

ИЗВЕСТИЯ

Уральского федерального
университета

Серия 1
Проблемы образования,
науки и культуры

2017. Т. 23

№ 4 (168)

IZVESTIA

Ural Federal University
Journal

Series 1
Issues in Education,
Science and Culture

2017. Vol. 23

№ 4 (168)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА

- Т. Е. Автухович**, д-р филол. наук, проф. (Республика Беларусь, Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)
- А. Е. Аникин**, д-р филол. наук, акад. РАН (Россия, Новосибирск, Институт филологии СО РАН)
- Дж. Боулт**, PhD (Art Studies), проф. (США, Лос-Анджелес, Университет Южной Калифорнии)
- А. В. Головнев**, д-р ист. наук, чл.-корр. РАН (Россия, Екатеринбург, Институт истории и археологии УрО РАН)
- С. В. Голынец**, канд. искусствоведения, акад. РАХ (Россия, Екатеринбург, Уральский федеральный университет)
- В. Л. Иваницкий**, д-р филол. наук, проф. (Россия, Москва, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова)
- С. Г. Корконосенко**, д-р полит. наук, проф. (Россия, Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет)
- К. Кроо**, д-р филол. наук, проф. (Венгрия, Будапешт, Университет Лоранда Этвеша)
- Дж. Майклсон**, PhD (Philology), проф. (США, Лоренс, Канзасский университет)
- А. Мустайоки**, PhD (Philology), проф. (Финляндия, Хельсинки, Хельсинкский университет)
- Б. Ю. Норман**, д-р филол. наук, проф. (Республика Беларусь, Минск, Белорусский государственный университет)
- Э. Э. Сыманюк**, д-р психол. наук, проф. (Россия, Екатеринбург, Уральский федеральный университет)
- А. А. Тертычный**, д-р филол. наук, проф. (Россия, Москва, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова)
- А. Федотов**, д-р филол. наук, проф. (Болгария, София, Софийский университет Св. Климента Охридского)
- Г. Г. Щепилова**, д-р филол. наук, проф. (Россия, Москва, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ

Главный редактор

- В. М. Амиров**, канд. филол. наук, доц. (Россия, Екатеринбург, Уральский федеральный университет)
- Ю. М. Ершов**, д-р филол. наук, доц. (Россия, Томск, Национальный исследовательский Томский государственный университет)
- Б. Н. Лозовский**, д-р филол. наук, доц. (Россия, Екатеринбург, Уральский федеральный университет)
- Э. В. Чепкина**, д-р филол. наук, доц. (Россия, Екатеринбург, Уральский федеральный университет)
- А. П. Чудинов**, д-р филол. наук, проф. (Россия, Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет)
- О. Л. Девятова**, д-р культурологии, проф. (Россия, Екатеринбург, Уральский федеральный университет)
- Н. Б. Кириллова**, д-р культурологии, проф. (Россия, Екатеринбург, Уральский федеральный университет)
- И. Я. Мурзина**, д-р культурологии, проф. (Россия, Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет)
- Г. А. Глотова**, д-р психол. наук, проф. (Россия, Москва, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова)
- Н. С. Глуханюк**, д-р психол. наук, проф. (Россия, Екатеринбург, Уральский федеральный университет)
- И. А. Ершова**, канд. психол. наук, доц. (Россия, Екатеринбург, Уральский федеральный университет)
- С. А. Минярова**, д-р психол. наук, проф. (Россия, Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет)
- Т. Ю. Быстрова**, д-р филос. наук, доц. (Россия, Екатеринбург, Екатеринбургская академия современного искусства)
- Г. Е. Зборовский**, д-р филос. наук, проф. (Россия, Екатеринбург, Уральский федеральный университет)
- И. В. Зиновьев**, д-р филос. наук, доц. (Россия, Екатеринбург, Уральский федеральный университет)
- В. Ф. Олешко**, д-р филос. наук, проф. (Россия, Екатеринбург, Уральский федеральный университет)
- Г. Саймонс (Greg Simons)**, PhD, проф. (Швеция, Уппсала, Уппсальский университет)
- Р. Коул (Richard Cole)**, PhD, проф. (США, Чарлз Хилл, Университет Северной Каролины)
- В. Батмаз (Veyzel Batmaz)**, PhD, проф. (Турция, Стамбул, Стамбульский университет)
- Л. Юёдзе**, PhD, проф. (КНР, Пекин, Китайский университет массовых коммуникаций)
- Ответственный секретарь
- Л. А. Хухарева**

СОДЕРЖАНИЕ

ЖУРНАЛИСТИКА И МАССОВЫЕ КОММУНИКАЦИИ	
<i>Олешко В. Ф., Малик О. В.</i> Влияние цифровых средств массовой информации на формирование глобальной системы социальных коммуникаций 5	
<i>Чепкина Э В., Лемесева Е. Э.</i> Конструирование идентичности россиян с помощью исторического нарратива в дискурсе СМИ..... 13	
<i>Кутина Н. А.</i> Аксиологическая стратегия и ее речевая реализация в региональном газетном издании 19	
<i>Бочарова А. И., Петкау А. Ю.</i> Коммуникативные стратегии и тактики в корпоративном университетском СМИ (на примере газет «Уральский федеральный» и «Gaceta UNAM») 32	
<i>Тарасов И. Е.</i> Отечественная теледокументалистика сегодня: темы, методы, жанры 39	
<i>Каблуков Е. В., Ильина О. В.</i> Два политических полюса современной России сквозь призму идеологических номинаций. Часть 1: Патриотический полюс... 44	
<i>Авдохутдинова О. Ф.</i> Сюжетная роль «жертва» как нарративный механизм конструирования национально-гражданской идентификации россиян в текстах информационного агентства «РБК» 55	
<i>Юферева А. С.</i> Ключевые концепты медиадискурса: «конвергенция», «мультимедиа», «интеграция» (по результатам социологического опроса журналистов) 66	
<i>Цао Юй.</i> Телеаудиторные предпочтения детей младшего и среднего школьного возраста в КНР 72	
ПОЭТИКА	
<i>Казарин Ю. В., Якимова М. Е.</i> Основные параметры авторского словаря Земфиры 82	
ПСИХОЛОГИЯ	
<i>Токарская Л. В., Григорьева Д. И.</i> Сравнительный анализ жизнестойкости подростков с тяжелыми нарушениями речи и подростков с нормативным речевым развитием..... 89	
<i>Помысухина М. А., Ершова И. А., Пермьякова М. Е.</i> Исследование когнитивных функций подростков с положительным ВИЧ-статусом 96	
<i>Куваева И. О., Завьялова М. А.</i> Жизнестойкость и совладающее поведение у матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.... 105	
<i>Муртазина М. А., Оконечникова Л. В.</i> Исследование предпочтений мультфильмов в младшем школьном возрасте 111	
<i>Вильгельм А. М., Вильгельм А. В.</i> Представления родителей о типах коммуникативного поведения учителя 119	
<i>Печеркина А. А.</i> Роль рефлексии в поддержании профессионального здоровья учителя 127	
КУЛЬТУРОЛОГИЯ	
<i>Козина Т. Н.</i> Жанровое своеобразие рождественского и святочного рассказов..... 137	
<i>Кимеева Т. И.</i> Методология исследования этнографического музейного предмета: на примере коллекций по культуре коренных народов Притомья..... 145	
ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ НОВОГО ВРЕМЕНИ	
<i>Амбарова П. А., Зборовский Г. Е.</i> Возможности практической реализации нелинейной модели высшего образования в УрФО (по материалам «круглого стола») 151	
<i>Меньшиков А. С., Якимова О. А.</i> Поиски альтернативы конфессиональному религиозному образованию в Европе: критическая рефлексия опыта 165	
ЛАБОРАТОРИЯ УЧЕНОГО	
<i>Шакин П. В.</i> Сдвиги лексической сочетаемости лексемы <i>вызов</i> (на материале текстов СМИ) 181	
НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ	
<i>Гольдин А. М.</i> Государственная автоматизированная система «Абитуриент»: концепция и пути реализации..... 190	
S u m m a r y 194	

УДК 004.77:070 + 316.774:654.1

В. Ф. Олешко
О. В. Малик

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГЛОБАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

Цифровизация все увереннее проникает в пространство современных СМИ, постепенно вытесняя традиционные медиа. По мере научно-технического прогресса меняются и социальные коммуникации, приобретая ранее не известные формы, возможности и функции. В данной статье авторы анализируют, как цифровые средства массовой коммуникации приводят к наиболее глобальным и важным трансформациям социальных коммуникаций и как данные трансформации интегрируются в социокультурный контекст.

К л ю ч е в ы е с л о в а: социальные коммуникации; цифровые средства массовой информации; интернет-медиа; новые медиа; личность; просьюмер; интерактивность.

Современные процессы социальных коммуникаций (от лат. *communicatio* — сообщение, передача и *communicare* — делать общим, беседовать, связывать, сообщать) [1, 6] приобретают все большее значение в процессах глобализации и интеграции средств массовой информации в единую виртуальную систему — Интернет.

В результате развития Глобальной сети социально активная личность или группа личностей могут оказывать влияние на политическую и экономическую жизнь общества, меняя и трансформируя не только общественное мнение, но и сам процесс его формирования. С одной стороны, благодаря техническому

ОЛЕШКО Владимир Федорович — доктор философских наук, кандидат филологических наук, профессор, заведующий кафедрой периодической печати и сетевых изданий Уральского гуманитарного института Уральского федерального университета (e-mail: Vladimir.Oleshko@urfu.ru). МАЛИК Ольга Владимировна — журналист-аналитик ООО «Правда.Ру», Москва (e-mail: olgamalik.me@gmail.com).

© Олешко В. Ф., Малик О. В., 2017

прогрессу новые средства массовой информации получили возможность доставлять и распространять информацию в любую точку мира с максимальной скоростью, а также более эффективно воздействовать на общественное мнение или эмоциональное состояние отдельной личности или социальных групп. С другой стороны, популярность информационных интернет-ресурсов напрямую зависит от потребностей аудитории и степени поддержки их содержания и стиля подачи материала медиапотребителями [2]. К тому же Сеть обретает «миссию» — обеспечение аудитории Интернета информацией и разнообразными развлечениями, а СМИ «осовремениваются» в контексте моды на «техно», новые жизненные ритмы и скорость передачи информации.

Цифровые средства массовой информации, нередко именуемые отечественными исследователями также интернет-СМИ, онлайн-СМИ, являются частью более широкого понятия — новых медиа. Рассел Нойман, профессор Мичиганского университета, в 1991 г. определил термин «новые медиа» (англ. *new media*) как «новый формат существования средств массовой информации, постоянно доступных на цифровых устройствах и подразумевающих активное участие пользователей в создании и распространении контента» [8, 50].

Понятие «новые медиа» по своему определению очень близко к понятию «цифровые медиа», однако оно предполагает совокупность онлайн-технологий, которые используются для создания цифрового информационного наполнения средств массовой информации. Данное понятие включает в себя не только цифровые средства массовой информации, но и любые цифровые носители информации (тексты, изображения, видео, музыкальные произведения, компьютерные программы, элементы интерфейсов и др.), а также медиапродукты, которые требуют непосредственного физического участия аудитории (видеоигры, сетевые базы данных и др.).

По своим техническим характеристикам и функциям цифровые СМИ не могут быть приравнены к традиционным, поскольку представляют собой самостоятельные программные продукты, которые отличаются мультимедийностью, интерактивностью, возможностью обеспечивать «обратную связь» как аудитории, так и их разработчикам. В отличие от традиционных СМИ, цифровые СМИ являются активными участниками коммуникационного процесса и информационными генераторами.

По этой причине **коммуникативная функция** цифровых СМИ является одной из основных и ключевых [4]. Данная функция определяет все остальные их функции: информационную, эдьютативную, социально-креативную и пр.

Благодаря переходу СМИ в интернет-пространство коммуникативная функция получила новый виток развития. Главное достоинство возможностей современных технологий, конечно же, заключается в том, что аудитория отныне чаще всего имеет возможность общаться не только с официальными лицами редакции посредством различного вида запросов и писем, но и напрямую с авторами. Таким образом, СМИ стали функционировать в режиме личного диалога. Более того, содержательное наполнение, к примеру, сетевых изданий и выбор тем редакцией во многом зависят от коммуникаций аудитории с журналистами.

Очень часто такая практика встречается в тех СМИ, которые достаточно много внимания уделяют последним научным и технологическим разработкам, дизайну, недвижимости и другим темам узкой и специфичной направленности. На Западе к таковым относятся, к примеру, «CN News», «TJournal», «The Village» и др. Среди российских специализированных СМИ в плане креативного подхода к объединению формальных характеристик, присущих прежде всего печатным средствам массовой информации, с техническими возможностями Интернета можно назвать, например, два дизайн-проекта: электронный flash-журнал «BigMag» и интернет-сайт журнала «AD» (admagazine.ru). Помимо привлечения экспертов к освещению той или иной темы, редакции этих и многих других изданий особое внимание уделяют обратной связи и реакции аудитории. Именно аудитория, являющаяся одновременно и потребителями новых видов техники, недвижимости, услуг, может скорректировать, уточнить информацию, поданную журналистами.

Примером личного контакта аудитории со СМИ являются сегодня и трансляции передач на видеосервисе YouTube. В отличие от телевидения, где коммуникации телеведущего происходят только с аудиторией, присутствующей непосредственно в студии, или через модераторов посредством смс-сообщений, на видеосервисе YouTube любой пользователь может вступить в диалог с ведущим и отправить ему сообщение/комментарий. В первом случае коммуникации можно назвать искусственными, так как модераторы тщательно отбирают сообщения от представителей аудитории, прежде чем их озвучить, а реплики аудитории из зала зачастую заранее оговорены. Во втором случае коммуникации происходят естественным образом и напрямую, т. е. ведущий программы становится этакой живой «мишенью» для публики.

Социальные коммуникации в цифровых СМИ имеют характерные особенности, конечно же, глобально трансформирующие сам процесс коммуникаций. В первую очередь социальные коммуникации в СМИ трансграничны. Обмен информацией перестает быть привязанным к физическому местоположению и времени общающихся. В то же время субъектов коммуникации — индивидов или групп индивидов, принимающих непосредственное участие в процессе коммуникации, объединяет единая среда — Интернет.

Меняется и порядок процесса коммуникации. Вместо традиционного, иерархического, порядка (от СМИ к аудитории) коммуникации приобретают гетерархический порядок. Иными словами, с переходом СМИ в интернет-пространство социальные коммуникации от односторонней модели переходят к многосторонней модели (см. схему).



Однако при анализе влияния коммуникативной функции цифровых СМИ на систему социальных коммуникаций следует рассмотреть основные характерные черты коммуникаций между индивидом / группами индивидов и редакцией цифровых СМИ.

Одной из отличительных черт этих коммуникаций является интерактивность. Интерактивность подразумевает связь и взаимодействие между СМИ и аудиторией. В интернет-пространстве интерактивность приобретает более широкое значение за счет появления новых возможностей, особенно при формате взаимодействия «аудитория-к-СМИ». Это уже не только общение между редакцией и пользователями, но и возможность для аудитории контролировать содержание, давать оценку содержанию и комментировать / критиковать его.

Другой обязательной характеристикой коммуникации между редакцией и пользователем в интернет-пространстве является обратная связь. Обратная связь — это реакция, отклик аудитории на какое-либо действие, событие, новость. Обратная связь может нести в себе оценку или быть безоценочной, а также выполнять техническую функцию при взаимодействии СМИ и пользователей (например, пользователи могут сообщить свое мнение по поводу какой-либо технической функции редакции, а также сделать запрос в службу технической поддержки).

Важно отметить, что в интернет-пространстве аудитория имеет возможность общаться с редакцией СМИ, телеведущими, авторами статей напрямую, без бюрократических и формальных процедур. Соответственно, меняется и стиль общения между аудиторией и редакцией: от официального к более неформальному и разговорному. При этом общение может приобретать анонимную форму. Анонимность как основной критерий общения в виртуальном пространстве была утверждена Декларацией о свободе общения в Интернете, принятой Советом Европы в 2003 г. Безусловно, анонимность влияет и на качество коммуникаций в интернет-пространстве, влечет за собой проблему безответственного отношения авторов к своим словам. Более того, анонимность используется как эффективный инструмент для различного рода угроз в интернет-пространстве, в том числе в интернет-СМИ.

Развитие и совершенствование коммуникаций между интернет-СМИ и аудиторией в Сети дало возможность последней постоянно расширять свой круг общения по интересам и формировать самостоятельные фан-сообщества. При этом связующим звеном таких фан-сообществ будет общий интерес к определенному интернет-ресурсу массовой информации, например, к его контентной или жанровой составляющей. По мнению западного исследователя виртуальных сетевых сообществ Говарда Рейнгольда, пользователи способны вступать в контакты и сетевые сообщества с участием администратора данного сообщества или без него [10, 382]. Такие контакты и коммуникации укрепляют чувство идентичности, принадлежности к данному виртуальному сообществу. Таким образом, отдельная личность или группы личностей с помощью интернет-СМИ и других цифровых медиа может участвовать в самых разнообразных социальных коммуникациях, создавать и изменять их.

Вместе с тем новейшей медийной практике присущ и ряд противоречий, обусловленных все большей цифровизацией контента, потребляемого массовой аудиторией. Акцентируем внимание на тех из них, которые, на наш взгляд, могут иметь определенные последствия для отдельных социальных групп общества:

— Глобальная сеть влияет на журналистский стиль транслируемых текстов (иногда в ущерб их нормативному «качеству», культуре речи);

— скорость получения архивно-справочных сведений ведет зачастую к избыточности информации, а технологическая простота их получения «уводит» реципиента от основного текста к второстепенным или откровенно рекламным;

— из-за скорости страдает точность и достоверность информации, в нее попадает немало фейков;

— приоритетные особенности Интернета: гипертекстуальность, яркость дизайна и цифровые возможности иконографии, интерактивность, мультимедийность и др., все чаще используются не только в системе информационной деятельности СМИ и публицистике, но и в других видах массовой коммуникации — паблик рилейшнз, при лоббировании чьих-то интересов, при реализации политтехнологических интенций и т. д.;

— современный человек, включенный в массмедийную среду, постоянно находится под информационным давлением, поэтому широкое влияние на него имеют не только реальные, но и симулятивные образы (так называемые симулякры);

— даже при развитии технологических возможностей СМИ не расширяются традиционные диалогические пространства (субъекты информационной деятельности не ищут новые формы и методы организации диалоговых отношений ни на уровне производства медиаконтентов в Интернете, в том числе и самой аудиторией, ни на уровне их восприятия);

— зачастую усложнен или ограничен высокими финансовыми требованиями путь доступа к архивным данным (прежде всего брендовых СМИ);

— в итоге происходит стирание различий между журнализмом и нежурнализмом (растущая разнородность журналистики как профессиональной культуры и профессиональной идентичности журналистов).

Как преодолеть подобные негативные тенденции? Прежде всего, следует отметить, что в результате глобальных трансформаций и развития цифровых средств массовой информации меняется статус аудитории, а также конкретного потребителя информации. Наиболее продвинутые цифровые средства массовой информации учитывают данный факт в повседневной деятельности и потребитель становится у них соучастником создания контента. А ведь впервые о появлении нового типа потребителя заговорили еще на пике гуттенберговской эры канадские ученые Маршалл Маклюэн и Баррингтон Невитт. В своей книге «Take today» они предсказали, что в результате стремительного развития, распространенности и доступности технологий потребитель может выступать и производителем, и потребителем одновременно. Позднее, в 1980 г., Элвин Тоффлер в книге «Третья волна» впервые ввел термин «просьюмер» (анг. *prosumer*), образованный в результате слияния двух терминов «producer» — производитель и «consumer» — потребитель [3].

В 2008 г. А. Брунс в своей книге «Blogs, Wikipedia, Second Life and Beyond: From Production to Producers» [5, 15] вводит новое понятие — *producer*, образованное в результате объединения терминов «производитель» (анг. *producer*) и «пользователь» (анг. *user*). Однако в общепринятой терминологии этот термин не прижился, а «просьюмер» стал активно использоваться лишь в сферах, имеющих отношение к цифровым технологиям и программному обеспечению. Смысловое наполнение данного термина весьма многообразно и многозначно и отражает направления развития траекторий деятельности цифровых СМИ.

Роль просьюмеров в средствах массовой информации постоянно возрастает, постепенно приобретая новые качества и функции. К примеру, популярность и основной доход СМИ в интернет-пространстве определяется не только их содержательной стороной, но и количеством читателей и онлайн-подписчиков на тот или иной информационный интернет-ресурс. Распространением информационных материалов цифровых средств массовой информации занимаются уже не столько редакции онлайн-газет и онлайн-журналов, сколько сами читатели, т. е. просьюмеры [2, 37]. Помимо функции распространителей информации просьюмеры также выполняют социально-креативную функцию. Просьюмеры могут давать индивидуальную оценку информационному ресурсу массовой информации, выступать в роли медиакритиков информационного контента. Если в традиционных СМИ литературная критика была особой привилегией, доступной высокопрофессиональным журналистам или крупным изданиям, имеющим большое влияние в обществе (ежемесячный выпуск рецензий на литературные новинки газетой «Нью-Йорк Таймс» в США; выступления телевизионных критиков Ю. Богомолова, И. Петровской в России и пр.), то в интернет-пространстве медиакритиком может стать практически любой читатель или пользователь, который в офлайн-пространстве может иметь совершенно другую профессию и род деятельности.

Наконец, просьюмеры могут играть ключевую роль в создании и содержательном наполнении интернет-СМИ. Особенно отчетливо эта тенденция наблюдается в США, Канаде и Великобритании. К примеру, в таких информационно-новостных интернет-ресурсах, как *Trmg.com*, *Digg.com*, *Articlebiz.com*, контент практически полностью создается зарегистрированными пользователями. В англоязычном эквиваленте эти интернет-СМИ имеют статус UGC (*user generated content*). В России аналогом подобных интернет-СМИ является портал *news2.ru*.

Таким образом, просьюмеры в интернет-СМИ сочетают в себе три основных качества: являются создателями контента, рецензентами и потребителями контента. Просьюмеры — потенциальный актив и эффективный инструмент интернет-СМИ. Благодаря активности просьюмеров интернет-СМИ могут достичь гораздо более широкого охвата аудитории, чем традиционные СМИ. Более того, по мнению А. Мирошниченко, просьюмеры сами постепенно превращаются в СМИ [9, 13], а значит, они могут оказывать прямое влияние на формирование социально-политического, общественного и экономического климата. Такой тип потребителя, безусловно, влечет за собой опасности и новые вызовы. Одной из основных проблем является то, что интернет-СМИ постепенно теряют

контроль над управлением аудиторией, а следовательно, любая опубликованная информация может привести к совершенно неожиданным последствиям, вне зависимости от ее изначальных целей.

Из вышеперечисленного можно сделать вывод, что цифровые и интернет-СМИ — неотъемлемая часть современной жизни общества, оказывающая влияние на формирование новой системы социальных взаимоотношений и взаимосвязей, в результате которых создается совершенно новый по своим характеристикам, свойствам и возможностям медиаландшафт. Благодаря появлению новых технологий представители данной типологической группы СМИ в значительной степени оказывают влияние на личность, ее эмоциональное состояние, поведение и социальные взаимоотношения, в результате чего происходит формирование совершенно нового типа личности — просьюмера. Для осмысления феномена и масштаба просьюмеризма требуются более глубокие исследования, однако уже сейчас можно оценить его влияние на все сферы общественной жизни через интернет-СМИ.

Например, сегодня мы можем наблюдать, как ведущие сетевые издания, благодаря современным технологиям и активности просьюмеров, влияют на исходы различного рода голосований, избирательных кампаний и формирование доминирующего общественного мнения. СМИ с новостной, экономической и политической повесткой посредством социальных коммуникаций с аудиторией приобретают даже статус своего рода народных форумов. Так, российские новостные порталы (Russia Insider, Our Russia и др.), а также зарубежные (The Middle East Eye) созданы исключительно силами внештатных авторов, так называемых гражданских журналистов. Зачастую большинство создателей контента в таких рода СМИ не являются профессиональными журналистами, однако благодаря своему уникальному местоположению (например, в «горячей точке»), связям, доступу к секретной информации они доносят до аудитории наиболее достоверную информацию, не подстраиваясь под идеологическую направленность СМИ, т. е. в данном случае в результате социальных коммуникаций редакторов с авторами (просьюмерами) СМИ становятся социально ответственными и достоверными источниками информации, способными влиять на политическую и экономическую обстановку.

Цифровые СМИ, как свидетельствует новейшая политическая практика США и ряда других стран, могут влиять также на результаты голосований / опросов посредством социальных коммуникаций с аудиториями и активности просьюмеров. Так, благодаря техническим возможностям Глобальной сети СМИ получили возможность проводить опросы и голосования в режиме «онлайн», когда любой пользователь, будь то редакция или просьюмер, может следить за количеством голосов. Таким образом, СМИ могут способствовать пересмотру итогов голосований выборов/опросов/референдумов. Как правило, такую практику используют оппозиционные СМИ в странах, где результаты демократических выборов могут быть сфальсифицированы (особенную популярность данная практика получила в Индии, Пакистане, где уровень коррупции правительства высок, но при этом сохраняется свобода слова и СМИ).

В то же время сетевая и интернет-журналистика способна оказывать воздействие на систему социальных взаимоотношений, которое может привести к разрушительным последствиям. К примеру, террористические организации используют так называемые снафы — фильмы, транслирующие казнь зачастую невинных людей. В таких ситуациях просьюмеры путем голосования решают, казнить человека или нет. Можно утверждать, что развитие интернет-технологий неизбежно ставит вопросы об этической, культурной и социальной миссии журналистики. При этом с развитием цифровых и интернет-технологий личность может стать лишь инструментом для реализации программных продуктов.

Западные исследователи Э. Дьюдни и П. Райд справедливо считают, что новые медиа радикально меняют систему социальных коммуникаций [6, 290]. Социальные коммуникации в цифровой и интернет-среде более не являются коммуникациями между людьми, а становятся коммуникациями компьютеров, машин посредством человека. Науке уже известен термин «телесная виртуальность» (от англ. *embodied vitality*), который ввела американский профессор К. Хэйлз [7, 1–20]. Профессор Хэйлз, как и многие ее последователи-футурологи, справедливо полагает, что с развитием технологий сам человек должен стать частью этих технологий, чтобы эффективно управлять ими. Таким образом, социальные коммуникации и процессы жизнедеятельности общества будут представлять собой нечто вроде гибрида телесности и компьютерных технологий.

-
1. *Бориснёв С. В.* Социология коммуникации : учеб. пособие для вузов. М., 2003.
 2. *Кастельс М.* Власть коммуникации [Электронный ресурс]. URL: https://www.hse.ru/mirror/pubs/lib/data/access/ram/ticket/80/1496665340015a188f754c63760414a369c314a243/Castells_site.pdf
 3. *Тоффлер Э.* Третья волна [Электронный ресурс]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Toffler/_11.php
 4. *Фомичева И. Д.* Социология интернет-СМИ : учеб. пособие. М., 2005.
 5. *Bruns A.* Blogs, Wikipedia, Second Life and Beyond: From Production to Produsage. Peter Lang Publishing, 2008.
 6. *Dewdney A., Ride P.* The New Media. Handbook. USA and Canada. Routledge, 2006.
 7. *Hayles K.* How we became posthuman. Virtual Bodies in Cybernetics, Literature and Informatics. Chicago, 1999.
 8. *Neuman R.* The Future of the Mass Audience. Cambridge, 1991.
 9. *Mirosnichenko A.* Human as media. The emancipation of authorship [Electronic resource]. URL: <https://human-as-media.com> (accessed: 03.06.2017).
 10. *Rheingold H.* Virtual community. 2nd ed. L., 2000.

Статья поступила в редакцию 19.06.2017 г.

УДК 316.774:94(47 + 57) + 39(=161)

Э. В. Чепкина
Е. Э. Лемесева**КОНСТРУИРОВАНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ РОССИЯН С ПОМОЩЬЮ
ИСТОРИЧЕСКОГО НАРРАТИВА В ДИСКУРСЕ СМИ***

В дискурсе современных российских СМИ идет борьба различных концепций исторического пути России. Узловая точка споров — выбор события, которое можно считать рождением российской нации и государства. Практики конструирования истории России как непрерывного развития одного и того же сильного государства конкурируют с практиками описания сложного исторического процесса, в котором один тип государственности сменялся другим: Московское царство, Российская империя, СССР, Российская Федерация как демократическая республика, возникшая в 1991 г.

К л ю ч е в ы е с л о в а: дискурс СМИ; дискурсивная практика; российская идентичность; история России.

Идентичность в рамках настоящего исследования понимается как дискурсивный концепт, который функционирует в пространстве дискурса СМИ и автономен от ментальных структур субъектов, создающих или воспринимающих тексты [4, 5]. Связи данного концепта с другими также исследуются в рамках определенного дискурса.

Идентичность россиян в дискурсе СМИ конструируется с помощью практик накопления и повторения смыслов существования национально-гражданской общности жителей России на основе разделяемых большинством ценностей — русского языка, связи с территорией, историей, культурой государства. Коллективная идентичность россиян, конструируемая в медиадискурсе, представляется разновидностью *воображаемого сообщества* (Б. Андерсон). Социолог Б. Андерсон подчеркивает этим термином, что члены такого сообщества воображают (не столько в смысле *выдумывают*, сколько в смысле *создают, творят*) связь друг с другом в плане солидарности, объединения за счет общего пространства, времени, языка ([1], см. также [3]).

В современном медиадискурсе реализуется множество тематических направлений идентификации России [5], данное исследование посвящено одному такому направлению: история страны как фактор, объединяющий ее граждан. Речь идет

* Исследование выполнено в рамках проекта «Национально-гражданская идентичность россиян в дискурсе СМИ: концепт “информационная война” как мобилизационный фактор идентификации» (№ 16-04-00460) при финансовой поддержке РФФИ.

ЧЕПКИНА Элина Владимировна — доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка и стилистики Уральского федерального университета (e-mail: chepkina@gmail.com).

ЛЕМЕСЕВА Евгения Эдуардовна — магистр журналистики, журналист «Екатеринбург-ТВ» (e-mail: zhenyacaramel@mail.ru).

© Чепкина Э. В., Лемесева Е. Э., 2017

об использовании различных практик конструирования исторического нарратива в журналистских текстах.

