and involves establishing working or operational definitions of terms and concepts related to the purposes of the meta-analysis. This is done to help further clarify the research questions and to inform the process of devising information search strategies. Definitions also convey what the researchers mean by particular terms, especially when the terms have multiple definitions in the literature. This was the case in the critical thinking project just alluded to in Step 1. This process is critical because a well-defined and clearly articulated review question will have an impact on subsequent steps in the process.

Example

The key terms that frame the research questions above are defined as follows:

- *Educational use* is any use of technology for teaching and learning as opposed to technology serving administrative and managerial purposes.
- *Contemporary computer-based technologies* are more current technologies addressed in studies published since 1990, reflecting the qualitative shift in formal education towards more universal access to the Internet and use of information relevant to establishing and achieving educational goals.
- *Pedagogical factors* refer to the primary functional orientation of technology use. These include 1) promoting communication/interaction and speeding up exchanges of information; 2) providing cognitive support; 3) facilitating information search and retrieval and providing additional sources of information; 4) enriching and/or enhancing the quality of content presentation; and 5) increasing cost-efficiency ratio or otherwise optimizing educational process.
- *Formal educational settings* include instructional interventions of any duration for classroom instruction (CI) in accredited institutions of higher education.
- *Achievement* includes all measures of academic performance. (Schmid, et al., 2009, p. 97).

3) Establish inclusion/exclusion criteria

General

Inclusion/exclusion criteria represent a set of rules that are used both by information specialists to tailor the literature searches, and by reviewers to choose which studies to retain in (or exclude from) the meta-analysis. They also determine the inclusivity or exclusivity of the meta-analysis as a whole. For instance, if the researchers have decided to include only studies of the highest methodological quality (e.g., randomized control trials only), the inclusion criteria will specify this. Likewise, if the review is to have a particular beginning date (e.g., 1990) or include only particular contents or populations, the inclusion/exclusion criteria will indicate this.

Example

This review exercised a liberal approach to study inclusion. Instead of excluding studies of questionable methodological quality, our approach (Abrami & Bernard, 2009) involves coding for research design and other methodological study features to enable subsequent analysis, either by statistically accounting for their differential influence on outcomes or by using weighted multiple regression to remove variance associated with them.

Review for selecting studies for the meta-analysis was conducted in two stages. First, studies identified through literature searches were screened at the abstract level. Then, the review of full-text documents identified at the first stage led to decisions about whether or not to retain each individual study for further analyses.

To be included a study had to have the following characteristics:

- Be published no earlier than 1990.
- Be publicly available (or archived).
- Address the impact of computer technology (including CBI, CMC, CAI, simulations, e-learning) on students' achievements (academic performance) and attitudes (satisfaction with different components of learning experience).
- Be conducted in formal post-secondary educational settings (i.e., a course or a program unit leading to a certificate, diploma, or degree).
- Represent CI [classroom instruction], blended, or computer lab-based experiments, but not distance education environments.
- Contain sufficient statistical information for effect size extraction.

Failure to meet any of these criteria led to exclusion of the study with the reason for rejection documented for further summary reporting. Two researchers working independently rated studies on a scale from 1 (definite exclusion) to 5 (definite inclusion), discussed all disagreements until they were resolved, and independently documented initial agreement rates expressed both as Cohen's Kappa (κ) and as Pearson's *r* between two sets of ratings. (Schmid, et al., 2009, p. 99).

4) Search the literature for studies that contain the specified terms

General

This is arguably one of the most important aspects of conducting a systematic review/meta-analysis, as it may be compared to the data collection phase of a primary study. To meet the criterion of comprehensiveness and minimize what is known as the "publication bias" phenomenon, it is necessary to look beyond the published literature to the "grey literature" found in conference presentations, dissertations, theses, reports of research to granting agencies, government agencies, etc, and in the "file drawers" of researchers who may possess unpublished manuscripts. A diversity of bibliographic and full-text databases must be searched, including those in related fields and geographic regions. Since different fields (and cultures) use different terminology, strategies for each database must be individually constructed. In addition to the database searches, web searches for grey literature, manual searches through the tables of contents of the most pertinent journals and conference proceedings, and branching from previous review articles or selected manuscripts should also be conducted. In some cases researchers will contact prominent and knowledgeable individuals in the field to determine if they know of additional works that fit the inclusion/exclusion criteria. Literature searches may continue even as other stages in the review are proceeding, so that the process of information search and re-

trieval is best described as iterative. Naive information retrieval will result in a systematic review that has limited generalizability or, even worse, biased results, hence use of the services of a professional information specialist is strongly advised.

Example

Extensive literature searches were designed to identify and retrieve primary empirical studies relevant to the major research question. Key terms used in search strategies, with some variations (to account for specific retrieval sources), primarily included: "technolog*," "comput*" "web-based instruction," "online," "Internet," "blended learning," "hybrid course*," "simulation," "electronic," "multimedia" OR "PDAs" etc.) AND ("college*," "university," "higher education," "postsecondary," "continuing education," OR "adult learn*") AND ("learn,*" "achievement*," "attitude*," "satisfaction," "perception*," OR "motivation," etc.), but excluding "distance education" or "distance learning" in the subject field. To review the original search strategies, please visit http://doe.concordia.ca/cslp/.

The following electronic databases were among those sources examined: ERIC (WebSpirs), ABI InformGlobal (ProQuest), Academic Search Premier (EBSCO), CBCA Education (ProQuest), Communication Abstracts (CSA), EdLib, Education Abstracts (WilsonLine), Education: A SAGE Full-text Collection, Francis (CSA), Medline (PubMed), ProQuest Dissertation & Theses, PsycINFO (EBSCO), Australian Policy Online, British Education Index, and Social Science Information Gateway.

In addition, a Google Web search was performed for grey literature, including a search for conference proceedings. Review articles and previous meta-analyses were used for branching, as well as the table of contents of major journals in the field of technology (e.g., *Educational Technology Research & Development*). (Schmid, et al., 2009, pp. 98-99)

5) Select studies for inclusion

General

In this step raters apply the inclusion/exclusion criteria to the studies that have been retained through searches. The first step normally involves an examination of abstracts, so as to avoid the cost of retrieving full text articles on the first step. The next step is to retrieve full text documents for further examination. Again, raters apply the inclusion/ exclusion criteria as they examine the entire document for relevance. Normally, two raters are used to accomplish these selection tasks and inter-rater reliability is calculated to indicate the degree of agreement between them.

Example

This is a meta-analysis in progress; hence we call it a Stage I review. Overall, more than 6,000 abstracts were identified and reviewed, resulting in full-text retrieval of about 1,775 (close to 30% of the original dataset) primary research studies potentially suitable for the analysis. Out of this number, through a thorough review of full-text documents, 490 studies were retained for further analysis. To date, they yielded 681 effect sizes, 541 of which were in the *Achievement* category. We anticipate that these numbers represent approximately up to half of the studies that will eventually be processed.

Eight outliers with effect sizes exceeding ±2.5 *SD* were excluded from the distribution (five in the *Achievement* category). Also, a sample size of 36,943 students in the control condition was lowered to match the number of students in the experimental condition (N = 1,156) in order to reduce the leverage that this study would have exerted on the weighted averages.

Subsequently, 536 (N = 41,159) achievement effect sizes were retained for the overall analysis. Also, in this article we report results of the moderator variable analyses of the effects for which study features coding was completed. There were 310 achievement effect sizes (fully coded for study features), based on a total sample of 25,497 participants in treatment and control conditions

Inter-rater agreements at different stages of the review were as follows:

- Screening abstracts—87.69% (Cohen's $\kappa = 0.75$) or $r = 0.77$, $p < .001$.
- Full-text manuscript inclusion/exclusion—84.58% ($\kappa = 0.69$) or $r = 0.81$, $p < .001$.

- Attributing dimensions and estimating magnitude of the difference between conditions—75.44% ($\kappa = 0.51$) based on sample coding of 100 studies at the beginning of the project.
- Effect size extraction—91.90% ($\kappa = 0.84$).
- Study features coding—91.25% ($\kappa = 0.83$). (Schmid, et al., 2009, p. 98).

6) Extract effect sizes and study feature information

General—Determining the Direction of the Effect

Before effect sizes can be extracted the researcher must determine which condition will be designated as the treatment group and which will be designated as the control group. In most meta-analyses, designation of the treatment or intervention group and the control group is clear. Usually, the treatment group receives the intervention and the control group does not. A good example of this is the meta-analysis by Bernard, et al. (2004), in which distance education conditions (the treatment) were compared to classroom instruction conditions (the control). There are some circumstances, especially when two treatments are being compared, when this designation is not clear. The question being asked is: *Which of these two treatments is most effective?* In this circumstance, it is necessary to have some framework or rational basis for establishing what characteristics of the intervention will define the "treatment" and what characteristics will define the "control." In Bernard, et al. (2009) different interaction treatments in distance education environments were compared. The intervention condition was determined to be the condition that likely evoked the most interaction between 1) students and other students, 2) students and the teacher; and 3) students and the content to be learned. We encountered a similar problem in this study and the following describes how we dealt with it.

Example

The degree of technology saturation was used to determine the distinction between the experimental and control conditions. Conditions that were more highly saturated were designated as the experimental conditions while the less saturated conditions were considered the control.

Technology saturation was defined as follows:

- Greater intensity of use (more frequently and/or for longer time periods)
- More advanced technology (whether it features more/fewer options, or enables more/fewer different functions)

Use of more types of tools, devices, software programs, etc., so that the summative exposure to various technologies is higher in the experimental condition than it is in the control condition.

Experimental and control group designations based on these rules were conducted by independent coders using procedures similar to those described above. (Schmid, et al., 2009, p. 100).

The degree of difference in technology saturation between experimental and control conditions was coded on a 3-point scale: minimal, moderate, and high.

General—Effect size Extraction and Calculation

To avoid the problems associated with inferential statistics (see reference to Vote Count methodology), Gene Glass developed a standardized metric, referred to as an effect size, for quantitatively describing the difference between a treatment or intervention condition and a control condition. It involves subtracting the control group mean from the treatment group mean, and then standardizing this difference by dividing it by the standard deviation of the control group. A positive valence on an effect size indicates that the treatment group has outperformed the control group. A negative valence means the reverse. Equation 1 shows the form of this metric, called Glass' Δ.

