

На правах рукописи



ТРУШНИКОВА ЕЛЕНА АНДРЕЕВНА

**ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАРРАТИВА**

5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная
лингвистика

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Пермь 2025

Работа выполнена на кафедре лингводидактики ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»

Научный руководитель: **Мишланова Светлана Леонидовна,**
доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой лингводидактики
ФГАОУ ВО «Пермский государственный
национальный исследовательский
университет»

Официальные оппоненты: **Мишанкина Наталья Александровна,**
доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры русского языка ФГАОУ
ВО «Национальный исследовательский
Томский государственный университет»

Хомутова Тамара Николаевна,
доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры «Лингвистика и
перевод» ФГАОУ ВО «Южно-Уральский
государственный университет
(национальный исследовательский
университет)»

Ведущая организация: ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

Защита диссертации состоится «3» июля 2025 г. в __:__ на заседании диссертационного совета 24.2.358.02 в ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» по адресу: 614068, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15, зал заседаний Учёного совета.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» по адресу: 614068, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.

Электронная версия текста диссертации доступна на сайте ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» <http://www.psu.ru>.

Электронная версия автореферата размещена на официальном сайте ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ: <http://vak.ed.gov.ru/vak> и на сайте «Пермский государственный национальный исследовательский университет» <http://www.psu.ru>.

Автореферат разослан «__» _____ 2025 года

Учёный секретарь
диссертационного совета, доктор
филологических наук, доцент



М.А. Ширинкина

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Понятие «нарратив» широко распространено в гуманитарных дисциплинах и представляет большой исследовательский интерес с точки зрения лингвистики. Нарратив неразрывно сопряжен с дискурсивной деятельностью, поскольку он является продуктом речемыслительного процесса, связанного с познанием, осмыслением и представлением окружающего мира говорящим. Одной из разновидностей нарратива является педагогический нарратив как история о профессиональном опыте педагога. В настоящей работе рассматривается педагогический нарратив как дискурс, темой которого является становление профессиональной идентичности учителя. Настоящая работа освещает проблемы исследования данного вида дискурса на основе лексико-семантических и грамматических параметров.

Степень разработанности проблемы. В работах современных ученых рассмотрена проблематика педагогического нарратива [Джонсон и Голомбек 2002, 2011, 2017] идентичности в нарративе [Davies, Harre 1990; Schifffrin 1996; Bamberg 1997; Циммерман 1998; De Fina 2003; Ramsey 2005; Wortham 2011; Clark 2015; Foste 2018], структуры профессиональной идентичности учителя [Мищенко 2005; Березина 2008; Дундюк 2015; Берберян и др. 2019, 2021]. Однако педагогический нарратив как средство объективации профессиональной идентичности малоизучен с дискурсивной точки зрения. Кроме того, в научной литературе недостаточно комплексных дискурсивных работ, реконструирующих понятие профессиональной идентичности учителя, а также раскрывающих характер вербализации данного понятия в дискурсе.

Педагогический нарратив является видом дискурса, что объясняет его исследовательский потенциал в лингвистическом научном поле. Одной из главных проблем когнитивной лингвистики является категоризация человеческого опыта, тесно связанная со всеми когнитивными способностями человека. **Актуальность** настоящего исследования определяется необходимостью изучения дискурса педагогического нарратива как вербализованной структуры о становлении профессионального опыта с точки зрения лингвистики, поскольку именно через язык происходит объективация профессиональной идентичности. Научный интерес представляют способы того, как именно соотносятся когнитивные структуры сознания, заложенные в этом виде дискурса в форме объективации понятия профессиональной идентичности учителя, с единицами языка. Более того, необходимо изучить педагогический нарратив с точки зрения дискурсивной¹ и коммуникативной² грамматики.

Объектом исследования является педагогический нарратив как вид дискурса.

¹ Плунгян В.А. Предисловие: Дискурс и грамматика // Исследования по теории грамматики. Вып. 4: Грамматические категории в дискурсе / ред. В. А. Плунгян (отв. ред.), В. Ю. Гусев, А. Ю. Урамничева. – М.: Гнозис, 2008. – С. – 7-44.

² Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Наука, 2004. 544 с.

Предмет исследования – лингвистическое моделирование педагогического нарратива.

Цель исследования – определение языковых параметров педагогического нарратива и построение его модели.

Поставленная цель достигается путём решения **следующих задач**:

- 1) проанализировать современные подходы к изучению дискурса и идентичности в дискурсе;
- 2) изучить теоретическую базу научного дискурса в области философии, психологии и педагогики и на их основе построить онтологическую модель понятия профессиональной идентичности учителя;
- 3) провести психолингвистический эксперимент среди студентов-практикантов, прошедших педагогическую практику, для сбора текстов педагогических нарративов;
- 4) построить фрейм понятия профессиональная идентичность учителя на основе дискурса педагогических нарративов;
- 5) определить композиционную структуру педагогического нарратива;
- 6) осуществить анализ дискурса педагогических нарративов, формируя корпус выявленных номинаций из контекстов, соотнесенных с субфреймами понятия профессиональная идентичность учителя;
- 7) выявить языковые параметры в текстах педагогических нарративов;
- 8) произвести лингвистическое моделирование педагогического нарратива на основании выявленных параметров.

Теоретической базой исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых в области **анализа дискурса** [Александрова 2007; Алексеева 2013; Арутюнова 1990; Бенвенист 2002; Водак 2007; Дейк 1989; Звегинцев 1976; Красных 2002; Лакофф 2004; Мишланова 2020; Фуко 2004; Фэркло 2003; Хабермас 2000; Харрис 1952; Чудинов 2006; Шейгал 2000], **когнитивной лингвистике** [Алексеева, Мишланова 2002; Арутюнова 1999, 2003; Аскольдов 1997; Кубрякова 2004; Степанов 2007], **когнитивной семантике** [Апресян 2000; Болдырев 2001; Булыгина, Шмелев 1997; Вежбицкая 2011; Лихачев 1997; Попова, Стернин 2007; Телия 1996] **фреймовой семантике** [Красных 2003; Лыткина, Селезнева 2011; Филлмор 1983, 1988, 2006], **грамматике и грамматической семантике** [Зализняк 1967; Норман, Мухин 2018; Плунгян 2008, 2011; Шведова 1980; Якобсон 1959], **коммуникативной грамматике** [Золотова, Онипенко, Сидорова 2004] в области **нарратива** [Брокмейер, Харре 2000; Брунер 1986; Бэмберг 1997, 2011; Выготский 1982; Де Фина 2003; Дэвис, Харре 1990; Кларк 2015; Лабов, Валецки 1966; МакАдамс 1985; Рамзи 2005; Сарбин 1986, 2004; Уортам 2011; Фосте 2018; Циммерман 1998; Чейф 1994].

Методы исследования: (1) общенаучные методы: анализ, синтез, сравнение, обобщение; (2) специальные методы и методики: психолингвистический эксперимент, дискурс-анализ, фреймовый анализ, сплошная выборка, контент-анализ, тематический анализ, лексико-семантический анализ, грамматический анализ.

Эмпирическая база исследования – языковой корпус, состоящий из **3144 структурно-семантических параметров**, вербализирующих понятие профессиональной идентичности учителя в **40 текстах** педагогических нарративов. Педагогические нарративы были написаны студентами-практикантами четвертого курса бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование». В исследовании приняли участие 39 студентов женского пола и 1 студент мужского пола в возрасте от 20 до 22 лет.

Гипотеза исследования заключается в том, что дискурс педагогического нарратива объективирует профессиональную идентичность и содержит определенные дискурсивные параметры, на основе которых можно построить лингвистическую модель педагогического нарратива.