Дискурс об историческом прошлом России конструируется в соответствии с теми общими практиками конструирования событий в журналистском дискурсе [10, 11], которые, безусловно, опираются на традиции художественной литературы, ее «типологию интриг» [9, 12], а также на практики исторического дискурса [8], вычленяющего и описывающего реальные события прошлого. Принципиальные качества нарратива, в том числе исторического, в журналистском дискурсе — его актуальность и опора на достоверно произошедшие события. Однако установка на достоверность журналистских текстов не должна заслонять то обстоятельство, что информация, которая может быть проверена на соответствие действительности, допускает значительные вариации в степени подробности изложения событий и тем более в разбросе интерпретаций [10].

В логике журналистского дискурса для обращения к событиям прошлого в современных СМИ используется актуальный информационный повод. Это, например, торжественные мероприятия в связи с государственными праздниками и памятными датами (День Победы, День народного единства и др.).

Так, пресса регулярно освещает ставшие популярными реконструкции известных событий, связанных с Днем Победы в мае 1945 г.:

Реконструкция штурма Рейхстага, последней битвы Великой Отечественной войны, пройдет в воскресенье в подмосковном парке «Патриот», заявил министр обороны России генерал армии Сергей Шойгу. «Одним из важнейших мероприятий является реконструкция событий разных лет, связанных с подвигами наших отцов и дедов. В это воскресенье состоится первое такое мероприятие в этом году: реконструкция штурма Рейхстага в связи в 72-й годовщину последней битвы», — сказал Шойгу на совещании Минобороны. По его словам, реконструкция должна напоминать нынешнему поколению и ближним и дальним соседям России о подвиге наших отцов и дедов (В парке «Патриот» пройдет реконструкция штурма Рейхстага // ria.ru/society/20170421/1492815450.html).

Заметный резонанс в СМИ получает и практика установки памятников известным историческим личностям, причем их выбор нередко вызывает общественную полемику. Неоднозначные оценки вызвало решение городских властей Рузы установить памятник Ивану Грозному. Пресс-служба городской администрации видит в таком решении повод для гордости:

Власти подмосковной Рузы планируют установить в городе памятник Ивану Грозному для привлечения туристов. Об этом «Интерфаксу» сообщили в пресс-службе администрации Рузского городского округа. «<...> Считается, что именно во времена правления Ивана Грозного Руза приобрела важное военное значение, ее земли были выделены в опричнину — удел с особой территорией, войском и аппаратом, доходы с которого поступали в государственную казну», — отметили в пресс-службе (www.rbc.ru/rbcfreenews/58a62e449a794730675ca529).

В то же время ряд историков выступил против этой инициативы — установки памятника правителю, известному своей жестокостью по отношению к подданным:

В адрес губернатора Московской области Андрея Воробьева направлено коллективное письмо известных историков, специалистов по русскому Средневековью с просьбой дать оценку резонансной ситуации с проектом возведения памятника Ивану Грозному в Рузе (i-podmoskovie.ru/php/podmoskovnii-letopisets/news/10602-izvestnye-istoriki-vystupili-protiv-pamyatnika-ivanu-groznomu-v-ruze.html).

Анализ практик отбора исторических событий, которые попадают в поле публичного обсуждения в дискурсе СМИ, показывает, что прошло время исторических сенсаций, как это было в период 90-х гг. XX в., когда журналисты масштабно публиковали ранее неизвестные исторические факты и обсуждали «белые пятна истории». Основной корпус событий и имен, которые были в свое время исключены из советских учебников, сегодня известен. Набор исторических событий, которые признаны имеющими важность для современной идентичности россиян, в основном не вызывает споров. Общественная дискуссия, в том числе в СМИ, обращена к оценке известных событий и фактов, к поиску способов выстроить с их помощью по возможности единый и непротиворечивый исторический нарратив, который мыслится как необходимая часть национально-гражданской идентичности россиян [5].

Так как концептуализация наиболее значимых событий вызывает дискурсивные разногласия, поиск в рамках медиадискурса логики конструирования цельного и связного нарратива истории России пока не увенчался успехом. В ходе анализа эмпирического материала было выделено несколько направлений и узловых точек расхождения практик конструирования российского исторического нарратива. Поэтому точнее было бы говорить не о едином историческом дискурсе в СМИ, а о нескольких версиях истории российского государства с разными точками отсчета — момента рождения этого государства. Для национальной идентификации считается ключевым момент возникновения нации: с какого исторического события следует вести отсчет [7].

В СССР, когда господствовал большой советский метанарратив, событием рождения новой гражданской общности стала Октябрьская социалистическая революция, она была объявлена даже началом новой эры в истории человечества. В 2017 г. исполняется 100 лет этому событию, но оно явно не является ключевым в публикациях российских СМИ. Характерная иллюстрация — обзор юбилейных и памятных дат в 2017 г., который опубликовала в январе этого года «Комсомольская правда в Санкт-Петербурге». В тексте под заголовком «100 лет Октябрьской революции и 180 лет дуэли Пушкина с Дантесом» революция оказалась лишь на 18-м месте в длинном списке, который открывался перечислением следующих трех памятных дат: 220 лет Михайловскому замку; 80 лет Музею Арктики и Антарктики; 20 лет группе «Ленинград». Свержение самодержавия получило следующее описание:

100 лет революции. 1917-й — переломный год в истории нашей страны. В феврале происходят массовые забастовки петроградских рабочих, солдат и военных моряков. Николай II отрекается от престола. Власть в руках Временного правительства. В октябре (по новому стилю — 7 ноября) оно было свергнуто. К власти пришли большевики (www.spb.kp.ru/daily/26626/3644560).

В шести кратких предложениях не присутствуют существенные политические подробности тех событий: различие Февральской и Октябрьской революции исчезает; какие политические силы представляло Временное правительство, что означало его свержение и приход к власти большевиков — все это неизвестно и, кажется, неважно. Таким образом, события 1917 г. выглядят смутным временем разрушения, а затем восстановления государственного порядка. В результате при составлении списка памятных дат 2017 г. строительство Михайловского замка и открытие Музея Арктики и Антарктики представлены как более значимые, чем революция, события, а в заголовке годовщина революции приравнена к годовщине дуэли Пушкина и Дантеса. Как можно интерпретировать такой способ пересказа российской истории? По-видимому, это просто длинный список любопытных событий, не оказавших существенного влияния на идентичность россиян и развитие России как государства.

Сегодня в большинстве российских СМИ на статус события, обозначившего рождение современной России, специфику идентичности ее граждан, скорее претендует победа в Великой Отечественной войне. Именно она подчеркивается во множестве публикаций как событие, выражающее или даже формирующее идентичность российского народа-победителя. Само словосочетание *народ-победитель* стабильно повторяется в текстах об этой победе. Вот характерная публикация из федеральной газеты «Взгляд», где, как и в анализированном выше тексте, нивелируется связь великих для России событий XX в. с преимуществами советского строя, возникшего в результате революции 1917 г., зато утверждается, что победа 1945 г. подтвердила особый путь и величие российского государства с историей не в одно столетие:

В СССР до 1947 года день 9 мая был выходным, но в декабре 1947-го решением Президиума Верховного Совета СССР он стал рабочим. Большой праздник вернулся лишь в 1965 году, при Брежневе. <...> Но именно Леонид Ильич сделал 9 мая идеологически заряженным. Люди по-прежнему искренне почитали священный подвиг своих отцов и дедов, но официальная пропаганда все чаще соотносила Великую Победу с «преимуществами советского строя». <...> Между тем отчасти случайно сложившаяся разница в одни сутки (празднование Дня Победы 8 или 9 мая. — Э. Ч., Е. Л.) никакого отношения к «советскости» или коммунизму не имела. Чего такого советского внес Сталин вторым, берлинским актом о капитуляции? Перенес подписание в столицу поверженной державы? Сделал русский язык аутентичным языком документа? Внес пункт об ответственности сдающихся немецких частей за исправность их военного имущества? Что же тут советского? Тут сплошь разумные геополитические и технические требования, на которые согласились лидеры стран-союзниц. <...> По прошествии нескольких десятилетий 9 мая обрело не столько геополитическое или военное, сколько цивилизационное звучание. Это только наш праздник, день национальной гордости и светлой памяти обо всем Поколении Победителей. Это не дата окончания некоей далекой войны. Речь тогда шла о выживании народа и страны. Выживании нашей особой цивилизации (Между 8 и 9 мая — сутки, разделившие мир //vz.ru/opinions/2017/5/8/869440.html).

В качестве начала *нашей особой цивилизации*, рождения и укрепления российского государства предлагаются более далекие точки отсчета — с Крещения Руси при князе Владимире или с укрепления и расширения русского государства

московскими князьями. В этой перспективе история России — это история соби- рания русских земель и успешных войн с соседями при сильных правителях. В частности, именно поэтому внимание СМИ привлек проект памятника Ивану Грозному, публикации о котором были процитированы выше.

Описывать историю государств как историю правителей — это давняя и устой- чивая историческая традиция, но если внимание СМИ сегодня отдается лишь их успехам и заслугам, то это высвечивает только одни стороны деятельности этих правителей и уводит в тень другие. Большой резонанс в мае 2017 г. вызвала информация о том, что «...портрет Сталина появился на павильоне станции метро “Сокольники”»: *“В вестибюле повесили транспарант с надписью “Великому и родному Сталину — инициатору и вдохновителю строительства метро — пролетарский привет”. Об этом сообщает издание “Медуза” со ссылкой на пользователей соцсе- тей, которые сделали фото. Сообщается, что портрет Сталина и транспарант появились в рамках исторической реконструкции, приуроченной к 82-й годовщине запуска московского метрополитена (echo.msk.ru/blog/day_photo/1980794-echo)*. Таким образом, имя Сталина как главы государства связывается с успехами и достижениями страны, а не с массовыми репрессиями против ее граждан.

В рамках подобных публикаций ведущие концепты, которые обеспечивают связность нарратива великой истории сильных правителей, — это «государ- ственная мощь», «укрепление армии и спецслужб» (опричнины). Выстраивается историческая связность между эпохами Ивана Грозного, Петра Первого, Иосифа Сталина и далее. Соответственно, Российская империя, СССР, Российская Феде- рация — это разные имена одного государства.

Признание такого нарратива, нивелирующего значительные разрывы и потря- сения в истории страны, сопровождается в СМИ разными интерпретациями: с одной стороны, идентификация современных граждан России с сильным госу- дарством, которое несколько столетий внушает миру страх и уважение; с другой — история сохранения вплоть до сегодняшнего дня самодержавной власти, которая раз за разом подавляла процессы построения демократического государства. Например, такая позиция последовательно представлена в интервью ряду СМИ политолога Лидии Шевцовой:

Если речь идет о российской системе и российском режиме, то совершенно четко есть все доказательства того, что российское самодержавие уже в прошлом году (2015. — Э. Ч., Е. Л.) вошло в новую стадию своей агонии. Первая открытая стадия агонии, несомненно, совпала с 1991 годом. Это год распада Советского Союза. Это уни- кальное событие в мировой истории! Представьте себе, что ядерная сверхдержава, один из полюсов миропорядка, фактически распадается, как глиняная статуя, без всяких угроз извне и без всяких угроз внутри страны. В мирное время такой распад — это уже свидетельство исчерпания ресурсов системы. А сейчас, начиная с 2014 года, есть все признаки того, что эта система входит в новую стадию агонии. И сам процесс агонии может быть достаточно длительным. Кстати, агония и Австро-Венгерской империи была такова, и агония Османской империи была достаточно длительной. Но все при- знаки самоисчерпания этой системы налицо (Самодержавие в стадии агонии // www. svoboda.org/a/27452056.html).

Точку зрения, что демократические достижения 90-х гг. были утеряны, разделяет и Аркадий Пригожин, профессор Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. Его мнение опубликовала газета «Ведомости»:

Сначала о социальных потерях последних 15 лет. У нас упразднена республика. А именно в ее конструкции заложены нематериальные богатства — лучшие регуляторы, созданные человечеством. Она упразднена в несколько приемов. Так, независимость трех властей заменена «согласованием депутатов» еще на стадии их выдвижения. Судьи подчинены администрациям. Уже нет и федерации. <...> Мягким или жестким будет возврат на европейскую дорогу, через потрясения или постепенно, встанет вопрос: почему тогда не получилось? Во второй раз. По поводу Февральской революции ответы были бесконечно разнообразны, такими они будут и о падении постсоветской, второй республики. Но строителям третьей республики с ответом надо определяться точнее и дружнее. Уже сейчас. <...> Третья республика внесет в российское общество и другие европейские ценности — союзничество (вместо воинственности), переговорность (вместо конфликтности). Расшифрует смыслы формул «национальные интересы», «великая страна», «сильное государство» и др. Словом, российские европейцы когда-то возьмут на себя цивилизационное лидерство в стране. Не в третьей республике, так в четвертой. (Идеология третьей республики // www.vedomosti.ru/opinion/articles/2017/05/02/688230-tretei-respubliki).

Если шире говорить о дискурсивном конструировании истории в СМИ, то проблемного обсуждения заслуживают практики применения концепта «информационная война» в контексте обсуждения российской истории: спор разных логик связи исторических событий и их этической оценки объявляется спором между истиной и происками врагов. Часто это попытка прервать дискуссию, избежать обсуждения болезненных тем. Утверждение неслучайной связи эпох и правителей (от князя Владимира до нынешнего российского президента), тех, кто создавал и укреплял сильное государство, расширял его границы, часто оказывается смежным с конструированием истории противостояния России остальному враждебному миру. А логика противостояния, в свою очередь, апеллирует к актуализации национально-гражданской идентификации россиян, их патриотической мобилизации и сплоченности. Героическая сторона российской истории, утверждение ее цивилизационной уникальности призвана в том числе «защищать» Россию от невыигрышного сравнения с Западом.

1. Андерсон Б. Воображаемые сообщества: Размышления об истоках и распространении национализма. М., 2001.

2. Асташова О. И. Национально-гражданская идентичность россиян в религиозном медиадискурсе // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры. 2017. Т. 23, № 1 (159). С. 33–41.

3. Брубейкер Р. Этничность без групп. М., 2012.

4. Енина Л. В. Идентичность как дискурсивный концепт и механизмы дискурсивной идентификации // Полит. лингвистика. 2016. № 6. С. 159–167.

5. Енина Л. В., Ильина О. В., Каблуков Е. В., Чепкина Э. В. Практики политической идентификации россиян под влиянием медиаконцепта «информационная война» // Полит. лингвистика. 2017. № 4. С. 96–107.

6. Калганова С. О. Россия как дискурсивный объект СМИ: тематические направления идентификации // Информационное поле современной России: практики и эффекты : сб. ст. XIII Междунар. науч.-практ. конф. Казань, 2016. С. 193–202.

7. Малинова О. Ю. Актуальное прошлое: Символическая политика властвующей элиты и дилеммы российской идентичности. М., 2015.

8. Рикер П. Время и рассказ. Т. 1 : Интрига и исторический рассказ. М. ; СПб., 1998.

9. Рикер П. Время и рассказ. Т. 2 : Конфигурация в вымышленном рассказе. М. ; СПб., 2000.

10. Чепкина Э. В. Дискурсивные практики конструирования биографического нарратива в развлекательной журнальной прессе // Медиа. Демократия. Рынок. Ч. 2 : Функционирование средств массовой информации в сфере досуга : материалы междунар. науч.-практ. конф. СПб., 2010. С. 218–223.

11. Чепкина Э. В., Енина Л. В. Журналистский дискурс: анализ практик // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры. 2011. № 2 (89). С. 76–85.

12. Шмид В. Нарратология. М., 2003.

Статья поступила в редакцию 03.10.2017 г.

УДК 070.23(1-32) + 316.774:81

Н. А. Купина

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ И ЕЕ РЕЧЕВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ В РЕГИОНАЛЬНОМ ГАЗЕТНОМ ИЗДАНИИ*

В статье предпринят лингвоаксиологический анализ материалов «Областной газеты» (Екатеринбург, 2015–2017). Цель исследования — интерпретация аксиологической стратегии редакции. В ходе анализа выявлена координация принципов социоцентризма и персонализма; охарактеризованы языковые средства репрезентации персонологической константы; установлено, что хронотопичность мировоззренческой концепции позволяет выдвинуть на первый план читательского восприятия неординарную личность уральца, включенную в контекст исторического и текущего времени.

К л ю ч е в ы е с л о в а: аксиологическая стратегия; интегрета; кооперативная коммуникация; общий код; персонализм; социоцентризм; хронотопичность.

В лингвистической теории стратегия понимается как «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [5, 54]. Современная газета стремится к установлению обратной связи с целевой читательской

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 15-04-00239/17-ОГОН «Национальные базовые ценности и их отражение в коммуникативном пространстве провинциального города: традиции и динамика».

КУПИНА Наталия Александровна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, общего языкознания и речевой коммуникации Уральского федерального университета (e-mail: natalia_kupina@mail.ru).

© Купина Н. А., 2017

аудиторией, которая должна понять и принять базовые ценностные установки, передаваемые газетными текстами. «Ценности выступают интегративной основой и для индивида, и для социальной группы» [6, 15], и для общества в целом. В речевой структуре текста кооперативную функцию выполняют интегремы — аксиологически маркированные номинации ценностей. Именно поэтому редакция газеты и журналист, автор конкретной публикации, находятся в постоянных поисках технологий тиражирования ценностных предпочтений.

Объект лингвоаксиологического исследования — материалы «Областной газеты» за 2015—2017 гг. Газета выпускается в Екатеринбурге с 1990 г., является региональным общественно-политическим изданием (учредители: губернатор Свердловской области, Законодательное собрание Свердловской области). Цель анализа — выявление и интерпретация персонологической константы аксиологической стратегии редакции.

Газетно-публицистическое издание «обязательно касается социальных вопросов или рассматривает частные проблемы, но непременно с социальных позиций» [10, 20]. «Областная газета» (далее также ОГ) «вошла в список социально значимых СМИ России» (ОГ. 2015. 8 авг.). В то же время, в соответствии с общим для современных СМИ «интересом к частному человеку, частной жизни» [10, 21], ОГ разрабатывает комплексную стратегию, направленную на изображение человека, органически связанного с родным краем, осознающего свое социальное предназначение. В избранной стратегии преломляется типичное для русской ментальности сочетание «принципа личности с принципом общинности» [2, 279]. В связи с этим необходимо отметить персоноцентризм русской философской мысли, особо — аксиологической концепции Н. О. Лосского [7], идеи которого [9] не утрачивают актуальности в связи с обсуждением феномена «духовных скреп», служащих фундаментом общественного развития.

Мировоззренческая позиция редакции ОГ «хронотопична», т. е. «включает в себя как пространственный, так и временной момент» [1, 338]. Хронотоп, рассматриваемый в отвлечении от линейной развертываемости текста, характеризуется полевой организацией. Ядро поля пространства составляют уральские топонимы, которые одновременно выполняют функцию интегрем: целевую читательскую аудиторию газеты объединяет место обитания — Средний Урал. К ядру поля примыкают оттопонимические существительные лица (*екатеринбуржец, ревдинец, полевчанин* и др.), объединенные родовой номинацией *уралец*. Ближнюю периферию составляет лексика, в семантике которой имеется компонент «расположенный на Среднем Урале»: названия заводов, предприятий, культурных и образовательных центров и др. Все эти единицы являются вербальными знаками общего (уральского) кода, служащего необходимой основой обратной связи газеты с читателями. Они способствуют «интенсивности переживаемого чувства общности» [4, 16] — социальной и межличностной. Разумеется, Средний Урал включен в пространство России и мира. Последнее, в частности, проявляется в судьбе героев-уральцев, которые в силу жизненных обстоятельств оказываются в разных географических точках мира.

Персоноцентрическая концепция ОГ непосредственно связана с проблемой «человек и время». Темпоральное поле содержит в своем ядре обозначения реального настоящего. К ядру поля примыкают номинации, маркирующие ближнюю ретроспекцию — советский период развития края; периферию поля составляют единицы языка, включенные в дореволюционный период развития Урала и России. В речевую структуру текстов, в соответствии с их тематической спецификой, вводятся обозначения прогнозируемого будущего времени. Человек, его личностные качества рассматриваются в контексте времени реального.

ОГ развивает идею аксиологических традиций, формирующих *наших людей — настоящих уральцев*, незаурядные личные достоинства которых видятся «на расстоянии». Последнее мотивирует экскурсы в историю.

Рубрика «*Этот день в истории области*» на первый план читательского восприятия выдвигает личность, завоевавшую право войти в историю поселка, города, Урала, страны, мира; в историю науки и техники, градостроительства и градоустройства, культуры, литературы и искусства; в историю спорта. Формируется особая разновидность жанра «исследовательских публикаций» [8, 11], содержащих штрихи к портретам выдающихся людей — сыновей и дочерей Урала.

Аксиологическая доминанта — утверждение высокого предназначения человека. Ориентация на обратную связь с читателями газеты отражается в использовании вербальных знаков общего кода: *Урал, Средний Урал, уральский, Свердловская область, наша область, уралец, уралочка, наш земляк, местный* и др. Как правило, указывается место рождения героя, род его деятельности, уникальность личного достижения. Назначение и цель социально ориентированной деятельности обозначается предложением *для*. Например:

В 1857 году в Екатеринбурге открылся первый на Урале детский приют. <...>
Здание под эти цели выкупил Михаил Нуров — личность во всех смыслах культовая для города. Купец первой гильдии, он дважды — в 1863 и 1876 годах — становился городским головой, занимался благотворительностью и стал Почётным гражданином Екатеринбурга¹.

Достоверность передаваемой информации поддерживается указаниями на год и день знаменательного события. Выделяются значимые участки биографического времени героя; в отдельных случаях — членов его семьи, последователей и единомышленников. Неизменно транслируется мысль о социальной важности сохранения исторической памяти:

В 1905 году уроженец села Боровлянское Пышминского района Леонтий Писцов, матрос транспортного судна «Иртыш», стал участником Цусимского морского сражения в русско-японской войне. <...>

¹ Извлечения из ОГ передаются светлым курсивом. Сохраняются графические выделения источника. Приводятся выдержки из публикаций, размещенных под рубрикой «Этот день в истории области» за 2015–2016 гг.

Тексты с его воспоминаниями сейчас хранятся в Пышминском музее истории земледелия и крестьянского быта. <...> В 1906 году Леонтий Писцов вернулся в родное Боровлянское. Женился Леонтий на местной девушке, родилось семеро детей: четыре мальчика и три девочки. Двое сыновей погибли в Великой Отечественной войне. Леонтию тогда было больше 65 лет, поэтому на фронт его не призвали. Умер Леонтий Писцов в 1965 году.

Для рассматриваемых текстов характерны формульные сочетания: *заложен / установлен / открыт памятник, открытие памятника, в память (о ком), мемориальная доска*. Связь времен обнаруживает себя в массовости коллективных акций уральцев:

В 1953 году в Нижнем Тагиле был заложен памятник изобретателям паровоза и промышленным инженерам отцу и сыну Черепановым. В тот день несколько тысяч тагильчан вышли на общегородской митинг, посвященный 150-летию со дня рождения их земляка Мирона Черепанова. На Привокзальной площади была установлена большая глыба из тагильского мрамора с вмонтированной в неё чугунной плитой. На чугуне были высечены слова: «Здесь будет установлен памятник русским техникам Ефиму и Мирону Черепановым». <...> Торжественное открытие памятника состоялось 4 ноября 1956 года.

Советский период развития Урала и страны мыслится как событийное «непрощедшее прошедшее время»:

В 1939 году в авиационной катастрофе погиб военный лётчик, Герой Советского Союза, наш земляк — уроженец посёлка Воронцовка Свердловской области — Анатолий Серов. В память о лётчике-испытателе всего спустя месяц — в июне 1939 года — город Надеждинск Свердловской области был переименован в город Серов.

Историческое событийное время отмечено подвигами героев Великой Отечественной войны, заслуживших вечной славы и благодарной памяти:

В 1985 году в Свердловске на площади перед Дворцом культуры и техники УЗТМ был открыт памятник Герою Советского Союза разведчику Николаю Кузнецову.

Напомним, Николай Кузнецов с октября 1942 года под именем немецкого офицера Пауля Зиберта вёл разведывательную деятельность в украинском городе Ровно. В годы войны он лично устранил 11 немецких генералов и высокопоставленных чиновников. <...>

Средства на строительство собрали сотрудники Уралмашзавода, на котором в 1935–1936 годах работал знаменитый уралец.

Дань подвигам — звание Героя Советского Союза:

В 1945 году указом Президиума Верховного Совета СССР звание Героя Советского Союза присвоено 29-летнему уральцу Анатолию Rogozину — командиру танкового батальона 36-й Краснознамённой танковой бригады 11-го танкового корпуса Первого Белорусского фронта.

Анатолий Rogozин родился в 1916 году в селе Серебрянке под Нижним Тагилом. <...> Высшую награду Анатолий Rogozин получил за участие в Берлинской стратегической

операции и штурме Берлина. <...> Помимо успешного командования, Анатолий Рогозин множество раз сам участвовал в схватках с противниками. Например, на пути к центру Берлина немцы спрятали танк типа «тигр». Он преграждал путь нашим солдатам. Тогда Анатолий Васильевич на своём танке выдвинулся вперёд и достаточно быстро его обезвредил.

Проблема ценностного выбора, как следует из текстов, решается персоноцентрично: человек, преодолевая объективные препятствия, оказывается выше этих препятствий. Воля, ум, духовный порыв мотивируют возможность неординарного поступка, а сам поступок нередко определяет ход развития исторического события.

«Принцип личности» обнаруживает себя в трудовых свершениях, способности к самореализации вопреки сложившимся, в том числе гендерным, стереотипам:

В 1939 году на Карпушихинском руднике в шахте Южная под Кировградом впервые в стране начала работать бурильщиком женщина — Ксения Уварова.

Труд бурильщика под землёй считался слишком тяжёлым для женщин, но молодая уралочка в первый же день доказала, что отлично справляется.

Сперва девушка работала на откатке — помогала вывозить добытые полезные ископаемые из забоев и шахт. Затем — машинисткой скрепера (землеройно-транспортной машины для резки грунта). И вот совершенно неожиданно Ксению предложили опробовать работу на новом автоподатчике, который разработал местный механик Любимов. <...> Вслед за Ксенией Уваровой на работу в шахты потянулись и другие девушки. Так, буквально на следующий день после первой смены Ксению в шахту вышла вторая бурильщица — Анастасия Анисимова. <...>

На автоподатчике Ксения Уварова бурила около года, затем, как и её подруга Анисимова, перешла на телескопный перфоратор. Некоторое время девушки бурили шахту с помощью одного устройства, и при этом каждая выполняла норму на 150–180 процентов.

Параллельно отметим, что техницизмы, выступающие как примета стилевого облика уральской газетной публицистики, для ОГ не являются типичными. Их употребление (например, слово *скрепер* в приведенном тексте) тематически оправдано. Узкоспециальные значения разъясняются. Разъяснения и уточнения поддерживают регулятивные речевые технологии, направленные на активизацию познавательной деятельности адресата [3, 104].

Героями исследовательских публикаций становятся люди творческие, наделенные незаурядными талантами: музыканты, артисты, архитекторы, художники. Их усилиями Свердловская область стала одним из культурных центров страны. Стратегически заданное (динамическая оппозиция «раньше — сегодня») размещение коллективных ценностных предпочтений на шкале времени позволяет читателям осознать персональную заслугу творческой личности в формировании культуры уральцев:

80 лет назад (в 1936 году) было подписано постановление исполкома областного Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов о создании в Свердловске государственной концертной организации — филармонии.

Свердловская филармония стала третьей в стране после Московской и Ленинградской. <...>

Первым директором филармонии стал **Савелий Ходесс**, а главным дирижёром — выпускник Московской консерватории 29-летний **Марк Паверман**.

Марк Паверман руководил оркестром Свердловской филармонии дольше всех своих преемников — почти 30 лет (с 1936-го по 1938-й и с 1943-го по 1970-й). После 1970-го работал с оркестром в качестве дирижёра до 1991 года. <...>

Первоначально общественность без энтузиазма восприняла появление в Екатеринбурге новой концертной площадки. <...>

Сегодня заполняемость Большого концертного зала составляет 96 процентов, там проходит около 250 концертов в сезоне.

Масштаб отдельной личности, сплоченного творческого коллектива осознается адресатом на фоне констатации событий, подавляющих человека (репрессии), препятствующих развитию начатого дела (запреты, отсутствие необходимых условий для работы и др.). Твердость духа, негибкость, целеустремленность трактуются газетой как личностные качества, необходимые для достижения творческих высот:

<...> Театр кукол был основан в Свердловске ещё в 1932 году на базе Свердловского ТЮЗа, но более 20 лет не имел своего помещения <...>

Первой работой театра кукол стала постановка «Письмо из Италии» под руководством **режиссёра Риммы Смелёвской** (именно так его звали — Римма Смелёвский). В годы массовых репрессий Смелёвский был объявлен врагом народа и расстрелян, а его имя пришлось убрать из афиш и архивных документов.

Творческий путь театра кукол был непростым: труппу неоднократно распускали, и несколько раз театр был на грани закрытия. В 1953 году, после многих лет скитаний, кукольникам выделили небольшое одноэтажное здание на проспекте Ленина, 15, а их собственный дом, в котором идут спектакли и по сей день, был построен только через десять лет. Архитекторы **Пётр Деминцев** и **Феликс Таксис** создали первое в Советском Союзе здание, которое было предусмотрено специально для кукольного театра. <...>

В сегодняшнем репертуаре кукольного театра — более тридцати разножанровых постановок, предназначенных как для детей, так и для взрослых. В театре есть собственные производственные цеха, отвечающие за пошив костюмов, оформление декораций и создание кукол. Каждый два года в екатеринбургском театре проводится международный фестиваль кукольников «Петрушка Великий».

В отдельных случаях символизируется неповторимый момент, оставшийся главным событием в жизни героя. Вот один из текстов, в которых используется прямая речь:

В 1984 году на церемонии закрытия XIV зимних Олимпийских игр в югославском Сараево знамя нашей страны в первый (и на данный момент — в последний) раз нёс свердловский спортсмен — конькобежец из Первоуральска Игорь Малков. <...>

Главным фаворитом стайерских дистанций в Сараево считался швед Томас Густафссон, который на тот момент был рекордсменом мира и чемпионом Европы.