Effect size extraction is defined as the process of locating and coding information contained in research reports that allows for the calculation of an effect size. In the best instance, this information is in the form of a mean, standard deviation and sample size for the experimental and the control conditions. There is also a modification of the basic effect size equation for studies reporting pretest and posttest data for both experimental and control groups (Boren-

stein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2009). In other cases, effect sizes can be estimated from inferential statistics (e.g., t-tests, F-tests, or p-levels) using conversion formulas provided by Glass, McGaw and Smith (1981) and Hedges, Shymansky and Woodworth (1989).

$$\Delta = \frac{\bar{X}_E - \bar{X}_C}{SD_C} \qquad \text{(Equation 1)}$$

Cohen (1988) modified this equation to represent the joint variation in the treatment and the control groups by producing an effect size metric (called Cohen's *d*) based on division of the mean difference by the pooled standard deviations of both groups (Equation 2). Cohen also provides a rough guide to interpreting an effect size. Effect sizes up to about 0.20 *SD* represent a small advantage for the treatment group over the control group, whereas an effect size of around 0.50 is a medium advantage. Effect sizes of 0.80 and over are considered to be a large advantage.

$$d = \frac{\bar{X}_E - \bar{X}_C}{SD_{Pooled}} \qquad \text{(Equation 2)}$$

The pooled or within–group standard deviation (SD_{Pooled}) is calculated as follows.

$$SD_{Pooled} = \sqrt{\frac{(n_E - 1)SD_E^2 + (n_C - 1)SD_C^2}{n_E + n_C - 1}} \qquad \text{(Equation 3)}$$

Based on an analysis of studies of effect sizes with different sample sizes, Hedges and Olkin (1985) concluded that studies with small samples tended to overestimate the true effect size, and to correct for this, developed an adaptation of Cohen's *d* that contains a correction for bias when *N* is less than about 40. This corrected effect size, called Hedges' g, is shown in Equation 4. Degrees of freedom (*df*) is the same denominator term used in calculating the pooled standard deviation in Equation 3.

$$g = d\left(1 - \frac{3}{4df - 1}\right) \qquad \text{(Equation 4)}$$

The standard error (*SE*) of *g* (the standard deviation of the sampling distribution of *g*) is then found using Equation 5. Larger samples will produce standard errors that are smaller than in smaller samples, reflecting the fact that larger samples contain less measurement error than smaller samples.

$$SE_g = \sqrt{\left(\frac{n_E + n_C}{n_E n_C}\right) + \left(\frac{d^2}{2(n_E + n_C)}\right)} \times \left(1 - \frac{3}{4df - 1}\right) \qquad \text{(Equation 5)}$$

The variance for *g* is found by squaring SE_g. This is shown in Equation 6.

$$V_g = SE_g^2 \qquad \text{(Equation 6)}$$

Using *g* and the standard error of *g*, the upper and lower boundaries of the 95th confidence interval (*CI*) can be constructed. Larger samples will produce a smaller interval and smaller samples will produce a larger interval. Equation 7 shows how the upper and lower boundaries of this interval are calculated. If this confidence interval does not contain the null value (0.0), then the effect size is interpreted as exceeding what would be expected by chance when $\alpha = .05$.

$$\begin{aligned} Lower &= g - 1.96 \times SE_g \\ Upper &= g + 1.96 \times SE_g \end{aligned} \qquad \text{(Equation 7)}$$

Another way of testing the null hypothesis is to calculate a *Z*-test. This is accomplished by dividing the effect size *g* by the standard error, as shown in the following equation.

$$Z_g = \frac{g}{SE_g} \qquad \text{(Equation 8)}$$

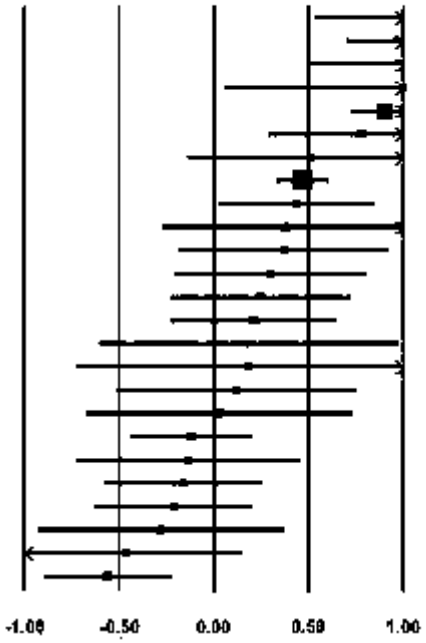
This value is then compared to $Z = 1.96$, the standard deviation describing the upper boundary of the 95% region on the unit normal distribution.

Example

As a demonstration of how the basic statistics just presented appear in the software package *Comprehensive Meta-Analysis* (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2005), Figure 1 shows the descriptive statistics associated with a subset of 25 effect sizes drawn from the complete distribution of 536 effect sizes. On the right side of the figure is a graphic representation called a Forest plot. The effect size for each study is depicted as a dot. The lines around it show the width of the 95th confidence interval. Note that confidence intervals spanning 0.0 on the distribution are considered to be not significantly different from zero. The *Z*-test of these effect sizes also indicates that $p > .05$. The dots that represent the effect size vary in size. Smaller dots are lower leverage effect sizes (i.e., smaller contributors to the average effect size), while larger dots are higher leverage effects characterized by larger sample sizes.

Figure 1. Forest plot of 25 effect sizes from the complete distribution of effect sizes.

Study name	Hedges's g	Standard error	Variance	Lower limit	Upper limit	Z-Value	p-Value
Kamin (2002)	1.950	0.720	0.518	0.539	3.361	2.708	0.007
Kozielska (2000)	1.370	0.340	0.116	0.704	2.036	4.029	0.000
Lewalter (2003)	1.140	0.330	0.109	0.493	1.787	3.455	0.001
Seufert (2003)-2	1.000	0.480	0.230	0.059	1.941	2.083	0.037
Selnow (2005)	0.900	0.090	0.008	0.724	1.076	10.000	0.000
Wilson (2002)	0.780	0.250	0.063	0.290	1.270	3.120	0.002
Bannert (2000)-2	0.510	0.330	0.109	-0.137	1.157	1.545	0.122
Lane (2002)	0.470	0.070	0.005	0.333	0.607	6.714	0.000
Hughes (2001)	0.440	0.210	0.044	0.028	0.852	2.095	0.036
Dietz (2001)	0.380	0.330	0.109	-0.267	1.027	1.152	0.250
Brinkerhoff (2001)	0.370	0.280	0.078	-0.179	0.919	1.321	0.186
Swain (2004)	0.300	0.260	0.068	-0.210	0.810	1.154	0.249
Kim (2006)	0.250	0.240	0.058	-0.220	0.720	1.042	0.298
Lee (2004)	0.210	0.220	0.048	-0.221	0.641	0.955	0.340
Park (2004)	0.190	0.400	0.160	-0.594	0.974	0.475	0.635
Seufert (2003)-3	0.180	0.480	0.212	-0.722	1.082	0.391	0.696
Pindiprolu (2003)	0.120	0.320	0.102	-0.507	0.747	0.375	0.708
Seufert (2003)-1	0.030	0.380	0.130	-0.676	0.736	0.083	0.934
Steinberg (2000)	-0.120	0.160	0.026	-0.434	0.194	-0.750	0.453
Kealy (2003)	-0.130	0.300	0.090	-0.718	0.458	-0.433	0.665
Uy (2005)	-0.160	0.210	0.044	-0.572	0.252	-0.762	0.446
Koroghlanian (2000)	-0.210	0.210	0.044	-0.622	0.202	-1.000	0.317
Bannert (2000)-1	-0.280	0.330	0.109	-0.927	0.367	-0.848	0.396
Schnotz (2003)	-0.460	0.310	0.096	-1.068	0.148	-1.484	0.138
Bonds-Raacke (2006)	-0.560	0.170	0.029	-0.893	-0.227	-3.294	0.001



General—Study Feature Coding

Study features are characteristics of studies that range across a wide number of studies in the total distribution. Generally speaking, there are three groups of study features that can be considered: 1) publication characteristics (e.g., date of publication, type of publication); 2) methodological characteristics (e.g., research design, measurement validity); and 3) substantive characteristics (e.g., type of intervention, age of participants).

Example

Moderator analysis of coded study features was used to explore variability in effect sizes. These study features derived from an ongoing analysis of the theoretical and empirical literature in the field and were based on our previous meta-analyses (Bernard, Abrami, Borokhovski et al., 2009). Study features were of three major categories: methodological (e.g., research design), demographic (e.g., type of publication), and substantive (e.g., purpose of technology use).

Among the latter, we were most interested in the study feature describing differential functionality (or major purposes) of technology use. We considered the following dimensions on which experimental conditions consistently could be contrasted to control conditions: Immediacy of Communication, Cognitive Support, Provision of Additional Sources of Information (including Information Search and Retrieval Tools), Presentation/Delivery Enhancement, and Optimization of Educational Processes where technology was not directly involved in the learning process, but addressed cost-efficiency and other aspects of administration of education. (Schmid, et al., 2009, p. 101)

7) Synthesize the effect sizes that have been extracted

General

After all of the effect sizes have been extracted and the basic statistics calculated, the next step is to synthesize them. This involves finding the average effect size ($g+$) and accompanying statistics. Normally, the statistics of most interest are the same as those calculated for each effect size—the standard error, the variance, the upper and lower limits of the 95th confidence interval and the Z-value. In addition, a Q-value is also calculated and tested using the χ^2-distribution with $p - 1$ degrees of freedom.