Положения, выносимые на защиту:

1. Педагогический нарратив представляет собой вид дискурса, темой которого является профессиональная идентичность учителя. Композиционная структура педагогического нарратива определяется содержанием понятия профессиональная идентичность учителя и композиционной структурой нарратива. Она состоит из четырёх блоков. В первом блоке описывается начальное состояние автора («Я-студент»), во втором блоке происходит выход из этого состояния («Я уже не студент»), в третьем блоке отражена трансформация автора («Я-учитель») и в четвертом блоке описывается рефлексия о пройденном опыте («Я еще не учитель»).
2. В блоках «Я-студент» и «Я-учитель» описывается включенность авторов в соответствующий этап профессионального развития и поэтому они отличаются статичностью. Поскольку в блоках «Я уже не студент» и «Я еще не учитель» отражается исключенность, или выход, авторов из этих этапов, они отличаются динамичностью.
3. Лингвистическая модель педагогического нарратива построена на основе языковых параметров, репрезентирующих содержание четырёх композиционных блоков, и включает два аспекта: лексико-семантический и грамматический.
4. В каждом композиционном блоке выделены тематические группы и микрогруппы номинаций. Языковых параметров в статичных блоках меньше, чем в динамичных блоках. Динамичные блоки более лексически насыщенные, чем статичные блоки.
5. В каждом композиционном блоке определены грамматические параметры по частеречной принадлежности: именные (существительные, местоимения, прилагательные) и предикативные (глагольные формы и наречия) в рамках традиционной грамматики. Грамматические параметры разделены относительно логико-грамматических категорий для выражения статики и динамики. Категории для выражения статичности репрезентируют инклюзию, а категории для выражения динамичности – эксклюзию с точки зрения коммуникативной грамматики. Параметры именных частей речи, выражающих инклюзию, доминируют во всех композиционных блоках над параметрами эксклюзии. Параметров глаголов, репрезентирующих эксклюзию, больше, чем параметров глаголов, выражающих инклюзию.

Однако параметров наречий, показывающих эксклюзию, меньше, чем параметров инклюзии.

Научная новизна исследования: (1) введение нового эмпирического материала, полученного экспериментальным путём, ранее не фигурирующего в научном поле; (2) описание дискурса педагогического нарратива, ранее практически не исследованного с точки зрения лингвистики; (3) разработка алгоритма анализа дискурса педагогического нарратива с применением традиционных и современных методов на предмет определения языковых особенностей на лексическом и грамматическом уровнях; (4) построение модели педагогического нарратива на основе языковых параметров именных (существительных, местоимений, прилагательных) и предикативных (глагольных форм и наречий) частей речи, рассмотренных с точки зрения средств выражения инклюзии и эксклюзии.

Теоретическая значимость исследования заключается в ее вкладе в развитие науки о языке: когнитивной лингвистики, теории дискурса, семантики и лексикологии; а также в исследование нарратива, педагогики и психологии.

Практическая ценность исследования обусловлена возможностью применения разработанной методики для анализа текстов с целью изучения идентичности. Полученные результаты исследования могут представлять интерес для преподавателей сферы высшего образования, психологов, методистов, специалистов сферы HR. Результаты исследования также применимы к созданию пособий для эффективной организации педагогической практики студентов.

Апробация исследования. Основные положения работы представлены в виде докладов на конференциях разного уровня: VII Международный форум по педагогическому образованию, Международная конференция «Траектории образования в эпоху экстремальных явлений» (Казань, 2021) XIX Всероссийская научно-практическая конференция «Иностранные языки и литературы в контексте культуры» (Пермь, 2022); VII Молодёжная научно-практическая конференция с международным участием «Иностранный язык в лингвокультурном образовательном пространстве: проблемы и перспективы» (Пермь, 2022); XX Международная научно-практическая конференция «Иностранные языки и литературы в контексте культуры» (Пермь, 2023); III Международная научная конференция «Цифровая дидактика» (Пермь, 2023).

Соответствие паспорту научной специальности 5.9.8 Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика в следующих пунктах: 4. Исследование языка, мышления и познания методами психолингвистики, нейролингвистики и когнитивной лингвистики; 9. Лингвистика языка и лингвистика речи. Речевая деятельность и использование языка. Лингвистика дискурса и лингвистика текста; 11. Исследование языка как системы знаков. Языковая форма, семантика и прагматика языка. Семиотические аспекты коммуникации. Исследование поликодовых текстов; 12. Исследование уровневой структуры языка, взаимодействия уровней и модулей в моделях языка. Теоретические проблемы морфологии.

Теоретические проблемы исследования грамматических категорий и грамматических значений. Теоретические проблемы текста и дискурса; 13. Теоретические проблемы лексикологии и лексикографии.

Структура работы определена ее целью и поставленными задачами. Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы. Работа содержит 64 рисунка, 2 таблицы, 5 приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **Введении** обосновывается выбор темы и актуальность исследования, определяются цель, задачи и материал исследования; формулируется предмет и объект научного изучения; описывается дизайн исследования; раскрываются теоретическая, практическая значимость и научная новизна диссертационной работы; формулируются положения исследования, выносимые на защиту.

В **главе I «Теоретико-методологические основы исследования профессиональной идентичности учителя в дискурсе педагогического нарратива»** рассматриваются общие теоретические проблемы исследования, производится анализ современных представлений о дискурсе, нарратива, педагогического нарратива, идентичности и её компонентах, профессиональной идентичности, инклюзии и эксклюзии в идентичности.

Нарратив представляет большой исследовательский интерес в различных гуманитарных науках, особенно в лингвистике и литературоведении. Нарратив имеет большое значение в художественных произведениях, потому что они включают в себя сложную цепочку событий и интерпретаций. В связи с этим в литературоведении даже разрабатывается особая литературоведческая дисциплина – нарратология, или теория повествования. Принципы диалогичности М.М. Бахтина; идеи приёма и функции В. Я. Проппа, В.Б. Шкловского, Б.М. Эйхенбаума; иерархическая модель повествовательных инстанций и уровней Ц. Тодорова, Р. Барта, Л. Долежела, Ж. Женетта, М. Баля, В. Шмида, Дж. Принса, С. Чэтмана, Я. Линтфелта внесли особый вклад в теорию нарратологии. Под нарративом принято понимать повествовательные произведения любого жанра и функциональности. Нарратив в целом является главной формой упорядочения и осмысления окружающего мира, а в литературоведении он является особым конструктом, с помощью которого осваивается окружающая реальность через повествование. С точки зрения лингвистики нарратив рассматривается с позиции лингвистики текста Н. Н. Гринцевич; когнитивной лингвистики О. Г. Алифановой, М. Л. Макаровым; художественного дискурса В.А. Андреевой. Различные интерпретации понятия «нарратив» также связаны и с социокультурным контекстом деятельности и мышления. Нарратив неразрывно связан с дискурсивной деятельностью, поскольку он является продуктом речемыслительного процесса, связанного с познанием, осмыслением и представлением окружающего мира говорящим. Поскольку нарратив представляет собой повествовательную структуру, согласно которой

люди действуют, говорят, совершают моральные выборы³ в нем происходит упорядочивание опыта человека в рассказе о «своем Я». В данной работе нарратив рассматривается как дискурс, и вслед за Бэмбергом⁴ мы понимаем его как способ осмысления опыта и как результат формирования идентичности. Существует множество разновидностей нарратива, одной из которых является педагогический нарратив как история о профессиональном опыте педагога. Педагогический нарратив является вербальной репрезентацией рефлексивной деятельности, представленной в форме истории, рассказанной человеком о профессиональном педагогическом опыте, с целью формирования нового сознательного профессионального опыта и ценностного осмысления своей профессиональной деятельности⁵. В настоящей работе педагогический нарратив рассмотрен как вид дискурса о профессиональной идентичности учителя, в котором происходит трансформация автора, что обусловлено прохождением авторами педагогической практики. Под дискурсом в работе понимается «связный текст в совокупности с экстралингвистическими факторами; текст, взятый в событийном аспекте: речь, рассматриваемую как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)»⁶.

Нарратив является результатом формирования идентичности, в свою очередь идентичность объективируется в дискурсе, поскольку она вырастает из коммуникации и выступает как сложное переплетение коллективного, преломляемого через призму индивидуальности, и индивидуального, вкрапленного в коллективное. Кроме того, идентичность — это двуединый конструкт, в котором сопряжено включение и исключение своего «Я». Профессиональная идентичность является сложным понятием, которое еще не нашло своего точного определения. Если идентичность объективируется в дискурсе, то в дискурсе педагогического нарратива объективируется профессиональная идентичность учителя. Таким образом, для изучения профессиональной идентичности учителя необходимо обратиться к исследованию педагогического нарратива.