Но уже на «пятёрке» Малков дал бой лидеру и, проиграв всего 0,02 секунды, взял серебро. А на «десятке» молодой советский спортсмен совершил сенсацию — опередил шведа на 0,05 секунды и стал первым (и пока единственным!) отечественным конькобежцем, выигравшим олимпийский марафон. За такие заслуги Малкову доверили нести знамя сборной на закрытии Игр.

— Для этой почётной миссии коллегиально выбирали лучшего спортсмена, — рассказал «ОГ» Игорь Малков. — Я тогда был самым молодым олимпийским чемпионом, и, наверное, по этой причине мне доверили нести знамя страны. Закрытие происходило в крытом ледовом дворце (это, кстати, было впервые. — Прим. «ОГ»). Помню, что надел две свои медали и гордо пошёл. Мне было невероятно приятно, что за весь Союз именно я несу знамя. <...>

К сожалению, Олимпиада в Сараево оказалась единственной в карьере Игоря Малкова. Сейчас занимает пост заместителя начальника Управления культуры, физической культуры и спорта администрации ГО Первоуральск.

Точка зрения спортсмена совпадает с точкой зрения редакции. Событие, включенное в биографическое время героя и время развития отечественного спорта, сакрализуется. Участие в ритуализированном шествии (мне доверили нести знамя страны <...> за весь Союз) Игорь Малков воспринимает как главное ценностное обретение, затмившее вручение олимпийской золотой медали. Газета обращает внимание читателей на непреходящую значимость этого события для малой родины конькобежца, Свердловской области, и всей страны.

Проект ОГ «Этот день в истории в области» объединяет исследовательские публикации, передающие стратегически заданную идею неразрывной связи персонального и социального. «Принцип личности» обнаруживает себя в ощущении человеком органической включенности в судьбы родного края и страны; в способности к самостоятельному выбору жизненного пути и реализации этого выбора вопреки препятствиям; в готовности дать отпор внешнему врагу и совершить подвиг; в бескорыстии и «другоцентризме». Настоящий уралец, в трактовке газеты, не заложник исторического времени, а его созидатель, щедро отдающий родной земле талант и умения.

Хронотопичность аксиологического персонцентризма проявляется в освещении человека современного. Интерес представляет ставший традиционным анонс «Люди номера». На первой полосе газета представляет читателям «визитные карточки» трех героев. Обязательные составляющие презентации — имя, фамилия, фотография. Содержание событийной стороны деятельности каждого из них находит отражение в развернутой публикации (страница указывается).

Героями номера становятся представители всех ветвей региональной власти. Формируется образ руководителя, включенного в кооперативный

▼
 ЛЮДИ НОМЕРА

Эдуард Мамин



АЛЕКСАНДР ИСАКОВ

Заместитель главного врача екатеринбургской ЦГБ №7 по родовспоможению провёл уникальную операцию по удалению крупной опухоли у беременной женщины.



диалог с различными группами населения, готового к доверительному общению с каждым, кто ждет от него совета и помощи. Регулярно употребляются формульные сочетания с глаголами речи, передающие информацию о коммуникативном взаимодействии лица, наделенного властными полномочиями, с гражданами: *губернатор / глава городского округа / мэр / министр / депутат / прокурор (и др.) рассказал, сообщил, объяснил, призвал, пригласил, (по)обещал, поручил, назвал (главную задачу), выступил, подвел итоги, провел встречу / беседу / заседание*. Частотное сочетание *прием граждан*: *Губернатор Свердловской области на первом в этом году приеме граждан поручил МУГИСО ко Дню защиты детей найти помещение для ассоциации по работе с семьями, воспитывающими детей-аутистов*.

«Диалог как решающее событие человеческого общения» [1, 384] интерпретируется и в тех случаях, когда роль Е. Куйвашева в решении социально значимых проблем обозначается косвенно, а героями рубрики становятся собеседники губернатора:

Жительница Туринска, которой не дают положенную ей как сироте квартиру, вчера, побывав на приеме у губернатора Евгения Куйвашева, получила обещание, что встретит Новый год в своём жилье.

Глава Дегтярска выполнил поручение губернатора, за три дня запустил автобус из отделенного района в центр.

Глава МО Алапаевское попросил у губернатора вездеход для посёлка, где живут 5 человек.

Кооперативные коммуникативные практики в целом интерпретируются ОГ как социально важная ценностная составляющая деятельности, обеспечивающая обратную связь между властью и народом: *Председатель областного правительства провёл трёхчасовую встречу со студенческим активом Среднего Урала*. В отдельных случаях выделяются болевые проблемы, решение которых в значительной степени зависит от лица, наделенного властными полномочиями:

Министр строительства и развития инфраструктуры Свердловской области рассказал, как будет работать новый механизм решения проблемы обманутых дольщиков.

Депутат Законодательного собрания Свердловской области пообещал, что жители разваливающегося общежития на Малышева, 138 в Екатеринбурге не останутся без крыши над головой.

Акцентируется специфика профессиональных контактов представителя власти с целевой аудиторией: *Министр культуры Свердловской области встретила со студентами и ответила на самые острые вопросы о культуре, которые волнуют молодёжь — от кинематографа до супермаркета в Ельцин Центре*. Еще один пример: *Вице-премьер Свердловского правительства пригласил в экспертный совет по разработке генплана «Большого Екатеринбурга» всех заинтересованных бизнесменов*.

Презентация лиц, возглавляющих органы власти, находящиеся в областном подчинении, основана на конкретизации объекта речи, который в подавляющем большинстве случаев рассматривается в аспекте социальной пользы и/или специфических преимуществ территории:

Глава Арамиля рассказал о намерении муниципалитета купить готовые квартиры для переселения людей из ветхого и аварийного жилья.

Глава Кировграда рассказал о реализуемых в городе проектах, в финансировании которых участвует область и УГМК.

Мэр Верхней Пышмы считает, что его город отличается от других спутников Екатеринбурга большей включённостью в жизнь столицы Урала.

Следует согласиться с выводами К. И. Ширяевой и В. М. Амирова о характерной для ОГ позитивной тональности: читателей убеждают в том, что «всё складывается благополучно» [11, 48], ибо у власти стоят конструктивно мыслящие люди, находящиеся в постоянном контакте с жителями региона. Единичны в анализируемых материалах ситуации, отмеченные персональной критикой: **Алексей Константинов**, артинский мэр, не сдержал обещание построить в срок новую дренажную систему, из-за отсутствия которой утопает в болоте целый микрорайон. Косвенно переданная высокая оценка деятельности определенных правительственных подразделений преобладает. Например: *Главврач Территориального центра медицины катастроф рассказал, что в нашей области вертолётные площадки для авиаскорых появляются быстрее, чем в других регионах.* В приведенных текстах-анонсах важна стратегически поддерживаемая ОГ открытая доверительная речевая коммуникация как неоспоримая ценность уральского сообщества.

Статусно-ролевые данные о представителях власти могут сопровождаться личностными характеристиками. В этих случаях в текст включаются средства экспрессии:

Валентин Потапов. *Первый замглавы администрации Заречного работает за троих, выполняя не только свои функции, но и отсутствующих сити-менеджера и замглавы по ЖКХ.*

Евгений Преин. *Глава администрации Серовского ГО признался, что он очень жадный человек... в вопросах привлечения инвестиций.*

«Принцип личности», лежащий в основе аксиологического персонализма, очевиден при воспроизведении ОГ ситуации выбора, не стимулированного извне. Свойственная уральцам целеустремленность, одаренность обуславливают самосовершенствование и персональный рост: *Новый директор Среднеуральской ГРЭС ПАО «Энел Россия» начинал свою карьеру с машиниста-обходчика по котельному и турбинному оборудованию.*

Природный талант утверждает себя также в деятельности, не имеющей отношения к профессии. Осознание таланта как персональной ценности преодолевает не только профессиональные, но и возрастные барьеры: *Бывший светотехник Свердловского телевидения, выйдя на пенсию, стал уличным музыкантом. Ср.: Человек-оркестр, играющий на 5 музыкальных инструментах, 35 лет проработал на оборонных предприятиях страны, а выйдя на пенсию, записал... 59 альбомов.*

Талант, не получивший реализации в основной профессии, оказывается востребованным детьми, молодежью:

Сварщик из Нижнего Тагила в свободное от работы время воспитывает в авиамодельной секции юных чемпионов.

Инженер НТМК по вечерам безвозмездно проводит для школьников занятия в секции детско-юношеской спортивной школы «Авиатор» по пулевой стрельбе.

Капитан МВД из Нижнего Тагила днём несёт службу в полиции, а вечером преподаёт курсы ударных инструментов в колледже искусств.

Ценностные предпочтения, свидетельствующие о многогранности личности, очевидны и в мире удивительных увлечений: *Тагильский педагог дошкольного*

образования в свободное от работы время выступает на соревнованиях мирового уровня по прыжкам с парашютом. Ср.: *Жительница Екатеринбурга, ветеран Великой Отечественной войны, публицист продемонстрировала коллекцию деревянных солдатиков, которую собирает уже 55 лет.* Способность реализовать себя в любимом деле, занятии оказывается выше выгоды.

Личностный выбор маркирует незаурядность характера в ситуациях преодоления, в том числе связанных с ограниченными физическими возможностями. Эти ситуации лишь с недавнего времени стали освещаться региональной прессой:

Тахир Исламов. Единственный в Екатеринбурге незрячий юрист за 25 лет в профессии научился видеть выигрышные гражданские дела.

Житель посёлка Синегорский **Андрей Чумак** от рождения не слышит и не говорит, но он сумел найти своё призвание в жизни. Андрей может сделать из дерева практически всё — от игрушечного теремка до настоящего дома с резной верандой. Заказы ему поступают со всего района.

«Наши люди» добиваются побед вопреки житейским трудностям. Призвание оказывается выше негативных обстоятельств, а путь к успеху лежит через их преодоление: **Дмитрий Хомицевич.** Спортсмен из Каменска-Уральского, ставший чемпионом мира по мотогонкам на льду, тренировался... на болоте.

В функции аксиологически маркированных употребляются сложные слова-интегремы с первой частью *благо-*. В общий код вошло понятие благотворительности, за которым стоят такие базовые ценности, как отзывчивость, бескорыстие, щедрость при оказании помощи больным, слабым, неимущим. Концепт «благотворительность» осознается при отсутствии в тексте базовой номинации. Например:

Татьяна Каминская. Жительница Берёзовского инициирует проекты для семей, в которых растут дети с инвалидностью.

Наталья Сумарокова. Ветеринар из Екатеринбурга организовала дома зверинье ясли — она выхаживает трехнедельного дикобраза и семерых поворожденных бельчат, оставшихся без родителей.

Ксения Черёмкина. Студентка Уральского института управления РАНХиГС при Президенте РФ стала координатором социального проекта по поддержке пенсионеров.

Аксиологическую маркированность приобретают номинации *бизнес, предприниматель*, в семантику которых входит компонент «личная инициатива, приносящая прибыль». Выделяются нестандартные инициативы, акцентирующие неожиданность отдельных проектов, основанных на особом мышлении предпринимателя:

Инженер из Екатеринбурга начал с покупки катамарана, а сейчас организует для желающих туристические сплавы.

Нижнетагильский предприниматель занялся сбором мусора в промышленных масштабах и сделал на этом бизнес.

Фермер из Ирбита уже пять лет занимается разведением попугаев.

ОГ освещает предпринимательские проекты, возрождающие традиции народных ремесел. Например: **Евгений Козлов.** Инженер-электрик вспомнил, что

владеет дедовским пимокатным ремеслом, в тяжёлые 90-е годы. А сейчас на его фабрике валяной обуви в Невьянске трудится 30 человек. Персоналогически мотивированной признается социально ориентированная мечта о собственном бизнесе: *Директор Кушвинского предприятия поставляет природный камень на российские стройки — от набережной Нижнего Тагила до московских мостовых — и мечтает открыть собственную каменоломню.*

Героями номера становятся религиозные деятели, принимающие активное участие в решении актуальных социальных проблем. Например: *Епископ Каменский и Алапаевский обсудил с губернатором Свердловской области дополнительные меры профилактики наркомании.* Глаголы речи акцентируют внимание читателей на персональную готовность священнослужителей к общению с верующими, коммуникативном намерении разъяснять сущность религиозных традиций и ритуалов: *Настоятель собора Успения Пресвятой Богородицы в Екатеринбурге называет пост упражнением в воздержании, помогающим избавиться от влупренней несвободы.*

В пространстве Урала ценностными категориями традиционно являются наука, научные открытия, труд ученого. Людям науки ОГ уделяет особое внимание. Аксиологические приращения приобретают формульные сочетания, объединенные общим смыслом: «Изучив объект, обнаружить в нем нечто новое; сформулировать оригинальную идею, предложить способы ее внедрения». Существительное лица (в тексте приводятся статусно-ролевые данные с обязательным указанием на принадлежность ученого к уральской науке) сочетается с глаголом интеллектуальной деятельности: *изучить, исследовать, работать* (над чем), *разработать, обнаружить, получить / представить* (новые данные / результаты), *раскрыть* и др. Труд ученого предстает как сложный многогранный процесс, требующий личных и коллективных усилий: **Юрий Маркелов.** *Завлабораторией атмосферы Института промышленной экологии УрО РАН больше месяца провёл на острове Белый, изучая концентрацию в атмосфере парниковых газов, влияющих на климат.* Ср.: *Учёный секретарь Российского научного центра имени Илизарова рассказал о новой технологии производства протезов, над которой работают в региональном инжиниринговом центре УрФУ.*

В большинстве случаев в текстах употребляется форма совершенного вида глагола, обозначающего результат научного исследования. Например: **Никита Мельников.** *Старший научный сотрудник Института истории и археологии Уральского отделения РАН представил новые данные о промышленности в годы Великой Отечественной войны.* Ср.: **Анна Юрина.** *Профессор Уральского государственного аграрного университета раскрыла технологию получения до 55 килограммов огурцов с квадратного метра.*

Отмечается ценность безаналоговых научных результатов, в получении которых принял участие ученый: **Артём Бурданов.** *Уральский астроном — единственный россиянин из Международной группы ученых — помог NASA обнаружить семь землеподобных планет.*

Регулярно освещаются ОГ заслуги ученого, получившего премию, грант, ставшего *лучшим* на Урале, в России, заслужившего мировое признание:

Анастасия Иванова. Доцент Института государственного управления и предпринимательства УрФУ стала лауреатом премии губернатора... для молодых учёных в номинации «За лучшую работу в области экономики».

Денис Аликин. Доцент кафедры общей и молекулярной физики Института естественных наук УрФУ вошел в число лучших учёных России, получив международную премию «Scopus Award».

Богдан Япаров. Студент третьего курса Института естественных наук УрФУ получил первую премию международного конкурса за исследования биофизики сердечной клетки.

Имплицитно формируется суждение: «Уральская наука занимает и в России, и в мире лидирующее положение». Внушаемое текстами чувство коллективной гордости нашими земляками, заслужившими мировую славу, распространяется и на ученых, работающих за рубежом, но не утративших органической связи с малой родиной: **Константин Новосёлов.** Лауреат Нобелевской премии по физике приехал в Нижний Тагил на встречу выпускников спустя 25 лет.

Люди номера — деятели литературы и искусства. Глаголы, обозначающие результат творческой деятельности, сочетаются с объектными уточнителями:

Вадим Дубичев. Первый замруководителя администрации Губернатора Свердловской области опубликовал роман-антиутопию «Рябиновая революция», описывающий сценарий победы оппозиции на выборах.

Иван Андреев. Молодой уральский драматург и внештатный автор написал пьесу, которая будет поставлена на сцене МХТ имени Чехова.

Василий Заплатин. Свердловский художник написал серию портретов женщин-фронтовичек для галереи участников Великой Отечественной войны.

Владислав Тарик. Режиссёр-документалист снял лирическую картину о военном детстве, проведённом в Свердловске.

Александр Морозов. Автор «Малинового звона», «Зорьки алой» и других хитов в дуэте с супругой запел о семейных ценностях.

Группа текстов-анонсов объединена аксиологически значимым смыслом «признание», имеющим хронотопическую определенность. Ср.:

Олег Петров. Художественный руководитель екатеринбургского театра отмечен губернаторской премией за значительный вклад в развитие культуры и искусства региона.

Андрей Бобринин. Сотрудник Екатеринбургского музея изобразительных искусств победил во всероссийском конкурсе «Меняющийся музей в меняющемся мире» в номинации «Музейный дизайн».

Евгений Гаглоев. Писатель-фантаст из Новоуральска признан лучшим на международном фестивале фантастики «Аэлита» в номинации «За лучшую «доброую» — юмористическую и детскую литературу».

Отложенное во времени признание усиливает осознание читателем присущих неповторимой творческой личности таких качеств, как независимость, упорство, стойкость. Например: **Виктор Рутминский.** Литературовед-энциклопедист, поэт, переводчик, гонимый когда-то в Отечестве за инакомыслие, стал легендой Екатеринбургa и востребованным автором в Оксфорде, Гарварде, библиотеке Конгресса США.

Персоноцентризм характерен для текстов, посвященных спортивным достижениям уральцев. Ключевые аксиологически маркированные вербальные знаки

(лучший, первый, завоевал медаль, взял золото, стал призером / чемпионом, выиграл, одержал победу и соответствующие варианты, относящиеся к лицам женского пола) объединены базовыми ценностными смыслами «самореализация», «успех», «победа». Приведем типовые примеры:

Никита Коротаев. Семиклассник из Качканара признан лучшим игроком общероссийского турнира «Мини-футбол — в школу», на котором он с командой завоевал бронзу.

Иван Сазонов. Екатеринбургский спортсмен в паре с челябинцем Владимиром Ивановым первыми из россиян выиграла старейший на планете турнир бадминтонистов... и напрямую пробилась на Олимпиаду в Рио-де-Жанейро.

Антон Шипулин. Уральский биатлонист завершил сезон 2016/2017 на втором месте в общем зачёте Кубка мира, завоевав на последнем этапе золотую и бронзовую медали.

Светлана Миронова. 23-летняя биатлонистка из Екатеринбурга взяла два золота на чемпионате России.

Максим Таранов. Екатеринбургский яхтсмен стал серебряным призёром Чемпионата мира по парусному спорту в классе «Микро».

Евгений Марков. Свердловский спортсмен... на Чемпионате России по ски-альпинизму одержал победы во всех 4 гонках — командной, индивидуальной, вертикальной и в спринте.

Восприятие информации о спортивных победах, как правило, сопровождается эмоциями радости и гордости.

Завершая анализ, отметим, что в исследовательских текстах и текстах-анонсах прослеживается персонологическая доминанта аксиологической стратегии редакции «Областной газеты». СобираТЕЛЬНЫЙ образ уральца (нашего земляка) воплощает «принцип личности» в его неординарных проявлениях и многообразных органических связях с принципом социальности.

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Бердяев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма // Бердяев Н. А. Философия свободы. Истоки и смысл русского коммунизма. М., 1997. С. 245–412.
3. Болотниова Н. С. Коммуникативная стилистика текста : словарь-тезаурус. Томск, 2008.
4. Гаспаров Б. М. Язык — разноречное единство: плюрализм речевого поведения как основа коммуникативного взаимодействия говорящих // Русский язык в многоречном социокультурном пространстве : [монография] / отв. ред. Б. М. Гаспаров, Н. А. Кутина. Екатеринбург, 2014. С. 14–41.
5. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М., 2008.
6. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вopr. философии. 1996. № 4. С. 15–26.
7. Лосский Н. О. Бог и мировое зло. М., 1994.
8. Майданова Л. М., Калганова С. О. Практическая стилистика жанров СМИ. Екатеринбург, 2006.
9. Рыбаков Н. С. Н. О. Лосский. Онтологическая теория ценностей // Апология русской философии : сб. науч. тр. / отв. ред. К. Н. Любутин. Екатеринбург, 1997. С. 77–107.
10. Солганик Г. Я. Основы лингвистики речи. М., 2010.
11. Ширяева К. И., Амиров В. М. Концепты государственной пропаганды в федеральных и региональных государственных СМИ // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры. 2016. № 2 (150). С. 43–49.

Статья поступила в редакцию 07.09.2017 г.

УДК 811.161.1'27 + 070.23(1-21) + 316.774

А. И. Бочарова
А. Ю. Петкау**КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ
В КОРПОРАТИВНОМ УНИВЕРСИТЕТСКОМ СМИ (НА ПРИМЕРЕ
ГАЗЕТ «УРАЛЬСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ» И «GACETA UNAM»)***

Исследование выполнено в рамках комплексного коммуникативно-прагматического подхода и направлено на сравнение ключевых коммуникативных стратегий и тактик, проявляющихся в корпоративных газетах Уральского федерального университета («Уральский федеральный») и Автономного национального университета Мексики («Gaceta UNAM»). Доминирующими стратегиями являются «свой круг» и «апелляция к ценностям», которые реализуются в данных изданиях с помощью общих и различных тактик.

К л ю ч е в ы е с л о в а: коммуникативные стратегии; корпоративная пресса; стратегия «свой круг»; аксиологичность; импликатура.

На современном этапе научного знания университетские газеты, как крупный сегмент в системе корпоративных медиа, являются тем коммуникационным каналом, который участвует в формировании культуры вуза и создании его образа у внутренней и внешней аудитории. Медiateкст в данном случае выполняет не только информационную, но и «социально-аксиологическую функцию» [6], так как отдельные высказывания моделируют восприятие содержания и их значение «проецируется на смысл всего текста» [11, 131].

При формировании концепции вузовской газеты редакторы и журналисты должны определить, какими рамками их деятельность будет ограничена («индивидуально-личными, социально-культурными, профессионально-этническими, собственно творческими, экономическими» и т. д. [13, 278]). Из этого следует, что университетское СМИ может стать «безличным коммуникатором», т. е. такой социально-психологической моделью, которая «складывается из пяти составляющих: социально-демографические, индивидуально-личностные, психологические и коммуникативные, социально-гражданские и профессионально-творческие качества аудитории» [13, 279–282].

Исследователями предпринимались попытки изучения разных аспектов университетских корпоративных газет (см., например: [4, 8, 9, 14, 16]). Представляется возможным оттолкнуться от полученных ранее результатов и сделать

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 15-04-00239/17-ОГОН «Национальные базовые ценности и их отражение в коммуникативном пространстве провинциального города: традиции и динамика».

БОЧАРОВА Анастасия Игоревна — магистрант кафедры издательского дела Уральского федерального университета (e-mail: nas.boch@bk.ru);

ПЕТКАУ Александра Юрьевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры издательского дела Уральского федерального университета (e-mail: vpetkau@yandex.ru).

© Бочарова А. И., Петкау А. Ю., 2017

целью нашего исследования сравнительный анализ коммуникативных стратегий и тактик, используемых в университетском корпоративном издании.

Материалом для исследования послужили выпуски газеты УрФУ «Уральский федеральный» и Автономного национального университета Мексики «Gaceta UNAM» за 2016–2017 гг. Общий объем проанализированного материала составил 1500 текстов разных жанров, взятых из 80 номеров.

Газета «Уральский федеральный» объединила ранее издававшиеся «Уральский университет» Уральского государственного университета им. А. М. Горького и «За индустриальные кадры» Уральского политехнического института им. С. М. Кирова. Издание зарегистрировано как СМИ в 2012 г., периодичность выхода — 1 раз в неделю. Основную часть публикаций составляют информационные материалы, которые представлены в таких рубриках, как «УрФУ за неделю», «Уникум», «Управляя качеством», «Планета УрФУ», «Учись учиться», «На волне», «Улицы УрФУ». Издание «Gaceta UNAM» выходит с 1954 г. с периодичностью 2 раза в неделю. В газете представлены рубрики широкого тематического спектра: «Наука», «Общество», «Культура», «Правительство», «Спорт» и др. Это обуславливает и жанровую палитру: информационные, аналитические, художественно-публицистические жанры представлены в равной степени.

Данное исследование осуществлено в рамках комплексного коммуникативно-прагматического подхода. Вслед за И. Н. Борисовой под коммуникативной стратегией мы понимаем «...способ организации речевого поведения в соответствии с замыслом, интенцией коммуниканта. В широком смысле коммуникативная стратегия представляет собой сверхзадачу речи, диктуемую практическими целями говорящего» [3, 89]. Коммуникативная стратегия реализуется с помощью коммуникативных тактик, представляющих собой определенные речевые действия, направленные на реализацию коммуникативной стратегии [Там же, 110].

Обратимся к стратегиям и тактикам, представленным в университетских корпоративных изданиях «Уральский федеральный» и «Gaceta UNAM». Стратегии можно разделить на 2 большие группы: внутренние (направленные на ближний круг партнеров) и внешние (направленные на массовую аудиторию).

Стратегия «свой круг» доминирует в материалах обеих газет и реализуется несколькими тактиками, которые являются индикаторами, «манифестирующими коллективную идентичность» [17, 287].

Тактика «свой — чужой» реализуется с помощью использования местоимения «мы»: *Мы — немного особенные участники «Тест-драйва», юнкоры, собравшиеся из разных уголков Среднего Урала, чтобы создать два специальных выпуска газеты «Уральский федеральный» (Уральский федеральный, № 3); Да, все мы — студенты, преподаватели и сотрудники вуза. И здесь мы проводим едва ли не большую часть нашего дня* (Там же, № 22). Употребление местоимения «мы» выражает стремление к интимизации общения, а также акцентирует множество лиц, к которому человек относит себя, тем самым «представляет собой своего рода “джокер”, т. е. карту, которая может принимать любое значение, какое захочется игроку (говорящему)» [12, 110].

Данная стратегия в издании «Gaceta UNAM» модифицируется за счет использования тактики «от противного», т. е. местоимению «мы» в подавляющем большинстве материалов противопоставляются неопределенно-личные и пассивные конструкции и следующие за ними существительные в винительном падеже без определенного артикля и личных местоимений: ***Se entregaron diplomas a operadores que replicarán la información en todo el país (Были вручены дипломы операторам, которые будут передавать информацию по всей стране)***¹ (Gaceta UNAM, № 4818); ***La expedición se formó con estudiantes que terminaron curso de alta montaña (Экспедиция сформирована студентами, которые закончили курс скалолазания, уровень «высокий»)*** (Там же, № 4810).

Так происходит снижение уровня интимизации между автором и адресатом. Реципиент воспринимает информацию со стороны, действующие лица и происходящее становятся для него «чужим». Из этого также следует, что «Gaceta UNAM» не использует стратегию создания образа семьи, которая «позволяет установить и подчеркнуть теплые, родственные отношения» [1, 71], в силу того что «Gaceta UNAM» как газета-коммуникатор обладает нейтральным, а не дружелюбно-экспрессивным тоном. Это позволяет читателю рассматривать события абстрагированно, что ведет к объективизации.

1.2. Тактика территориального признака, используемая «Gaceta UNAM», позволяет, с одной стороны, вовлечь читателя в единое корпоративное пространство и усилить локальность — «связь с определенным местом, в том числе принадлежность определенной культуре» [17, 288], а с другой — сделать университет отдельным информационным субъектом. Отразить данный процесс можно в виде формулы: аббревиатура университета (подлежащее) + глагол (сказуемое): ***УрФУ подготовит кадры для реструктуризации заводов Центральной Азии (Уральский федеральный, № 15); La UNAM organizó diversas actividades académicas para tratar temas como violencia y discriminación, maternidad, equidad, geografía de género, etc. (UNAM организовал различные научные мероприятия для обсуждения таких тем, как насилие и дискриминация, материнство, равенство, гендерная география и т. д.)*** (Gaceta UNAM, № 4810).

1.3. Тактика аббревиации, целесообразность которой заключается «в создании предельно экономных и семантически емких номинативных единиц» [2, 17]. Использование данной тактики является важным элементом создания единого университетского информационного поля, погружения его членов в общую, всем понятную и узнаваемую корпоративную терминологию. Наш анализ показал, что «Gaceta UNAM» для упоминания университета в материалах использует исключительно аббревиатуру UNAM, однако его структурные подразделения всегда расшифрованы, что связано с точной манерой повествования: ***La Facultad de Estudios Superiores obtuvo primero y segundo lugares (Факультет высшего образования завоевал первое и второе места)*** (Gaceta UNAM, № 4882); ***Чемпионка мира по ледолазанию, студентка ИФКСиМП Алена Кочебаева победила в пятом этапе Кубка России в дисциплине «трудность» в Тюмени (Уральский федеральный, № 4)***.

¹ Здесь и далее перевод наш.

Язык корпоративных СМИ, в том числе университетских, включающий в себя уникальные комбинации знаков (аббревиатуры), представляет собой «некий “код”», с помощью которого в индивидуальном и массовом сознании складывается картина окружающего мира» [15, 67]. Таким образом, создаются схемы причастности и принадлежности студента к факультету (имя собственное/существительное + аббревиатура института), факультета/института — к университету (аббревиатура института + УрФУ/Уральский федеральный как имя-бренд), университета — к системе образования (Уральский федеральный университет + контекст).

1.4. Тактика кооперации занимает переходное положение между стратегиями, выстраивающими внутреннюю и внешнюю коммуникации, и предполагает частое упоминание и описание взаимодействия внутренней и внешней среды университета, куда входят партнеры, подшефные организации, муниципальные структуры и т. д., с которыми университет налаживает и поддерживает контакты. Приемы сотрудничества вербализированы с помощью личных местоимений, синонимов слова *учащиеся*: *Ноябрьские выходные ученики партнерского лица УрФУ посвятили научным боям* (Уральский федеральный, № 40); *Мы продолжаем совместный проект с порталом E1.RU, в котором вместе с учеными УрФУ развенчиваем разные научные и околонучные мифы* (Там же, № 40); *UNAM y Universidad de California fortalecen lazos académicos (UNAM и Калифорнийский университет укрепляют академические связи)* (Gaceta UNAM, № 4864); *Ambas universidades trabajarán para que los estudiantes mexicanos se sientan seguros en Estados Unidos (Оба университета будут работать для того, чтобы мексиканские студенты чувствовали себя уверенно в Соединенных Штатах)* (Там же, № 4864).

Анализ показал, что применение данной тактики не отличается у «Gaceta UNAM» и газеты «Уральский федеральный», так как преследуется общая цель — продемонстрировать внимание и заинтересованность в партнере. В данных газетах преобладают глаголы действия (*укрепляют, будут работать, продолжаем*), которые свидетельствуют о взаимодействии сторон.