In calculating the average effect size under the fixed effect model, the first step is to calculate a weight (W) for each study that reflects the size of the sample. Under the fixed effect model, larger studies are given more weight than smaller samples. The weight is calculated using the inverse variance method shown in Equation 9. The variance (V_i) and the resulting weights (W_i) are shown in Table 1. Note that the Sellnow (2005) and Lane (2002) studies are given disproportionally greater weight than the other studies. By contrast, under the random model of effect size synthesis, studies of different sizes are given more equal representation in the analysis. The individual weights are then summed (ΣW_i).

$$W_i = \frac{1}{V_i} \qquad \text{(Equation 9)}$$

The next value needed is the product of g_i times W_i. These individual values are shown in the last column of Table 1. These values are summed ($\Sigma g_i W_i$). The average effect size for the distribution is then calculated by dividing $\Sigma g_i W_i$ by ΣW_i as in Equation 10.

$$g+ = \frac{\sum g_i W_i}{\sum W_i} \qquad \text{(Equation 10)}$$

For this sample set of 25 effect sizes, the average effect size is as follows.

$$g+ = \frac{248.10}{652.43} = 0.38$$

Table 1. Effect size statistics needed to calculate summary statistics

Study name	g_i	V_i	W_i	$(g_i)(W_i)$
Kamin (2002)	1.95	0.52	1.93	3.76
Kozielska (2000)	1.37	0.12	8.65	11.85
Lewalter (2003)	1.14	0.11	9.18	10.47
Seufert (2003)-2	1.00	0.23	4.34	4.34
Sellnow (2005)	0.90	0.01	123.46	111.11
Wilson (2002)	0.78	0.06	16.00	12.48
Bannert (2000)-2	0.51	0.11	9.18	4.68
Lane (2002)	0.47	0.00	204.08	95.92

Hughes (2001)	0.44	0.04	22.68	9.98
Dietz (2001)	0.38	0.11	9.18	3.49
Brinkerhoff (2001)	0.37	0.08	12.76	4.72
Swain (2004)	0.30	0.07	14.79	4.44
Kim (2006)	0.25	0.06	17.36	4.34
Lee (2004)	0.21	0.05	20.66	4.34
Park (2004)	0.19	0.16	6.25	1.19
Seufert (2003)-3	0.18	0.21	4.73	0.85
Pindiprolu (2003)	0.12	0.10	9.77	1.17
Seufert (2003)-1	0.03	0.13	7.72	0.23
Steinberg (2000)	-0.12	0.03	39.06	-4.69
Kealy (2003)	-0.13	0.09	11.11	-1.44
Uy (2005)	-0.16	0.04	22.68	-3.63
Koroghlanian (2000)	-0.21	0.04	22.68	-4.76
Bannert (2000)-1	-0.28	0.11	9.18	-2.57
Schnotz (2003)	-0.46	0.10	10.41	-4.79
Bonds-Raacke (2006)	-0.56	0.03	34.60	-19.38
Sums			652.43	248.10

Example

Data were analyzed using *Comprehensive Meta-Analysis* (Borenstein, et al., 2005), a dedicated meta-analysis software. The summary statistics derived from 536 effect sizes are shown in Table 2. In addition to the *g*+ of 0.25, the lower and upper limits of the 95th confidence interval of the *Z*-distribution are shown along with the variability statistics *Q* (Total) and *I*-squared. (For the equations and more information, consult Hedges & Olkin, 1985; Borenstein, et al., 2009.) The *Q*-statistic tells us that the distribution is significantly heterogeneous ($p < .001$, and the *I*-squared statistic indicates that 73.20% of the variability in effect sizes exceeds sampling error (i.e., variability expected from chance fluctuation due to sampling).

The significant variability suggests that differences among samples exist, and that some of this fluctuation may be accounted for by identifiable characteristics of studies. Under this condition of heterogeneity, moderator analysis is warranted.

Table 2. Overall weighted average effect size and homogeneity statistics

Outcome	*k*	*g*+	Lower 95th	Upper 95th	*Q* (Total)	*I*-squared
Achievement	536	0.25*	0.23	0.27	1,996.40**	73.20

* $p < .05$, ** $p < .01$ (Schmid, et al., 2009, p. 102).

8) Explore moderator variables (if appropriate)

General

Moderator variable analysis can take two forms: 1) analysis of categorical variables using a meta-analysis analog to analysis of variance, and 2) weighted meta-regression of continuous predictor variables. In the former case, the researcher might be interested in exploring the between-group effects of research design (i.e., a coded categorical variable) to determine if different designs produce different results. In the latter case, the question might arise as to the relationship of “year of publication” and effect size. Both statistical procedures apply the weights that were generated in the last section, so that larger studies get more weight (or importance) than smaller studies.

Example—Categorical Moderator Analysis

Moderator variable analysis of coded study features attempts to identify the systematic sources of variation. One potential source of variation that is often referred to in the literature of meta-analysis (e.g., Abrami & Bernard, 2006) derives from the presence of different research designs. True experiments employing random assignment intended to neutralize selection bias are the most highly prized. Quasi-experimental designs that employ pretesting to establish group equivalence are considered to be reasonable alternatives to true experiments. Pre-experimental designs that contain no mechanism to ensure that selection bias is controlled are considered to be the weakest form of evidence (Campbell & Stanley, 1963).

We are of the view that all forms of evidence are acceptable, as long as their equivalence can be demonstrated. If it cannot, Abrami and Bernard (2009) have proposed a methodology for equalizing studies of different methodological quality while leaving within-group variability intact. The decision to adjust categories of studies is based on a between-group test of these studies. As an initial step, the three categories of research design identified in the coding of study features were compared. The top third of Table 3 shows the results of this mixed effect analysis. The three categories of research design were not significantly different (p = .47), so we decided not to employ the adjustment procedure alluded to earlier.

Table 3. Mixed analysis of three moderator variables: Research Design, Level of Technology Saturation, and Purpose of Technology Use.

Moderator Variables (Mixed model)	k	$g+$	Lower 95th	Upper 95th	Q_B
Research Design					
Pre-Experiments	82	0.32	0.23	0.41	
Quasi-Experiments	56	0.32	0.21	0.44	
True Experiments	172	0.25	0.16	0.33	
Between Classes					1.52
Level of Technology Saturation (Strength)					
Low Saturation	143	0.33	0.29	0.37	
Medium Saturation	116	0.29	0.25	0.33	
High Saturation	51	0.14	0.08	0.20	
Between Classes					8.59*
Type Purpose of Technology Use					
Cognitive Support	112	0.41	0.36	0.45	
Presentational Support	89	0.10	0.05	0.15	
Multiple Uses	78	0.29	0.24	0.34	
Between Classes					17.05*
Total (Fixed effect)	310	0.28	0.25	0.30	1,131.54

*p < .05

The results of the analysis of two other study features are shown in the lower two-thirds of Table 3. Level of technology saturation, defined previously in the Method section, produced a significant between-group effect. When these levels were examined using Bonferroni post hoc tests adapted for meta-analysis (Hedges & Olkin, 1985), it was found that low and medium saturation formed a homogeneous set that was significantly different from the category of studies exhibiting high saturation. The combined average of low and medium saturation (k = 159) is

0.32. This result suggests that more technology use is not necessarily better in encouraging achievement in higher education classrooms. (Schmid, et al., 2009, pp. 102-103)

Example—Meta-Regression Analysis

In the final analysis, we wanted to know if the effects of technology on achievement had changed during the period covered by this meta-analysis. To do this we ran weighted multiple regression, treating Publication Year as the predictor and Hedges' *g* as the outcome variable. The results of this analysis revealed that effects associated with technology use in higher education (k = 310) have not changed substantially over the years (β = 0.0034, p = .28, Q_R = 1.88). This relationship is displayed graphically in Figure 1. There is wide variability around the average effect of 0.28, but the regression line is virtually flat. We would like to reiterate that these results are preliminary. When more effect sizes are added, and if this trend continues, we may conclude that in spite of advances in computer hardware, software, and especially the presence of the Internet, the impact of such tools on learning achievement has not dramatically changed over the period covered by this meta-analysis. (Schmid, et al., 2009, pp. 103-104).

Figure 2. Scatterplot of publication year by effect size (k = 310).

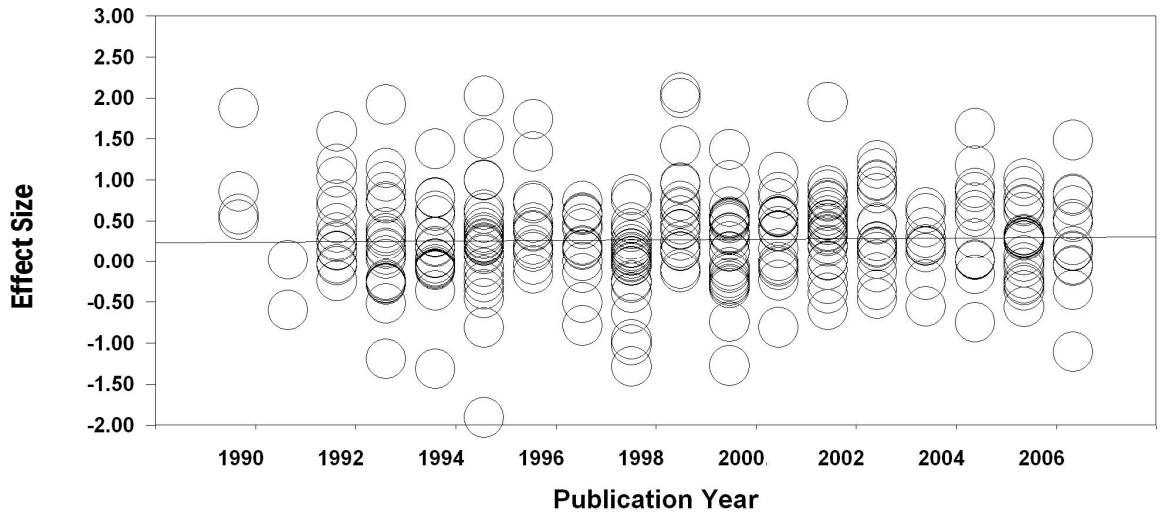


Figure used with the permission of Springer Publishing Company.

9) Draw conclusions from the meta-analysis

General

This step in a meta-analysis is fairly straightforward as it establishes how collected and analyzed data inform the research question(s) that guided the review and explores the possible conceptual and practical implications.

Example

The most general conclusion that can be drawn from this partially completed meta-analysis is that the effect of technology on learning is modest, at best, in higher education classrooms where some technology is present in both treatment and control conditions. The average effect size of 0.25 (k = 536) is somewhat lower than the average effect that Tamim (2009) found (g+ = 0.32) where 25 meta-analyses of technology's effect on learning (dated from 1996 to 2008) were combined in a second order meta-analysis. This study included 1,055 primary studies involving approximately 109,700 students. This difference is somewhat predictable given the "all vs. none" approach of previous meta-analyses compared with the "something vs. something" approach of this meta-analysis. The heterogeneity results of this meta-analysis indicated a broad range in effect sizes (Q = 1,996.40, p < .001) with 73.20% (I^2) of the heterogeneity deriving from differences among studies (i.e., that exceeding sampling error). This brings into question the exact location of the point estimate.