В рамках настоящего исследования был проведён психолингвистический эксперимент для сбора материала исследования — педагогических нарративов. Педагогические нарративы были собраны как продукт рефлексивной деятельности студентов, прошедших педагогическую практику в школах города Перми. Педагогические нарративы именно такого характера были отобраны для настоящего исследования, поскольку именно в

³ Сарбин Т.Р. Нарратив как базовая метафора для психологии / Т.Р. Сарбин // Постнеклассическая психология. - 2004. - № 1. - С. 6-28.

⁴ Bamberg, M. Narrative Practice and Identity Navigation // In J. A. Holstein, & J. F. Gubrium (Eds.), *Varieties of Narrative Analysis*. – 2011. – London: Sage Publications. – P. 99-124.

⁵ Трушников Е.А. Педагогический нарратив как средство профессиональной рефлексии студентов-практикантов. Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2020» [Электронный ресурс] / Отв.ред. И.А. Алешковский, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов. – Электрон. Текстовые дан. (1500 Мб.) – М.: МАКС Пресс, 2020. – Режим доступа: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2020/index.htm, свободный – Материалы Международного молодёжного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2020». ISBN 978-5-317-06417-4

⁶ Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – Москва : Языки русской культуры, 1998.

них прослеживается становление профессиональной идентичности учителя через трансформацию авторов. Сорок студентов-практикантов, 39 участников женского пола и 1 участник мужского, написали истории о том, как они проходили практику в разных учреждениях среднего общего образования. Педагогические нарративы были написаны авторами на организационном собрании после завершения педагогической практики. При формулировке задания для участников использовалась инструкция «написать историю о своем прохождении педагогической практики», не ограничивающая авторов в объеме текста и не имеющая заранее подготовленной структуры ответа.

В ходе анализа педагогических нарративов, в которых актуализируется профессиональная идентичность будущих студентов-педагогов, был построен фрейм понятия профессиональной идентичности учителя в виде цикла (рис. 1). Процедура построения фрейма понятия профессиональной идентичности учителя продиктована отсутствием четкой формулировки данного понятия. Фрейм представляет собой систему понятий, устроенную таким образом, что для понимания одного понятия системы необходимо понимание всей структуры, в которую данное понятие входит (Fillmore, 1982). Субфреймы, входящие в структуру конкретного фрейма, отражают часть совокупного знания о предмете или явлении, зафиксированного в понятии (Красных, 2003).



Рис. 1. Фрейм понятия профессиональная идентичность учителя.

Поясним, что в субфрейме «Я-студент» заложено восприятие индивидом себя, находящегося на этапе субъекта образовательной деятельности. Данная самоидентификация предполагает включенность в академическую и неакадемическую жизнь образовательной организации высшего образования, с подобными себе субъектами образовательного процесса. На данном этапе человек идентифицирует себя как обучающегося, который еще получает образование, осваивает теорию и практику, необходимые для будущей профессии. На уровне этого субфрейма еще наблюдается учебная идентичность с присущими ей аспектами, которая служит предпосылкой для появления профессиональной идентичности. Рассматривая вопрос идентичности с точки зрения двуединства концепций «инклюзии» (включенности) и «эксклюзии» (исключенности), где инклюзия — это включение себя в часть того или иного явления, а эксклюзия это

исключение себя, то можем сделать вывод, что субфрейм «Я-студент» будет являться инклюзивным компонентом. Субфрейм «Я уже не студент» характеризуется началом перехода границ от «студента» к «учителю», отождествлением индивида себя с чем-то большим, чем «я - студент», однако наблюдается отсутствие адекватной Я-концепции, дефицита реальных представлений о профессии и «отрыв» от привычной студенческой жизни. Таким образом, этот субфрейм является эксклюзивным компонентом. В субфрейме «Я-учитель» заложено отождествление себя с профессией «учитель», находящегося в роли объекта образовательного процесса. Данная самоидентификация характеризует отождествление себя, своих существующих навыков, умений, ценностей, компетенций с «учителем», самоопределение внутри образовательных отношений как объекта образовательной деятельности. Данный субфрейм репрезентирует опыт профессиональной деятельности, за которым следует рефлексия, в ходе которой уже формируется представление о собственной идентичности. Соответственно данный субфрейм рассматривается как инклюзивный компонент. Субфрейм «Я еще не учитель» учитывает самоанализ индивида относительно и присутствующих и отсутствующих у него необходимых параметров для того, чтобы идентифицировать себя с «учителем». Именно в этом субфрейме заложена рефлексия своей профессиональной деятельности. В данном компоненте отражается разрушение иллюзий и идеалов об отождествлении себя с профессией, происходит саморефлексия, понимание чего не хватает для того, чтобы быть учителем, после прохождения педагогической практики. В рамках дихотомии включенности и исключенности, данный субфрейм понимается как эксклюзивный компонент. Соответственно после рефлексии и осознания каких навыков, умений, компетенций индивиду не хватает для перехода на следующий этап, происходит возвращение к обучению, то есть к субфрейму «Я-студент», что демонстрирует современную концепцию «образования в течение всей жизни». Именно этим объясняется цикличность фрейма понятия «профессиональная идентичность учителя».

В. Лабов и Дж. Валетски описывают структурные компоненты любого нарратива, которые включают описание исходной ситуации, описание времени, места, персонажей, осложнение или конфликт, авторское отношение, разрешение конфликта и итог⁷. Таким образом, текстообразование нарратива содержит некую историю, или фабулу, преломленную сквозь призму определенной точки зрения. Педагогический нарратив имеет композиционную структуру, которая определяется композиционной структурой нарратива в общем и содержанием понятия профессиональная идентичность учителя. Структура педагогического нарратива повторяет структуру самого фрейма, то есть композиционно он повторяет части фрейма и содержит четыре блока с теми же названиями, что и компоненты фрейма. Как

⁷ Labov W., Waletzky J. "Narrative analysis". Essays on the Verbal and Visual Arts, ed. J. Helm, 12-44. Seattle: U. of Washington Press.. Reprinted in Journal of Narrative and Life History 7:3-38, 1967.

было отмечено ранее, нарратив является объективацией идентичности, а идентичность — это двуединый конструкт, в котором сопряжено включение и исключение своего «Я». Блоки педагогического нарратива «Я-студент» и «Я-учитель» отличаются статичностью, поскольку в них описывается включенность авторов в соответствующий этап профессионального развития. Такая включенность названа инклюзивностью. Блоки «Я уже не студент» и «Я еще не учитель» отличаются динамичностью, поскольку в них описывается исключенность, или выход, авторов из этих этапов. Такая исключенность названа эксклюзией.

Также в главе рассмотрены методологические аспекты анализа педагогического нарратива. Здесь представлены принципы и методы дискурс-анализа, и на его основе построена методика анализа педагогических нарративов как первичного дискурса с целью выделения языковых особенностей репрезентации профессиональной идентичности учителя на лексическом и грамматическом уровнях. Данная методика базируется на принципах нескольких методов: контент-анализа, тематического анализа, семантического анализа, компонентного анализа и грамматического анализа.

Применив контент-анализ к педагогическим нарративам, мы выделяем релевантные контексты, которые прокодированы при помощи четырех концептуальных переменных (К-переменных), совпадающих с четырьмя композиционными блоками. Под контекстом понимается «среда, где формируется значение слова и где из диалектического противоречия между возможностями значения и коммуникативными потребностями возникают новые лексико-семантические варианты слов, придавая этим словам новые актуальные значения и обогащая структуру их многозначности»⁸. Из релевантных прокодированных контекстов выделены номинации: лексические и пропозитивные, которые объединены в тематические группы посредством контент-анализа и тематического анализа. Поскольку в пропозитивных номинациях содержится более чем одна лексическая единица, в анализ вводятся языковые параметры, они же структурно-семантические параметры (далее ССП), которые являются величиной измерения вербализации профессиональной идентичности учителя, и могут быть представлены в форме отдельного существительного, местоимения, глагольной формы или конструкции, прилагательного или наречия. В дальнейшем ходе исследования ССП названы лексико-семантическими параметрами и грамматическими параметрами.