2. Стратегия апелляции к ценностям относится к внешнему кругу коммуникативных стратегий и тактик, которые воспроизводят консолидирующие людей мнения, разделяемые не только внутри университета и на околотовузском пространстве, но и в масштабе города и страны. Отдельно отметим, что эта группа тесно связана с жанрами и темами материалов, публикуемых в корпоративном СМИ.

2.1. Тактика формирования активной гражданской позиции в большом объеме представлена в «Gaceta UNAM». Обложка каждого номера ясно указывает на проблему, волнующую авторов (например, бедность, экология, здравоохранение), и через интервью и аналитические статьи ведется поиск ответов на поставленные вопросы. Студенты играют в первую очередь роль граждан, в которых необходимо заложить определенную точку зрения. Приведем пример скрытой критики, выраженной пейоративной лексикой: *No hay un espíritu nacional, el federalismo es ‘poco federal’ y no ha funcionado; hay una sociedad marcada por desavenencias (Нет национального духа, федерализм «мало федеральный» и не работает; есть*

общество, известное своими **разногласиями**) (Gaceta UNAM, № 4848). Другой пример демонстрирует, что статус студента не исключает социализации личности, которую волнует общество и которая разделяет схожие чувства и эмоции: *Todos esperamos que la deportación de connacionales sea menor, pero no podemos fincarlos sobre los datos del a o pasado (Мы все надеемся, что депортация соотечественников уменьшится, но мы не можем основываться на данных прошлого года)* (Gaceta UNAM, № 4859).

У журналистов мексиканской газеты есть риск сформировать отталкивающий образ своей модели СМИ, учитывая, что «оценочность понимается как отражение представителей данного языкового коллектива или субъективных представлений участников коммуникации о положительных или отрицательных эмоциях, сопровождающих представления об объекте речи» [7, 258]. Однако подобная открытость в данном случае обеспечивает доверительное отношение читателей к корпоративному изданию.

2.2. Тактика постановки гендерного вопроса. Центральная аксиологическая установка в материалах UNAM свидетельствует о том, что увеличивается роль женщин в спортивной, научной и социальной составляющей университетской жизни: *Sólo 14 por ciento de las mujeres que ingresan a una universidad estudia ciencias básicas o ingenierías (Всего 14 % женщин, поступающих в университет, изучают базовые или инженерные науки)* (Gaceta UNAM, № 4831); *Dominan mujeres en deportes de contacto (Женщины доминируют в контактных видах спорта)* (Там же, № 4863). Сдержанное речевое поведение позволяет считать эмоцию сожаления (с помощью интенсификатора *todo*) и поощрение достижений женщин (*dominación*, а не побеждают или лидируют).

В газете «Уральский федеральный» нам не встретился ни один пример, показывающий реализацию данной тактики.

2.3. Тактика имплицатур, «ситуативно выводимый смысл из высказывания» [5]. Ее реализация в газете «Уральский федеральный» происходит в виде высказываний со скрытым подтекстом: *Конфеты, неадекватная похвала, оценки, позже деньги используют как главный стимул. И ребенок начинает что-то делать не ради того, чтобы чему-то научиться, а ради конфетки, оценки, похвалы. Потом такие люди ходят на работу только ради денег и никакого удовольствия не испытывают, не стремятся больше ни к чему* (Уральский федеральный, № 32). Важными являются противоположные описанным ценности, характеризующие черты «чужих», с которыми читатель подсознательно отказывается себя ассоциировать.

Манипуляции в мексиканской университетской газете находятся на уровне персуазивного высказывания в виде иллюстраций, призванных «живо воздействовать на воображение слушающего, останавливая на себе внимание» [10, 335]: *La UNAM, destacó, está presente en todo el territorio nacional con sus institutos, escuelas y otras sedes que cuentan con áreas muy bien equipadas, sobre todo en investigación, adecuadas para que asistan los de licenciatura y posgrado* (Было подчеркнуто, что UNAM представлен на всей национальной территории институтами, школами и другими точками, которые сообщаются с хорошо оборудованными областями, прежде всего, для исследований, в которых необходимо участвовать

выпускникам и аспирантам). Из примера следует, что часть информации не привлечет всех читателей газеты, а будет интересна только узкой группе, но именно на последнюю и окажут воздействие слова-интенсификаторы (*на всей, с хорошо, прежде всего, необходимо*).

2.4. Тактика продвижения научной ценности вуза как корпорации особого типа. Задача журналиста в корпоративном университетском издании — вызвать эмпатию у адресата, сделать так, чтобы он «разделил мысли, чувства, опыт, надежды и ценности» [18, 45]. «Gaceta UNAM» содержит материалы, где подробно описываются научные достижения, проблемы, перспективы с использованием терминов: *Hará posible operar a distancia telescopios y detectores de fluorescencia que captan rayos cósmicos de muy alta energía* (*Будет возможно дистанционно управлять телескопами и флуоресцентными детекторами, которые захватывают космические лучи очень высокой энергии*) (Gaceta UNAM, № 4810).

В издании «Уральский федеральный» данная тактика выглядит иначе. Ценность занятия наукой передается с помощью абстрактных сентенций, соединенных на синтагматической оси на субъективном основании, требующем дальнейшей интерпретации, которая дается читателю в готовом виде: *С 2014 года она* (команда EasyChem. — А. Б, А. П.) *увлекает школьников химией, показывая, что эта наука не так скучна, как кажется* (Уральский федеральный, № 41). Через истории героев прослеживается идея о том, что учиться, заниматься наукой и другой образовательной деятельностью в университете *увлекательно*.

Подведем итоги нашим наблюдениям. Нами было выделено две доминирующих коммуникативных стратегии — «*свой круг*» и «*апелляция к ценностям*», которые были подразделены на тактики. И газета «Уральский федеральный», и «Gaceta UNAM» стремятся к позитивной самопрезентации, убеждая аудиторию в однозначности своих намерений и возможностей. К общим относятся тактики «*свой — чужой*», территориального признака, аббревиации, кооперации, импликатур, у которых, однако, может быть разная подача в зависимости от издания. Например, «Уральский федеральный» описывает *своего* через местоимение *мы*, а «Gaceta UNAM» характеризует *других*. То же касается и импликатур, которые в газете «Уральский федеральный» отталкивают читателя от *чужих*, а в газете «Gaceta UNAM» привлекают к *своим*.

«Gaceta UNAM» обладает индивидуальными тактиками, отличающими ее от газеты «Уральский федеральный». К ним относятся тактика формирования активной гражданской позиции и тактика постановки гендерного вопроса. Таким образом, корпоративная газета Автономного национального университета Мексики стремится объединить аудиторию еще и рассматриваемым кругом тем.

-
1. Антонова Ю. А. Медиалингвистика: корпоративные издания. Екатеринбург, 2010. 147 с.
 2. Ардаматская Е. Н. Актуализация когнитивной модели в процессе создания аббревиатур // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. 2010. Т. 5, № 1. С. 16–22.
 3. Борисова И. Н. Категория цели и аспекты текстового анализа // Жанры речи-3. Саратов, 1999. С. 85–101.

4. *Вершинина Т. С., Кунилова И. А.* Сопоставительный анализ корпоративных газет российских и зарубежных вузов (на примере газет Уральского федерального университета и Университета Майор) // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры. 2016. Т. 22, № 3 (153). С. 76–84.
5. *Грайс П. Г.* Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1985. Вып. 16. С. 217–237.
6. *Лазутина Т. В.* Политика и философия образования: формирование мира ценностей в высшей школе [Электронный ресурс] // Общество: политика, экономика, право. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/politika-i-filosofiya-obrazovaniya-formirovanie-mira-tsennostey-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 25.08.2017).
7. *Литвинов А. В.* Оценочность делового текста // Вестн. университета. 2014. № 4. С. 258–262.
8. *Максимов В. В., Найден Е. В., Серебринникова А. Н.* Дискурсивные особенности современной университетской газеты // Изв. Том. политехн. ун-та. Философия, социология и культурология. 2012. Т. 320, № 6. С. 131–134.
9. *Максимов В. В., Найден Е. В., Серебринникова А. Н.* Концептуальное ядро университетского дискурса // Изв. Том. политехн. ун-та. Философия, социология и культурология. 2010. № 6. С. 199–203.
10. *Марьянчик В. А.* Медиapolитический текст: Стереотипы. Сценарий. Роли // Преподаватель XXI век. 2009. № 3, ч. 2. С. 334–340.
11. *Марьянчик В. А.* Аксиологичность и оценочность медиapolитического текста. М., 2013. 272 с.
12. *Норман Б. Ю., Плотникова А. М.* Конструкции с местоимением *мы*: формирование актуальной или окказиональной коллективной идентичности [Электронный ресурс] // Вестн. Новосиб. гос. пед. ун-та. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruktsii-s-mestoimeniem-my-formirovanie-aktualnoy-ili-okkazionalnoy-kollektivnoy-identichnosti> (дата обращения: 26.08.2017).
13. *Олешко В. Ф.* Психология журналистики. Екатеринбург, 2014. 476 с.
14. *Прохоров А. В.* Миссия как интегратор ценностей университета // Альманах теоретических и прикладных исследований рекламы. 2015. № 1. С. 67–76.
15. *Сергеева Т. С.* Аббревиатуры в современных англоязычных текстах массовой информации // Вестн. Вят. гос. ун-та. Филологические науки. 2015. № 5. С. 67–75.
16. *Сидорова Т. И., Чемякин Ю. В.* Вузовские СМИ в системе корпоративных медиа [Электронный ресурс] // Медиаскоп. 2011. Вып. № 3. URL: <http://www.mediascope.ru/node/887> (дата обращения: 03.09.2017).
17. *Чепкина Э. В.* Дискурсивные практики формирования оппозиции «свой — чужой» в районной прессе (на материале газет Пермской области) // Культурные практики толерантности в речевой коммуникации: [кол. моногр.] / отв. ред. Н. А. Купина, О. А. Михайлова. Екатеринбург, 2004. С. 287–302.
18. *Fisher L. L.* The craft of corporate journalism: writing and editing creative organizational publications. Chicago, 2009. 209 p.

Статья поступила в редакцию 07.09.2017 г.

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ТЕЛЕДОКУМЕНТАЛИСТИКА СЕГОДНЯ: ТЕМЫ, МЕТОДЫ, ЖАНРЫ

Рассматриваются особенности современных российских документальных телефильмов и проводится их сравнительный анализ с телепередачами и кинодокументалистикой. В центре внимания автора — вопросы формирования и развития документального телекино. В связи с этим большое значение приобретает изучение тематического спектра, методов съемки и жанров документальных фильмов.

К л ю ч е в ы е с л о в а: документальное кино; телевидение; история документального кино; телевизионная документалистика; кинодокументалистика.

История взаимоотношений документального кинематографа и телевидения сложна и полна противоречий: были и счастливые союзы, в результате которых вниманию зрителей предлагались замечательные документальные телефильмы и целые сериалы, были и периоды упадка. В советскую эпоху культурно-просветительская функция являлась одной из важнейших на телевидении, и за документальными фильмами была забронирована определенная идеологическая ниша в эфире. Эти фильмы выполняли пропагандистскую роль, рассказывали об успехах трудящихся. На экране в те годы царствовал жанр портрета. Исследователь телевидения Владимир Саппак писал: «...“телевизионный портрет” — вот, пожалуй, самое драгоценное, что извлек я из почти двухлетней дружбы с телевидением» [10]. Самые сложные вопросы эстетики на экране, по его мнению, сводятся к появлению в кадре живого человека — героя. Именно человек во второй половине XX в. является объектом внимания документалистов и их зрителей.

Уникальным временем стала перестройка, когда партийный надзор за фильмами слегка ослаб, а государственное финансирование сохранилось. Это время подарило нашей стране содержательные, глубокие фильмы об экологических последствиях гигантских советскихстроек, о судьбах политических заключенных, о людях с «отклоняющимся поведением» — все то, о чем раньше говорить было либо не принято, либо запрещено. Затем, в девяностых, вместе с гласностью в нашу страну пришла «ее величество» Реклама, которая изменила правила игры. Документальные кинофильмы исчезли из эфира, поскольку за них телеканалы теперь должны были платить. Снимать собственные телефильмы было невыгодно, ведь рейтинги, которые с каждым годом все больше подчиняли себе программную политику телеканалов, свидетельствовали о том, что зрителя не интересует теледокументалистика. На телевидение хлынул поток зарубежных «мыльных опер» и развлекательных передач самой низкой пробы, в то время как интеллектуальные передачи превратились в изгоев. «Просветительские программы высокого

качества, постановки выдающихся режиссеров, документальные телефильмы, поддерживающие художественную репутацию телевидения, задвигались в самые несмотрительные часы или вовсе пропадали с экрана», — писал об этом явлении Сергей Муратов [7, 288]. Как и в советское время, вновь, но уже по другим причинам, «от документального кино отлетела способность всерьез влиять на общество» [4, 79]. Воспользуемся здесь давним наблюдением Марины Голдовской.

Вернула ли документалистика свои утраченные позиции впоследствии? Десять лет назад Евгения Футерман писала о том, что интерес телеканалов к документальным фильмам резко возрос: пятьсот часов в год на «Первом», 152 премьеры на «России». Причину такого коренного перелома в настроении медиаменеджеров исследователь видит в том, что документалистика подстроилась под телевизионный формат, начала осваивать новые методы и жанры. «Настоящая документалистика, — писала исследовательница, — стала образной, яркой и почти нашла ту форму, иногда даже перехлестывает в этой форме через край. Все каналы используют реконструкцию, воссоздание исторических событий, имитируя их под хронику так, что зритель часто путает, хроника это или нет» [12, 48]. Данная тенденция сохраняется и по сей день.

В современном документальном кино наблюдается разнообразие методов съемки, жанров и тематических направлений. Используются методы наблюдения, иконографии (привлечение архивных материалов, фотографий), перемонтажа, реконструкции, а также те или иные их комбинации. Выделяются традиционные жанровые группы: проблемные, портретные, событийные фильмы. Игорь Беляев в книге «Спектакль документов» упоминает жанры портрета, очерка, квазирепортажа. И пишет о том, что экранная документалистика пробует себя и в более сложных жанрах — «...драма, комедия, трагедия, детектив. И пока стоит рядом с “публицистикой”» [1, 190]. Режиссер полагает, что систематизировать их невозможно: «каждый из них “наособенку”» [Там же]. И это действительно так. Стройной системы жанров экранной документалистики пока не существует, что создает определенные трудности как для теоретиков, так и для практиков телевидения.

Если мы заглянем на сайт телеканала «Россия 1», то увидим целый раздел, посвященный документальному кино. Однако, к сожалению, в этот раздел попадают не только фильмы, но и телепередачи, включая пропагандистские спецрепортажи, выдаваемые за фильмы, но никакого отношения к телекино не имеющие. Их героями становятся знаменитости, «звезды». Массовую публику будоражат темы убийств, мировых заговоров, «сенсационных» открытий, внеземных контактов и т. д. Качество этих работ, лишенных художественной образности, продуманного изображения и монтажа, явно оставляет желать лучшего. Над ними не надо размышлять — вам все расскажет диктор. Такие передачи рассчитаны на одноразовое потребление, как салфетки, и после премьеры пересматривать их вряд ли кто-либо захочет. Ведь информация получена, а других причин смотреть подобные работы, как правило, нет. Их можно слушать, но не смотреть, отмечает Сергей Муратов, они — «упаковка пустоты» [8, 124]. «Это, действительно, очень специальный форматный продукт, имеющий очень малое касательство

к реальности, — подтверждает режиссер Алексей Ханютин. — В частности, фильмы про величие советского государства... И еще: про несчастных актеров, когда-то знаменитых, теперь забытых, умерших в одиночестве или в нищете. Есть несколько таких стереотипов, которые дают рейтинг и бесконечно эксплуатируются. Причем делается все абсолютно одинаково. Такое кинорадио...» [9, 17–18].

Но если все-таки отделить от только что описанных нами телеформатов документальные телефильмы, то, по нашим подсчетам, среди тридцати работ, вышедших в эфир «России 1» в марте 2017 г., наибольшую долю — четверть от общего числа — составляют портреты тех или иных исторических деятелей. Немало картин посвящено и нашим известным современникам (Никите Михалкову, Наине Ельциной, патриарху Кириллу). Политика глубоко проникла в телекино. Каждый пятый продукт из нашей выборки, принадлежащий к жанрам экранной документалистики, посвящен либо Донбассу, либо жизни политической элиты России или США. Куда меньше лент снимается о религии, искусстве, географии, экологии. Однако по количеству просмотров на сайте можно определить, что наибольший интерес у зрителей вызывают картины, посвященные отнюдь не истории. Больше 48 тыс. просмотров набрал фильм, посвященный работе экипажа «борта № 1» — самолета президента России и его ближайших сановников. Огромный интерес также вызвали спецрепортажи, посвященные трагедии 11 сентября и Вооруженным силам России. Это, как отмечает исследователь Светлана Уразова, является показателем социокультурного состояния общества: «...по той экранной продукции, что востребована массами, отдельными социальными группами, можно судить и о социальных предпочтениях, об интеллектуальном потенциале общества в конкретном историческом периоде» [11, 95].

Далее зададимся вопросом: что отличает документальные телефильмы от продукции, предназначенной для большого экрана? Ответ предсказуем: четко выдержанный телеформат. Документальная телевизионная лента должна сразу привлечь внимание зрителя, когда он, «листая» каналы, на нее нападет, и уже не отпускать до самых титров, заставляя «терпеть» даже перерывы на рекламу. При этом картина должна цеплять *любого* человека, независимо от образования и частных интересов. Это достигается за счет динамичного повествования без лирических отступлений и «длиннот» и более или менее знакомой зрителю темы. Лучше всего взять известный исторический факт, найдя в нем отдельные невыясненные обстоятельства, или миф, требующий развенчания. Хорошим примером является, например, фильм Алексея Пивоварова «Вторая ударная. Преданная армия генерала Власова». Все знают о генерале-предателе Власове, но его судьба до того, как он переметнулся к немцам, известна в основном только историкам.

Однако теледокументалистов, как правило, не интересует частная жизнь обычных людей. Такие сюжеты попадают в сферу внимания фестивального кино. Это видно из наших подсчетов. Фильмов же о простых людях, скажем, обитателях сельской глубинки, в эфире в последнее время практически не бывает. Любопытно, что почти сто лет назад интересы зрителей были прямо противоположны. Режиссер-документалист Дзига Вертов провозглашал: «Да здравствуют обыкновенные смертные люди, заснятые в жизни за своим обычным делом» [3, 96].

Хронометраж большинства представленных на телеканале «Россия 1» документальных фильмов колеблется от 40 до 50 мин. В некоторых случаях первые три-пять минут уходят на то, чтобы дать понять, о чем пойдет речь. Авторы слегка интригуют зрителя, чуть забегают вперед по нити сюжета. А иногда фильмы начинаются сразу с кульминационных моментов. Так, генерал Власов в упомянутой ленте сразу идет сдаваться немцам. А в картине об 11 сентября мы видим рушащиеся башни Всемирного торгового центра. Затем рассказ возвращается к началу истории и всему тому, что ей предшествовало.

В отличие от лент, предназначенных для большого экрана, где автор не виден и не слышен, а сюжет строится исключительно на действиях героев, обязательный элемент документального телефильма — наличие рассказчика. При этом не обязательно, чтобы им был сам автор. Сценарий может написать один человек, режиссером выступить другой, а начитать закадровый текст — третий, и фильм получится коллективным продуктом всей студии.

Отдельно можно отметить набирающие популярность докудрамы — картины, балансирующие на грани документального и художественного. Тележурналист Алексей Пивоваров, активно использующий приемы докудрамы в своем творчестве, утверждает, что этот жанр «...сочетает традиционную документалистику и игровое кино, компьютерную графику и свидетельства очевидцев. Это просто такой современный телеязык» [2]. Подобным образом снимаются в основном документальные фильмы на историческую тему, для которых невозможно найти кинохронику.

Сейчас докудрама окончательно оформилась в рамках отдельного жанра. «Профессиональные актеры играют по детально проработанному сценарию, в основе которого лежат реальные события. Вымысел возможен лишь в тех случаях, когда те или иные события или факты в принципе не могут быть проверены, но в целом не нарушают исторического контекста», — поясняет исследователь К. А. Шергова [13]. К подобному «гибридному» жанру она, как и некоторые другие теоретики кинематографа, относится настороженно, поскольку опасается, что художественность в таких фильмах рано или поздно перейдет черту и превратится в чистый вымысел, в котором растворится документальность происходящего. Однако российский журналист и медиаменеджер Алексей Волин в интервью «Российской газете», приуроченном к выходу на «Первом канале» цикла докудрам про неизвестные факты советской истории, объяснил, что появление самого жанра вызвано поиском новых решений в документалистике: «...слушать рассказ очередного эксперта или историка несколько скучновато. Уже не говоря о том, что, глядя телевизор, хочется видеть новую картинку и действие. Более того, практика показывает, что чем больше вы привлекаете к участию в вашем проекте историков и профессионалов, тем более запутанной становится картина для зрителя. Потому что нет двух историков, которые бы одинаково трактовали одно и то же событие, равно как и нет двух очевидцев, которые про то, что наблюдали, сказали бы одну и ту же вещь. У каждого появляется свое видение. Поэтому мы решили, что можно показать зрителю нашу версию реконструкции исторических событий» [6].

На киноэкране докудрамы сейчас можно увидеть редко. Но телережиссеры, журналисты и продюсеры эксплуатируют этот жанр весьма энергично, поскольку он обещает новизну идей и, следовательно, приток аудитории. При помощи реконструкций на телеэкране воссоздаются те или иные исторические события, с участием актеров изображается частная жизнь известных людей. Алексей Пивоваров активно пользуется этим методом в своем цикле о Великой Отечественной войне. То же касается и Катерины Гордеевой и ее телефильма, посвященного блокаде Ленинграда. Она задействует реальные исторические документы. А письма, дневники, подписи к рисункам озвучивают дети-актеры, тем самым приближая их автора к зрителю. Этот прием, с одной стороны, расширяет рамки документального, визуализируя документ; с другой — сближая эпохи, помогает зрителю глубже прочувствовать события и факты, не отраженные ни в кинохронике, ни в фотографиях.

При всем многообразии телеканалов и программ, которые они выпускают, подлинно документального кино, того, что, по словам Сергея Муратова, обладает «запасом эстетической прочности», т. е. выдерживает проверку временем и может рассчитывать на экранное долголетие [7], в России катастрофически мало. Картины, предназначенные для большого экрана, практически не находят места на телевидении. В лучшем случае их показывают один раз, без всякого анонсирования, ночью или рано утром, в самое невыгодное эфирное время. Зато телеканалы многих стран мира охотно покупают российские документальные фильмы. Они востребованы и на крупнейших международных фестивалях. Но наши телеэкраны закрыты для подобных лент. «То, что хоть как-то могло существовать как развитие даже не кинематографической мысли, а просто жизни в нашей стране... просто выталкивается за пределы существования» [5]. Своеобразными «резервациями» для интеллектуальных фильмов являются канал «Россия К», а также ряд кабельных и спутниковых телеканалов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что между документальными телефильмами и большеэкранными кинокартинами — дистанция огромного размера. У них разный зритель и разные функции, и это диктует им определенные правила. Данное обстоятельство необходимо учитывать при анализе экранной теледокументалистики и ее места в телепространстве. То, какое кино востребовано зрителем, свидетельствует о состоянии общества и его интересах. Сейчас на пике — политический дискурс, и это, на наш взгляд, весьма показательно.

-
1. *Беляев И. К.* Спектакль документов: откровения телевидения. М., 2005.
 2. Битва за Москву: Версия НТВ [Электронный ресурс]. URL: <http://echo.msk.ru/programs/victory/637657-echo/> (дата обращения: 28.07. 2017).
 3. *Вертов Д.* Статьи, дневники, письма. М., 1966.
 4. *Голдовская М. Е.* Человек крупным планом: Заметки документалиста. М., 1981. 215 с.
 5. Кино на ТВ: какие шансы? // Искусство кино. 2013. № 8. С. 113.
 6. Луи, Шепилов, Михоэлс... [Электронный ресурс]. URL: <http://rg.ru/2009/06/18/volin.html> (дата обращения: 02.07. 2017).
 7. *Муратов С. А.* Документальный телефильм. Незаконченная биография. М., 2009. 363 с.

8. *Муратов С. А.* Культурная контрреволюция. ТВ: ликвидация документального кино // Искусство кино. 2012. № 6. С. 124.
9. Неигровое кино — ресурс игрового // Искусство кино. 2008. № 10. С. 17–18.
10. *Сатпак В. С.* Телевидение и мы [Электронный ресурс]. URL: <http://www.evartist.narod.ru/text12/83.htm> (дата обращения: 28.06. 2017).
11. *Уразова С. Л.* От «зеркала Нарцисса» к экранной реальности: ТВ в контексте трансформаций цифрового времени. М., 2013. 392 с.
12. *Футерман Е. Б.* Телевизионная документалистика сегодня: постановка или реальность? (Размышления над наблюдениями) // Медиасреда. 2007. № 2. С. 46–55.
13. *Шергова К. А.* Докудрама — новый жанр? [Электронный ресурс]. URL: http://www.ipk.ru/index.php?id=2102#_ftn3 (дата обращения: 29.07. 2017).

Статья поступила в редакцию 15.08.2017 г.

УДК 316.774:323 + 81'42 + 323.22/.28

Е. В. Каблуков
О. В. Ильина

ДВА ПОЛИТИЧЕСКИХ ПОЛЮСА СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ИДЕОЛОГИЧЕСКИХ НОМИНАЦИЙ.

Часть 1: ПАТРИОТИЧЕСКИЙ ПОЛЮС

Авторы рассматривают идеологемы современного российского медиадискурса, которые используются для номинации двух полюсов политической сферы — проправительственного и оппозиционного — и тем самым участвуют в конструировании конкурирующих моделей идентичности. Первая часть исследования посвящена проправительственному полюсу, представленному идеологемами «патриот» и «ватник».

К л ю ч е в ы е с л о в а: медиадискурс; политика; идеологема; номинация; идентичность; патриот; «ватник».

Базовой интенцией политики является борьба за власть [19, 24], которая детерминирует традиционное для любого государства противостояние различных сил. В современной России ярко выражены два политических полюса. Первый включает носителей официальной идеологии, которые представляют и поддерживают действующую власть. Мы будем называть его проправительственным, хотя в действительности центральным субъектом этого полюса является президент России. Второй полюс — это приверженцы оппозиционной идеологии, которые противостоят действующей власти.

КАБЛУКОВ Евгений Викторович — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и стилистики Уральского федерального университета (e-mail: kablukov.usu@gmail.com).

ИЛЬИНА Ольга Владимировна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и стилистики Уральского федерального университета (e-mail: ilina.usu@gmail.com).

© Каблуков Е. В., Ильина О. В., 2017

Принадлежность к названным полюсам определяет политическую идентичность субъектов. Важно подчеркнуть, что мы придерживаемся дискурсивного подхода к идентичности, т. е. признаем последнюю фактом дискурса, понимаемого в русле идей Мишеля Фуко [6, 7, 17]. Идентичность конструируется в дискурсе посредством практик идентификации субъекта высказывания, которые отличаются относительной стабильностью [16, 77]. В то же время сама идентичность лишена стабильности: это условный, никогда и нигде не явленный в завершенном виде конструкт, который характеризуется динамичностью, ситуативностью и фрагментарностью. Такой подход соответствует «мягкой концепции» идентичности в терминологии Роджерса Брубейкера [2, 84] и реализуется, к примеру, в исследованиях национальной идентичности коллективом авторов под руководством Рут Водак [25].

Таким образом, можно выделить две модели политической идентичности: проправительственную и оппозиционную. Причем конкуренция этих моделей в современной российском медиадискурсе (а именно он вовлекает массовую аудиторию в политический процесс) настолько сильна, что может быть описана в терминах информационной войны, которая заключается в последовательном и систематическом конструировании образа противной стороны как врага, т. е. «другого», не требующего толерантного отношения [10, 56]. Тема информационной войны привлекает сегодня многих российских исследователей, которые предпочитают рассматривать противостояние России и внешних сил (обычно Запада) [3, 13, 14], что соответствует дискурсивному концепту информационной войны, конструируемому в официальном медиадискурсе [8]. Мы же сосредоточимся на «внутрироссийской» информационной войне как противостоянии власти и оппозиции.

Информационная война является фактором, мобиливающим дискурсивные практики идентификации своих и чужих (врагов). Идентификация врага, которая прямо следует из предложенного нами определения информационной войны, одновременно сообщает важную информацию о субъекте высказывания, который таким способом также осуществляет акт самоидентификации. Кроме того, конструирование врага всегда подразумевает идентификацию своих, другими словами, создание некой «мы-группы», которой этот враг противопоставит.

Одной из важнейших практик идентификации своих и чужих является отбор номинаций, о которых и пойдет речь в настоящей работе. При этом номинации политических субъектов подвергаются идеологизации и функционируют как ключевые идеологемы современного российского медиадискурса. Под идеологемой мы понимаем языковую единицу, значение которой включает идеологический компонент [12, 91; 18, 92]. При этом наиболее актуальные идеологемы, которые прочно закрепились в политическом лексиконе и играют важную роль в конструировании реальности, мы называем ключевыми — по аналогии с термином «ключевое слово текущего момента», предложенным Т. В. Шмелевой [20] и активно используемым другими российскими исследователями (см., например, [4, 15]).

Согласно подходу Т. В. Шмелевой, признаки, характеризующие ключевое слово текущего момента, касаются текстового, лексического и грамматического

аспектов. Текстовый аспект проявляется в активизации употребления слова и языковой рефлексии, предметом которой это слово становится. Лексический аспект представлен развитием парадигматических и синтагматических связей ключевого слова, а грамматический — расширением его деривационного потенциала. Таким образом, слово, попавшее в число ключевых, обнаруживает в языке больше способов функционирования [21, 63–65].

Итак, наше исследование посвящено ключевым идеологемам современного российского медиадискурса, которые используются в качестве номинаций для двух полюсов политической сферы — проправительственного и оппозиционного — и таким образом участвуют в конструировании конкурирующих моделей идентичности. При анализе данных идеологизированных лексем мы будем обращать внимание на следующие параметры:

- 1) частотность употребления в текстах СМИ,
- 2) лексическое значение и его семантические трансформации,
- 3) развитие парадигматики: синонимии и антонимии,
- 4) развитие словообразовательного гнезда,
- 5) появление метаязыковых контекстов.

Материалом для анализа служат тексты российских СМИ различной идеологической ориентации за 2012–2015 гг., однако при необходимости привлекается материал, охватывающий более широкий временной период.