Analysis of four categorical moderator variables, one methodological and two substantive, suggested the following results: 1) there is no difference between the three classes of research designs included in the collection (i.e., pre-experimental, quasi-experimental and true experimental designs); 2) technology saturation levels differed, with low and medium being about equal (i.e., $g+ = 0.37$ and 0.33, respectively), but significantly different from high saturation (i.e., $g+ = 0.14$); and 3) cognitive support uses of technology ($g+ = 0.41$) significantly outperformed presentational uses ($g+ = 0.10$). Meta-regression of "date of publication" on effect size resulted in an almost flat regression line that was not significantly different from zero.

All of the substantive results bear on questions related to "the great technology debate" alluded to earlier in this article. First, if there is the expectation of the presence of novelty effects (i.e., those receiving technology treatments performing better because it is novel compared to normal classroom activities), it is reduced by the fact that neither treatment nor control condition contained "no technology." Second, the "novelty effect explanation" would likely predict increasing effects based on increasing novelty. This was found not to be the case. Lower and medium uses of technology produced larger effects than highly saturated classroom uses. Third, Clark's hypothesis concerning technology's neutral effect on learning would predict that all uses of technology would be about equal, with no advantage for cognitive support tools over presentational tools. This was found not to be the case, with cognitive tool uses outperforming presentational tool uses (i.e., $g+ = 0.41$ vs. 0.10, respectively). These results, by no means resolve "the great technology debate," but they do add some measure of clarity to Clark's stark assessment of the effects of technology role in the higher education classroom.

The results of the regression analysis present a rather depressing note to the effects of the classroom use of technology over the years 1990 to the present. In spite of the rapid growth of the Internet, the greater sophistication of computer tools and the role of technology in enhanced communication, there is no evidence that the application of these advances translates into better achievement outcomes. This suggests that technology has not transformed teaching and learning in the ways that Robert Kozma (1994) and others predicted. That, of course, does not mean that it won't. The effects of any innovation may lag behind widespread adoption by the general public, and even more specifically, the widespread effect on some indirect measure of effect like student achievement.

Though attitude data are generally beyond the scope of this article, it is probably worth mentioning that, contrary to the achievement outcomes, results in the attitude category showed slightly different dynamics. For example, among three levels of technology saturation, the highest effect on attitudes was associated with the middle category, which could be suggestive of something similar to what is known as the Yerkes-Dodson (1908) law in psychophysiology applied to the domain of student motivation. Too little exposure to modern technology fails to induce interest in learners, while too much overwhelms them to the point of distraction from learning objectives and even possible dissatisfaction with the learning process. Somewhat related to the above, is another issue of high consequence that continuously attracts educators' attention: to what extent satisfaction or dissatisfaction with instruction, instructor, and instructional circumstances and qualities helps or impedes student learning, or, in other words, how "liking" and "learning" are related in formal education. Attempts to address this issue are plentiful. As far back as the 1970s, an experimental study by Clifford (1973) reasonably attributed positive correlations between achievement and attitude outcomes to students' task commitment. Data supporting (e.g., Knuver & Brandsma, 1993) or questioning (e.g., Delucchi & Pelowski, 2000) positive relationships between affective and cognitive outcomes in education have been published since, though they understandably focused more on aspects of student motivation. What other salient factors (associated with instructional design and delivery) and in what combinations may be responsible for building reciprocity between enjoying learning process and achieving learning objectives?

Recently, in the domain of distance education, Anderson (2003) formulated a hypothesis according to which student will benefit from both "deep and meaningful" learning and "more satisfying educational experience" when they are given sufficient opportunities for interacting

among themselves, with the teacher and/or course content, a hypothesis that was addressed and largely confirmed in Bernard et al. (2009). Similarly, in-class technology implementation can be guided by some basic principles that make liking and learning work together to mutual benefit, and the best, if not the only way of searching for these principles lies in the methodology of meta-analysis when a large collection of studies that report both types of outcomes is available for a systematic review. Naturally, we intend to further explore the relationships between attitude and achievement outcomes in the entire collection of studies in this meta-analysis.

10) Disseminate the results

There are three audiences that may be interested in the results of a systematic review of the type described here. Practitioners, teachers in higher education contexts in this instance, may use the results to become knowledgeable of research findings and possibly modify their practices. Policy-makers, individuals who make purchase decisions and form policies that affect the large-scale adoption of innovations, may be informed by the results of a systematic review. It is recognized that research represents only one form of evidence for decision-making, but with access to the voices of researchers, broadly characterized, policy-makers are in a better position to make rational and informed choices. The third group that is likely to be affected by a systematic review is researchers who have contributed, or may potentially contribute studies to the growing corpus of evidence that form the substance of reviews. Researchers need to know the directions of inquiry that are informing their field, in addition to the design, methodological and reporting conventions that make it possible for individual studies to be included in reviews.

For the first two groups, there may be an issue related to the form of reporting a systematic review or meta-analysis. As has been demonstrated here, a fair degree of knowledge is required to construct a review, and likewise there is some degree of knowledge related to its interpreting and applying its findings. Knowledge translation, sometimes referred to as *knowledge mobilization,* is often desirable. In many domains (e.g., health), organizations and centers have been established to act as "go-betweens," of sorts, linking the researcher or meta-analyst with consumers of the results of systematic reviews or meta-analyses (e.g., Cochrane Collaboration, http://www.cochrane.org; CSLP *Knowledge Link*, http://doe.concordia.ca/cslp/RS-Publications-KL.php)/). In addition, organizations such as the Campbell Collaboration (http://www.campbellcollaboration.org/) have been established for the primary purpose of maintaining review standards and acting as a repository for high-quality reviews.

Conclusion

In this article we have provided a brief description of meta-analysis as a methodology for quantitatively synthesizing the results of many comparative studies organized around a central question or set of questions. Ten steps were described in moderate detail and an example, the application of technology to teaching in higher education (Schmid, et al., 2009), was provided. Using this methodology to address the question of whether technology has an impact on learning, we have found numerous examples of how meta-analysis both effectively synthesizes extant, empirical data, and perhaps even more importantly, serves as a heuristic to identify potent, causal factors that can inform practice and further research. We recognize that such procedures are prisoners of the data: if the data are biased, so too will the results be. This illustrates the imperative that research unequivocally isolates variables, measures them with valid and reliable tools, and restricts the interpretation of outcomes to those that are core to the research question. That said, most research falls short on one or more of these criteria. As such, by looking at scores or hundreds of studies, we reduce the errors in conclusions though never eliminating them completely.

More information about specific topics concerning systematic review and meta-analysis is available in the following publications: 1) history (Hunt, 1997; Glass, 2000); 2) general methodology (e.g., Cooper, 1989; Cooper & Hedges, 1994; Lipsey & Wilson, 2001; Pettigrew & Roberts, 2006); and 3) statistics (e.g., Hunter & Schmidt, 1990; Hedges & Olkin, 1995; Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2009).

References

Note: A list of studies included in the meta-analysis is available upon request from the authors.

Abrami, P.C., Bernard, R.M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M., Tamim, R., & Zhang, D. A. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage one meta-analysis. *Review of Educational Research*, *78*(4), 1102-1134. doi:10.3102/0034654308326084

Abrami, P.C., & Bernard, R.M. (2009). *Statistical control vs. classification of study quality in meta-analysis*. Manuscript submitted for publication.

Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. *4*(2), 9-14. Retrieved from http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/149

Azevedo, R., & Bernard, R.M. (1995). A meta-analysis of the effects of feedback in computer-based instruction. *Journal of Educational Computing Research, 13*(2), 111-127. doi:10.2190/9LMD-3U28-3A0G-FTQT

Bernard, R.M., Abrami, P.C., Borokhovski, E., Wade, C.A., Tamim, R., Surkes, M.A., & Bethel, E.C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research.* Advance online publication. doi:10.3102/0034654309333844

Bernard, R.M., Abrami, P.C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Wallet, P. A., Fiset, M., & Huang, B. (2004). How does distance education compare to classroom instruction? A Meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research, 74*(3), 379-439. doi:10.3102/00346543074003379

Bernard, R.M., Zhang, D., Abrami, P.C., Sicoly, F., Borokhovski, E., & Surkes, M. (2008). Exploring the structure of the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal: One scale or many subscales? *Thinking Skills and Creativity, 3,* 15-22. doi:10.1016/j.tsc.2007.11.001

Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T., & Rothstein, H. (2009). *Introduction to meta-analysis.* Chichester, UK: Wiley & Sons.

Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T., & Rothstein, H. (2005). *Comprehensive Meta-analysis Version 2*. Englewood, NJ: Biostat.

Campbell, D., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research.* Chicago, IL: Rand McNally.

Clark, R.E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research, 53*(4), 445-459. doi:10.3102/00346543053004445

Clark, R.E. (1994). Media will never influence learning. *Educational Technology Research & Development, 42*(2), 21-29. doi:10.1007/BF02299088

Clark, R.E., Yates, K., Early, S., & Moulton, K. (2009). An analysis of the failure of electronic media and discovery-based learning: Evidence for the performance benefits of guided training methods. In K. H. Silber, & R. Foshay, (Eds.). *Handbook of training and improving workplace performance, Volume I: Instructional design and training delivery.* Washington, DC: International Society for Performance Improvement.

Cobb, T. (1997). Cognitive efficiency: Toward a revised theory of media. *Educational Technology Research & Development, 45*(4), 21-35. doi:10.1007/BF02299681

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Cooper, H.M. (1989). *Integrating research: a guide for literature reviews* (2nd ed.). Newbury Park, CA: SAGE Publications.

Cooper, H. & Hedges, L.V. (Eds.) (1994). *The Handbook of Research Synthesis*. New York: Russell Sage.

Glass, L.V. (2000). *Meta-analysis at 25*. Retrieved on May 21, 2008 from: http://glass.ed.asu.edu/gene/papers/meta25.html

Glass, G.V., McGaw, B., & Smith, M.L. (1981). *Meta-analysis in social research.* Beverly Hills, CA: Sage.

Clifford, M. M. (1973). How learning and liking are related: A clue. *Journal of Educational Psychology, 64*(2), 183-186. doi:10.1037/h0034587

Delucchi, M., & Pelowski, S. (2000). Liking or learning? The effect of instructor likeability and student perceptions of learning on overall ratings of teaching ability. *Radical Pedagogy, 2*(2). Retrieved from http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue2_2/delpel.html

Hedges, L.V. & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Orlando, FL: Academic Press.