На *лексико-семантическом уровне* внутри выделенных тематических групп параметры объединены в микрогруппы значений с помощью семантического, компонентного и тематического анализа. Наполняемость этих микрогрупп подсчитана общим количеством параметров и количеством параметров, которые не имеют повторений. Например, контекст по К-переменной «Я уже не студент» внутри тематической группы «Подготовка к практике»: *«Практика началась 15 января с выхода в школы на знакомство.*

⁸ Виноградов В.В. Русский язык. - М., 1972. - С. 9-45.

Встретили нас очень радушно – и директор, и наши учителя-предметники ответили на все наши вопросы, рассказали все, что нам требовалось и сразу пригласили нас на уроки к нашим классам ...» продиктовал группировку данной лексической единицы по теме «подготовка к практике». Определение слова «выход» через глагол «выйти» – «Уйдя откуда-нибудь, появиться, оказаться где-нибудь»⁹. В данном случае архисемой оказывается «процесс перехода из прежнего состояния в новое состояние». Фиксируем данный ССП в микрогруппу с соответствующим названием. Проанализируем слово «знакомство» через глагол «знакомиться»: – «1. с кем. Вступать в знакомство с кем-н. 3. с новыми товарищами. 2. с чем. Получать, собирать сведения о чём-н. 3. с обстановкой.»¹⁰. В данном контексте выделяем актуализирующуюся в нем архисему «знакомство». Фиксируем данный ССП в микрогруппу с соответствующим названием.

На *грамматическом уровне* анализ проведён по определенным принципам. Грамматические категории частей речи отобраны исходя из того, как их грамматическая семантика репрезентирует включенность (инклюзивность) и исключенность (эксклюзивность). В отечественной научной литературе не так много работ, в которых была бы рассмотрена репрезентация инклюзивности и эксклюзивности заложенная в частях речи, однако у Г.А. Золотовой, Н.К. Онипенко, М.Ю. Сидоровой инклюзивность и эксклюзивность говорящего рассмотрены для различения предложений с неопределенным и с обобщенным субъектом¹¹. Вслед за данной концепцией грамматические параметры распределены на средства выражения инклюзии и эксклюзии и произведен их подсчет внутри блоков. К параметрам, *репрезентирующим инклюзию* относятся: неотглагольные существительные; личные местоимения 1го лица единственного и множественного числа; притяжательные местоимения «мой», «наш», «свой», относящиеся к 1ому лицу; возвратное местоимение «себя» относящееся к 1ому лицу; определительное местоимение «сам» относящееся к 1ому лицу; глаголы в личной форме 1го лица единственного и множественного числа; действительные причастия; деепричастия несовершенного и совершенного вида; прилагательные и наречия в положительной форме. К параметрам, *репрезентирующим эксклюзию* относятся: отглагольные существительные; личные местоимения 2го, 3го лица единственного и множественного числа; притяжательные местоимения «твой», «его», «её», «ваш», «их», «свой» относящиеся ко 2ому и 3ему лицу; возвратное местоимение «себя» относящееся ко 2ому и 3ему лицу; определительные местоимения «весь», «всякий», «каждый», «самый», «любой», «иной», «другой»; неопределенные местоимения «некто», «нечто», «несколько», «некоторый», «некий», «кто-то», «что-то», «кто-либо», «кто-нибудь», «что-либо», «что-нибудь», «кое-кто», «кое-что», «кое-какой», «какой-то», «какой-либо», «какой-нибудь», «чей-то»,

⁹ Большой толковый словарь русского языка

¹⁰ Большой толковый словарь русского языка

¹¹ Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Наука, 2004. 544 с.

«чей-либо», «чей-нибудь», «сколько-то», «сколько-либо», «сколько-нибудь»; отрицательные местоимения «никто», «ничто», «никакой», «ничей», «нисколько», «некого», «нечего»; глаголы в личной форме 2го лица единственного и множественного числа, 3го лица единственного и множественного числа; начальная форма глагола; страдательный залог; возвратные глаголы в значении страдательного залога; сослагательное наклонение; страдательные причастия; сравнительная и превосходная степень прилагательных; краткая форма прилагательных; сравнительная и превосходная степень наречий; определительные наречия степени.

Номинализация **существительных** легла в основу репрезентации эксклюзивности. Здесь учитываются отглагольные существительные с определенными морфами «со значением отвлеченного процессуального признака»¹², которые имеют определённые морфологические признаки, например характерные суффиксы (...**Прохождение** пассивной практики было волнующим...; ...**Принятие** на себя роли преподавателя прошло успешно...; ...**посещение** уроков учителя оставило очень положительные впечатления...). Параметры неотглагольных существительных рассмотрены нами как репрезентирующие инклюзию.

У параметров **местоимений** также учитываются средства выражения инклюзии и эксклюзии, распределение в которые будет диктоваться видом местоимения. Личные местоимения «я», «мы» относятся к средствам выражения инклюзии, при этом в случае местоимения «мы» отождествление себя может быть с разными группами и автор может быть частью разных групп: других студентов, одноклассников, учителей, частью класса (...**В** первый день **мы** детей не видели...; ... **мы** с коллегой практикантом...; ...**Мы** обсуждали с преподавателем дальнейшую концепцию работы...; ...**мы** с руководством школы решили...; ...**материал**, который **мы** (с учениками) повторили с использованием мяча...).

Притяжательные местоимения «мой», «наш», «свой» и их формы относятся к средствам выражения инклюзии, а местоимения, в которых нет включения «своего я» в контексте относятся к средствам выражения эксклюзии (...**Моя** пассивная практика длилась 1 неделю...; ...нам сообщили **наше** расписание...; ...Уже на неделе пассивной практики мне пришлось провести **свой** первый урок...). В случае с местоимением «свой», оно не учитывалось как средство выражения инклюзии, если оно относилось не к автору нарратива (...**После** каждого занятия учительница давала **свой** комментарий по поводу проведенного урока...). Возвратное местоимение «себя» относится к средствам выражения инклюзии если это диктуется контекстом (...**Подойдя** осознанно к данному вопросу и взяв на **себя** ответственность за самостоятельное решение всех возникающих трудностей...). Местоимения, несущие значения неконкретности, неопределенности и отрицательной оценки, то есть неопределенные и

¹² Шведова Н. Ю. Русская грамматика : [В 2-х т. / Редкол.: Н. Ю. Шведова (гл. ред.) и др.]. Т. 1. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / [Н. С. Авилова, А. В. Бондаренко, Е. А. Брызгунова и др.]. - Москва : Наука, 1980. - 783 с.

отрицательные местоимения соответственно будут отнесены к средствам выражения эксклюзии (...потому что лишь в последний день практики они только вспомнили о заполнении **«какого-то»** дневника...; ...и еще одной не менее важной целью было перенять **какие-либо** приемы и знания...; ...я никогда в жизни не хотела быть учителем и вообще всегда считала, что это не моё и у меня нет к этому **никаких** способностей...).