Первая часть исследования посвящена проправительственному полюсу, в частности идеологемам «патриот» и «ватник», а вторая (будет опубликована в следующем номере настоящего журнала) — полюсу оппозиционному, представленному идеологическими номинациями «либерал», «оппозиция» и «пятая колонна».

Функционирование идеологема «патриот»

Лексема «патриот» традиционно занимает одно из центральных мест в политическом медиадискурсе, однако в последние годы она претерпевает существенные трансформации, обусловленные «приватизацией» патриотизма со стороны официальной идеологии, что приводит к его противопоставлению идеологии оппозиционной [5]. При этом, согласно базе данных «Интегрум», с 2010 г. фиксируется в целом положительная динамика частотности употребления слова «патриот» в текстах СМИ (рис. 1).

«Большой толковый словарь русского языка» определяет патриота как «человека, который любит свое отечество, верен своему народу, готов на жертву и подвиги во имя родины» [1, 787]. Как видим, слово содержит положительную оценку, а на первый план вполне предсказуемо выходит сема любви к своему отечеству и народу. Тем не менее, как отмечает С. О. Калганова, за всю историю употребления слов-идеологем «патриотизм», «патриот», «патриотический» в российской прессе их оценочность варьировалась от положительной до отрицательной. В советское время они имели смысловой компонент «преданность власти, партии», а в 90-е гг. соотносились с национализмом [11, 351–352].

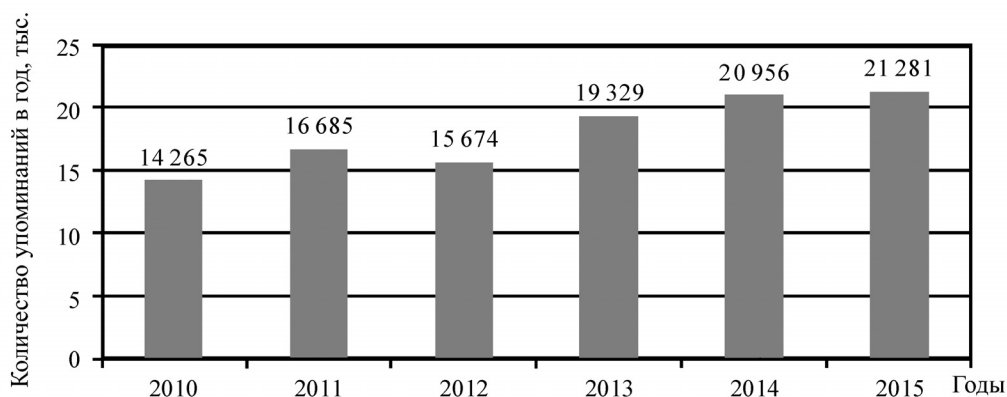


Рис. 1. Частотность индексирования слова «патриот» в российских СМИ, 2010–2015 гг.

Перейдем к современному периоду. Особую идеологическую роль патриотизма неоднократно отмечал президент России Владимир Путин: «Именно в патриотизме и гражданской ответственности вижу консолидирующую базу нашей политики» (12.12.2012); «Эти идеалы патриотизма настолько глубоки и сильны, что никому никогда не удавалось и не удастся перекодировать Россию, переделать под свои форматы. Нас невозможно отлучить, оторвать, изолировать от родных корней и истоков» (12.06.2015); «У нас нет никакой и не может быть никакой другой объединяющей идеи, кроме патриотизма» (3.02.2016). Однако в современном российском проправительственном дискурсе идеологема «патриот» приобретает специфическое смысловое приращение:

Идея пришла как это ни странно не мне, на самом деле. Давно хотела заявить, что я — патриот, как-то поддержать президента. <...> И тут же я пропела: «Мой Путин, мой милый Путин» (Новосибирская певица Машани попросила прощение у Путина за фамильярность // Моск. комсомолец. 2015. 3 февр.);

«Я патриот, я Путина поддерживаю, — объяснял он мне, — и да, я приверженец губернатора Ситникова, я вижу изменения, вижу работу» (Зотова Н. «Под уважением человек» // Новая газета. 2015. 7 сент.).

Как видно из приведенных примеров, в которых персонажи журналистских текстов выступают выразителями проправительственной идеологии, прямая связь устанавливается между патриотизмом и поддержкой власти, олицетворением которой служит Владимир Путин [22–24]. Как следствие, номинация «патриот» закрепляется за сторонниками действующей власти. При этом формулируется идеологическое предписание: патриот не должен критиковать свою страну и особенно власть.

На совещании после заявлений ОНФ первый заместитель главы администрации города Петр Фризен сообщил Ермоленко, что она предатель, так как вынесла «сор

из избы», и **настоящие патриоты власть не критикуют** (Кашеварова А. Охота на ОНФ // Известия. 2015. 7 авг.);

...разве можно назвать **патриотом** человека, у которого в любой конфликтной ситуации права любая страна, кроме своей собственной? (Хашченко А. «Быки-патриоты» требуют перемен // Известия. 2015. 14 дек.).

Нетрудно понять, что основными критиками реалий современной России и действующей власти являются представители оппозиции, которые, таким образом, исключаются из числа патриотов. В результате в текстах СМИ — независимо от их идеологической ориентации — фиксируется устойчивое противопоставление патриотов и либералов, предстающих в качестве основной оппозиционной силы:

Быть **патриотом** — это значит с уважением относиться к своей стране, что очень тяжело дается нашей **либеральной элите** (Адабашьян А. Кто ты, патриот? // Аргументы и факты. 2014. 25 июня);

Либералы полагают, что нынешняя ситуация усиливает изоляционистские настроения... <...> **Патриотические круги**, со своей стороны, диагностируют ситуацию принципиально иначе: волны либерализма, всякий раз обессиливая нашу родину, толкают ее в пропасть (Пыжиков А. Технократное уравнение // Коммерсантъ-Власть. 2015. 19 янв.).

Таким образом, идеологема «патриот» получает следующее толкование: «человек, лояльный к действующей власти, имеющий при этом нелиберальные политические взгляды». Присвоение патриотизма приверженцами официальной идеологии приводит к тому, что в оппозиционном дискурсе данная идеологема приобретает отрицательный оценочный компонент:

Другая попытка — игра «Колесо истории» — тоже не удалась по простой причине: очень **патриотичный электорат** решительно ничего не знает об истории своей горячо любимой родины (Тарощина С. Кто ответит за Севастополь? // Новая газета. 2015. 28 окт.);

Муниципальному депутату московского района Якиманка Дмитрию Захарову, по заявлению которого арестовали директора Библиотеки украинской литературы Наталью Шарину, 30 лет. <...> Кроме этого Захаров **патриот** и борется с «бандеровцами», «либерастами» и пятой колонной (Шенкман Я. Сезон доносов // Новая газета. 2015. 2 нояб.).

Таким образом, в оппозиционном дискурсе номинация «патриот» становится пейоративным обозначением сторонников Владимира Путина, имеющим два синонима: «ура-патриот» и «поцреот». Первый синоним давно вошел в оборот и фиксируется словарями: ура-патриот — это «сторонник ура-патриотизма», т. е. «показной, шумно афишируемой любви к своей стране, своему народу» [ср.: 1, 1395]:

Соломон Гинзбург: *Еще есть у нас люди, верящие в **ура-патриотическую пургу**, которую несет телевизор. Но скоро холодильник победит телевизор. Уже побеждает* (Ерошок З. Как ни компрометируют саму идею демократических выборов, а закатать их в асфальт уже не получается // Новая газета. 2015. 11 сент.);

Ревнителем благочестия и ура-патриотизма предлагаются более мягкие, хотя и не менее отвратительные формы участия в «политической» борьбе. Например, донос... (Полухина Ю., Волошин В. Фрик вам! Наследники «русской весны»: маргиналы-политики, хулиганы-патриоты — кто они? // Новая газета. 2015. 6 нояб.).

Второй синоним, более грубый, используется, как правило, в неформальном интернет-общении, но в некоторых случаях проникает и в СМИ, к примеру, в раздел «Блоги» на сайте «Эха Москвы»:

*Этот коктейль, в свою очередь, перемежается с кусками, содержащими сумрачную фигуру, являющую собой полубезумную карикатуру на типичного **ватника-поцреота** с речами о нужде в сильной власти и великом будущем России (Кириченко Н. Кинофестиваль «Короч» 2014: российские короткометражки : [блог на «Эхе Москвы»]. 2014. 29 авг.);*

*Реально восхитил ворох вчерашней патриотической писанины, посвященной Звягинцеву и его «клевете на Россию». <...> А подумайте, как досталось бы Н.С. Лескову от этих **поцреотов** за «Леди Макбет Мценского уезда»?! (Носик А. 58-я статья для Андрея Звягинцева : [блог на «Эхе Москвы»]. 2015. 14 янв.).*

Ключевой для современного медиадискурса статус идеологемы патриотизма проявляется также в активной метаязыковой рефлексии, которую осуществляют как журналисты, так и другие субъекты дискурса:

*Сергей Грачев: А может ли быть **патриотом** человек, являющийся оппозиционером существующей системе и власти?*

Иосиф Кабзон: Конечно, может. Вспомните историю — у нас было достаточно эмиграционных волн. Уезжала интеллигенция, цвет нации. Но, даже находясь вдали от Родины, они её искренне любили, испытывали ностальгию (Грачев С. Претензии только к себе! // Аргументы и факты. 2014. 9 июля);

*Даже понятие **патриотизма** ныне оседлали радикальные представители общества, а люди умеренных взглядов почему-то избегают называть себя **патриотами**. Между тем любовь к родине не может быть оккупирована радикалами (Машкин С. Ефим Пивовар: Историки всегда выполняли социальный заказ // Вечерняя Москва. 2014. 15 июля).*

Функционирование идеологемы «ватник»

В современном политическом медиадискурсе лексема «ватник» приобрела новое, идеологизированное значение и стала использоваться для наименования проправительственных сил как синоним рассмотренной выше номинации «патриот».

Согласно данным базы «Интегрум», частотность употребления слова «ватник» плавно возрастает с 2012 г. в связи с протестами после выборов в Госдуму и выборами президента России, однако наиболее резкий рост приходится на 2014 г. и объясняется событиями на Украине и связанными с ними изменениями политической ситуации в России (рис. 2). Под «ватником» традиционно понимают

«стеганую куртку или безрукавку на вате» [1, 112]. Однако актуализация лексемы связана с развитием иного значения, основанного на метонимическом переносе: ватник — это простой человек, который носит ватник и поддерживает действующую власть. Примечательно, что ношение ватника является лишь образным атрибутом простого человека и не предполагает реального проявления. Более того, в дальнейшем неактуальной становится и сема «простой человек». А вот смыслы, связанные с поддержкой власти, напротив, остаются обязательными.

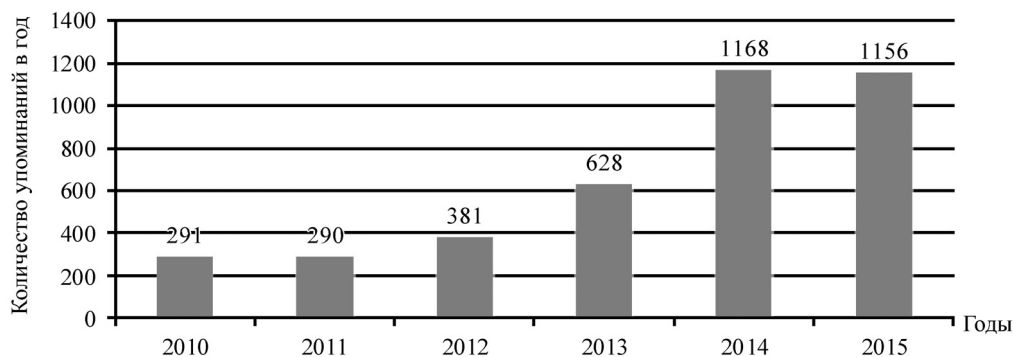


Рис. 2. Частотность индексирования слова «ватник» в российских СМИ, 2010–2015 гг.

В одном из интервью 2014 г. М. А. Кронгауз в связи с событиями на Украине отмечает, что «...вырабатываются специальные слова ненависти <...> когда для одной или другой противоборствующей стороны придумывается как можно более оскорбительное название, потому что привычные нам “кацап”, “москаль” и “хохол” никого уже не обижают: они слабые. Так появилось название “ватник” для прорусски настроенных граждан — тут не только национальная окраска, но и социальная: ватник — это одежда для не самых высоких слоев общества, поэтому это еще и принижение по социальному признаку» (Кнорре-Дмитриева К. Максим Кронгауз: «Вырабатываются специальные слова ненависти» // Новая газета. 2014. 15 сент.). Однако наш материал показывает, что новое значение слова «ватник» появляется в конце 2011 г. — в период активного противостояния оппозиции и правительственных сил после выборов в Госдуму России, результаты которых, по мнению оппозиции, были сфальсифицированы. Как ни странно, это противостояние конструировалось в том числе как классовый конфликт [9]:

Сергей Кургинян: *Пусть народ решает на выборах. Но нельзя смешивать Норку и **Ватник!***

За счет чего Норки-то?

*За счет ограбления **Ватников!***

*Норке надо снова грабить всё больше и больше, а **Ватнику** надо, чтобы его перестали грабить!* (Черных Е. Сергей Кургинян: Скажем НЕТ гламурной норковой революции! Вторую перестройку Россия не выдержит! // Комсомольская правда. 2011. 27 дек.);

*Если вы имеете какую-либо политическую позицию, во время сетевых споров вас наверняка периодически называют сектантом. **Вы или «оболваненный зомбоящком ватник», или «белоленточный зомби», «свидетель Навального»** (Макаренко О. 10 признаков политической секты : [блог на «Эхе Москвы»]. 2013. 14 сент.).*

В первом фрагменте ватниками названы те самые «простые люди», которые идеологически противопоставляются оппозиционно настроенным горожанам в норковых шубах, выступающим против Владимира Путина. Ватники выступают за стабильность и готовы поддержать упомянутого кандидата на предстоящих президентских выборах. Второй пример характеризует более поздний период — после президентских выборов, но до событий на Украине — и отражает эволюцию значения слова «ватник»: теперь это тот, кто противостоит оппозиции («белоленточным зомби» и «свидетелям Навального»). Как видим, сема «простой человек», которая присутствовала при конструировании классового противостояния, уже не актуальна.

Политический кризис на Украине и дальнейшие события, связанные с российско-украинскими отношениями, приводят к резкой активизации идеологемы «ватник», а также оказывают некоторое влияние на ее смысловое наполнение. Однако мы намеренно обходим стороной те номинации, которые использовались в российском медиадискурсе для обозначения участников противостояния на Украине. Покажем, как это повлияло на конструирование рассматриваемых полюсов российской политики:

— *Есть ли политические вопросы, в которых ты с Алексеем не согласен и споришь?*

— *Спорим для повышения навыка споров. Он меня иногда называет **ватником** — я отстаиваю какие-то моменты по Крыму (Фельдман Е. Олег Навальный: «Сколько бы ни дали, мы выйдем раньше» // Новая газета. 2014. 24 дек.);*

*Информационная повестка зимней Олимпиады плавно и безотрывно перетекла в украинскую повестку. Гражданский конфликт на Украине под шаблоны Системы–2007 лег идеально. Вот одна сторона, а вот другая — выбирайте, кто тут **укроп**, а кто **ватник** (Ветерков В. Повестка померла // Новая газета. 2015. 6 апр.).*

В первом случае *ватник* — тот, кто поддерживает присоединение Крыма к России, во втором — тот, кто поддерживает позицию России в вопросе противостояния на Востоке Украины. Такая интерпретация не вносит существенных дополнений или изменений в наше определение, но лишь иллюстрирует его. Можно сказать, что идеологема «ватник», означающая сторонника действующей власти, сигнализирует о том, что названный так субъект воспринимает присоединение Крыма и конфликт на Востоке Украины в соответствии с требованиями официальной идеологии. Об отсутствии дальнейшей смысловой трансформации идеологемы свидетельствуют и антонимические отношения, в которые она вступает:

*Но поскольку на одних японских школьницах далеко не уедешь, Пелевин решил заодно и высказать, что он думает по поводу войны на Украине и раскола в российском обществе между **оппозицией** и **«ватниками»** (Рогова А. Вышел роман Пелевина «Любовь к трем цукербринам» // Рос. газ. 2014. 19 сент.);*

*Возвращаясь к фильму, спрошу: а мы какими наследниками оказались? Что унаследовали от предков? **Либералы** утверждают — что рабский дух. «**Ватники**» (как зовут они себя на просторах Интернета) — что героизм и умение сражаться до последнего (Шигарева Ю. Статья еще сильнее // Аргументы и факты. 2015. 4 нояб.).*

Говорящие усматривают отношения противоположности между сторонниками власти, т. е. ватниками, и представителями оппозиции, в том числе либералами. Отметим, что в некоторых контекстах субъекты высказывания используют слово «ватник» вместе с рассмотренным выше словом «патриот», обнаруживая их синонимию:

*Дмитрий Ольшанский: Я подумал о том, чем определение **ватник** не в ругательном смысле, а в качестве описания, чем оно отличается от слова **патриот**? **Ватник** — это человек, который при конфликте ценностей своего собственного мира, своего народа, страны и внешнего мира, выбирает своих. **Патриот** — человек, который в принципе гордится какими-то вещами, связанными с его домом, родиной, страной, без относительно конфликта (Митновицкая А. Ольшанский: Украину придумали против России еще 100 лет назад // Life.ru. 2015. 2 апр.);*

*В свободное от работы время Алексей любит путешествовать. Как настоящий **ватник** и **патриот**, предпочитает поездки по России и бывшим странам СССР (Путь героев к «Созвездию мужества» // Моск. комсомолец. 2015. 9 дек.).*

Дмитрий Ольшанский в ходе метаязыковой рефлексии выявляет не только сходство значений отмеченных слов, но и их различие, которое связано с ситуацией конфликта: патриот поддерживает свое государство вообще, а ватник — в ситуации конфликта. Эта интерпретация может показаться абсурдной, но для нас важно, что публицист фиксирует неполную синонимию данных слов. Соединение слов «ватник» и «патриот» с помощью союза «и» во втором примере, на наш взгляд, можно рассматривать как повтор синонимов, который, с одной стороны, способствует однозначной интерпретации используемых номинаций, а с другой — добавляет экспрессии (ср. с накоплением синонимов).

Интересно, что лексема «ватник» используется не только для наименования другого, политически чуждого субъекта, но и как самоназвание, меняя при этом знак оценки. Покажем это с помощью двух фрагментов из «Новой газеты», журналист которой говорит о ватниках как о «чужих», а один из персонажей с гордостью принимает данную номинацию:

*Приняв решение вступить в войну в Сирии, Владимир Путин снова заставил разговаривать с собой западных лидеров и отвлек внимание российского **ватника** от медленно дотлевающего Донбасса (Латынина Ю. Нас кинут все // Новая газета. 2015. 5. окт.);*

— А вы считаете себя ватником?

— **Да! И горжусь этим!** (Макаренко В. Жители Ростовской области несли цветы и свечи к портретам Бориса Немцова // Новая газета. 2015. 1 марта).

Часто наблюдается и более сложная субъектная позиция: автор вкладывает номинацию «ватник» в уста второму субъекту — политическому противнику, который так называет своих врагов, в круг которых входит первый субъект, т. е.

автор. В таком случае фиксируется пренебрежительный оттенок номинации «ватник», однако подчеркивается субъективность этого оттенка:

Наверняка рванет Чхартишвили ближе к дистанционно спасающему страну инсургенту Ходорковскому или рассказывающей о голоде в Москве Маше Гессен. На Руси — непонятливые «ватники», пригнутые к земле рабской психологией, а там — настоящая свобода (Шахназаров М. Об одной невынужденной эмиграции // Известия. 2014. 8 сент.);

Во всей этой схеме более всего удручает устойчивый, почти неистребимый антидемократизм наших «либералов», считающих «ватниками» всех, кто не готов следовать их догмам (Дискин И. Про схватку «телевизора» и «холодильника» // Известия. 2015. 21 мая).

Слова текущего момента обычно активно реализуют свой словообразовательный потенциал [21, 65], однако лексема «ватник» в этом смысле оказывается непродуктивной. Впрочем, отдельные примеры все же встречаются, например, прилагательное «ватнический»:

Если вы ознакомитесь с аргументацией Беседина, то вам покажется, что вы читаете какой-то текст с проукраинского «Эхо Москвы», а не текст, опубликованный в наших любимых ватнических «Известиях» (Чаленко А. Русский мученик // Известия. 2016. 27 янв.).

Более активно используется слово «вата», которое входит в то же словообразовательное гнездо и является производящей единицей по отношению к рассматриваемой нами лексеме «ватник»:

Да нет, не в политике дело, дело в народе. У нас искренне вот это всё. Мы — настоящая вата на 89 %. Настоящая стопроцентная вата (Джемаль О. Персонально ваш: [Эхо Москвы]. 2015. 3 дек.).

Выделенная языковая единица, очевидно, воспринимается как более грубый синоним слова «ватник» и потому активно функционирует в неформальной части медиадискурса, лишь изредка попадая в материалы СМИ.

Выводы

В современном российском медиадискурсе произошла идеологическая трансформация значения слова «патриот», которое теперь обозначает сторонника действующей власти и приобретает различные знаки оценки в зависимости от того, в каком идеологическом контексте функционирует. Реакция на такое присвоение патриотизма двояка: с одной стороны, наблюдается метаязыковая рефлексия, демонстрирующая негативное отношение к попыткам элиминировать традиционное значение данного слова, с другой стороны, представители оппозиции охотно употребляют слово «патриот» как пейоративную номинацию сторонников власти. В результате столь активного использования рассматриваемая языковая единица демонстрирует высокий потенциал словообразования и встраивается

в парадигматические ряды, синонимические и антонимические, которые прежде были невозможными. Одним из синонимов становится идеологема «ватник», которая формируется на рубеже 2011–2012 гг. и первоначально означает простого человека (отсюда метонимический перенос), выступающего против политической оппозиции. В процессе эволюции лексического значения смыслы, связанные с простым человеком, вытесняются на периферию и слово «ватник» начинает функционировать как полный синоним слова «патриот», вступая в антонимические отношения с номинациями оппозиции. При этом номинация «ватник» используется и для обозначения идеологически чуждых субъектов, т. е. в качестве пейоратива, и для самоназвания сторонников действующей власти.

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб., 2000.
2. *Брубейкер Р.* Этничность без групп. М., 2012.
3. *Василенко И. А.* Формирование нового образа России «после Крыма»: парадоксы информационной войны // *Власть.* 2014. № 10. С. 204–208.
4. *Вепрева И. Т., Кутина Н. А.* Импортзамещение // *Русский язык за рубежом.* 2015. № 4. С. 114–117.
5. *Долгова А. М.* Ключевое слово текущего момента «патриот»: трансформация лексического значения как способ конструирования политической реальности // *Язык и культура.* Новосибирск, 2016. С. 120–124.
6. *Енина Л. В.* Идентичность как дискурсивный концепт и механизмы дискурсивной идентификации // *Полит. лингвистика.* 2016. № 6. С. 159–167.
7. *Ильина О. В., Халуторных Е. А.* Дискурсивные практики региональной идентификации россиян в медиатекстах (на примере газеты «Искра» Кунгурского района) // *Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры.* 2017. № 1 (159). С. 5–14.
8. *Каблуков Е. В.* Концепт «информационная война» в российских государственных и оппозиционных СМИ // *Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры.* 2016. № 4 (156). С. 45–55.
9. *Каблуков Е. В.* Образ классового врага в современном российском политическом дискурсе // *Российские СМИ в условиях социально-политической трансформации.* Екатеринбург, 2012. С. 34–36.
10. *Каблуков Е. В.* Парадоксы информационной войны // *Речевое воздействие в политическом дискурсе.* Екатеринбург, 2016. С. 55–58.
11. *Калганова С. О.* Региональная пресса о патриотизме // *Современный город: социальность, культуры, жизнь людей.* Екатеринбург, 2014. С. 351–360.
12. *Кутина Н. А.* Живые идеологические процессы и проблемы культуры речи // *Язык. Система. Личность.* Екатеринбург, 2005. С. 90–104.
13. *Макарова И. В., Беззапонный А. С.* Информационные войны современности: некоторые вопросы теории // *Общество и право.* 2006. № 4. С. 46–49.
14. *Манойло А. В.* Информационно-психологическая война в вооруженном конфликте в Южной Осетии // *Власть.* 2009. № 9. С. 81–85.
15. Слово и ключевые смыслы в современных медиатекстах. Екатеринбург, 2004.
16. *Чепкина Э. В., Енина Л. В.* Журналистский дискурс: анализ практик // *Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры.* 2011. № 2 (89). С. 76–85.
17. *Чепкина Э. В.* Дискурсивные практики конструирования адресата региональной прессы: национально-гражданская идентичность // *Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры.* 2016. № 4 (156). С. 61–68.
18. *Чудшов А. П.* Политическая лингвистика. М., 2007.

19. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М., 2004.
20. Шмелева Т. В. Ключевые слова текущего момента // *Colleqium*. 1993. № 1. С. 33–41.
21. Шмелева Т. В. Кризис как ключевое слово текущего момента // *Полит. лингвистика*. 2009. № 2 (28). С. 63–67.
22. Cassidy J. A., Johnson E. D. A Personality Cult for the Postmodern Age // *Putin as Celebrity and Cultural Icon*. L.; N. Y., 2012. P. 37–64.
23. Mikhailova T. Putin as the Father of the Nation // *Putin as Celebrity and Cultural Icon*. L.; N. Y., 2012. P. 65–81.
24. White S., McAllister I. The Putin Phenomenon // *Journal of Communist Studies and Transition Politics*. 2008. Vol. 24, № 4. P. 604–628.
25. Wodak R., Cillia R. de, Reisigl M., Liebhart K. *Discursive Construction of National Identity*. Edinburgh, 2009.

Статья поступила в редакцию 20.06.2017 г.

УДК 070:316.776.2 + 81'42

О. Ф. Автохутдинова

СЮЖЕТНАЯ РОЛЬ «ЖЕРТВА» КАК НАРРАТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ КОНСТРУИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ РОССИЯН В ТЕКСТАХ ИНФОРМАЦИОННОГО АГЕНТСТВА «РБК»*

Анализируется нарративный механизм дискурсивной идентификации: сюжетная роль персонажа «россиянин» в текстах интернет-СМИ РБК. Сюжетная роль «жертва» осмысливается как часть дискурсивного концепта «информационная война». Рассматриваются смыслы-маркеры практики конструирования персонажа-жертвы.

К л ю ч е в ы е с л о в а: дискурс; дискурсивные практики; идентичность; идентификация; информационная война; массмедиа.

Концепт «информационная война» (далее — ИВ) оказывает влияние на дискурс современных российских СМИ. Как часть информационной повестки, этот концепт накладывает отпечаток на тексты, информационно, казалось бы, не связанные с ИВ, и требует от субъектов дискурса определенности самоидентификации. Требование касается как журналистов, так и персонажей их публикаций: от них ожидается как минимум определенность идеологической позиции. «Функционирующий как часть технологии борьбы за власть, в том числе за установление истины, концепт ИВ служит в рамках медиадискурса последовательному

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект «Национально-гражданская идентичность россиян в дискурсе СМИ: концепт “информационная война” как мобилизационный фактор идентификации» № 16-04-00460.

и систематическому конструированию реальности, в которой какому-либо объекту, функционирующему в медиадискурсе, приписываются резко негативные характеристики, создается образ врага, а для аудитории конструируется роль жертвы враждебных действий» [3, 106]. В связи с этим описание и анализ нарративного механизма дискурсивной идентификации — практики конструирования персонажа с сюжетной ролью жертвы враждебных действий — представляются нам актуальной задачей.

Дискурсивные практики, как специфически организованные способы передачи смыслов в медиатекстах, — это промежуточное звено, профессиональный механизм, «встроенный» между работой журналиста «в поле» и написанием текста. Дискурсивная практика реализуется не в линейной последовательности, а фрагментарно, и она не замкнута в пределах одного высказывания или текста, следовательно, она интертекстуальна. Основные свойства дискурсивных практик в СМИ: анонимность, безличность, стабильность и многократность воспроизведения, лексическая маркированность, избираемость в соответствии с заданной идеологической доминантой [3, 96].

Существуют дискурсивные практики конструирования событий и дискурсивные практики конструирования персонажей [9]. Персонажами публицистического текста могут выступать не только отдельный человек, но и коллективный субъект — организация или социальная группа. Дискурсивные практики конструирования персонажа включают в себя практики именованности персонажа, его характеристики и сюжетные роли, которые играет персонаж в тексте¹.

Методом сплошной выборки мы проанализировали более 600 новостей, опубликованных на сайте информационного агентства «Росбизнесконсалтинг» (РБК) в период с 23 по 29 марта 2016 г. ПАО «РБК», которому принадлежит проанализированный нами интернет-ресурс, — ведущий медиахолдинг России, лидер среди новостных и бизнес-медиа, а также в сегменте хостинга и регистрации доменов. Сайт РБК — частное качественное СМИ, предоставляющее аудитории актуальную деловую информацию. История компании насчитывает более 20 лет. Совокупная деловая аудитория РБК превышает 40 млн человек в месяц. При этом деловой портал Rbc.ru уверенно занимает верхнюю строчку рейтинга цитируемости интернет-СМИ по данным компании «Медиалогия».

Мониторинг публикаций был проведен нами в марте 2016 г., в период, когда в РБК работала «старая» команда, а сам ресурс финансировался группой компаний «Онэксим», принадлежащей М. Прохорову. В мае 2016 г. холдинг лишился редакционного руководства и ряда журналистов, вынужденных уволиться из-за возбужденного якобы под давлением Кремля (из-за серии публикаций о панамских офшорах В. В. Путина) расследования дела о мошенничестве в РБК. По оценке «Новой газеты», в результате была «парализована работа издания, которое поддерживало стандарты настоящей расследовательской журналистики и бралось при этом за самые острые темы» (<https://www.novayagazeta.ru/articles/2016/05/13/68591-konets-rbk-gibridnaya-voyna-protiv-media>). С мая по июль 2016 г. холдинг

¹ Роли выявлялись на основе теории сюжетных ролей В. Я. Проппа [7].