Hedges, L.V., Shymansky, J.A., & Woodworth, G. (1989). *A practical guide to modern methods of meta-analysis.* (Stock Number PB-52). Washington, DC: National Science Teachers Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED309952).

Higgins, J.P.T., Thompson, S.G., Deeks, J.J., & Altman. D.G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analysis. *British Medical Journal, 327*, 557-560. doi:10.1136/bmj.327.7414.557

Hunt, M. (1997). *How science takes stock: The story of meta-analysis*. NY: Russell Sage Foundation.

Hunter, J.E. & Schmidt, F.L. (1990). *Methods of meta-analysis: correcting error and bias in research findings*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.

Jonassen.D., Campbell, J. and Davidson, M., (*1994*). Learning with *media:* Restructuring the *debate*. *Educational Technology Research & Development, 42*(2), 31-39.

Kozma, R. (1994). Will media influence learning? Reframing the debate. *Educational Technology Research & Development, 42(*2), 7-19. doi:10.1007/BF02299087

Knuver, A. W. M., & Brandsma, H. P. (1993). Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement, 4*(3), 189-204. doi:10.1080/0924345930040302

Lipsey, M.W., & Wilson, D.B. (2001). *Practical meta-analysis.* New York, NY: Sage Publications.

Lou, Y., Abrami, P. C., & D'Appollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 71*, 449-521. doi:10.3102/00346543071003449

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide.* Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Rosen, Y., & Salomon, G. (2007). The differential learning achievements of constructivist technology-intensive learning environments as compared with traditional ones: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research, 36*(1), 1-14. doi:10.2190/R8M4-7762-282U-554J

Schmid, R. F., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Tamim, R., Abrami, P. C., Wade, A., Surkes, M. A., & Lowerison, G. (2009). Technology's effect on achievement in higher education: A stage I meta-analysis of classroom applications**.** *Journal of Computing in Higher Education. 21*(2), 95-109. doi:10.1007/s12528-009-9021-8

Tamim, R. M. (2009). *Effects of Technology on Students' Achievement: A Second-Order Meta-Analysis* (Unpublished doctoral dissertation). Concordia University, Montreal, QC, Canada.

Watson, G., & Glaser, E. M. (1980). *Watson–Glaser Critical Thinking Appraisal: Forms A and B*. San Antonio, TX: PsychCorp.

Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, *18*, 459–482. doi:10.1002/cne.920180503

THE PRACTICE OF META ANALYSIS AND «THE GREAT TECHNOLOGY DEBATE»

E. Borokhovski,
R.M.Bernard,
R.F. Schmid,
R. M. Tamim,
P.C. Abrami,
C.A. Wade,
M. A. Surkes

Concordia University, Canada

e-mail:
eborokhovski@education.concordia.ca,
bernard@education.concordia.ca,
schmid@education.concordia.ca,
rana.tamim@education.concordia.ca,
abrami@education.concordia.ca,
anne.wade@education.concordia.ca,
surkes@education.concordia.ca

In this article we have provided a brief description of meta-analysis as a methodology for quantitatively synthesizing the results of many comparative studies organized around a central question or set of questions. Ten steps were described in moderate detail and an example, the application of technology to teaching in higher education (Schmid, et al., 2009), was provided. Using this methodology to address the question of whether technology has an impact on learning, we have found numerous examples of how meta-analysis both effectively synthesizes extant, empirical data, and perhaps even more importantly, serves as a heuristic to identify potent, causal factors that can inform practice and further research. We recognize that such procedures are prisoners of the data: if the data are biased, so too will the results be. This illustrates the imperative that research unequivocally isolates variables, measures them with valid and reliable tools, and restricts the interpretation of outcomes to those that are core to the research question.

Key words: Meta-Analysis, Computer Technology, Higher Education, Effect Size, Achievement.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923:316.624

О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ИДЕОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛКАХ РАДИКАЛИЗМА, ЭКСТРЕМИЗМА, ТЕРРОРИЗМА

С.Б. Целиковский

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

e-mail: sts@rsu.ru

Статья посвящена роли психологических механизмов агрессивности в формировании предпосылок радикализма, эстремизма, терроризма.

Ключевые слова: психология, агрессивность, радикализм, экстремизм, терроризм.

Конкретные террористические акты и экстремистские акции как проявления экстремизма и терроризма необходимо отделять от их глубинных причин, от их источников, которые далеко не всегда лежат на поверхности. Невозможно справиться с этими серьёзными проблемами, не устраняя их причин. Симптоматическое лечение таких тяжелых социальных болезней, как экстремизм и терроризм, только загоняет болезни внутрь, усугубляя её дальнейшие проявления. Если мы не умеем или не желаем выявлять их коренные причины, долговременные факторы, которые воздействуют на общество как систему, то будем заниматься лишь симптоматическим лечением. Причём сама борьба с проявлениями терроризма и экстремизма может принимать чрезвычайный характер, с соответствующими негативными социальными последствиями. Физическое уничтожение террористов не равнозначно борьбе с терроризмом. Противодействие экстремизму не может сводиться к арестам и осуждению экстремистов. На месте одного уничтоженного террориста и наказанного экстремиста могут появиться новые.

Необходимо понимать, каковы психологические, идеологические и прочие предпосылки и механизмы рекрутирования новых членов общества в ряды экстремистов и террористов. Тогда противодействие этим явлениям может быть смещено на ослабление таких предпосылок и разрушение возникших механизмов на уровне больших социальных групп и общества в целом.

Собираясь чему-либо противодействовать, прежде всего, важно чётко определить объект противодействия. Оперирование понятиями «радикализм», «экстремизм», «терроризм» требует особой осторожности и тщательности – как в теоретической трактовке содержания этих понятий, так и в выявлении признаков этих явлений в тех или иных образцах физического и вербального поведения.

Остановимся коротко на содержании трёх понятий, вынесенных в заголовок. Эти термины произведены с помощью суффикса «изм» от прилагательных «радикальный», «экстремальный» и существительного «террор» соответственно. Общепринятое значение слова «радикальный» – решительный, коренной, действенный, существенно изменяющий. Говорят о радикальном решении, способе, средстве. «Экстремальный» – крайний, предельный, максимальный. Употребляют словосочетания «экстремальная нагрузка»,

«экстремальное напряжение», «экстремальные меры», часто в значении – последние, к которым стоит прибегать.

Прежде всего заметим, что «радикальный» – это совсем не обязательно «экстремальный», хотя в журналистской и экспертной практике можно найти немало примеров смешения этих понятий. Заметим далее, что ни в том, ни в другом определении нет изначального однозначно негативного смысла. Так, врач, прибегающий к такому радикальному способу лечения, как операция по удалению опухоли (в противовес умеренному, консервативному лечению), или даже к такому экстремальному варианту, как ампутация поражённого органа целиком, вряд ли будет безоговорочно осуждён его коллегами без предварительного выяснения того, насколько принятое решение было адекватно состоянию больного. Аналогичным образом можно расценивать различные взгляды и позиции в социально-политической сфере. Например, в случае негативной оценки деятельности правительства умеренным был бы призыв к корректировке его работы в нынешнем составе, радикальным – к замене некоторых ключевых фигур, а экстремальным – к отставке правительства в целом. Причём все три предлагаемых и пропагандируемых решения в принципе являются вполне легитимными. Следовательно, само по себе обнаружение признаков «экстремальности» (и тем более «радикальности») в чьих-либо публичных высказываниях, решениях или действиях не может являться основанием ни для общественного осуждения, ни для привлечения к административной и уголовной ответственности. Кстати, недавние экстремальные военные действия российского правительства по «принуждению Грузии к миру» и радикальные политические решения по признанию Абхазии и Южной Осетии выглядят вполне обоснованными и своевременными и получили широкое одобрение в стране.

Положение изменяется, когда мы применяем словообразовательную частицу «изм». Вместо характеристики отдельного действия – акта поведения, конкретного суждения, умозаключения, призыва и т.д., мы получаем некое «направление», «систему», «склонность», «состояние», «тенденцию». Однако, чтобы сделать подобный вывод, нужно, во-первых, за определенным набором конкретных высказываний или действий усмотреть те самые «направление», «систему», «склонность». А ведь в подобном обобщении всегда есть момент субъективности и произвола. Во-вторых, надо доказать, что выбор радикальных или экстремальных форм, способов, средств, позиций, взглядов является не адекватным или вынужденным ответом на сложившуюся ситуацию, поставленную задачу и т.д., а неким системным, устойчивым предпочтением, присущим именно этому индивидуальному или коллективному субъекту – предпочтением, определяющим выбор этого субъекта в разных ситуациях, доминируя над логикой целесообразности, обоснованности, избегания негативных последствий и пр.

По наиболее распространённому мнению, рассматриваемые «измы» – радикализм, экстремизм, терроризм находятся друг с другом в соотношении «род – вид – подвид». Экстремизм выступает как крайнее проявление радикализма, а терроризм – как предельный экстремизм. Д.В. Ольшанский пишет, что «... понятие «экстремизм» (от ... латинского extremis – крайний) означает приверженность в политике и идеологии крайним взглядам и действиям. Психологически это продолжение и дальнейшее развитие радикализма» [5; 225]. И далее: «Психологически терроризм – естественное продолжение радикализма, экстремизма и фанатизма» [5; 257].

Рассматривая определение экстремизма в первой из приведённых цитат через «приверженность в ... идеологии крайним взглядам и действиям», можно увидеть два важных следствия.

Первое – сама идеология (как система идей, мифов, лозунгов и т.п.) здесь явно не указывается, важна крайность взглядов и действий, связанных с ней. То есть, теоретически любая идеология может приобретать экстремистские формы выражения и реализации. В этом смысле «своей», «специфической» идеологии экстремизма и терроризма не существует. Однако далее попытаемся показать, что всё же существуют типы идеологий, в большей степени располагающие к экстремизму в оценках, лозунгах, действиях, нежели другие.