У параметров **глагольных форм** выделены следующие категории как средства выражения инклюзии и эксклюзии: наклонения (изъявительное: ...я **вела** уроки английского языка у 10 “А” класса...; сослагательное: ...у нас пропало очень много уроков, на которых мы **могли бы приобрести** опыт...; ...очень **хотелось бы быть** им (детям) верным помощником в учебе...), залога (действительный: ...Я **проходила** педагогическую практику в общеобразовательной школе №122..., страдательный: ...Мною...**была пройдена практика** в МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №127...), возвратности в эквиваленте страдательного залога (...Перед занятиями каждый раз **отправлялся** план-конспект урока куратору-преподавателю...; ... Все планы уроков **сдавались** преподавателю...), модальности (...Наверное, мне **надо узнать** о каких-то необычных и интересных видах работы на уроке...; ...**Нужно научиться планировать** более интересные уроки...), инфинитивов (...В моих дальнейших планах на будущее **развить** навыки интерактивного взаимодействия с учениками...; ...**совершенствовать** уровень владения иностранным языком...). Причастия и деепричастия считаются глагольными словоформами, так, у глагола адъективной репрезентацией будут причастия (...На основе **пройденной** мной педагогической практики...; ...так как на каждом **проводимом** мною уроке присутствовал учитель английского языка...), адverbиальной – деепричастия (...**Будучи** студенткой четвертого курса факультета, современных иностранных языков и литератур...; ...ту ли сферу деятельности я выбрала, **поступая** на СИЯЛ...). Их грамматические категории так же отмечены как средства выражения инклюзии и эксклюзии.

В анализе также рассмотрены параметры **прилагательных и наречий**, поскольку их первичной функцией является описание признака предмета и действия, то есть они напрямую дополняют характеристику ССП существительных и глагольных форм соответственно. У ССП прилагательных учитываются такие грамматические особенности как положительная (...В это время мною **отмечались** различные приемы, используемые преподавателями для **успешного** освоения материала учащимися...), сравнительная (...Работа с пятым и шестым классами была **более интерактивной**...; ...Я хотела научиться составлять планы уроков в **более быстром** темпе...) и превосходная степени (...**Наилучший** способ сделать это (замотивировать ребенка больше работать над языком) – это показать, что правила не такие сложные...), а также краткая форма (...Ты понимаешь, что твой труд **не напрасен** и дети начинают любить предмет...).

У параметров наречий так же учитываются такие грамматические особенности как степени сравнения (...мне нужно научиться **чувствовать**

себя **более комфортно**...; ...хотелось бы **чаще** уходить от содержания тем предложенных в учебнике...), так и определятельные наречия степени (...Встретили нас **очень радушно**...; ... педагогический коллектив гимназии с самого начала **очень позитивно** отреагировал на мое появление в школе...).

В главе II «Параметры лингвистического моделирования педагогического нарратива» представлен анализ каждого композиционного блока в отдельности, а затем отслежены тенденции лексико-семантических и грамматических особенностей среди всех четырёх блоков.

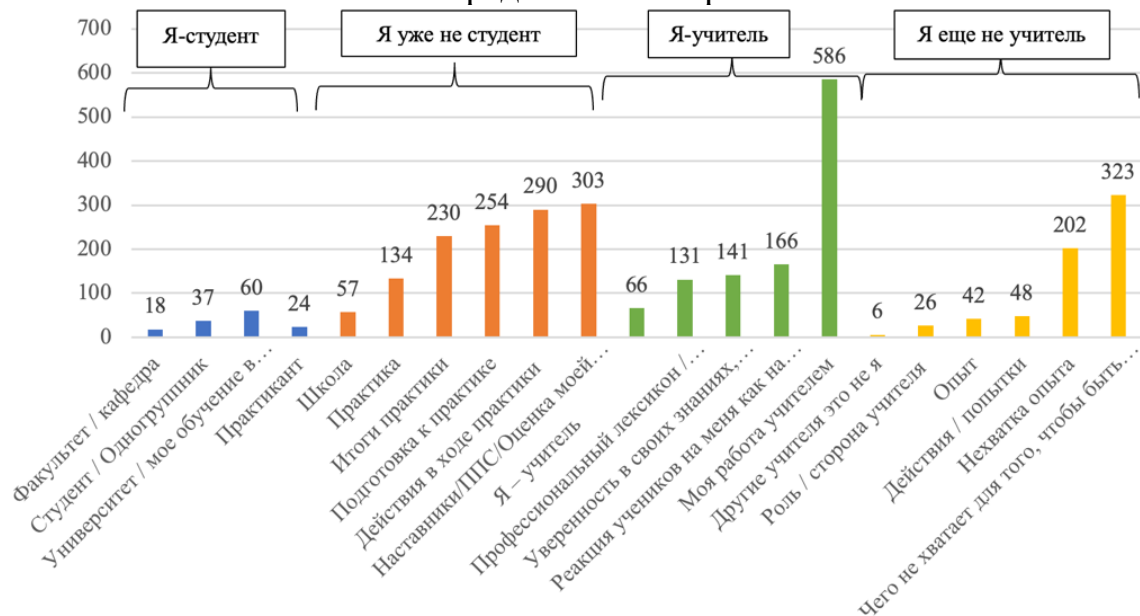


Рис. 2. Наполняемость тематических групп количеством лексико-семантических параметров в четырёх блоках

В основных результатах анализа **на лексико-семантическом уровне** отметим следующие данные. Как показано на рисунке 2, параметры объединены в 21 тематическую группу: 3 тематические группы в блоке «Я-студент»; 7 тематических групп в блоке «Я уже не студент», 6 тематических групп в блоке «Я еще не учитель», 5 тематических групп в блоке «Я-учитель». Всего в тематических группах контекстов было выделено 3144 ССП. Все параметры объединялись в 93 микрогруппы значений по главной актуализирующей семе. Блок «Я-студент» насчитывает 9 микрогрупп значений, блок «Я уже не студент» – 39 микрогрупп значений, в блоке «Я еще не учитель» выделено 14 микрогрупп значений, а в блоке «Я-учитель» – 31 микрогруппа значений.

Наибольшим по наполняемости стал блок «Я уже не студент» – 1292 ССП. Самыми наполненными микрогруппами значений этого блока являются «предположения о профессиональном развитии», «получение и развитие профессиональных знаний, умений, навыков», «называние преподавателей», «содействие от преподавателей», «взаимодействие с преподавателями», «достижения», «успех практиканта». Чуть меньше насчитывает блок «Я-учитель» – 1090 ССП. Самые наполненные микрогруппы значений в данном блоке «проведение уроков/занятий» и «ведение классного руководства»,

«взаимодействие с учениками и установление контакта», «методы организации работы и взаимодействия в классе», «наблюдения о методах преподавания и их эффективности», «восприятие учеников меня как учителя», «позитивное восприятие учениками учебного процесса и материала». Третьим по наполняемости является блок «Я еще не учитель» с 647 ССП всего. Самыми лексически наполненными микрогруппами значений этого блока являются «намерение получить какие-либо свойства/качества, которые отсутствуют», «трудности во взаимодействии с учениками», «неудачи и трудности, связанные с нехваткой опыта». Наименьшим по наполняемости стал блок «Я-студент» в котором всего 115 ССП. Наиболее лексически насыщенными микрогруппами в данном блоке стали «учебный процесс», «совокупность лиц, объединённых учебной деятельностью», «учащийся высшего учебного заведения».

В результатах анализа *на грамматическом уровне* количество параметров существительных, выражающих инклюзию, больше количества параметров, выражающих эксклюзию, среди всех четырёх блоков. Как средства репрезентации эксклюзии учитывались отглагольные существительные, а инклюзии – остальные существительные.