покинули 20 журналистов, среди них восемь из 10 заместителей главного редактора, четыре из 12 руководителей направлений, служб и редакторов отделов, один из четырех специальных корреспондентов. Отделы политики, индустрии и энергоресурсов, служба интернет-выпуска сохранили кадровый состав. В июне 2017 г. 65,43 % акций медиахолдинга приобрели структуры предпринимателя Григория Березкина. По данным Русской службы Би-би-си, решение о продаже холдинга Прохоровым было принято под давлением администрации президента РФ (<http://www.bbc.com/russian/features-40310113>).

В рамках исследования мы анализировали тексты, где шла речь о гражданах Российской Федерации. Маркеры национально-гражданской идентификации в проанализированных текстах были выражены при помощи существительных: *россияне, граждане, народ* (причем под народом в контексте подразумеваются именно граждане РФ, а не этнос «русские»), *консульства, рынок, военные, бизнес* (в том числе банкиры, сотрудники компаний), *бизнесмены, чиновники, служащие, учителя, врачи, спортсмены*; а также словосочетаний: *граждане России (РФ), сотрудники правоохранительных органов, работники компаний, деятели культуры*. В некоторых случаях указанные выше маркеры сопровождались согласованным прилагательным «российский». Также маркерами являлись метонимии *Россия, Москва*, означавшие в контексте «российская власть» или «граждане России», а также местоимения «свой», «мы», «наше».

Отметим, что в отобранных нами текстах РБК, где фиксируется сюжетная роль жертвы, национально-гражданская идентичность сводится к государственной и территориальной принадлежности персонажа.

В научной литературе детально описаны носители статуса жертвы. Существенно здесь то, что закрепление ролевого статуса жертвы меняет идентичность до такой степени, что индивид начинает произвольно фиксироваться на социальных ролях, отвергаемых или осуждаемых обществом. В зарубежной психологии данный феномен получил название «испорченная идентичность» [10, 3–6]. Жертва — это не только смыслы прямого насилия: «жертва — о ком-н., страдающем от насилия, несчастья, неудачи» [5, 192]. Роль жертвы может актуализироваться через смыслы беды и опасности, грозящих жертве, а также через «смыслы инфантилизма, паразитизма, демонстративности, пассивности, стихийности, заклеяемости» [8, 43]. Следуя сюжетной роли, в тексте жертва терпит неудачу, ей причиняют ущерб, ее права нарушаются, она нуждается в защите и опеке. Дискурсивная практика конструирования персонажа-жертвы амбивалентна [1]. Жертва может вызвать у аудитории жалость и сочувствие к себе, а может — негодование и брезгливость из-за своей пассивности или иждивенческой позиции.

Следуя методике анализа дискурсивных практик конструирования персонажа в текстах СМИ [1], мы проанализировали тематический круг публикаций, в которых россияне так или иначе представлены как персонажи с сюжетной ролью жертвы: внешняя и внутренняя политика, экономика, спорт и культура.

В частности, мы выявили повторяющиеся смыслы, которые и лежат в основе конструирования персонажа-жертвы, помня, что в отдельных текстах и в дискурсе СМИ в целом один персонаж может играть несколько сюжетных ролей

(герой, помощник, враг). Для лингвистического анализа мы привлекали словари и справочники, в частности Толковый словарь русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой.

Обратимся к конкретным примерам. Мы приводим их в том порядке, в каком фиксировали их во время мониторинга.

Во-первых, персонаж «россияне» как жертва конструируется в текстах, **посвященных политике**. В частности, в публикациях о внешней политике через персонажа-жертву конструируется образ врага, который вредит жертве, ухудшает ее положение. Для этого привлекаются слова тематической группы «война»:

В Иннополисе откроют первый в России центр мониторинга информационных атак <...> Под информационными атаками подразумеваются пропагандистские кампании, вбросы дезинформации, вирусный контент, которые относятся к политической деятельности. Сейчас в масштабе страны ими никто не занимается (<http://rt.rbc.ru/tatarstan/freenews/56f390df9a79478b21a4b053>).

Дискурсивный концепт «информационная война» может присутствовать в тексте и без упоминания базового имени концепта. Определить его присутствие в публикации мы можем по ряду его лингвистических маркеров: «негативные оценки, военные метафоры, отрицательно-оценочная, в том числе стилистически сниженная, лексика по отношению к политическим, идеологическим оппонентам» [3, 107].

Например, смыслы насилия по отношению к жертве, исходящего от антагониста, могут передаваться прямо:

Служба безопасности Украины опубликовала видео допроса россиян, в ходе которого они признаются, что являются действующими военными. Позднее Ерофеев заявил, что сделал эти показания под пытками (<http://www.rbc.ru/rbcfreenews/56fa69a59a794782058d9c2b>).

В роли антагониста выступает служба безопасности Украины, взявшая в плен российских граждан и пытавшаяся доказать, что они — военные, ведущие незаконную боевую деятельность на территории Украины. Российские пленные в данном случае являются жертвами, подвергшимися прямому физическому насилию: «пытка — физическое насилие, истязание на допросе» [5, 635]. Пытки даже в ходе военных действий запрещены в 1949 г. Женевскими конвенциями, тем более что Россия и Украина не находятся в состоянии войны (на момент написания этой статьи Украина еще готовилась внести в Верховную Раду законопроект об объявлении России страной-агрессором, см. <http://www.rbc.ru/rbcfreenews/59a4b20d9a79477f65ae2a6d>). Соответственно, антагонист в тексте представлен как опасный военный преступник, нарушающий международные соглашения.

Смыслы, связанные с ухудшением положения жертвы, в публикациях могут подаваться и размыто. Например, в заметке, посвященной комментарию пресс-секретарем президента РФ Владимира Путина — Дмитрием Песковым ситуации со сбитым Турцией российским бомбардировщиком Су-24, читаем:

«Еще полгода назад можно было назвать наши отношения с Турцией образцовыми. Произошла беда, и, к сожалению, эта беда была рукотворная. Автором этой беды

*была Анкара, и только она может минимизировать ее последствия. Сейчас **Россия вообще не готова ни на какие контакты с турецкой стороной**. Об этом не может быть и речи, пока Анкара не сделает того, что подобает сделать в такой ситуации», — сказал он* (пресс-секретарь президента Дмитрий Песков. — О. А.) (<http://www.rbc.ru/rbc> <http://www.rbc.ru/rbcfreenews/59a4b20d9a79477f65ae2a6dfreenews/56f69daa9a7947421e73ba07>).

В этом примере основные персонажи — Россия и Турция — играют свои сюжетные роли. Россия — роль жертвы, Турция — роль вредителя-антагониста, практически врага, так как только с врагом исключаются контакты и переговоры [2, 11–12]. На антагониста возлагается ответственность за положение жертвы, он же и должен исправить ситуацию. Смыслы, связанные с жертвой, актуализируются за счет словосочетания «рукотворная беда». Респондент не говорит прямо о том, что в результате действий турецких военных погибли российские военнослужащие, обходясь более общим понятием «беда».

В другой публикации, где информационным поводом становятся агрессивные действия в адрес российского посольства в Одессе, также поддерживаются смыслы, связанные с агрессивностью антагониста и ухудшения положения жертвы:

*В Одессе группа активистов **забросала яйцами** консульство России, которое в среду не работает по техническим причинам* (<http://www.rbc.ru/politics/23/03/2016/56f27e6e9a79470a237cd2ce>).

Забрасывание кого-то или что-нибудь яйцами — выражение неуважения к оппоненту (предмету), негативного, враждебного к нему отношения.

Напомним, что при конструировании персонажа как жертвы присутствие антагониста необходимо — оба этих персонажа равноправные части концепта «информационная война». Характеристики, которые даются антагонисту, как мы уже сказали выше, могут быть безоценочными или окрашенными:

*«С сожалением восприняли достаточно **унылые руководящие принципы** отношений ЕС и РФ, тем более призыв ЕС ко всем странам мира ввести **санкции против России**. Такие лишённые воображения <...> позиции являются **худшим примером туннельного мышления**», — сказал он* (глава МИД России Сергей Лавров. — О. А.) (<http://www.rbc.ru/politics/25/03/2016/56f500049a79478da791b4ce>).

Актуализация смыслов потенциального вредительства, которое вынуждена терпеть жертва, передается через упоминание *санкций*, введенных в отношении России США и странами Евросоюза: «Санкция — 2. Мера, принимаемая против стороны, нарушившей соглашение, договор, а также вообще та или иная мера воздействия по отношению к правонарушителю» [5, 696]. В современных политических и экономических условиях введение санкций против государства означает существенное ухудшение его экономического положения, а соответственно, и экономического положения его граждан. То, что вредительство исходит от антагониста, подчеркивается привлечением оценочной лексики для его характеристики: *унылый* и *туннельное мышление*. «Унылый — испытывающий

или наводящий уныние; уныние — безнадежная печаль, гнетущая скука» [5, 835]. В психологии под туннельным мышлением понимается сконцентрированность человека на какой-либо одной идее, ощущении, воспоминании, мешающая охватывать ситуацию целиком.

Также в текстах о военных конфликтах, в которых Российская Федерация принимает участие, мы можем наблюдать смыкание сюжетных ролей героя и жертвы:

24 марта стало известно, что во время штурма в районе Пальмиры погиб российский офицер спецназа, который вызвал огонь на себя (<http://www.rbc.ru/rbcfreenews/56f943db9a79479b91c9160d>).

Вызвать огонь на себя — поступок, актуализирующий для читателя одновременно смыслы героического и жертвенного. Жертва персонажа — благородная жертва, она вызывает у адресата гордость за поступок героя публикации и сожаление по поводу его смерти.

Теперь рассмотрим материалы о внутренней политике РФ, в которых нами фиксировалась сюжетная роль жертвы. Если в текстах, связанных с внешней политикой, вредитель обозначен, то в публикациях о внутренней политике его могут и не называть:

Президент Владимир Путин заявил, что большая часть всех нарушений закона в России приходится на нарушение конституционных прав граждан. По его словам, они составляют 60 % от всех нарушений закона. Президент отметил, в 2015 году органы прокуратуры установили 3,2 млн нарушений прав и свобод граждан (<http://www.rbc.ru/rbcfreenews/56f28b249a7947208ce2ccb0>).

В данном случае положение жертвы ухудшает абстрактный, не обозначенный говорящим антагонист. Непонятно, кто должен нести ответственность за миллионы незаконных нарушений прав и свобод граждан.

Сюжетная роль жертвы фиксировалась также в текстах, посвященных отношениям между группами внутри российского общества. Например, в публикации «Астахов увидел в фотографиях учительницы в соцсетях повод для увольнения», в которой речь идет о том, что учительницу из Подмоскovie уволили из-за серии ее откровенных фотографий на ее же странице в соцсети «ВКонтакте». При том, что ни родители, ни школьники ранее никогда не жаловались на этого педагога, а председатель районной комиссии по образованию пояснил, что в фотографиях нет ни одного «нарушения какого-нибудь федерального закона»:

Это не первый случай в России, когда сотрудников компаний или учреждений увольняют из-за размещения фотографий в социальных сетях (<http://www.rbc.ru/rbcfreenews/56f29f9b9a794742f97af7e9>).

Формально размещение фотографий, не содержащих экстремистских смыслов, не запрещено законом (т. е. человек не совершает никакого правонарушения). Однако из-за политической ситуации внутри страны граждане России становятся жертвами начальства, желающего лишней раз подстраховаться.

Вторая крупная группа текстов, в которых мы обнаружили сюжетную роль жертвы для конструирования персонажа «россияне», — публикации, посвященные внешней и внутренней экономике страны.

В материалах о влиянии глобальной экономики на экономику России потенциальный антагонист прямо определяется автором, могут быть прямо указаны смыслы негативного воздействия на жертву. Например, заметка о том, что Россия, возможно, отложит продажу евробондов на 3 млрд долл., поскольку не может найти организатора торгов из-за давления США и Евросоюза на банки:

МИД России назвал рекомендацию властей США «запугиванием бизнеса». «20 лет нас учили, что политическое давление на бизнес это недопустимо, 20 лет нам рассказывали, что Москва давит на бизнес, не дает развиваться гражданскому обществу. И что мы видим?» — комментировала публикацию The Wall Street Journal официальный представитель российского МИДа Мария Захарова (<http://www.rbc.ru/finances/25/03/2016/56f51e739a7947af340dd8db>).

Антагонист пытается воздействовать на жертву (в данном случае это российский бизнес), запугать ее: «запугать — заставить бояться кого-чего-н.» [5, 216]. Пример интересен тем, что в нем опровергается сюжетная роль России как вредителя-антагониста (*Москва давит... не дает развиваться...*) и конструируется ее образ как жертвы (все наоборот: вредитель не Москва, а власти США). «В случае информационной войны возможна ситуация, когда одна сторона конструирует негативный образ другой, оказывая воздействие на круг своих. Следовательно, сторона, в отношении которой совершается информационная агрессия, может вообще не знать о ней, поскольку не является объектом информационного воздействия» [4, 57]. Объект информационного воздействия в нашем случае — аудитория РБК. Чиновница пытается разрушить негативную идентификацию россиян со стороны международных организаций. Она уличает потенциального идеологического противника, настроенного, по ее мнению, агрессивно по отношению к России, во лжи: «20 лет нам рассказывали, что Москва давит на бизнес, не дает развиваться гражданскому обществу. И что мы видим?», дискредитирует его. При этом, так как «власти США» — не конкретизированный персонаж, вряд ли они вообще были в курсе предъявленных Захаровой обвинений. Во всяком случае, в тексте публикации не было официального комментария от этого персонажа, опровергающего или подтверждающего слова представителя российского МИДа.

В материалах, посвященных экономике, россияне как жертвы могут пострадать, и не являясь прямой целью каких-нибудь деструктивных действий:

Проблемы кредитования в Китае могут серьезно ударить по сырьевым рынкам и негативно отразиться на российском рынке акций, считают аналитики Sberbank CIB. Это может спровоцировать распродажу и ослабить рубль (<http://www.rbc.ru/finances/29/03/2016/56fa5cae9a7947736de88921>).

Ослабление национальной валюты ухудшит экономику России и ее граждан. Китай в данном случае антагонист, он, хотя и не причиняет ущерб напрямую, является источником потенциальной опасности для национальной экономики «жертвы».

В текстах, посвященных внутренней экономике, может конструироваться обобщенно номинированный антагонист. Например, в публикации «Один из крупнейших онлайн-магазинов заявил об угрозе рейдерского захвата» не называются имена рейдеров (выступающих в тексте в роли антагониста), однако генеральный директор онлайн-магазина, о котором идет речь в заметке, поясняет:

Компания больше не может «предоставлять должный уровень обслуживания и ассортимента», и дело не в кризисе и не выдуманных рейдерами «финансовых проблемах», приводятся на сайте магазина слова основателя и генерального директора Boutique.ru Дениса Белова. «Мы все — заложники ситуации, которая происходит сейчас в стране», — заявил он (http://www.rbc.ru/technology_and_media/28/03/2016/56f902d49a79473cb730dc96).

То есть говорящий идентифицирует себя как гражданина России, и источник сложившейся ситуации, в которой жертвой оказался его бизнес, он видит в политическом и экономическом состоянии страны. Автор ассоциирует себя (как часть «мы-группы») с заложниками: «заложник — человек, насильственно задержанный в обеспечение выполнения каких-н. требований (предъявляемых к тем, кто заинтересован в освобождении)» [5, 210]. Сам говорящий не упоминает рейдеров как источник своих проблем: рейдерство — силовое поглощение предприятия против воли его собственников или его руководителя [6, 99]. То есть, по определению, рейдеры занимаются противоправной деятельностью, но, судя по цитате «жертвы рейдеров», для него антагонист — тот, кто виноват в сложившейся в стране ситуации.

Рассмотрим еще один пример:

Потери россиян, доверивших свои будущие пенсии негосударственным фондам, в 2015 году составили более 200 млрд руб., поэтому необходимо принять меры для защиты граждан, заявила вице-премьер Ольга Голодец, выступая на Неделе российского бизнеса в среду, 23 марта. «Граждане Российской Федерации в накопительной системе за прошлый год потеряли более 200 млрд руб., и у нас сегодня не определен источник: кто и когда возместит эти деньги», — цитирует ее слова «Интерфакс» (<http://www.rbc.ru/finances/23/03/2016/56f255819a7947d98276528b>).

Как и в предыдущей иллюстрации, в этом контексте не указывается конкретное имя персонажа-антагониста, он представлен достаточно абстрактно — некие «негосударственные пенсионные фонды», однако антагонист наносит значительный ущерб жертве. Более того, потенциальный герой (в данном случае — государство) не способен облегчить положение жертвы (не определен источник и сроки возмещения финансовых потерь пострадавшим россиянам), т. е. фактически жертва остается беззащитной.

Также в текстах, касающихся экономической ситуации в стране, антагонист может не называться вовсе. Говорящие просто фиксируют ухудшение положения:

*Выступая на Неделе российского бизнеса, вице-премьер российского правительства Ольга Голодец указала **на очень резкое падение доходов граждан.***

«Резкое — и по реальному уровню заработной платы, и вообще доходов», — цитирует вице-премьера агентство «РИА Новости» (<http://www.rbc.ru/society/23/03/2016/56f262d59a7947e6d0c277a3>).

Третья группа текстов, в которых фиксируется сюжетная роль «жертвы» по отношению к гражданам РФ, — тексты на спортивные темы. В частности, в тот период, когда производилась выборка текстов, в СМИ широко обсуждался допинговый скандал, в который оказались втянуты российские спортсмены, и употреблявшие, и не употреблявшие запрещенные препараты. В новостях РБК в марте 2016 г. последние предстают как жертвы, нуждающиеся в защите:

Главной целью на данный момент является защита тех спортсменов, которые не применяли допинг. Об этом заявил заместитель председателя правительства России Аркадий Дворкович (<http://www.rbc.ru/rbcfreeneews/56f6ad0f9a794745948dd673>).

В данном случае персонаж конструируется как случайная жертва, пострадавшая за чужое преступление: спортсмены не принимали допинг, но их снимают с соревнований, потому что они — часть сборной РФ.

При этом нам встретились тексты, где в качестве антагониста выступали российские структуры (правда, данные контексты являлись перепечатками иностранных СМИ):

«Есть опасения, что антидопинговая организация страны, сейчас дискредитированная, покрывала случаи употребления допинга», — пишет газета. Источники в российской системе плавания заявили, что в 2009 году спортсмены действительно сдали положительный тест на употребление эритропэтина. Когда спортсменов спросили, кто поставляет им медикаменты, они назвали «врача, имевшего большие связи с руководством правоохранительных органов». «На этом история заканчивается», — говорит собеседник The Times, поскольку Российское антидопинговое агентство (РУСАДА) не предприняло в отношении спортсменов никаких действий. The Times утверждает, что люди, знавшие о применении допинга российскими пловцами, боялись делать эту информацию достоянием общественности из-за возможных репрессий» (<https://www.rbc.ru/society/23/03/2016/56f27f789a794710918ac619>).

Антагонист — антидопинговая организация РФ и покрывавшие ее правоохранители. Журналисты не называют конкретных имен, в некоторых случаях даже не раскрывают источники информации. Жертвой в данном контексте являются не столько российские пловцы, снятые с соревнований (они как раз изображаются как заслуженно получившие наказание: нарушили правила — были дисквалифицированы), сколько люди, знавшие о противоправных действиях, но боявшиеся репрессий: «репрессия — карательная мера, исходящая от государственных органов» [5, 677].

И, наконец, последняя группа текстов, где нами была зафиксирована роль россиян как жертвы, — публикации, посвященные событиям в сфере культуры. Сразу оговоримся, что количество этих текстов по сравнению с политическими, экономическими или спортивными материалами ничтожно мало. Смыслы,

связанные с жертвой, передаются в таких текстах косвенно, в основном путем противопоставления «западной» массовой и традиционной «народной» культуры:

«Золотой Витязь» (фестиваль духовно-нравственного кино, проходивший в Перми с 23 по 27 марта 2016 г. — О. А.) ставит своей главной задачей вовлечение в единое движение всех, кто не желает растворяться в безнравственном, бездуховном потоке глобальной массовой «культуры», кто хочет сохранить самобытность свою личную и самобытность своего народа. Хочет передать своим детям традиции культуры предков и высокие нравственные идеалы. Все мы переходим в новую фазу — фазу очищения, возвращения к своим корням и традициям», — отметил президент фестиваля Николай Бурляев, который поблагодарил главу региона Виктора Басаргина за деятельную поддержку фестиваля (<http://perm.rbc.ru/perm/24/03/2016/56f3da579a7947ebffa9f31>).

В качестве антагониста выступает глобальная массовая культура, которая угрожает потенциальной жертве утратой ее самобытности, традиций, идеалов, возможно, и национальной идентичности. И событие, свидетелем которого является говорящий, должно способствовать избавлению жертвы от вреда, нанесенного антагонистом, ее очищению и оздоровлению.

Проанализировав результаты мониторинга текстов РБК с 23 по 29 марта 2016 г., мы пришли к ряду выводов. Во-первых, мы выяснили, что в дискурсе конкретного СМИ, находящемся под влиянием медиаконцепта «информационная война», персонажу с сюжетной ролью жертвы противопоставлен персонаж с сюжетной ролью вредителя-антагониста. В материалах о внешней политике России антагонист номинирован: США (госдепартамент США), ЕС, Турция. В текстах о событиях, касающихся внутренней жизни страны, образ антагониста размыт. Вредитель может никак не номинироваться, он присутствует как некая абстрактная сила, воздействующая на жертву. Ни персонажи, ни журналисты не называют конкретных имен или должностей. В качестве антагониста может выступать персонаж, номинированный как власть, государственные (антидопинговый комитет) и негосударственные (частные пенсионные фонды) структуры, правоохранительные органы, рейдеры и начальство. Причем из всего этого списка только рейдеров можно отнести к социальной группе «преступник».

Смыслы «жертва» актуализируются через такие понятия, как ухудшение материального положения, прямой физический ущерб (в том числе убийство и пытки), беды, давление, санкции, репрессии, угроза лишения личной и национальной самобытности. Позиция жертвы отводится таким персонажам, как граждане России, военные, бизнесмены, учителя, наемные работники, спортсмены, народ. Сюжетная роль жертвы может смыкаться с сюжетной ролью героя (так называемый «герой-жертва»). Безусловно, список персонажей-жертв и персонажей-антагонистов может быть расширен и даже изменен, повторимся, что выводы основаны на результатах мониторинга публикаций за одну неделю одного из множества российских СМИ. Однако общая тенденция представляется нам ясной. И вряд ли в других СМИ журналисты при конструировании персонажа «россиянин» в контексте информационной войны полностью игнорируют сюжетную роль

жертвы, так как функции сюжетных ролей антагониста и жертвы совпадают: они нужны для консолидации круга своих — объекта воздействия, т. е. аудитории.

Во-вторых, смыслы-маркеры практики конструирования персонажа-жертвы могут содержаться в речи журналистов и экспертов, комментирующих событие: чиновников, политиков и свидетелей события.

В-третьих, круг тем, в которых присутствует сюжетная роль жертвы, не ограничивается внешней политикой или экономикой, это могут быть тексты о спорте, культуре, профессиональных отношениях. Статус жертвы может быть приписан персонажу в публикации практически на любую тему.

И наконец, восприятие персонажа как жертвы остается амбивалентным (мы говорили о том, что жертва может вызывать у субъектов дискурса сочувствие и жалость, а может — презрение и брезгливость). Однако когда сюжетная роль жертвы становится механизмом дискурсивной идентификации в контексте информационной войны, ее оценочность трансформируется: стойкость жертвы, ее решимость бороться с антагонистом, живучесть, наконец, работают на то, чтобы вызвать у аудитории уважение к данному персонажу и гордость за общую с ним национально-гражданскую идентичность.

1. Автохутдинова О. Ф. «Другой» как персонаж в СМИ: дискурсивные практики конструирования: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2015.

2. Гудков Л. Д. Идеологема «врага»: «Враги» как массовый синдром и механизм социокультурной интеграции // Образ врага. М., 2005. С. 7–79.

3. Енина Л. В., Ильина О. В., Каблуков Е. В., Чепкина Э. В. Практики политической идентификации россиян под влиянием медиаконцепта «информационная война» // Полит. лингвистика. 2017. № 4 (64). С. 96–107.

4. Каблуков Е. В. Парадоксы информационной войны // Речевое воздействие в политическом дискурсе. Екатеринбург, 2016. С. 55–58.

5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М., 2009.

6. Осипов Г. В., Локосов В. В. Россия: субъективные и объективные факторы в преодолении кризиса. М., 2010.

7. Протт В. Я. Морфология <волшебной> сказки. Исторические корни волшебной сказки. М., 1998.

8. Римашевская Н. М. Бедность и маргинализация населения // Социол. исслед. 2004. № 4. С. 33–44.

9. Чепкина Э. В. Русский журналистский дискурс: текстопорождающие практики и коды (1995–2000). Екатеринбург, 2000.

10. Goffman E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. N. Y., 1963.

Статья поступила в редакцию 07.09.2017 г.

УДК 070:316.774 + 81'42 + 303.4

А. С. Юферева

**КЛЮЧЕВЫЕ КОНЦЕПТЫ МЕДИАДИСКУРСА:
«КОНВЕРГЕНЦИЯ», «МУЛЬТИМЕДИА», «ИНТЕГРАЦИЯ»
(по результатам социологического опроса журналистов)**

Рассматриваются основные подходы к определению понятий «конвергенция», «мультимедиа», «интеграция». Анализируются различные трактовки, предложенные в рамках теории журналистики. Автор акцентирует внимание на итогах социологического опроса практикующих журналистов. Было выявлено, что в представлениях теоретиков и практиков в области массмедиа понятия «конвергенция», «мультимедиа», «интеграция» имеют разные значения.

К л ю ч е в ы е с л о в а: конвергенция; мультимедиа; интеграция; средства массовой информации.

Для того чтобы отразить те или иные процессы или явления в области массмедиа, предпринимаются попытки операционализировать понятия, которые могут быть использованы для их описания. Содержание понятийно-категориального аппарата теории журналистики находится в постоянной динамике за счет появления тех или иных концептов, которые отражают магистральные преобразования в сфере средств массовой информации. В современных научных исследованиях авторы достаточно часто оперируют такими понятиями, как «конвергенция», «мультимедиа», «интеграция». Несмотря на то, что они являются устоявшимися и давно известными в науке, можно найти работы, в которых предлагаются новые определения.

Что касается понятия «конвергенция», то отечественные исследователи понимают данный процесс как «слияние» цифровых каналов коммуникации [13, 14], взаимопроникновение медиаиндустрии и телекоммуникационной индустрии [10, 11, 15], появление в структуре редакций новых отделов [4, 20] и новых жанров и форм представления контента [1, 2, 12], как новые способы взаимодействия профессиональных журналистов с пользователями сети [5, 8, 23] и т. д.

Не сформировалось единого мнения и по поводу определения понятия «мультимедиа». Одни исследователи трактуют мультимедиа как различные способы представления информации с помощью медийных платформ: вербального текста, фотографии, аудио- и видеоматериалов, графики, анимации и других производных от них форм [6, 17]; другие — как интегрированную презентацию пакета новостей посредством различных средств (сайт, пользовательская группа Usenet, электронная почта, SMS, MMS, радио, телевидение, телетекст, печатные газеты и журналы) [9]. Некоторые исследователи воспринимают мультимедиа как характерную форму художественного творчества, новый вид рекламно-информационной коммуникации (brand connection), специализированный рынок цифровой

ЮФЕРЕВА Анастасия Сергеевна — ассистент кафедры интегрированных маркетинговых коммуникаций и брендинга Уральского федерального университета (e-mail: yufereva001@mail.ru).

© Юферева А. С., 2017

культуры, ресурсообразующую константу маркетинга и рекламы [16] или определяют их как новый тип информационного продукта, имеющий синтетический характер (комбинация в одном информационном продукте различных типов информации: текста, изображений, звука, видеофрагментов и т. д.) и обладающий интерактивностью (возможность выбора и индивидуализации продукта) [19].

Интеграция понимается теоретиками в более широком аспекте — как взаимодействие и взаимопроникновение различных средств и способов распространения информации [18] либо в более узком — как «соприкосновение» печатной и цифровой версий [21], как «слияние» социальных сетей с интернет-СМИ [7]. Другое значение понятия «интеграция», которое также встречается в научных работах, имеет отношение к процессу «выхода» средств массовой информации в политическое, экономическое, правовое пространство [3, 22].

Для оценки представлений практиков в области массмедиа о ключевых концептах («конвергенция», «мультимедиа», «интеграция») автором было проведено качественное социологическое исследование в форме глубинного полуструктурированного интервью (Екатеринбург, ноябрь — декабрь 2016 г.). В интервью приняло участие 20 человек: пять сотрудников печатных СМИ (два респондента из газетных изданий, три — из журнальных); три сотрудника радиостанций; четыре сотрудника телекомпаний; три сотрудника из информационных агентств; два сотрудника, работающих на городских порталах; три преподавателя факультета журналистики, имеющие опыт работы в журналистике (два респондента работают на кафедре периодической печати Уральского федерального университета, третий респондент — на факультете теле-, радиожурналистики Гуманитарного университета). Интервью проходило анонимно. Автор исследования фиксировал пол, возраст, образование (направление подготовки), опыт работы в журналистике, должность.

В опросе участвовали 15 мужчин и 5 женщин. В первую возрастную категорию (от 20 до 29 лет) вошло шесть респондентов, во вторую (от 30 до 39 лет) — также шесть респондентов, в третью (от 40 до 49 лет) — пять респондентов, в четвертую (от 50 лет и выше) — три респондента.

Среди респондентов высшее журналистское образование имели 15 человек (кроме основного образования двое имели дополнительное высшее образование по другим специальностям — экономика и политология). У двух респондентов было высшее экономическое образование и еще у двух — высшее образование в области филологии и культурологии соответственно.

Опыт работы в журналистике от 1 до 4 лет имели два респондента, от 5 до 9 лет — два респондента, от 10 до 14 лет — семь респондентов, от 15 до 19 лет — два респондента, от 20 до 24 лет — четыре респондента, от 25 до 29 лет — два респондента, от 30 и больше — один респондент.

По итогам обсуждения первого вопроса, связанного с определением понятий «конвергенция», «мультимедиа», «интеграция», информаторов можно объединить в следующие группы.