Второе. «Приверженность» – это психологическая категория. Если речь идёт об отдельном человеке, то приверженность вообще – это характеристика, прежде всего, его

мотивационной сферы, констатация стойкого мотива мыслить и действовать в соответствии с принятыми взглядами, убеждениями, сложившимися отношениями, невзирая на препятствия и противоречия. Однако «приверженность крайним взглядам и действиям» – это ещё и характеристика когнитивной сферы, всего ментального строя личности. Таким образом, индивидуальный экстремизм – это стилевая характеристика личности, определяющая высокую вероятность выбора ею крайних точек зрения, предельных средств и способов достижения выбранных целей, крайние варианты самих целей.

По своему психологическому смыслу «приверженность крайним взглядам и действиям» очень близка к смыслу, вкладываемому в индивидуальное свойство «агрессивность» с позиций концепции «агрессии» как одной из стратегий поискового поведения [4]. В рамках этой концепции выделен ряд специфических признаков «стратегии агрессии». Первый заключается в стабильности, резистентности диспозиций субъекта по отношению к препятствующей ситуации – столкновение с препятствиями не ослабляет и не перенаправляет его мотивацию, а только усиливает его экспансию, его стремление к расширению возможностей удовлетворения мотивов путём деструкции депривирующих и фрустрирующих факторов, их носителей и источников – ситуации, предметов, других субъектов. Сам субъект, его свойства, оценки, взгляды, отношения остаются неизменными и даже получают дополнительное подкрепление.

Вторым признаком является то, что агрессия всегда адресована другому субъекту. Об этом свидетельствует этимология слова «агрессия»: «aggredi» (лат.) – нападать. Вне системы взаимоотношений между индивидами агрессия не существует даже у животных. Когда речь идет о человеческой агрессии, то она всегда социально адресована, даже в тех случаях, когда непосредственным ее объектом являются предметы. Как подчеркивал С.Л. Рубинштейн, «почти всякое человеческое действие есть не только техническая операция по отношению к вещи, но и поступок по отношению к другому человеку, выражающий отношение к нему» [6; 362].

Соответственно, склонность (готовность, предрасположенность) прибегать к этой стратегии поведения выступает как свойство личности, характеризуемое как агрессивность. При этом в силу обобщённого, генерализованного характера этого свойства, его раннего проявления в онтогенезе есть все основания относить агрессивность к стилевым характеристикам личности. Сопоставляя агрессивность с вышеприведённой характеристикой индивидуального экстремизма, можно сказать, что он выступает результатом сочетания высокой агрессивности личности с максимализмом и антиномичностью её ментального строя.

Следует обратить внимание на то, что в психологии понятия «агрессия» и «агрессивность» не имеют однозначно негативного оттенка. Так, Э. Фромм выделял так называемые «доброкачественную» и «злокачественную» агрессию [8]. Доброкачественная агрессия носит оборонительный характер, возникает как ответ на реальную угрозу депривации витальных потребностей, биологически адаптивна, присуща как человеку, так и животным.

Злокачественной агрессия становится в следующих случаях. Во-первых, когда субъект ошибочно интерпретирует как угрожающие ситуацию, обстоятельства, явления, свойства и поведение других людей, в то время, как они не несут в себе реальной угрозы его потребностям.

Во-вторых, когда субъект реагирует агрессией не на саму угрозу, а лишь на тенденциозный прогноз её возникновения в будущем – так называемая «опережающая» агрессия. При этом и интерпретация актуальной ситуации, и прогноз будущих событий могут быть как собственными для субъекта, так и внушёнными, навязанными ему извне.

В-третьих, злокачественный характер агрессия приобретает, становясь реакцией на ограничение не истинных, витальных потребностей, а так называемых «квазипотребностей», «псевдопотребностей», сформированных в результате модифицирующего, регрессивного и/или деструктивного воздействия физической и социальной среды на субъекта. Так, например, может реагировать алкоголик или наркоман на угрозу алкогольной или наркотической депривации, властолюбец и карьерист – на угрозу ограничения власти

или карьеры, религиозный фанатик – на посягательство на святыни, возможность соблюдения религиозных канонов или исполнения обрядов.

Наконец, в-четвёртых, злокачественной является так называемая «самоцельная» агрессия. Она возникает в результате известного психологического механизма «функциональной автономии мотивов», описанного Г. Олпортом [10], иначе называемого «сдвигом мотива на цель» [2]. Агрессивные действия, которые раньше приносили позитивные переживания в связи с тем, что позволяли преодолеть препятствия на пути к удовлетворению жизненных потребностей субъекта, приобретают способность доставлять подобные переживания при их самоцельном воспроизведении, вне связи с какими-либо потребностями. Таким образом, у субъекта формируется и закрепляется самостоятельная квазипотребность в регулярном воспроизведении агрессивного поведения. Это поведение становится способом саморегуляции субъектом своего психического состояния [3]

Индивидуальный экстремизм, связан, на наш взгляд, прежде всего, именно со «злокачественным» типом агрессии, причём – со всеми вышеописанными его вариантами. Следовательно, он опирается на такие специфические особенности когнитивной, эмоционально-волевой и мотивационной сфер данной личности, как тенденциозность интерпретации и прогнозирования событий, подверженность стороннему психологическому воздействию (внушению, убеждению, манипуляции и т.п.), склонность к формированию квазипотребностей, выраженность и лёгкость возникновения эффектов «сдвига мотива на цель».

Переходя к анализу предпосылок группового экстремизма, отметим, что он не может быть объяснён лишь проведением прямых аналогий с экстремизмом индивидуальным (если не увлекаться метафорой «группа – метасубъект»). Экстремистски настроенная группа – это сложнее, чем некоторая совокупность индивидуальных экстремистов (хотя составлена она будет, скорее всего, именно из таких личностей). Должен быть объединяющий их и долговременно действующий фактор, внешний по отношению к её отдельным членам. Таким фактором, чаще всего, и выступает конкретная идеология – от примитивной расовой или классовой ксенофобии до развитого всеобъемлющего «учения», опирающегося на основоположников, адептов, пропагандистов и толкователей, канонические труды и т.д.

Анализ идеологий, оказавшихся наиболее «успешными» в качестве долговременной основы группового экстремизма, позволяет назвать их существенные отличительные признаки. Первый и ключевой признак – это вполне определённое разделение на «своих» и «чужих». При этом критерии определения «свой – чужой» должны быть предельно просты и однозначны, не допускать разных толкований, индивидуального подхода и исключений. Второй – это жёсткое связывание принадлежности к «чужим» с актуальной или потенциальной угрозой для «своих». Причём, угрозой по отношению не только (и не столько) физическому существованию «своих», но, чаще, их образу жизни, материальному и/или духовному благополучию, культуре, ментальности, нравственности, государственности и т.д.

Следующий важный признак – утверждение фатального характера различий между «своими» и «чужими». Например, различия по расовой, национальной, этнической принадлежности принципиально или практически «неисправимы» – значит, оправдывают экстремистские формы вербального и физического поведения по отношению к представителям «чуждой» расы, национальности, этноса и т.п. «Чужие» могут или должны быть поражены в правах, обмануты, унижены, презираемы, цинично использованы, изгнаны либо уничтожены, ведь превратить их в «своих» невозможно (да и не нужно!). Далее следует указать на обязательность жёстких стереотипов, касающихся психических свойств и поведения «своих» и «чужих», прогнозов и ожиданий их поведения в будущем, сочетающимися с примитивизацией представлений о «норме» и скудностью спектра вероятных и допустимых вариантов поведения.

Очередной ключевой момент в «экстремистски пригодных» идеологиях – кардинальные различия терминальной и инструментальной ценности «своих» и «чужих», их жизни, здоровья, достоинства, благополучия, самореализации, судьбы, продолжения в детях и внуках и т.д. С этим связаны и кардинальные различия в оценке допустимости средств, способов и линий поведения при построении и реализации отношений со «свои-

ми» и «чужими». В свою очередь, эти различия лежат в основе так называемых «двойных стандартов», «двойной морали» и подобных общественно-политических феноменов, столь часто выявляемых и обсуждаемых современными политологами, социологами, психологами.

Наконец, заключим этот, пока не исчерпывающий, список признаков идеологий, «подходящих» для обоснования экстремизма, выделением специфически толкуемого и предписываемого смысла жизни и деятельности. Такие идеологии отличает безусловное доминирование некоего «Большого Смысла» над «малым (индивидуальным, автономным) смыслом», по терминологии Б. Хюбнера [9]. Этот «Большой Смысл» прочно объединяет людей в сообщества, чаще всего закрытые, определяя общую канву индивидуального смысла жизни, глобальных целей, мифологическое пространство, ритуалы, основы взаимодействия и глобальные принципы иерархии. Он же «… задает основу социального существования индивида, формируя пространство разделенности и, тем самым, уменьшая напряжение от необходимости определять свой индивидуальный, уникальный, автономный маленький «смысл» или «смысл в жизни» как поиск значимых переживаний» [7]. Добавим, что принятие этого общего «Большого Смысла» освобождает и от обязанности самостоятельно обдумывать и принимать решения о тех или иных поступках, прогнозировать их социальные последствия и принимать за них личную ответственность.

Закрытые экстремистские сообщества, как правило, сегодня противопоставляют себя «открытым обществам». А в последних, как справедливо отмечает, в частности, Б. Хюбнер [9], с одной стороны, культивируется индивидуализм, а с другой – выдвигаются претензии на формирование «Супербольших Смыслов», основанных на общечеловеческих, «межкультурных» ценностях. Однако для отдельных личностей это часто выливается в отсутствие смысла жизни как такового, а для самих «открытых обществ» – в неспособность согласованно и эффективно противодействовать экстремизму и терроризму сообществ, вдохновлённых «Большим Смыслом» их ксенофобских идеологий.

Обозревая вышеперечисленные признаки «экстремистски пригодных» идеологий, мы обнаруживаем, что ими обладает большинство «учений», причём как тех, что оставили заметный след в человеческой истории ранее, так и управляющих умами больших человеческих общностей в настоящее время. Оценка с этих позиций идеологии немецкого национал-социализма или российского репрессивного социализма уже стала общим местом, гораздо полезнее обратиться к реалиям сегодняшнего дня. Разве идеология «чистого капитализма», провозглашающего примат экономических целей и ценностей над социальными и гуманитарными, не подпадает под эту категорию? Разве монетаристские подходы к управлению экономикой, а через неё обществом в целом не являются экстремистскими по своей сути? Разве основывающаяся на такой идеологии и таких подходах государственная политика не обесценивает рядового гражданина принципиально так же, как и экстремисты и террористы, отказывая ему в праве быть целью управления и отводя ему лишь роль используемого средства либо устраняемого препятствия?