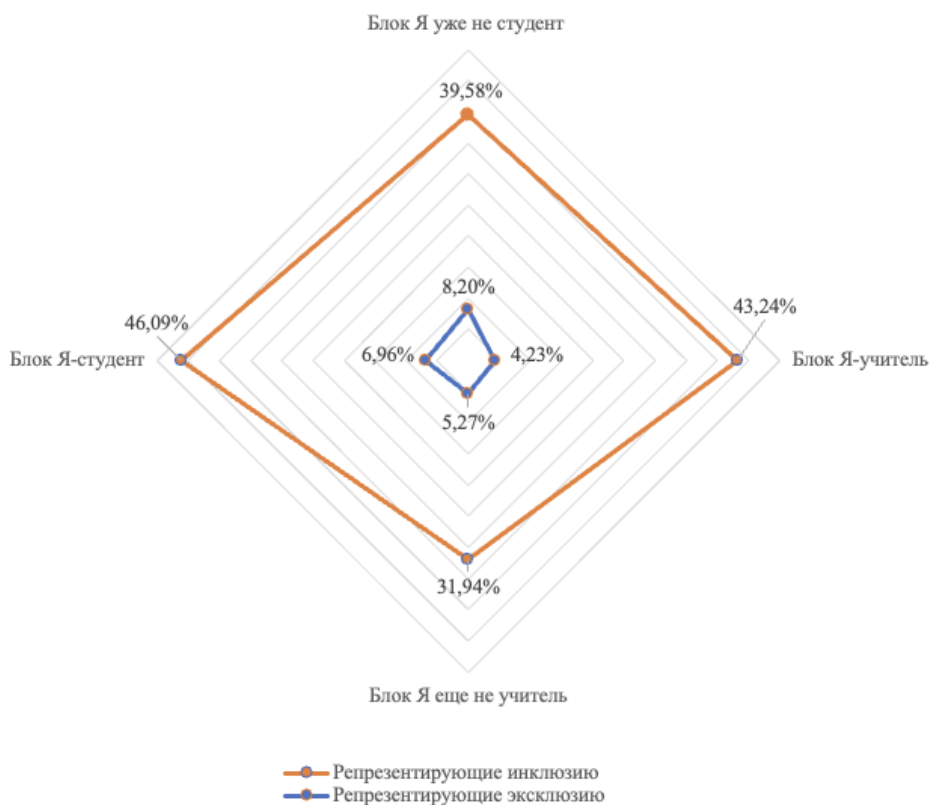


Рис. 3. Количество грамматических параметров существительных в четырёх блоках

Как показано на рисунке 3, наиболее часто ССП отглагольных существительных используются в блоке эксклюзии «Я уже не студент» (8,20%). У блока эксклюзии «Я еще не учитель» объем наполнения средствами выражения эксклюзии является третьим по величине (5,27%). Однако в блоке инклюзии «Я-студент» объем средств выражения эксклюзии второй по наполняемости – 6,96%. Наименьшим по наполняемости отглагольными

существительными стал блок инклюзии «Я-учитель» – (4,23%). Данные результаты говорят о неоднородности между значением блока и средствами выражения эксклюзии. Средства выражения инклюзии, или включенности, в форме остальных существительных у авторов нарративов гораздо выше в сравнении с отглагольными существительными. На рисунке видно, что наибольшее количество средств выражения инклюзивности в форме остальных существительных приходится на блоки «Я-студент» (46,09%) и «Я-учитель», то есть инклюзивные. Интересно, что здесь грамматические параметры лингвистической модели совпали с блоками инклюзии композиционной структуры. Меньшее количество грамматических средств выражения инклюзии присутствуют в эксклюзивных блоках «Я уже не студент» и «Я еще не учитель».

В грамматических параметрах местоимений количество средств выражения инклюзии превышает средства выражения эксклюзии, как и в случае с существительными, что является отличительной характеристикой именной группы частей речи.

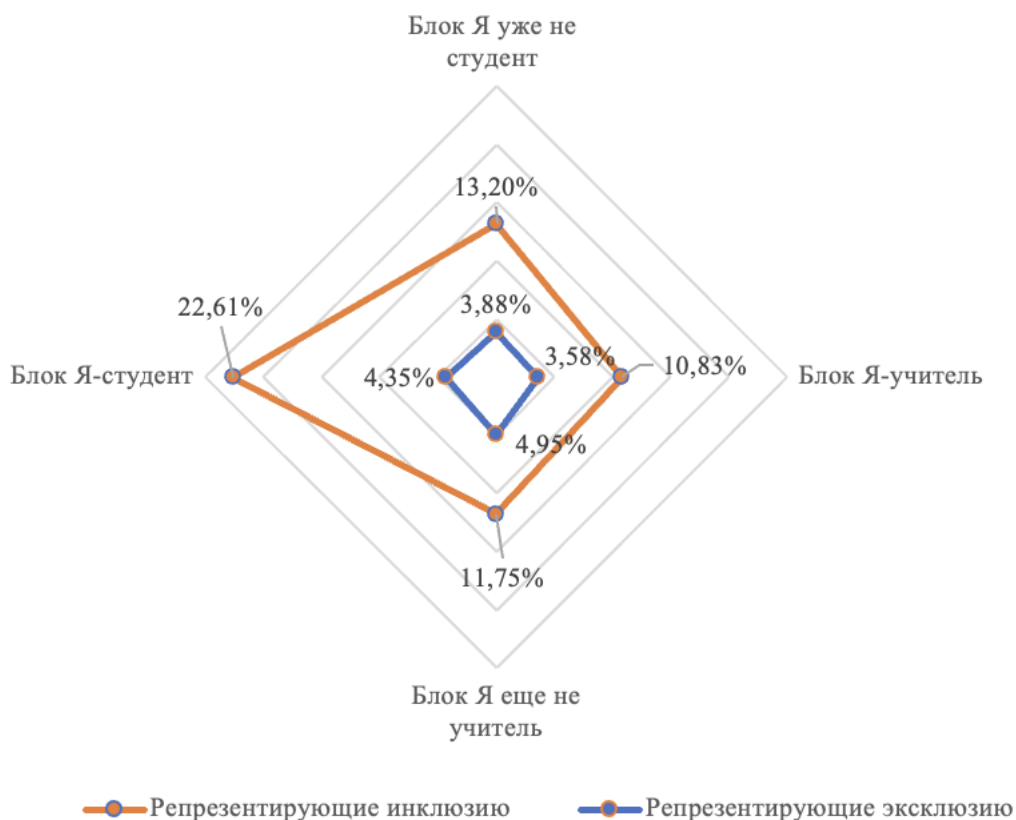


Рис. 4. Количество грамматических параметров местоимений в четырёх блоках

Как показано на рисунке 4, наибольшее количество средств выражения эксклюзии приходится на эксклюзивный блок «Я еще не учитель» (4,95%). Однако в эксклюзивном блоке «Я уже не студент», данный показатель составляет 3,88%. Более того, отметим, что второй по количеству показатель (4,35%) средств выражения эксклюзии приходится на инклюзивный блок «Я-студент». Наименьший показатель (3,58%) приходится на инклюзивный блок

«Я-учитель». В показателях инклюзивности снова наблюдается неоднородная тенденция, инклюзивный блок «Я-студент» насчитывает наибольшее количество средств выражения инклюзии (22,61%), а инклюзивный блок «Я-учитель», наоборот наименьший по количеству средств выражения инклюзии (10,83%). Любопытно, что у эксклюзивных блоков «Я уже не студент» и «Я еще не учитель» объем средств выражения инклюзивности примерно одинаковый, 13,20% и 11,75% соответственно.

В грамматических параметрах глагольных форм средства выражения эксклюзии наоборот превышают средства выражения инклюзии. Это является кардинальным отличием от параметров существительных и местоимений, и является особенностью предикативной группы частей речи.