В первую группу вошли восемь респондентов, которые смогли дать определения понятиям «конвергенция», «мультимедиа», «интеграция», а также обозначить

между ними разницу. Вероятнее всего, отсутствие затруднений по данному вопросу было связано с тем, что из восьми специалистов четыре респондента недавно окончили университет по специальности «Журналистика», еще три респондента работают преподавателями на факультетах журналистики в вузах.

Вторая группа объединила двух специалистов, которые дали неполный ответ на вопрос. Первый респондент дал определение только понятия «конвергенция», второй информатор правильно определил такие концепты, как «конвергенция», «мультимедиа», но не раскрыл содержание понятия «интеграция».

Третью группу составили десять специалистов, которые по тем или иным причинам не смогли дать четкого ответа.

Это достаточно известные понятия. Их трактовки можно найти в научной литературе. Эти понятия связаны с тем, что осуществляется переход традиционных бумажных изданий в Интернет (мужчина, 29 лет, опыт работы в медиа — 12 лет, главный редактор журнала, образование высшее, направление подготовки — журналистика и управление проектами, развитие бизнеса).

Все эти понятия обозначают смешение каналов предоставления информации (мужчина, 30 лет, опыт работы в журналистике — 13 лет, заместитель главного редактора журнала, руководитель проектного направления аналитического центра, образование высшее, направление подготовки — журналистика; на данный момент — магистрант экономического факультета).

Остановимся подробнее на представлениях о конвергенции, которые были изложены респондентами, объединенными в *первую группу*.

Большинство специалистов отметило, что конвергенцию следует понимать как слияние информационных и коммуникационных ресурсов разных СМИ (печатных, электронных, виртуальных) в единый информационный ресурс.

Другая часть респондентов сошлись во мнении, что конвергенция связана с появлением новых площадок, где можно распространять информацию.

Кроме того, респонденты выделяли иные, дополнительные направления конвергенции, которые затрагивают разнообразные сферы массмедиа.

Конвергентное СМИ может представлять дополнительный вид деятельности. Например, это касается ситуации, когда в редакции есть специально подготовленная группа, которая проводит опросы аудитории (женщина, 42 года, опыт работы в журналистике — 23 года, журналист газеты, образование высшее, направление — журналистика).

При этом только один респондент описал конвергенцию как процесс, связанный с формированием у журналистов дополнительных навыков и компетенций:

Журналиста можно назвать «конвергентным», если он умеет не только писать текст, но и по возможности делать фотографии, видео. Еще лучше, если журналист напишет репортаж с места событий, сделает собственные фото- и видеоматериалы. Слово «конвергенция» иностранное, если искать ему аналог в русском языке, то получится, что речь идет о человеке, который «на все руки мастер» (женщина, 25 лет,

опыт работы в журналистике — 7 лет, начальник отдела в газете, образование высшее, направление подготовки — журналистика).

Определение следующего понятия — «мультимедиа» — не вызвало ни у кого затруднений, практически все опрошенные (8 из 20 респондентов) из первой группы понимают «мультимедиа» как *«совокупность фото, видео, аудиоэлементов, которые позволяют расширить способы передачи информации»*.

Сложности возникли при определении понятия «интеграция». Специалисты давали самые разные трактовки.

Что касается понятия «интеграция», то интегрироваться можно куда угодно. К примеру, СМИ могут интегрироваться в бизнес-структуру, политическую структуру и, выступая в роли рекламной площадки, представлять их интересы. Следовательно, под «интеграцией» понимается СМИ как составная часть более обширного объекта (женщина, 42 года, опыт работы в журналистике — 23 года, журналист газеты, образование высшее, направление — журналистика).

Интеграция СМИ означает процесс выхода традиционного СМИ — радио или телевидения — на новые площадки. В итоге — эти площадки становятся более популярными, чем само СМИ (мужчина, 25 лет, опыт работы в журналистике — 4 года, сценарист и ведущий на радио, администратор сайта на радио, образование высшее, направление подготовки — журналистика).

«Интеграция» включает множество смыслов. Например, если вы создаете холдинг, то можете интегрировать внутри этого холдинга такие платформы, как газета, радио и телевидение (женщина, 64 года, опыт работы в журналистике — 20 лет, доцент, кандидат философских наук).

«Интеграция» представляет собой сочетаемость СМИ с иными немедийными потоками информации, которые получает человек (мужчина, 55 лет, опыт работы в журналистике — 22 года; возраст — 55 лет; кандидат филологических наук, доцент, направление — журналистика).

В целом 18 из 20 информаторов пришли к выводу, что понятия «конвергенция», «мультимедиа», «интеграция» имеют исключительное отношение к технологической плоскости, связанной с появлением новых цифровых каналов (официальный сайт, социальные сети, мессенджеры и т. п.) для создания и распространения информации в новых формах.

Из 18 респондентов два человека выразили сходное мнение о том, что идея о технологическом преобразовании журналистики является неактуальной.

Конвергенцию рассматривают обычно как некую обязательную необходимость освоения журналистом нескольких технических специализаций профессии. Но в этом нет ничего нового (мужчина, 32 года, опыт работы в журналистике — 13 лет, главный редактор информационного агентства, образование высшее, направление подготовки — журналистика).

Тема конвергенции не является новой. Наверное, ей уже лет пятнадцать. Тема конвергенции впервые появилась в медиахолдингах, в которых есть и газета, и телевидение, и радио, и Интернет. У руководителей таких холдингов была идея — оптимизировать

расходы, чтобы журналист при получении единицы информации смог упаковать её для разных каналов. Однако идея о конвергенции в том виде, в которой она появилась впервые, провалилась. Все дело в том, что человек не в состоянии работать с этими каналами одинаково хорошо — он либо интернет-журналист, либо журналист-печатник, либо телевизионный журналист и пр. (мужчина, 40 лет, опыт в журналистике — 12 лет, главный редактор портала, образование высшее, направление подготовки — экономика).

Два респондента из двадцати выразили ироническое отношение к данным понятиям:

Думаю, это значит, что люди занимаются ерундой, придумывая сложные названия для того, чтоб объяснить простые вещи, которых не понимают (мужчина, 35 лет, опыт работы в журналистике — 17 лет, обозреватель в информационном агентстве, образование высшее, направление подготовки — журналистика).

Такие понятия придумывают от того, что им нечего делать (мужчина, 47 лет, опыт работы в журналистике — 28 лет, ведущий на телеканале, образование высшее, специальность — журналистика).

Таким образом, было определено, что теоретики и практики в сфере масс-медиа воспринимают понятия «конвергенция», «мультимедиа» и «интеграция» по-разному. Это выступает показателем уровня и глубины понимания ими наблюдаемых процессов и явлений. Следует констатировать, что большинство специалистов сходятся во мнении, что рассматриваемые нами процессы отличаются технологически ориентированным направлением, подразумевающим сближение технологий коммуникации, слияние традиционных и новых каналов СМИ, появление дополнительных форм и видов подачи контента и др.

1. Абишева В. Т. Язык и дискурс СМИ в условиях конвергенции // The Progressive researches «Science & genesis» (Прага). 2014. № 1. С. 82–84.

2. Амзин А. Новостная интернет-журналистика. М., 2012. 117 с.

3. Анисович Н. Информационное поле Евразийского экономического союза: возможности для развития // Международная журналистика–2017: идея интеграции интеграций и медиа : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 16 февр. 2017 г. / сост. Б. Л. Залесский ; под общ. ред. Т. Н. Дасаевой. Минск, 2017. С. 7–11.

4. Баранова Е. А. Конвергентная журналистика. М., 2015. 269 с.

5. Баранова Е. А. Формы организации и проблемы использования UGC на газетном сайте [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mediascope.ru/1531> (дата обращения: 14.06.2015).

6. Башкарев А. А. Мультимедиа в региональных сетевых СМИ (на примере Республики Коми) // Журналистский ежегодник. 2015. С. 117–121.

7. Беленко В. Е. Интеграция региональных интернет-СМИ в социальные сети (на материале интернет-СМИ г. Новосибирска) // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Сер.: История, филология. 2016. № 6. С. 69–82.

8. Бирюков В. А. Трансформация аудитории средств массовой информации под влиянием конвергенции [Электронный ресурс]. URL: <http://izron.ru/articles> (дата обращения: 11.08.2015).

9. Ван Вэйся. Феномен мультимедиа в области СМИ современного Китая // Современная периодическая печать в контексте коммуникативных процессов. Мультимедийный потенциал журналистики. 2016. № 1 (10). С. 44–51.

10. *Вартанова Е. Л.* Медиаэкономика зарубежных стран : учеб. пособие. М., 2003. 335 с.
11. *Върховский А. В., Макеенко М. И.* Конвергенция в российской ежедневной прессе: экономические особенности и перспективы // Вестн. Моск. ун-та. 2012. № 5. С. 36–49.
12. *Выровцева Е. В.* Трансформация традиционных публицистических жанров в современных медиа // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2015. № 5 (360). С. 207–212.
13. *Землянова Л. М.* Зарубежная журналистика в преддверии информационного общества : толковый словарь терминов и концепций. М., 1999. 301 с.
14. *Калмыков А. А.* Конвергентные трансформации медиаполя. Новая информационная парадигма // Журналистика XXI века: современное состояние и прогнозы развития : материалы Всерос. науч.-практ. конф. СПб., 2013. С. 32–35.
15. *Карпенко И. И.* Конвергенция в медиасреде: понятие и типы // Научные ведомости. 2013. № 13 (156). С. 190–194.
16. *Короткова Е. Н.* Мультимедийные средства массовой коммуникации: контент и технологии // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. СПб., 2008. № 32(70). С. 201–205.
17. *Кульчицкая Д. Ю.* Мультимедиа и СМИ // Вопросы теории и практики журналистики. 2012. № 2. С. 100–105.
18. *Лосева Н. Г.* Новые медиа как продукт. М., 2013. 120 с.
19. *Лукашина М. В.* Текст средств массовой информации и конвергенция // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2006. Вып. 20. С. 205–214.
20. *Макшакова А. С.* Конвергентные редакции СМИ как фактор формирования профессиональных компетенций журналиста // Мультимедийная журналистика Евразии — 2014: интегративные медиапроекты, медийная коммуникация и информационализм в условиях интеллектуализации общества Востока и Запада. Евразия молодая : сб. науч. ст. и материалов VIII Междунар. науч.-практ. конф. Казань, 2015. С. 286–290.
21. *Мирошниченко А. А.* Когда умрут газеты. М., 2011. 284 с.
22. *Платонова А. В.* Интеграция печатных массмедиа Крыма в новое информационное пространство (2014–2016 гг.) // Научные ведомости БелГУ. 2017. № 7 (256). С. 123–130.
23. *Чуецкова М. В.* К вопросу о портрете аудитории современных интернет-СМИ [Электронный ресурс]. URL: http://journalurfu.blogspot.ru/2015/04/blog-post_2.html (дата обращения: 11.08.2015).

Статья поступила в редакцию 07.09..2017 г.

ТЕЛЕАУДИТОРНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО И СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КНР

В статье рассмотрены предпочтения детей младшего и среднего возраста, касающиеся просмотра телепередач. Установлено, что дети выбирают разные временные графики телепросмотров и разные телепрограммы.

К л ю ч е в ы е с л о в а: детское ТВ КНР; телепрограммы в Китае для 1–5-х классов; взрослые программы для детей КНР; рейтинг детских телепрограмм КНР.

Дети так же, как и взрослые, обладают устойчивыми привычками, требованиями, интересами, вкусами при выборе телепрограмм. Привычки смотреть любимые программы в одно и то же время, в соответствии со своим личным расписанием, оказываются очень стойкими в каждой возрастной группе. Рейтинг детских телепрограмм так же, как и взрослых, зависит от совокупности этих факторов [2, 72].

В данном исследовании была поставлена задача проанализировать рейтинг программ в КНР в 2016 г. в зависимости от предпочтений детей младшего школьного возраста. Предметом исследования стали время телепросмотра и вид телепередач. Особое внимание было обращено на просмотр детьми младшего и среднего школьного возраста программ для взрослых, а также на расширение сегмента потребления медиапродукта.

Для выяснения зрительских предпочтений детской аудиторией Китая автором был проведен опрос методом анкетирования. В данном случае опрос рассматривается как научный инструмент, «удобное средство для определения связей или отношений между переменными» [1, 33].

Социологические опросы проводились неоднократно. Так, в 2009 г. преподаватели факультета журналистики Университета Хэбэй провели исследование аудиторных предпочтений детей с 1-го по 6-й класс. Исследователи получили результат — более других передач дети любят мультики, во время которых они могут расслабиться после интенсивной учебы. Ведь длительность школьных занятий в Китае составляет 8–10 часов в день — с 7 утра до 5 вечера. И среднее время просмотра ТВ у детей этой группы — 70 минут [8].

В 2010 г. Ли Ся попыталась выяснить, телесериалы каких жанров предпочитают дети. Она установила, что первое место занимают ситкомы, научная фантастика, детективы, телесериалы с сюжетами на тему школьной жизни [3].

В 2012 г. было проведено исследование способов детского телепросмотра. Автор этой работы Ли Чи основывалась на данных, полученных от родителей. Ученый сделала вывод, что на первом месте среди фильмов стоят мультфильмы, затем идут игры и другие развлекательные программы. Детям также нравятся

программы с игровым содержанием, научными знаниями, фантастическими рассказами или историями из школьной жизни. По мнению Ли Чи, пик телепросмотра приходится на временной промежуток с 17 до 19 часов. По ее данным, более 68 % зрителей детского возраста довольны содержанием детских программ [4].

Таким образом, три предыдущих исследователя единогласно признали, что мультфильмы являются наиболее любимым жанром ТВ для китайских детей. Ученые проанализировали данные о времени телепросмотра мультфильмов и оценке их детской аудиторией. Поэтому автор статьи сосредоточилась на изучении параметров телепросмотра других видов программ для детей.

Следует сказать, что в описанных выше исследовательских работах градации по возрастным группам не принимались во внимание и не были четко выделены как параметр исследования.

Однако у другой части исследователей, которые работают в русле психологии, при постановке задачи учитывался возрастной параметр. Этот подход нам представляется более правомерным. В трудах китайских ученых Сюй Лихуа, Чжэнь Цзи [6], Цзэнь Юань [7], Сяо Минь [5] присутствует четкое деление на возрастные группы: новорожденный (0–1 месяц), грудной младенец (1 месяц – 1 год), младенец (1–3 года), ранний период детства, или дошкольный (3–6 или 7 лет), средний период детства (от 6–7 до 11–12 лет), поздний период детства, или период юности (от 11–12 до 14–15 лет).

В представленном исследовании мы рассматриваем телепредпочтения детей, относящихся к группе среднего возраста, — от 6 до 12 лет.

Исследование проводилось в школе, которая находится в г. Чжэньцзян. Этот город расположен на юго-востоке страны, в нем проживает свыше 3 млн человек. В избранной группе, представленной 268 учениками, были дети от 6 до 12 лет. Автор попросила детей самостоятельно заполнить анкеты. Детям младшей группы, которые не умеют читать и писать, помогали родители. Об этой аудитории речь пойдет отдельно.

Анкеты содержали вопросы о предпочтениях по программам, о времени телепросмотра, о привлекательности для детей взрослых телепередач. Поскольку интерес детей к мультфильмам уже хорошо исследован, автор не включала их в свое исследование. Основным предметом нашего исследования стали жанры, тематика и время просмотра телепрограмм.

В Китае дети обычно поступают в начальную школу в возрасте от 6 до 7 лет. Это означает, что период от 6 до 12 лет приходится на первые пять классов. В этой статье мы используем и указание возраста детей, и порядковые номера школьных классов.

Естественно, что при поступлении в школу в 6–7 лет жизнь маленького человека меняется. У детей с первого класса появляются обязанности, как в школе, так и дома. Повседневная жизнь ребенка становится похожей на будни родителей. Дети начинают чувствовать себя «взрослыми», особенно после 4-го класса, все это влияет на их поведение и привычки, и прежде всего на приоритеты в телепросмотре.

Ответы на вопрос, имеющий общий характер и уточняющий суть проблемы, представлены на рис. 1.

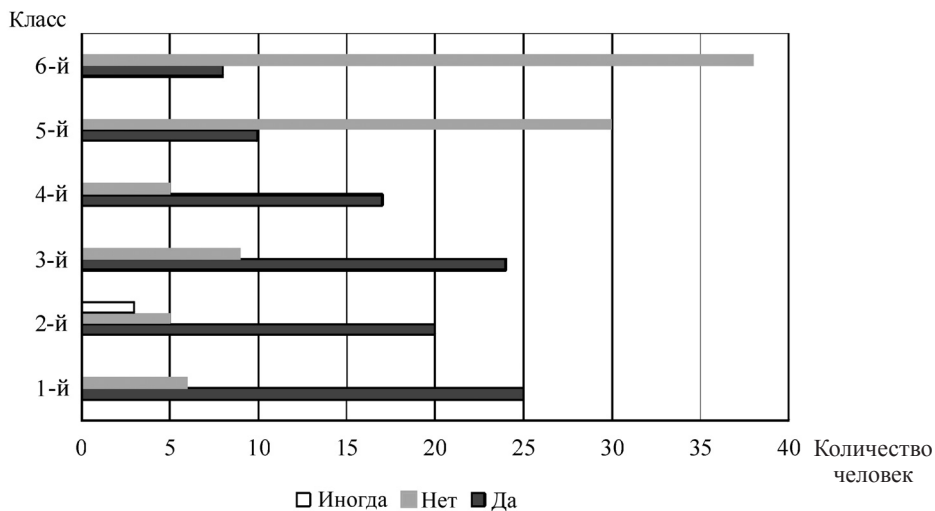


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос о том, какие детские программы, кроме мультфильмов, смотрят дети среднего возраста

Данные рис. 1 показывают, что дети по мере взросления перестают или отказываются смотреть детские программы. Среди первоклассников из 31 опрошенного 25 детей смотрят детские программы и только 6 детей не смотрят. Во втором классе 22 ребенка смотрят детские программы, а 5 — не смотрят. Большая часть детей в третьем классе (24 респондента) все еще смотрят детские программы, но уже 9 человек отказываются от просмотра. В четвертом классе 17 человек смотрят, а 5 человек не смотрят. Через год, в пятом классе, уже явно видно, что детей, смотрящих детские программы (10 человек), намного меньше, чем тех, кто не смотрит (30 человек). В шестом классе из 46 человек только 8 еще смотрят детские программы, т. е. 38 шестиклассников отказались смотреть детские программы.

В процентном выражении количество зрителей детских программ сокращается по мере их взросления: от 80,6 % (первоклассники) до 14,8 % (пятый класс). До четвертого класса еще 77,3 % детей смотрят детские программы, а в пятом классе наблюдается резкое падение интереса к детским телепередачам.

Следующим важным фактором, характеризующим процесс телепросмотра детьми, является время, проведенное у телеэкрана (рис. 2). Так, дети с 1-го по 5-й класс проводят разное количество времени у телеэкрана. Почти половина младших и средних школьников смотрят телевизор 1–2 раза в неделю. 22 % опрошенных детей смотрят телевизор 3 раза. И мало кто смотрит больше 3 раз в неделю (только 12 % детей смотрят телевидение каждый день в течение недели, а 3 % не смотрят телевизор вообще). Еще 6 % детей смотрят телевизор иногда, в неопределенное время. Из рис. 2 мы видим, что дети-респонденты в этой возрастной категории предпочитают смотреть телепрограммы 1–2 раза в неделю. По разным причинам они не могут каждый день смотреть телепередачи.

Важным фактором при составлении программы детских передач является определение дня недели, в который передачи будут показывать (рис. 3).



Рис. 2. Количество телепросмотров за неделю в группе детей младшего школьного возраста

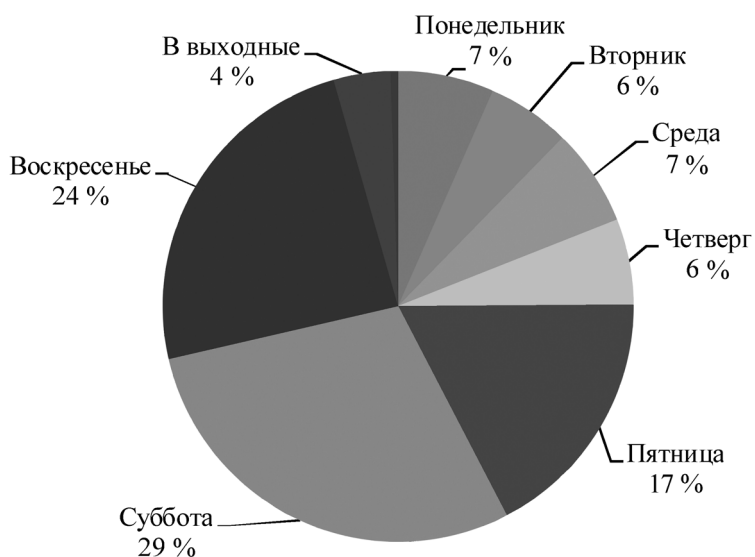


Рис. 3. Распределение просмотра телепередач по дням недели в группе детей среднего возраста

Из рис. 3 мы видим, что 4 % детей смотрят телепередачи в выходные. Эти респонденты не указали, в какой именно выходной день они это делают. А 53 % детей точно определили — в субботу или воскресенье: 29 % респондентов смотрят в субботу и 24 % — в воскресенье. Таким образом, в выходные дни 57 % зрителей среднего детского возраста проводят время у телеэкрана.

Однако часть детей смотрят передачи и в будние дни: по 7 % — в понедельник и среду, по 6 % — во вторник и четверг. В конце недели, в пятницу, количество зрителей увеличивается до 17 %.

Значит, 45 % респондентов выбирают будние дни (кроме пятницы). Такое положение дел объяснимо с точки зрения режима дня детей младшего и среднего школьного возраста.

Следующий параметр телепросмотра: какой временной отрезок в течение суток дети младшего и среднего школьного возраста проводят у телеэкрана (рис. 4). Нужно принять во внимание, что в настоящее время в Китае есть как круглосуточно работающие детские каналы, так и каналы, работающие с перерывами на ночное время. Из ответов на вопросы нашей анкеты вырисовывается такая картина.

В первую половину дня мало кто смотрит телевизор, это делают только лишь 4 % респондентов. 5 % смотрят телепередачи с 12 до 13 часов. 6 % не могут точно определить, в какое время во второй половине дня они смотрят телевизор. 3 % респондентов — с 13 до 15 часов. С 15 часов начинается подъем: в это время (до 17 часов) 7 % опрошенных проводят у экрана. Временной отрезок с 17 до 19 часов — также популярное время просмотра у детей (21%). Несмотря на то, что с 19 часов начинаются новости, дети не отходят от телевизора (с 19 до 20 часов одна пятая (20 %) респондентов остаются у телеэкрана). Но все же самое популярное у детей время телепросмотра — с 20 до 22 часов (22 %). У 10 % детей нет определенного времени телесмотра. В том числе 3 % детей из этих 10 % указали, что их время телесмотра зависит от количества домашних заданий, только после выполнения которых, они могут смотреть телевизор. А вот 2 % детей абсолютно не имеют представления, во сколько они обычно смотрят ТВ, но они знают, что это происходит вечером.

Следовательно, время просмотра детьми телепередач в течение суток распределяется следующим образом: на первом месте — период с 20 до 22, на втором — с 17 до 19 и на третьем — с 19 до 20 часов вечера. Следует сказать, что первоклассники, не обремененные домашними заданиями, смотрят ТВ почти в любое время дня.

Обычно дети смотрят любимые программы, которые идут в определенное время. И они запоминают это время не по часам, а по названию передачи. Из рис. 5 видно, какие именно программы и передачи наиболее популярны у китайских детей.

Стоит отметить, что в отличие от российских детских программ в китайских детских телепередачах обычно нет одной темы: в разных рубриках одной программы затрагиваются различные темы. Это делается с целью большего охвата аудитории. По жанрам и форматам можно выделить 3 типа: тележурналы, реалити-шоу, телеигры.



Рис. 4. Распределение времени просмотра телепередач в течение суток в группе детей от 6 до 12 лет



Рис. 5. Рейтинг детских программ (по данным опроса детей от 6 до 12 лет)

Самой популярной детской программой в 2016 г. в Китае была телеигра «Сумасшедший Мэги» (15 %). Программа названа по имени куклы — зверя неизвестной породы и включает спортивные и развлекательные игры, конкурсы, викторины. Самая популярная игра — викторина. Тематика викторин обычно также универсальная. Вопросы могут быть из разных областей знания — естественных и точных наук, географии, геологии, литературы, истории, искусства. Задача викторины как игры — развлечь ребенка. На втором месте — телеигра «Семицветный луч» (13 %). В ней группы детей в студии соревнуются в разных спортивных или интеллектуальных играх, конкурсах. По результатам они получают награды, призы и подарки.

На третьем месте — старейшая программа детского китайского ТВ «Вертушка» (10 %). Это тележурнал, составленный из разных видов развлекательных и обучающих элементов, — детей учат делать игрушки и фигурки из бумаги, основам рисунка, песням, танцам и показывают мультфильмы. «Умное дерево» (7 %) — интерактивная программа, в которой показывают фокусы, пляшут и поют с привлечением детей из зрительного зала. После этих программ идут «Танграм» (5 %), «Стать хорошей мамой» (5 %) и «Маленькое умное дерево» (5 %). «Маленькое умное дерево» — это такая же программа, как «Умное дерево», но для детей другой возрастной категории — от 1 до 3 лет. Соответственно возрасту меняется язык и контент программы.

Программа «Танграм» — тележурнал, аналогичный программе «Вертушка». Но в этой программе больше внимания уделяется развитию воображения и наблюдательности. А программа «Стать хорошей мамой» — это магазин на диване. На самом деле, это программа для мам, но показывают ее на детском канале. И детям она нравится. Поэтому многие дети и родители считают, что это детская программа.

Далее детьми были упомянуты еще 9 передач, которые заняли всего 20 % от общего количества программ. Если рассматривать эти программы по тематике, то почти все можно считать познавательно-развлекательными программами, а еще одну — чисто рекламной, коммерческой.

В свободных беседах с детьми, до проведения исследования, автор узнала, что дети любят и программы для взрослых, поэтому в анкету вошли вопросы о любимых детьми программах для взрослых. По нашим результатам, начиная с третьего класса респонденты значительно теряют интерес к детским программам, но они не перестают смотреть телевизор, а переключаются на взрослые программы. Следовательно, выделились две группы респондентов — дети с первого по третий класс и дети с четвертого по пятый класс.

Следует отметить, что 2,5 % респондентов не имеют любимых взрослых программ, это не означает, что они их не смотрят. И эти респонденты не включены в общее количество смотрящих взрослые программы.

На рис. 6 представлены любимые детьми программы (кроме мультфильмов), охарактеризованные по функциональному направлению: познавательно-развлекательные (65 %), телесериалы (13 %), культурно-просветительские (14 %), программы о спорте (2 %), публицистические (2 %) и другие (4 %).

В познавательно-развлекательные программы входят 15 различных передач, в их числе музыкальные программы — такие как «Голос Китая», «Я певец»; реалити-шоу «Куда папа идет» — про известных публичных людей, которые путешествуют и выживают в условиях дикой природы или в деревне вместе со своими детьми; спортивное реалити-шоу «Бегайте, друзья!». В последнем шоу участвуют кинозвезды, к спинам которых приклеены карточки с именем и фамилией. Цель игры — охота за чужой карточкой и защита своей, выживает тот, кто до конца игры сохранил свою именную карту. Игра проходит в различных местах вне студии — в музеях, школах, торговых центрах, на курортах, знаменитых туристических объектах. Одна из последних программ снималась на Красной площади в Москве, другая — в Санкт-Петербурге.

Для детей четвертого–пятого классов наиболее интересными взрослыми программами являются: познавательно-развлекательные программы (47 %), телесериалы и фильмы (28 %), культурно-просветительские программы (11 %), информационные (новостные) программы (4 %) и другие (5 %) (рис. 7).

Самой популярной познавательно-развлекательной программой является тележурнал «Генеральный штаб радости». На программу приглашаются кинозвезды, которые отвечают на вопросы ведущего и принимают участие в различных веселых играх. В эту же группу программ входит реалити-шоу «Вызвать на бой против невозможного», в котором участники демонстрируют свои сверхспособности или пытаются улучшить рекорды Книги Гиннеса. Сюда же входит реалити-шоу «Бегайте, друзья!», о котором говорилось выше. В реалити-шоу «Победитель против победителя» показывают соревнование между певцами, музыкантами, кинозвездами, ведущими юмористами. В группу культурно-просветительских входят документальные программы «Поиск», «Мир животных» и др.

По сравнению со школьниками 1–3-х классов у детей 4–5-х классов другие предпочтения и вкусы. Хотя познавательно-развлекательные программы, телесериалы и фильмы так же, как и раньше, занимают важное место в их телепросмотрах. Самое главное — дети этого возраста начинают интересоваться новостями, больше обращают внимание на публицистические и информационные программы. Очевидно, что у детей пробуждается интерес к знаниям. Развлекательные программы отходят на второй план и на них обращают меньше внимания, чем прежде.

В ходе исследования мы установили, что дети младшего и среднего школьного возраста не могут смотреть телепрограммы каждый день, большинство смотрят их 1–2 раза в неделю. В основном это происходит в пятницу или в выходные дни. С третьего класса дети меняют привычки телесмотра. До четвертого класса самое предпочтительное время — с 17 до 19 часов и с 20 до 22 часов, а для первоклассников — любое время и любой день, но, как правило, это вторая половина дня. Первоклассники смотрят почти все детские программы, но начиная с четвертого класса переключаются на взрослые, резко меняя свои предпочтения. Самые популярные детские программы: «Умное дерево», «Маленькое умное дерево», «Вертушка», «Танграм». «Семицветный луч» и программа «Стать хорошей мамой».