Распространены представления о мнимой деидеологизации (причём, «благотворной») современного российского общества и государства (подкрепляемые, в том числе, и содержанием статьи 13 Конституции РФ). Но, во-первых, как было остроумно кем-то замечено, «отсутствие государственной идеологии – тоже идеология». Во-вторых, наличие или отсутствие идеологии надо определять не на основе деклараций, а по фактической направленности действий, по систематически расставляемым акцентам и приоритетам в планах и их реализации, по конкретным результатам и последствиям осуществляемой политики, наконец, по тенденциям в официальных трактовках происходящих событий. На основе этих индикаторов следует констатировать наличие разнонаправленных идеологических течений на разных уровнях российской социальной иерархии с весьма неоднозначным их влиянием на общественные процессы.

Так, объективные социологические исследования обнаруживают, что в современной России нарастает расслоение граждан не только по критерию имущественного и социального положения, но и по степени реализации основных прав и свобод, степени реальной ответственности перед законом, содержанию норм морали и нравственности, пониманию целей и перспектив развития российского общества и государства. Отдаляю-

щиеся друг от друга слои стихийно вырабатывают свои идеологии, в каждой из которых всё явственнее звучат ксенофобские мотивы, укрепляются «двойные» стандарты и «двойная» мораль.

Таким образом, современное состояние и тенденции развития российского общества и государства приводят к стихийному формированию разными социальными слоями и группами идеологических конструктов, повышающих субъективную приемлемость экстремистских и даже террористических способов «решения» актуальных социально-экономических и политических проблем.

В некоторых научных и публицистических выступлениях можно встретить выражение надежды на заполнение идеологического и нравственного вакуума в сознании граждан (особенно молодых), на коррекцию их социально-психологических диспозиций и установок путём религиозного воспитания, приобщения к ценностям, провозглашаемым ведущими мировыми религиями. Тем самым религиозное знание и религиозную веру пытаются противопоставить экстремизму и терроризму, сделать основным средством противодействия этим явлениям.

К сожалению, целый ряд соображений показывают необоснованность и тщетность таких надежд. Не отрицая в целом мощного нравственного, гуманистического потенциала современных мировых религиозных учений, в том числе тех, которые доминируют на российском поле (православие и ислам), необходимо констатировать, что именно религиозная идеология чаще всего становится основанием идеологии экстремистской и террористической. Непрекращающиеся теракты в многострадальном Ираке (основа – неразрешимый конфликт между шиитской и суннитской ветвями ислама), многолетняя террористическая война в Северной Ирландии (в основе – противоречия между католиками и протестантами), хроническое неблагополучие на российском Северном Кавказе, в Афганистане, в Пакистане, на Ближнем Востоке (идеологическая подоплёка – радикальный ваххабизм и исламский фундаментализм)... К сожалению, именно религиозная идеологическая подпитка чаще всего делает экстремизм и террор регулярными, самовозобновляющимися, повседневными.

Это положение вещей не могут исправить и те высокообразованные и гуманистически ориентированные представители различных религиозных конфессий, которые в своих проповедях и публицистических выступлениях весьма убедительно доказывают (с многочисленными ссылками на священные писания) умеренный, миролюбивый, человеколюбивый, толерантный характер православия, ислама, других религиозных учений. Трудно спорить с тем, что в этих учениях есть весьма ценные и мудрые мысли, идеи, образцы поведения, которые легли в основу нравственности, морали, культуры многих наций и этносов. Но, увы, в религиозных учениях есть не только это.

Ключевым признаком религиозного характера того или иного учения, той или иной идеологии является исключительная опора на веру. Верующий характеризуется иррациональной убеждённостью, эмоционально насыщенной уверенностью в истинности и духовной чистоте именно исповедуемого им религиозного учения. И никакого иного. Плюрализм и религиозность – вещи несовместимые. Религиозное учение обязательно претендует на монопольное владение духовными истинами. Но при этом неизбежно его противопоставление другим, «ложным», «неправоверным» учениям, «ереси». Неизбежно и противопоставление сторонников «своей» и «чужой» веры, «правоверных» и «неверных», и т.д.. Очевидно, что до ксенофобии здесь – рукой подать.

Венчает список узнаваемых признаков, присущих религиозной идеологии, непременное придание «Большого Смысла» жизни и деятельности верующих. Это может быть усердие в вере (переходящее в фанатизм), борьба за веру (например, джихад у мусульман), это может быть подготовка к загробной жизни, это может быть мученичество за веру, засвидетельствование веры собственной смертью (шахидизм). «Большой Смысл» делает необязательным и маловажным смысл маленький, личный, облегчает мученичество и принесение в жертву своей судьбы и самой жизни ради служения религиозной идеологии и высшим целям.

Опираясь на синергетические представления о самоорганизации систем путём перехода из неустойчивых состояний к устойчивым диссипативным структурам [см. напр. Басимов М.М., 2008], можно сказать, что манифестации широкого гуманизма и толе-

рантности религиозных идеологий характеризуют их неустойчивое, неравновесное состояние, которое может поддерживаться лишь ценой непрерывных балансирующих усилий энтузиастов – гуманистически ориентированных священнослужителей, богословов, рядовых верующих.

И в заключение. Противодействие идеологии экстремизма и терроризма, на наш взгляд, может заключаться лишь в предложении и распространении другой, принципиально отличающейся идеологии. Эта идеология должна быть теоретически и эмпирически обоснована, предлагать ясные, привлекательные, общественно и персонально значимые цели и смыслы, давать чёткие и реалистичные перспективы их осуществления, опираться на знания о психологических законах и механизмах социального поведения, привлекать сторонников преимущественно путём рационального убеждения, проявлять гибкость, адаптивность, способность к развитию и самосовершенствованию. Её базовыми принципами должны быть научность, безусловная ценность каждой отдельной личности, её индивидуальности и судьбы, социальная справедливость, общественный прогресс.

Список литературы:

1.Басимов М.М. Изучение статистических связей в психологических исследованиях. – М.;: МПСИ – НПО «МОДЭК», 2008. – 432 с

2. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

3. Михайлова О.Ю., Целиковский С.Б. Ауторегуляторная функция криминальной агрессии//Серийные убийства и социальная агрессия: Мат. 2-й Международной научн. конф. – Ростов н/Д, 1998. С. 176-177.

4. Михайлова О.Ю., Целиковский С.Б. Сексуальная агрессия: норма и социальная патология. – М.: Изд-во «КРЕДО», 2008. – 176 с.

5. Ольшанский Д.В. Психология террора. М.: Академический Проект, ОППЛ, 2002. – 320 с.

6. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – Изд. 2-е. – М., 1976. – С. 253-381.

7. Соколов С.Е. От смысла жизни к смыслу в жизни. http://nfp.oedipus.ru/node/560.

8. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТ, 2007. – 624 с.

9. Хюбнер Б. Смысл в бессмысленное время: метафизические расчеты, просчеты и сведение счетов. — Мн.: Экономпресс, 2006. — 384 с.

10. Allport G.W. The functional autonomy of motives. /American Journal of Psychology. 1937. Vol.50. P.141—156.

ON PSYCHOLOGICAL AND IDEOLOGICAL BACKGROUND OF RADICALISM, EXTREMISM AND TERRORISM

S.B. Tselikovsky

Southern Federal University, Rostov-on-Don

e-mail: sts@rsu.ru

The article discusses the role of psychological mechanisms of aggression in creation of background of radicalism, extremism and terrorism.

Key words: psychology, aggression, radicalism, extremism, terrorism.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абрами Ф.К. – профессор Университета Конкордия, директор исследовательского центра Университета Конкордия, Монреаль, Канада

Аматов А.М. – доктор филологических наук, профессор Белгородского государственного университета

Багана Ж. – доктор филологических наук, профессор Белгородского государственного университета

Бернард Р.М. – профессор Университета Конкордия, руководитель проектов в исследовательском центре Университета Конкордия, Монреаль, Канада

Бороховский Е. – доктор, менеджер мета-аналитических проектов в исследовательском центре Университета Конкордия, Монреаль, Канада

Букарева Н.Ю. – кандидат филологических наук, старший преподаватель Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского

Быкова О.В. – руководитель службы радиовещания ГТРК «Белгород»

Ваде К.А. – менеджер и специалист по информации исследовательского центра Университета Конкордия, Монреаль, Канада

Жинеста К. – докторант Автономного университета Барселоны

Илькевич Б.В. – доктор педагогических наук, профессор, ректор Гжельского государственного художественно-промышленного института

Кучерова О.Е. – кандидат педагогических наук, доцент Белгородского государственного университета

Ломоносова Ю.Е. – кандидат филологических наук, старший преподаватель Белгородского государственного университета

Лукьянчикова Н.В. – кандидат филологических наук, старший преподаватель Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского

Микулина И.В. – старший преподаватель Белгородского государственного университета

Моисеева С.А. – доктор филологических наук, профессор Белгородского государственного университета

Ордекс Э. – профессор Университета Рамон Льюль (Барселона)

Прохорова О.Н. – доктор филологических наук, профессор Белгородского государственного университета

Суркес М.А. – доктор Университета Конкордия, Монреаль, Канада

Талалаева Е.М. – ответственный секретарь областной газеты «Белгородские известия»

Тамим Р.М. – доктор Университета Конкордия, Монреаль, Канада

Трещёва Н.В. – кандидат филологических наук, старший преподаватель Белгородского государственного университета

Целиковский С.Б. – кандидат психологических наук, доцент Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону

Чекулай И.В. – доктор филологических наук, профессор Белгородского государственного университета

Черкасова М.Н. – кандидат филологических наук, доцент Ростовского государственного университета путей сообщения

Чумак-Жунь И.И. – кандидат филологических наук, доцент Белгородского государственного университета

Шипицына Г.М. – доктор филологических наук, профессор Белгородского государственного университета

Шмид Р.Ф. – профессор Университета Конкордия, руководитель проекта в исследовательском центре Университета Конкордия, Монреаль, Канада

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Материалы необходимо высылать в 2-х экземплярах:

- по адресу: 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85, Белгородский государственный университет;
- по электронной почте редакторам разделов: «Русская филология» – nagorny@bsu.edu.ru (Нагорный Игорь Анатольевич – заместитель главного редактора); «Романо-германская филология» – prokhorova@bsu.edu.ru (Прохорова Ольга Николаевна– заместитель главного редактора); «Методологические проблемы гуманитарных наук» и «Журналистика и связи с общественностью» – korochensky@bsu.edu.ru (Короченский Александр Петрович – главный редактор); «Педагогика» – Isaev@bsu.edu.ru (Исаев Илья Федорович – заместитель главного редактора); «Психология» – NIsaeva@bsu.edu.ru (Исаева Надежда Ивановна – заместитель главного редактора).