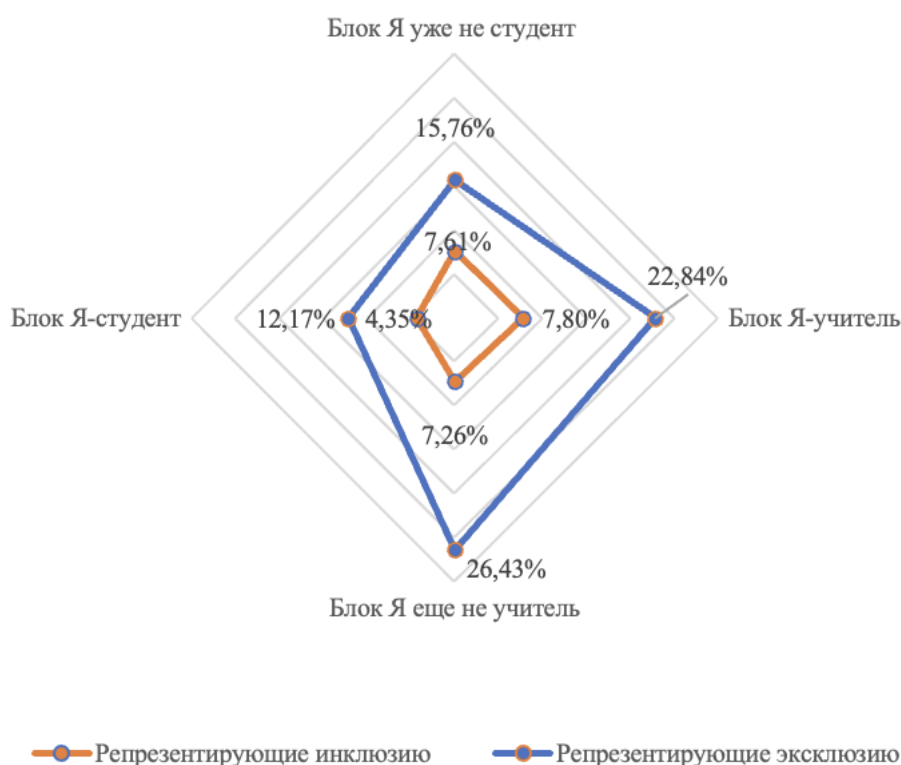


Рис. 5. Количество грамматических параметров глагольных форм в четырёх блоках

Как показано на рисунке 5, наибольший объем средств выражения эксклюзии приходится на эксклюзивный блок «Я еще не учитель», однако в эксклюзивном блоке «Я уже не студент» объем наполнения такими ССП ниже (15,76%). Более того, инклюзивный блок «Я-учитель» является вторым по наполнению средствами выражения эксклюзии (22,84%), а инклюзивный блок «Я-студент» является последним по объему наполнения такими ССП (12,17%). Рассматривая средства, репрезентирующие инклюзию, отметим, что в инклюзивных блоках «Я-студент» имеет 4,35% наполнения такими средствами, в то время как «Я-учитель» насчитывает 7,80% ССП. Кроме того, оба эксклюзивных блока «Я уже не студент» и «Я еще не учитель» имеют примерно одинаковое количество, что и предыдущий блок, 7,61% и 7,26% соответственно. В данном случае отметим, что уровень репрезентации

инклюзии примерно одинаков на всех этапах кроме первого, где репрезентация инклюзии немного ниже.

В грамматических параметрах прилагательных средства выражения инклюзии превышают средства выражения эксклюзии.

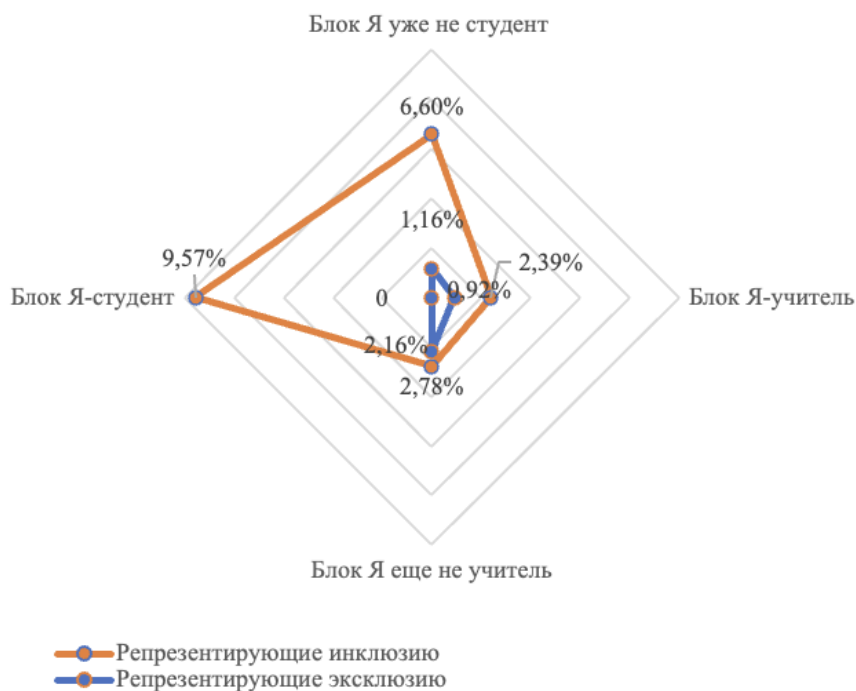


Рис. 6. Количество грамматических параметров прилагательных в четырёх блоках

Как показано на рисунке 6, наибольшее количество языковых параметров, репрезентирующих инклюзию, приходится на инклюзивный блок «Я-студент» – 9,57%. В инклюзивном блоке «Я-учитель» показатель инклюзивных параметров гораздо ниже – 2,39%. Рассматривая эксклюзивные блоки, отметим, что в блоке «Я уже не студент» показатель достигает 6,60%, а в блоке «Я еще не учитель» – 2,78%. Таким образом, анализ показывает, что в инклюзивных блоках композиционной структуры педагогического нарратива параметры инклюзивности превосходят параметры в эксклюзивных блоках. Рассмотрим параметры, репрезентирующие эксклюзию. В инклюзивном блоке «Я-студент» эксклюзивных параметров не выявлено, а в блоке «Я-учитель» они насчитывают минимальное количество – 0,92%. Однако уже в эксклюзивных блоках параметры эксклюзивности значительно преобладают, особенно в блоке «Я еще не учитель» – 2,16%, а в блоке «Я уже не студент» их количество составляет 1,16%. Эти результаты позволяют сделать вывод, что грамматические параметры, репрезентирующие инклюзию и эксклюзию совпали с инклюзивностью и эксклюзивностью блоков композиционной структуры.

Грамматические параметры наречий – самые немногочисленные среди всех.

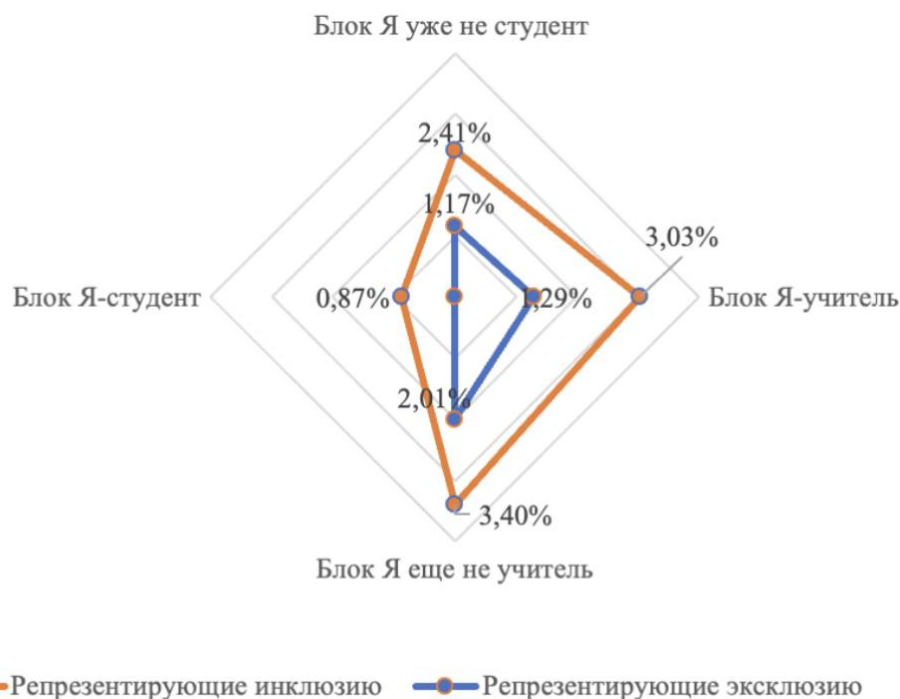


Рис. 7. Количество грамматических параметров наречий в четырёх блоках

Как показано на рисунке 7, параметры, репрезентирующие инклюзию в инклюзивных блоках в совокупности, насчитывают 3,9 % (0,87% в блоке «Я-студент» и 3,03% в блоке «Я-учитель»), что меньше, чем параметры эксклюзивных блоков – 5,81% в совокупности (2,41% в блоке «Я уже не студент» и 3,40% в блоке «Я еще не учитель»). Рассматривая параметры репрезентирующие эксклюзию, отметим, что таковые отсутствуют в одном из инклюзивных блоков («Я-студент»), и насчитывают 1,29% в блоке «Я-учитель». Таким образом, в совокупности параметры репрезентирующие эксклюзию преобладают в эксклюзивных блоках – 3,18% в обоих (1,17% в блоке «Я уже не студент» и 2,01% в блоке «Я еще не учитель»).

Характеризуя модель педагогического нарратива исходя из **лексико-семантических параметров** (рис.8), отметим, что сумма параметров у инклюзивных блоков «Я-студент» и «Я-учитель», меньше, чем сумма параметров у эксклюзивных блоков «Я уже не студент» и «Я еще не учитель». Можно сделать вывод, что на уровне лексико-семантических особенностей уровень эксклюзии превышает уровень инклюзии, то есть эксклюзивные блоки более лексически насыщенные, чем инклюзивные.

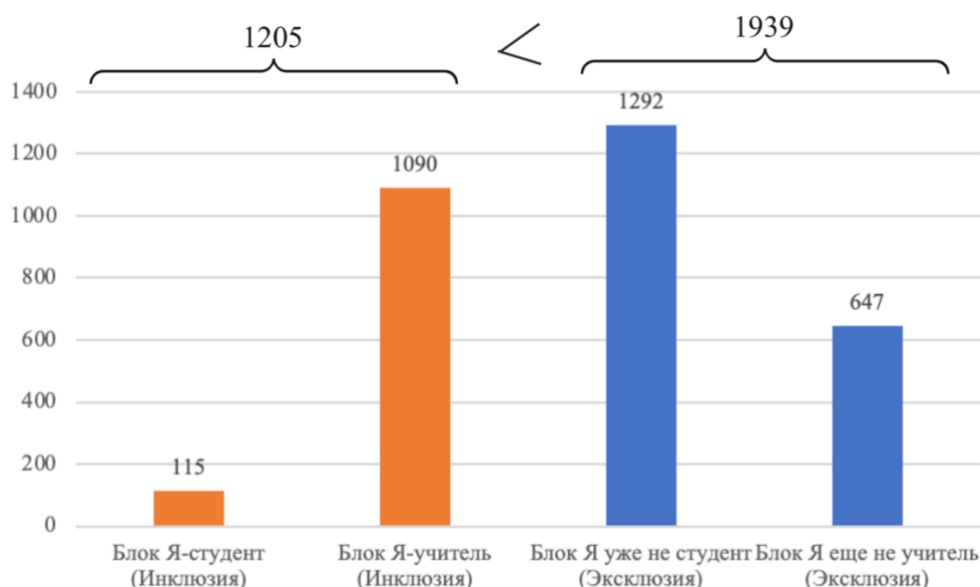


Рис. 8. Количество наполнения ССП по блокам инклюзии и эксклюзии

Характеризуя модель педагогического нарратива исходя из **грамматических параметров** (рис.9), отметим, что в параметрах существительных уровень инклюзии грамматических репрезентом совпадает с инклюзивными блоками.

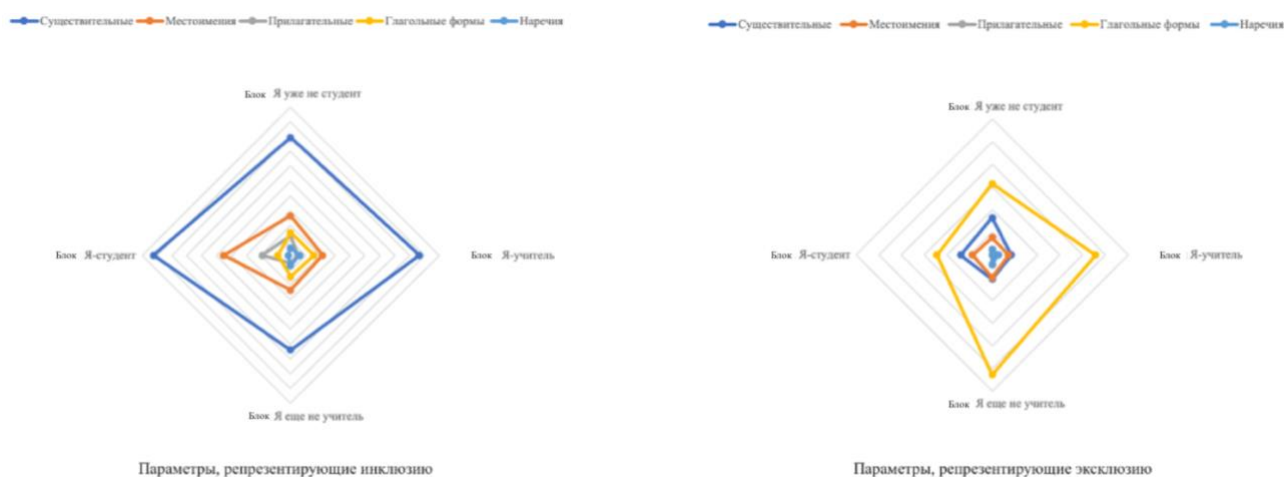


Рис. 9. Грамматические параметры, репрезентирующие инклюзию и эксклюзию по частям речи

В грамматических параметрах других частей речи такого не происходит. В отношении параметров существительных и местоимений уровень средств, выражающих инклюзию выше. В случае с глагольными формами наблюдается обратное. В рамках особенностей параметров прилагательных распространенность приходится как на инклюзивные блоки, так и на эксклюзивные. Относительно результатов анализа наречий отметим, что тенденции также не однородны во взаимосвязи инклюзивных и эксклюзивных параметров, а некоторые отсутствуют в инклюзивных блоках, также как и в случае с прилагательными.

Из вышесказанного следует вывод, что на уровне лексики авторы нарративов описывают себя больше, как учителей. На уровне грамматики

доминирует композиционный блок студента в рамках репрезентации инклюзии в именных частях речи. В рамках репрезентации эксклюзии в предикативных частях речи доминирует блок учителя. Таким образом, исходя из логико-грамматических категорий на уровне грамматики авторы нарративов включают себя в студента, исключая себя из учителя.

В **заключении** подводятся итоги проведенного исследования, излагаются обобщающие результаты, а также перспективы дальнейшего изучения дискурса педагогического нарратива и профессиональной идентичности учителя. Данная работа вносит вклад в исследование дискурса и профессиональной идентичности учителя с точки зрения языковых особенностей. Впервые произведена структуризация данного понятия и выделены характерные языковые особенности, репрезентирующие его в дискурсе педагогического нарратива. Дискурс педагогического нарратива представляет большой интерес для последующих исследований не только в рамках лингвистики, но и в рамках педагогики и психологии.

Статьи в рецензируемых научных журналах, включённых в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК Министерства науки и высшего образования РФ

1. Трушникова Е. А. Анализ профессиональной идентичности учителя на материале педагогических нарративов студентов-практикантов: лингвокогнитивный аспект / Е. А. Трушникова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – № 4. – С. 153-163.
2. Трушникова Е. А. Выявление компонентов профессиональной идентичности учителя в текстах педагогического нарратива: обобщение результатов контент-анализа / Е. А. Трушникова // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 12. – С. 393-396.
3. Трушникова Е. А. Фреймовая модель понятия «профессиональная идентичность учителя» в рамках психолого-педагогического научного дискурса / Е. А. Трушникова // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. – 2023. – Т. 33, № 6. – С. 1450-1458.

Статьи в сборниках научных трудов и материалов научных конференций

1. Трушникова Е. А. Граничные объекты в педагогике / Е. А. Трушникова // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах : материалы X Международной научной конференции, Челябинск, 01–03 октября 2020 года. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2020. – С. 236-240.
2. Трушникова Е. А. Профессиональная идентичность в педагогическом нарративе / Е. А. Трушникова // Педагогическое образование: новые вызовы и цели : VII Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов, Казань, 26–28 мая 2021 года. Том Часть III. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2021. – С. 227-234.