Ответственный секретарь серии журнала – springmil@mail.ru – Хмеленко Эмилия Владимировна); сайт журнала: http://unid.bsu.edu.ru/unid/res/pub/index.php.

Статьи, отклоненные редколлегией, к повторному рассмотрению не принимаются. Материалы, присланные без соблюдения правил, редколлегией не рассматриваются.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ СЕРИИ «ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. Филология. Журналистика. Педагогика. Психология» ЖУРНАЛА «НАУЧНЫЕ ВЕДОМОСТИ БЕЛГУ»

В материалы включается следующая информация:

1) УДК научной статьи;
2) аннотация статьи (не более 1200 знаков);
3) ключевые слова;
4) сведения об авторах (Ф.И.О., должность с указанием места работы (без сокращений), ученая степень, ученое звание, почтовый адрес, адрес электронной почты (если имеется), контактные телефоны);

на русском и английском языках

5) внешняя рецензия доктора наук (для аспирантов и кандидатов наук);
6) текст статьи;
7) ссылки.

на русском языке

Технические требования к оформлению текста

1. Текст набирается в Microsoft Word 2000/2003. Лист – А4, портретный. Без переносов.

2. Поля:

- правое – 1,5 см;
- левое – 3,0 см;
- нижнее – 2,0 см;
- верхнее – 2,0 см.

3. Шрифт:

- гарнитура: текст – **Georgia**; УДК, название, ФИО автора – **Impact**;
- размер: в тексте – **11 пт**; в таблице – **9 пт**; в названии – **14 пт.**

4. Абзац:

- отступ 1,25 мм, выравнивание – по ширине;
- межстрочный интервал – одинарный.

5. Ссылки:

- номер ссылки размещается в квадратных скобках перед знаком препинания (перед запятой, точкой);
- нумерация – автоматическая, сквозная;
- текст сноски внизу каждой страницы;
- размер шрифта – 10 пт.

6. Объем статей: до **8 страниц** (**Georgia, 11 пт).**

7. Формулы набираются в «Редакторе формул» Word, допускается оформление формул только в одну строку, не принимаются формулы, выполненные в виде рисунков, формулы отделяются от текста пустой строкой.

8. Требования к оформлению статей, таблиц, рисунков приведены в прил. 1, 2, 3.

Приложение 1. Оформление статьи

УДК 808.2-318+802.0-318

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНАЯ ДИХОТОМИЯ ЗНАКОВ ЯЗЫКА И РЕЧИ[1]

Н.Ф. Алефиренко

Белгородский государственный университет

e-mail: alefirenko@bsu.edu.ru

Вопреки принятой в современной лингвистике знаковой теории языка в статье предлагается решение одной из важнейших проблем теоретического языкознания: разграничение знаков языка и знаков речи. Методологической основой такого разграничения служит концепция языка как явления психики и опирается на дихотомию «язык – речь».

Ключевые слова: язык, речь, знак, функции языка и речь, когнитивно-дискурсивная деятельность.

Если исходить из основного положения дихотомии языка и речи, утверждающего, что единицы речи объективируют (реализуют) единицы языка, будет уместно, как мне представляется, использовать данную аксиому во благо развития современной лингвосемиотической теории. Кстати, не лишним было бы упомянуть, что, пожалуй, впервые идею о целесообразности различения знаков языка и знаков речи высказал Ф.Ф. Фортунатов…

COGNITIVE-DISCURSIVE DICHOTOMY OF LANGUAGE AND SPEECH SIGNS

N.F. Alefirenko

Belgorod State University

e-mail: alefirenko@bsu.edu.ru

Contrary to the present-day sign theory in linguistics in the article it's proposed a solution for one of the principal issues of theoretical linguistics: distinction between language signs and speech signs. Methodologically this distinction is based on the assumption that language is a mental phenomenon and it is rested upon language/speech dichotomy.

Key words: language, speech, sign, language and speech functions, cognitive-discursive activity.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алефиренко Н.Ф. – профессор кафедры русского языка и методики преподавания Белгородского государственного университета, доктор филологических наук.

[1] Работа выполнена в рамках научной программы внутривузовского гранта БелГУ.

Приложение 2. Оформление таблиц

1. Каждая таблица должна быть пронумерована справа, иметь заголовок, расположенный по центру.

Таблица 1

Рейтинговая оценка ЦФО за 1999-2004 гг.

Регионы	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	2004 г.	В среднем за	
							1999-2001 гг.	2002-2004 гг.
РФ	1,3222	1,5091	1,3470	1,4661	1,5940	1,6954	1,3928	1,5852
ЦФО	1,5028	1,9389	1,7210	1,6149	1,6888	1,6930	1,7209	1,6656

2. Таблицы не должны выходить за границы полей страницы слева и справа.

Таблица 1

Рейтинговая оценка ЦФО за 1999-2004 гг.

Регионы	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	2004 г.	В среднем за	
							1999-2001 гг.	2002-2004 гг.
РФ	1,3222	1,5091	1,3470	1,4661	1,5940	1,6954	1,3928	1,5852
ЦФО	1,5028	1,9389	1,7210	1,6149	1,6888	1,6930	1,7209	1,6656

3. Если таблица располагается на 2-х страницах, ее столбцы должны быть пронумерованы на каждой новой странице, так же, как на первой.

Таблица 1

Рейтинговая оценка ЦФО за 1999-2004 гг.

Регионы	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	2004 г.	В среднем за	
							1999-2001 гг.	2002-2004 гг.
1	2	3	4	5	6	7	8	9
РФ	1,3222	1,5091	1,3470	1,4661	1,5940	1,6954	1,3928	1,5852
ЦФО	1,5028	1,9389	1,7210	1,6149	1,6888	1,6930	1,7209	1,6656

Таблица, расположенная на первой странице.

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Белгородская обл.	1,2620	0,4169	2,2612	1,0176	1,2012	0,6413	1,3134	0,9534
Брянская обл.	0,9726	0,4817	0,5612	1,8653	0,9064	1,6898	0,6718	1,4872

Таблица, расположенная на следующей странице.

Приложение 3. Оформление графических объектов

1. Изображение каждого графического объекта должно иметь номер и заголовок, расположенные по центру рисунка.

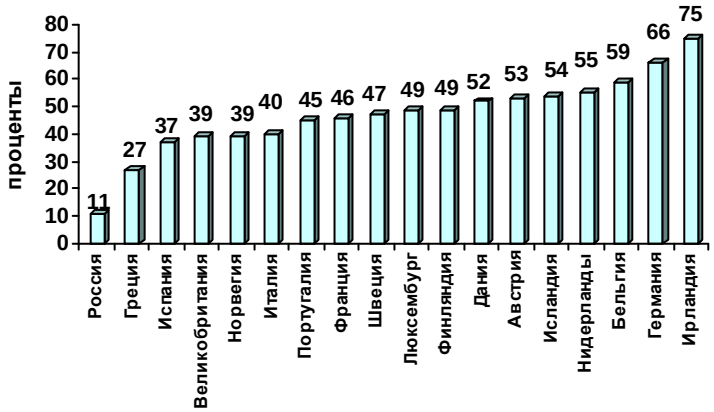


Рис. 1. Уровень активности медиапотребителей в России, странах ЕС, Норвегии, Исландии

2. Изображение графического объекта должно быть в виде рисунка или сгруппированных объектов.

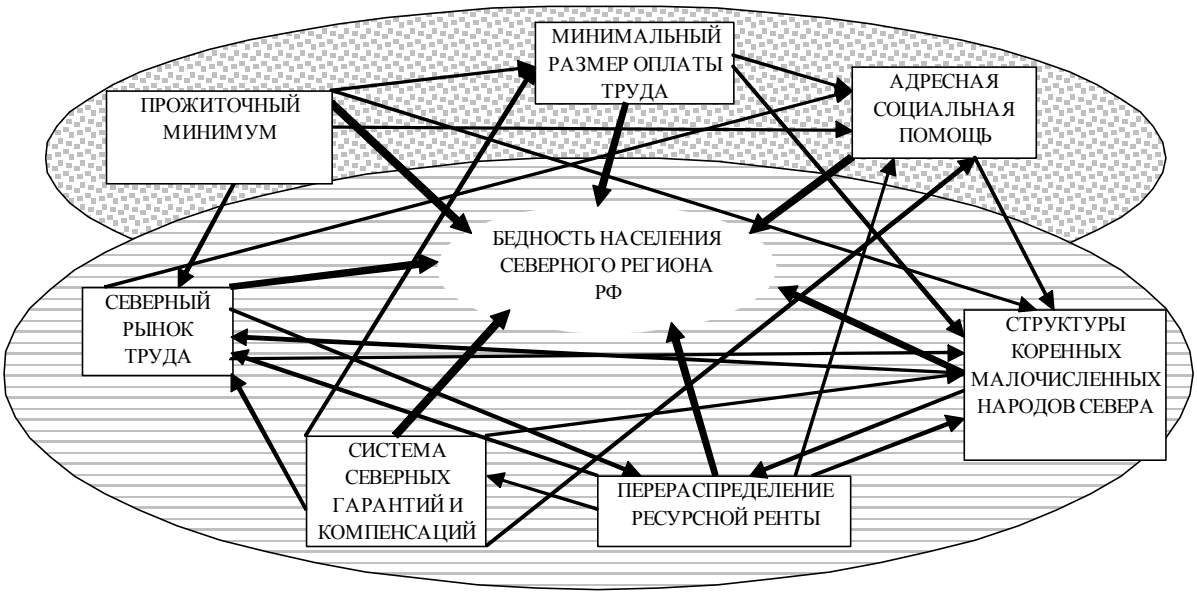


Рис 2. Институциональная среда существования бедности населения северного региона России

3. Изображение графического объекта не должно выходить за пределы полей страницы.

4. Изображение графического объекта не должно превышать одной страницы.