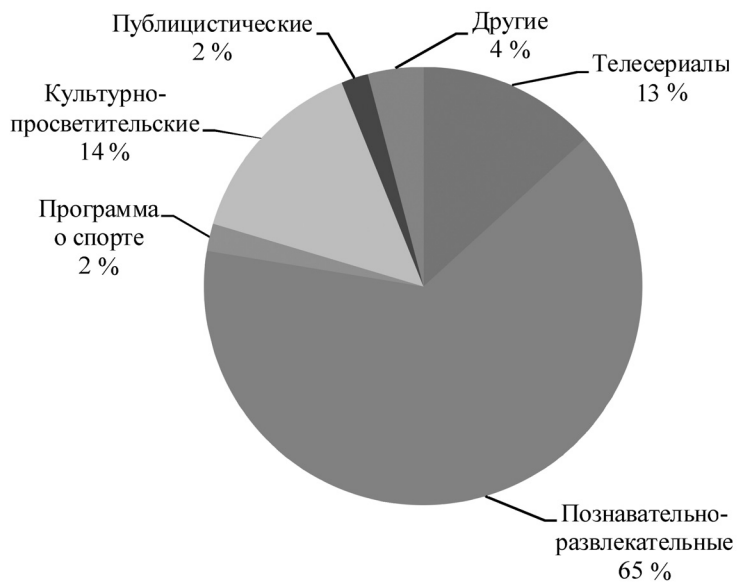


Рис. 6. Рейтинг предпочтений детьми 1–3-х классов взрослых программ китайского ТВ

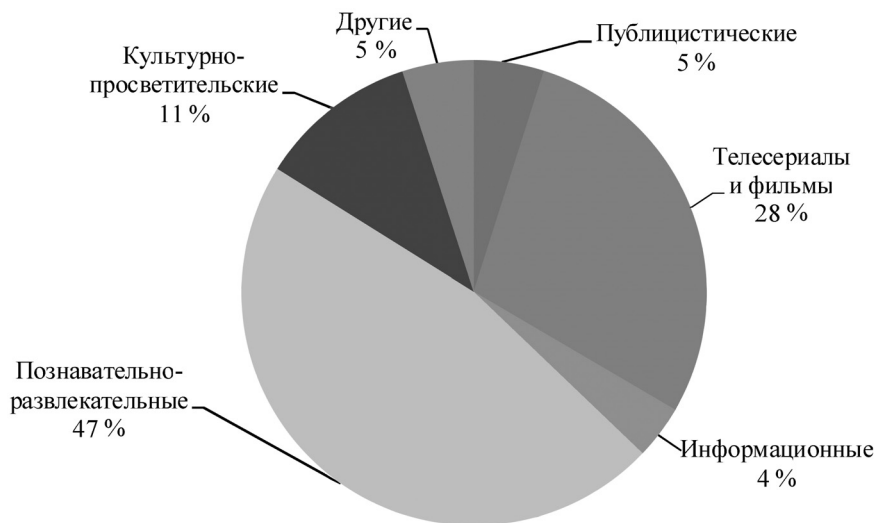


Рис. 7. Рейтинг предпочтений детьми 4–5-х классов программ китайского ТВ

Итак, дети до третьего класса включительно смотрят преимущественно детские программы, а затем их начинают интересовать программы для взрослых познавательно-развлекательного и культурно-просветительского направлений. Среди взрослых программ они выбирают телесериалы, фильмы, документальные передачи о науке, различных технологиях и истории, а также телеигры и тележурналы. При этом дети 4–5-х классов начинают смотреть новости.

-
1. *Брайант Дж., Томпсон С.* Основы воздействия СМИ : пер с англ. М., 2004.
 2. *Ван Дин.* Проектировать телепрограммы. У Хань, 2012. 187с. 王井: 电视节目策划. 武汉大学出版社.
 3. *Ли Ся.* Исследование смотрения телесериалов детьми // Современные аудио и видео. 2010. № 6. С. 72–75. 李霞: 当代儿童电视剧收视现状调查. 现代视听.
 4. *Ли Чи.* Анализ особенностей телесмотрения детей в мультимедийных рамках // Современные аудио и видео. 2013. № 2. С. 66–70. 李琦. 多媒介环境下儿童收视特征分析. 现代视听
 5. *Сяо Минь.* Книга о регулировании эмоций детей. Гуанчжоу, 2002.
 6. *Чжэнь Ци, Хюй Лихуа.* Теория и практика по вопросу воспитания детей. Ханчжоу, 2014.
 7. *Цзэнь Юэюй.* The newest citizen practical law consulting handbook. Пекин, 2002. 643 с.
 8. *Чжэнь Янь, Чжан Дани.* Исследование и анализ телесмотрения детских программ // Круги бизнеса Китая. 2009. № 7. С. 366. 甄岩、张丹: 儿童节目收视调查与分析. 中国商界.

Статья поступила в редакцию 11.08.2017 г.

ПОЭТИКА

УДК 811.161.1'374.2 + 316.74:81'42

Ю. В. Казарин
М. Е. Якимова

ОСНОВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ АВТОРСКОГО СЛОВАРЯ ЗЕМФИРЫ*

В работе произведено идеографическое описание глагольной, субстантивной и адъективной лексики, функционирующей в 99 рок-поэтических текстах известной певицы Земфиры. Отмечается двойственная просодическая природа рок-поэтического текста и его уникальные признаки и свойства. Разрабатываются основы метода поэтической идеографии, проводится анализ тематических, функционально-семантических классов и групп лексики. Выявляется характер макро- и микроструктуры словаря Земфиры. Разработана словарная статья идеографического словаря языка Земфиры (11 пунктов).

К л ю ч е в ы е с л о в а: авторский словарь; литературно-художественная идеография; поэтическая идеография; макро- и микроструктура авторского словаря; словарная статья; функционально-семантическое поле, группа; типология авторского словаря.

Статья посвящена идеографическому исследованию лексики рок-поэтических текстов Земфиры, а также выработке критериев и методологических основ составления авторского идеографического словаря языка Земфиры с опорой на теорию и практику поэтической идеографии как разновидности литературно-художественной идеографии. В работе решаются проблемы, связанные с моделированием макро- и микроструктуры авторского словаря, который, кроме всего прочего, включает в себя идеографические карты отдельных рок-поэтических текстов и циклов (цикл — это совокупность текстов, размещенных на аудиодиске под одним общим названием).

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 16–18-02005).

КАЗАРИН Юрий Викторович — доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка и прикладной лингвистики Уральского федерального университета (e-mail: Said55@ya.ru).

ЯКИМОВА Мария Евгеньевна — магистрант кафедры современного русского языка и прикладной лингвистики Уральского федерального университета (e-mail: maryjakimova@yandex.ru).

© Казарин Ю. В., Якимова М. Е., 2017

Поэтическая идеография как метод лингвистического и семантического изучения лексики в поэтическом тексте опирается на методологию фундаментальных и прикладных исследований уральской семантической школы, возглавляемой Л. Г. Бабенко [20]. Метод поэтической идеографии основывается на теории и практике идеографической лексикографии, разработанной Л. Г. Бабенко и авторским коллективом лексикографов УрФУ [5].

Авторский идеографический словарь языка Земфиры включает в себя глагольную, субстантивную и адъективную лексику, реализованную в 99 рок-поэтических текстах, представленных на шести аудиодисках: «Земфира» (1999); «Прости меня, моя любовь» (2000); «Четырнадцать недель тишины» (2002); «Вендетта» (2005); «Спасибо» (2007); «Жить в твоей голове» (2013). Всего выделено 811 лексем (428 существительных, 294 глагола, 89 прилагательных).

Тексты Земфиры сложные, имеют двойственную просодическую природу и отличаются уникальным характером функционирования лексических единиц. С одной стороны, этим текстам присущи традиционные, типичные для любого художественного текста признаки [2, 6, 8, 15]. С другой стороны, рок-поэтические тексты имеют уникальные признаки и свойства, которые отмечались такими исследователями, как И. В. Кормильцев [12], А. В. и С. Л. Константиновы [11], С. В. Свиридов [16], Ю. В. Казарин и М. Е. Якимова [10] и др. Можно выделить следующие системные, структурные и функциональные особенности рок-поэтического текста:

- а) открытый характер, взаимодействие с системой музыкального текста;
- б) более низкая степень культурологической и текстовой свободы; единицы рок-поэтического текста имеют бинарную функциональную природу: одновременно вербального и музыкально-исполнительского характера;
- в) двойная просодическая система (вербально-текстовая и собственно-музыкальная);
- г) языковая, грамматическая и смысловая дискретность / фрагментарность; такая дискретность восполняется элементами музыкального текста;
- д) двойная ритмическая природа, обусловленная взаимодействием ритма стихового и ритма музыкального;
- е) строгая композиционная структура (увертюра — куплет — припев — финал);
- ж) идиоматичность, цельнооформленность и воспроизводимость.

Кроме того, в рок-поэтических текстах Земфиры можно найти признаки так называемой «поэзии ключевых слов», или поэзии авангардной (от В. Хлебникова до Г. Айги и нашего современника С. Бирюкова), когда лексическое наполнение текста стихотворения имеет явно выраженный назывной (по типу именных односоставных предложений бытийного содержания) и фрагментарный (ср. стихотворение А. Блока, поэта традиционного, неавангардного типа, — «Ночь, улица, фонарь, аптека») характер. Так, стихотворение Г. А. Айги «Снова: воздух в вершинах — берез...» содержит три слова. А между этими словами — огромные, в треть страницы, пробелы. Название текста, состоящее из четырех значимых слов и одного предлога, объемнее, «длиннее» собственно текстовой части.

светлее

:

свобода

:

(давно)

1987

«Поэзия ключевых слов» отличается от традиционной большей «синтаксической свободой» и открытой структурой как просодической, так и содержательной сфер текста.

Лексические и синтаксические пробелы, образовавшиеся вокруг ключевых слов, могут заполняться читателем почти произвольно. То есть объем контекста ключевых слов остается неопределенным, абсолютно широким, но не любым: ситуация задается названием и тремя ключевыми словами, семантика которых создает новый текст, состоящий преимущественно из тишины, молчания и умолчаний, что определяет высокую степень интерпретативности такого текста.

Лексические позиции в «поэзии ключевых слов», как правило, заполняются существительными, глаголами и прилагательными. Именно лексика такого морфологического характера составляет идеографический словарь языка Земфиры.

Метод поэтической идеографии основывается на общей теории и методологии литературно-художественной идеографии (термины предложены проф. Л. Г. Бабенко). Исследованием тематических, функционально-семантических классов и групп лексики в художественном тексте стали заниматься в 80-х гг. прошлого века [1] и работа продолжается до сих пор (см. труды уральской семантической школы [13]). Метод поэтической идеографии имеет комплексный характер. Цель такого исследования — выявление и определение функционально-семантической специфики в лексико-денотативном, лексико-семантическом и функционально-семантическом пространстве поэтического текста. Для этого необходимо решить ряд задач, связанных непосредственно с анализом функциональной семантики слова, групп слов и классов слов в тексте.

Анализ поэтической идеографии производится поэтапно:

1) выявление и сопоставление языковой, контекстной и текстовой семантики слова;

2) характеристика процессов метафоризации (в целом процессов образности), происходящих в семантике данного слова в ситуации контекстного функционально-семантического окружения;

3) определение принадлежности данного слова к той или иной идеографической сфере, группе;

4) функционально-семантический анализ лексики. Цель — выявление статистических данных (частотность, встречаемость и т. д.) и критериев, согласно

которым глагольная, субстантивная и адъективная лексика распределяется по идеографическим сферам;

5) интерпретация результатов функционально-семантического, идеографического и статистического анализа с целью моделирования функционально-семантического поля и его ядерной, приядерной и периферийной (ближней и дальней) сфер;

6) характеристика зон функционально-семантической пересекаемости лексики в различных сферах функционально-семантического поля;

7) составление идеографической карты рок-поэтического текста, рок-поэтического цикла текстов и в целом поэтического творчества Земфиры.

Поэтическая идеография — это теоретическая и методологическая основа создания авторского словаря языка Земфиры. Согласно типологии авторских словарей, предложенной Л. Л. Шестаковой [21], авторский идеографический словарь языка Земфиры имеет следующие признаки:

— по характеру сведений о лексеме словарь является филологическим;
— данный словарь относится к монографическим (язык одного автора — Земфиры);

— по охвату материала — это дифференциальный (атезаурусный) словарь;
— по основному объекту описания — это словарь языка поэта;
— по основной цели описания — это словарь объяснительный, интерпретационный;

— единица описания равна слову / словоформе;
— по способам описания, наполнения словарной статьи словарь языка Земфиры является многопараметровым (параметры: функциональный, семантический, идеографический, текстовый);

— словарь относится к неалфавитным (словарные статьи располагаются в идеографическом и потекстовом порядке, а также по семантическим полям, сферам, группам);

— словарь является одноязычным;
— по временной перспективе словарь языка Земфиры относится к синхронным;
— словарь имеет научно-описательную ориентацию и адресован филологам, любителям поэзии, и в частности рок-поэзии, а также может быть использован в учебных целях;

— по типу информационного носителя словарь универсален (возможны и электронный и книгопечатный варианты).

Макроструктура авторского идеографического словаря языка Земфиры представляет собой сложную систему, которая включает в себя предисловие, два полных словника (существительные, глаголы и прилагательные) — алфавитный, с указанием частотности и текстового источника, и идеографический (расположение лексики в идеографическом порядке, с указанием принадлежности слова к той или иной идеографической сфере, группе, подгруппе).

Сферы распределения существительных: 1. Внутренний мир человека (88 словоупотреблений); 2. Человек как живое существо (79); 3. Восприятие окружающего мира (46); 4. Социальная жизнь человека (27); 5. Искусство (24); 6. Неживая

природа (24); 7. Вещества и материалы (20); 8. Населенный пункт (18); 9. Язык и речь (17); 10. Универсальные смыслы и представления (16); 11. Медицина (9); 12. Живая природа (7); 13. Экономика (6); 14. Средства массовой информации (5); 15. Сверхъестественное (4); 16. Техника (3); 17. Религия (2); 18. Развлечения и отдых (2); 19. Спорт (2); 20. Военная служба (1); 21. Политика (1).

Сферы распределения глаголов: 1. Движение и деятельность (141); 2. Бытие, состояние, качество (107); 3. Отношение (53).

Сферы распределения прилагательных: 1. Внутренний мир человека (50); 2. Восприятие окружающего мира (28); 3. Человек как живое существо (6); 4. Социальная жизнь человека (4); 5. Вещество (1); 6. Техника (1).

Комплексный характер макроструктуры словаря языка Земфиры определяет его микроструктуру. Микроструктура словаря — это общий свод словарных статей, распределенных по идеографическим сферам. Свод словарных статей представляет собой систему тексто-лексических комплексов (всего 99 комплексов по числу рок-поэтических текстов, входящих в 6 рок-поэтических текстов / аудиодисков), каждый из которых включает в себя рок-поэтический текст (текст песни) и полный набор словарных статей всей субстантивной, глагольной и адъективной лексики, содержащейся в данном рок-поэтическом тексте (песне). Текстово-лексический комплекс открывается текстом песни Земфиры (рок-поэтическим текстом), т. е. вербальная форма рок-поэтического текста является одновременно комплексной заголовочной единицей (в объеме текста) всего тексто-лексического комплекса, а также источником лексического материала, содержащим в себе определенный набор вокабул, каждая из которых имеет свою словарную статью.

Словарная статья идеографического словаря языка Земфиры содержит в себе различные виды информации лингвистического, контекстологического, идеографического и текстового характера. Перечислим разделы словарной статьи:

- 1) информация грамматического характера;
- 2) информация стиховедческого характера;
- 3) информация лексико-синтагматического характера (особенности сочетаемости данного слова с контекстными партнерами);
- 4) информация парадигматического характера (выявление семантической валентности данного слова в данном контексте);
- 5) эпидигматическая информация (выявление доминирующих лексико-семантических вариантов во внутрисловной парадигме);
- 6) информация идеографического характера (семантическая идентификация лексем как функционально-семантической единицы в той или иной идеографической сфере и группе с опорой на методiku идеографического описания лексики и лексических множеств, разработанную Л. Г. Бабенко [1]). Идеографический анализ лексики и лексем, входящих в тот или иной рок-поэтический текст, дает возможность моделирования функционально-семантических полей и сфер, входящих в данные поля;
- 7) информация функционально-денотативного характера (позволяет выявить и определить зоны пересечения лексической семантики в рамках функционально-семантических полей и групп);

8) информация функционально-семантического характера (дает возможность определить место функционально-лексической единицы в функционально-семантическом поле: ядерное, приядерное, периферийное положение единицы);

9) информация метаидеографического поля (позволяет моделировать и описывать идеографическую карту слова, рок-поэтического текста и в целом — творчества Земфиры).

Словарная статья данного словаря представляет собой системный набор аспектов, отражающих различные (перечисленные выше) виды информации, содержащейся в вокабуле — в слове и словоформе, которая в таком словаре рассматривается одновременно в статусе ономаемы, синтагмы [13], текстемы, культуремы [3]. Наличие данных статусов слова в поэтическом тексте обусловлено эстетической, творческой и этической функцией языка [14, 22] и особым, поэтическим состоянием языка в тексте [7]. Многостатусное состояние лексики, функционирующей в языке, речи [18] и в тексте [2], обуславливает наличие широкого ряда параметров описания и характеристики слова / словоформы в словарной статье идеографического словаря языка Земфиры.

Словарная статья данного словаря включает в себя следующие параметры:

1. Заглавная единица — слово в начальной форме.
2. Контекстная словоформа.
3. Стилистическая информация.
4. Грамматическая информация.
5. Словарное значение.
6. Контекстное значение.
7. Характеристика метафорических преобразований.
8. Интерпретация процессов смыслового варьирования (текстовых смысловых наращений).
9. Идеографический анализ слова.
10. Выявление семантической пересекаемости данного слова.
11. Моделирование и анализ идеографической карты слова, рок-поэтического текста.

Метод поэтической идеографии позволяет осуществить не только наполнение словарных статей авторского словаря, но и произвести следующие виды исследования лексической семантики в рок-поэтическом тексте:

а) выявление и описание функционально-семантической специфики поэтического слова;

б) осуществление идеографического описания и классификации лексических единиц и множеств;

в) описание семантической природы и процессов формирования индивидуально-авторской картины мира;

г) изучение языковой способности, языковой и текстовой личности автора (Земфиры);

д) создание авторского идеографического словаря языка поэта (Земфиры), который представляет собой лексико-идеографический тезаурус поэтотекста, индивидуально-авторской и художественной / поэтической картины мира.

1. *Бабенко Л. Г.* Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск, 1989. 182 с.
2. *Бабенко Л. Г.* Филологический анализ текста: Основы теории, принципы и аспекты анализа : учебник для вузов. Москва ; Екатеринбург, 2004. 464 с.
3. *Болотниова Н. С.* Основы теории текста : пособие для учителей и студентов-филологов. Томск, 1999. 100 с.
4. Большой толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. Английские эквиваленты / под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. М., 2007. 576 с.
5. Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы / под ред. Л. Г. Бабенко. 2-е изд., стереотип. М., 2008. 864 с.
6. *Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования. 5-е изд., стереотип. М., 2007. 144 с. (Лингвистическое наследие XX века).
7. *Жанетт Ж.* Фигуры: Работы по поэтике : в 2 т. М., 1998. 472 с.
8. *Казарин Ю. В.* Основы текстотворчества (мастерская текста). Екатеринбург, 2008. 204 с.
9. *Казарин Ю. В.* Филологический анализ поэтического текста : учебник для вузов. Москва ; Екатеринбург, 2004. 432 с.
10. *Казарин Ю. В., Якимова М. Е.* Любовь и Смерть в поэзии Земфиры // Новая Россия : традиции и инновации в языке и науке о языке : материалы докл. и сообщ. Междунар. науч. конф., посвящ. юбилею проф. Л. Г. Бабенко, 28–30 сент. 2016 г., Екатеринбург, Россия. Москва ; Екатеринбург, 2016. 680 с.
11. *Константинов А. В., Константинова С. Л.* Рок-поэзия как тип текста // Русская рок-поэзия: текст и контекст. Тверь, 1999. Вып. 2. С. 13–20.
12. *Кормильцев И. В., Сурова О. Ю.* Рок-поэзия в русской культуре: возникновение, бытование, эволюция // Русская поэзия: текст и контекст : сб. науч. тр. Тверь, 1998. С. 5–33.
13. *Кузнецова Э. В.* Лексикология русского языка : учеб. пособие для филол. фак. 2-е изд., испр. и доп. М., 1989. 216 с.
14. *Лотман Ю. М.* Внутри мыслящих миров. Человек — Текст — Семiosфера — История. М., 1999. 448 с.
15. *Лотман Ю. М.* Анализ поэтического текста. Структура стиха. Л., 1972. 271 с.
16. *Свиридов С. В.* Рок-искусство и проблема синтетического текста // Русская рок-поэзия: текст и контекст. Тверь, 2002. Вып. 6. С. 9–14.
17. Словарь-тезаурус русских прилагательных, распределенных по тематическим группам / под ред. Л. Г. Бабенко. М., 2016. 784 с.
18. *Соссюр Ф. де.* Труды по языкознанию. М., 1977. 696 с.
19. Универсальный идеографический словарь русского языка : проспект / под общ. ред. Л. Г. Бабенко. Москва ; Екатеринбург, 2015. 208 с.
20. Уральская семантическая школа: история, люди, события / [авт.-сост. Ю. В. Казарин]. Екатеринбург, 2011. С. 5–20.
21. *Шестакова Л. Л.* Русская авторская лексикография: теория, история, современность. М., 2011. 464 с. (Studia philologica).
22. *Якобсон Р. О.* Избранные труды. М., 1985. 460 с.

Статья поступила в редакцию 07.09.2017 г.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.7.736.4 + 159.922.76

Л. В. Токарская
Д. И. Григорьева

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПОДРОСТКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ПОДРОСТКОВ С НОРМАТИВНЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ

В статье описываются результаты исследования жизнестойкости подростков с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и подростков с нормативным развитием. Для уточнения особенностей проявления жизнестойкости у испытуемых дополнительно исследуются такие ее психологические корреляты, как самооценка и притязания, экстраверсия — нейротизм, способы совладающего поведения. Согласно результатам исследования, подтвердилась гипотеза о том, что средние значения компонентов жизнестойкости у подростков с ТНР соответствуют аналогичным показателям у подростков с нормативным речевым развитием. Также подтверждена гипотеза о наличии взаимосвязей между жизнестойкостью подростков с ТНР и способами совладающего поведения, шкалами самооценки и притязаний, экстраверсией — нейротизмом.

К л ю ч е в ы е с л о в а: подростки с тяжелыми нарушениями речи (ТНР); подростки с нормативным речевым развитием (НРР); жизнестойкость; способы совладающего поведения; самооценка; притязания; экстраверсия; нейротизм.

Актуальность исследования. По официальной статистике Росстата, на фоне общего снижения численности инвалидов в России с 2011 по 2017 г. количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) возрастает: так, за семь лет их число выросло на 17 % [9]. Особую группу среди лиц с ОВЗ составляют

*Статья выполнена в рамках гранта РФФИ 17-36-01100.

ТОКАРСКАЯ Людмила Валерьевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии образования Уральского федерального университета (e-mail: liydmil@mail.ru).

ГРИГОРЬЕВА Дарья Игоревна — магистрант кафедры педагогики и психологии образования Уральского федерального университета (e-mail: daria-ekt@bk.ru).

© Токарская Л. В., Григорьева Д. И., 2017

дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), прежде всего в силу высокой вероятности полной компенсации имеющихся у них недостатков при соблюдении необходимых условий [3].

Другими словами, большая часть таких детей в результате качественной психолого-логопедической и педагогической работы успешно социализируется, адаптируется и в дальнейшем ничем не отличается от нормативно развивавшихся сверстников. В процессе школьного обучения они способны осваивать федеральный государственный общеобразовательный стандарт начального и основного общего образования в связи с сохранностью интеллектуальных способностей.

На основе исследований, посвященных подросткам с ТНР, выделяются следующие характерные для них психолого-педагогические особенности: низкий уровень самооценки, самоконтроля и мотивации; сложности с социальной адаптацией; затруднения в учебной деятельности; замедленный темп восприятия учебной информации; сниженная работоспособность; трудности в организации произвольной деятельности [2, 4, 10]. Эти особенности находят отражение в большинстве сфер жизни подростков: социальной, личностной, коммуникативной, учебной, предпрофессиональной.

В настоящее время успешность социализации детей с тяжелыми нарушениями речи связывается со способностью преодолевать неблагоприятные, стрессовые ситуации [7]; личностной позицией по отношению к жизни в ситуации инвалидности, способностью к активации собственного ресурсного потенциала [5] и другими проявлениями жизнестойкости. Жизнестойкость при этом является «чертой, характеризующейся мерой преодоления личностью заданных обстоятельств, а в конечном счете — мерой преодоления личностью самой себя» [6].

Целью данного исследования стало определение индивидуально-психологических особенностей подростков с ТНР, составляющих психологическое содержание жизнестойкости и ее коррелятов.

Гипотезами исследования стали предположения о том, что средние значения компонентов жизнестойкости у подростков с ТНР соответствуют аналогичным показателям у подростков с нормативным речевым развитием (НРР); существует взаимосвязь между жизнестойкостью подростков с ТНР и способами совладающего поведения, шкалами самооценки и притязаний, экстраверсией — нейротизмом.

Выборка состояла из двух групп подростков 14–16 лет: с ТНР и НРР. Подростки с тяжелыми нарушениями речи составили группу из 46 человек, обучающихся в 8-х (31 человек) и 9-х (15 человек) классах государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Центр психолого-медико-социального сопровождения “Речевой центр”», реализующего адаптированные основные общеобразовательные программы.

Выборку подростков с нормативным речевым развитием составили 50 человек, обучающихся в 8-х (28 человек) и 9-х (22 человека) классах Муниципального автономного образовательного учреждения — гимназии № 2 г. Екатеринбурга.

Методики: модифицированный тест жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой); опросник «Способы совладающего

поведения» (ССП) Р. Лазаруса и С. Фолкман (в адаптации Л. И. Вассермана); личностный опросник Г. Айзенка (ЕРІ); методика диагностики самооценки личности Дембо – Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан).

В ходе исследования проведено сравнение средних значений показателей, полученных по указанным методикам, у подростков с тяжелыми нарушениями речи и подростков с нормативным речевым развитием. Результаты сравнения средних значений по компонентам *жизнестойкости* представлены в табл. 1, при этом разница между показателями рассчитывалась как значения показателей подростков с НРР минус значения показателей подростков с тяжелыми нарушениями речи.

Таблица 1

**Сравнение средних значений компонентов жизнестойкости
подростков с ТНР и подростков с НРР, баллы**

Шкала	Подростки с ТНР		Подростки с НРР		Разница	
	8-й класс	9-й класс	8-й класс	9-й класс	8-й класс	9-й класс
Вовлеченность	33,2	37	32,1	33,8	-1,1	-3,2
Контроль	30,3	29,8	28,7	30,2	-1,6	0,4
Принятие риска	15	14,9	16,7	17,6	1,7	2,7
Жизнестойкость	78,5	81,6	77,6	81,6	-0,9	0

Как видно из табл. 1, по компоненту «Вовлеченность» у подростков с тяжелыми нарушениями речи средние значения выше, чем у подростков с НРР, при этом разница в баллах у учащихся 9-х классов более значительная, чем у учащихся 8-х классов. По компоненту «Контроль» в 8-х классах средние значения также выше у подростков с ТНР, однако в 9-х классах наблюдается обратная ситуация. По компоненту «Принятие риска» в обеих параллелях у подростков с нормативным речевым развитием средние значения выше, чем у подростков с ТНР, при этом в параллели 9-х классов разница более значительная, чем в 8-х. В группе учащихся 8-х классов среднее значение общего показателя жизнестойкости выше у подростков с тяжелыми нарушениями речи, а в группе девятиклассников у подростков с ТНР и у подростков с НРР оно совпадает.

Сравнение средних значений показателей *способов совладающего поведения* у подростков с ТНР и подростков с нормативным речевым развитием представлено в табл. 2.

Согласно данным табл. 2, в параллели 8-х классов подростки с ТНР чаще своих сверстников с нормативным речевым развитием прибегают ко всем копинг-стратегиям, за исключением стратегии «Принятие ответственности» — она чаще используется подростками с НРР. В 9-х классах ситуация несколько меняется: сразу три копинга — «Поиск социальной поддержки», «Принятие ответственности» и «Бегство-избегание» — становятся более популярны у подростков с нормативным речевым развитием.

Таблица 2

Сравнение средних значений показателей способов совладающего поведения подростков с ТНР и подростков с НРР, баллы

Способы совладающего поведения	Подростки с ТНР		Подростки с НРР		Разница	
	8-й класс	9-й класс	8-й класс	9-й класс	8-й класс	9-й класс
Конфронтационный копинг	55,10	52,67	50,85	51,26	-4,24	-1,41
Дистанцирование	56,70	56,60	53,37	54,14	-3,34	-2,46
Самоконтроль	47,48	46,27	45,18	45,05	-2,31	-1,21
Поиск социальной поддержки	47,26	47,27	46,59	48,95	-0,67	1,68
Принятие ответственности	46,10	47,87	47,72	48,97	1,62	1,11
Бегство-избегание	54	52,20	52,62	54,62	-1,38	2,42
Планирование решения проблемы	51,13	52,20	49,21	49,67	-1,92	-2,53
Положительная переоценка	52,52	53,53	50,15	51,81	-2,37	-1,73

Средние значения по показателям *самооценки и притязаний* у подростков с тяжелыми нарушениями речи и подростков с НРР представлены в табл. 3.

Таблица 3

Сравнение средних значений показателей самооценки и притязаний подростков с ТНР и подростков с НРР, баллы

Показатель	Шкала	Подростки с ТНР		Подростки с НРР		Разница	
		8-й класс	9-й класс	8-й класс	9-й класс	8-й класс	9-й класс
Самооценка	Способный	71,43	76,71	79,06	79,30	7,63	2,59
	Признаваемый другими	59,77	63,86	68,13	74,21	8,37	10,35
	Уверенный	54,97	73,50	71,49	70,29	16,52	-3,21
	Волевой	60,53	67,36	72,09	74,01	11,55	6,66
	Уровень достижений	58,23	62,57	71,46	71,47	13,22	8,89
	Счастливый	62,07	72,29	76,56	78,67	14,49	6,39
Притязания	Способный	92,30	97,64	94,71	95,62	2,41	-2,03
	Признаваемый другими	83,27	94	89,31	91,89	6,04	-2,11
	Уверенный	86,40	97,29	93,29	94,99	6,89	-2,30
	Волевой	88,67	94,79	93	93,52	4,33	-1,27
	Уровень достижений	88,23	92,79	92,88	95,27	4,65	2,49
	Счастливый	88,83	95,57	95,65	96,16	6,81	0,59

В целом у подростков с нормативным речевым развитием средние значения самооценки по большинству показателей (5 из 6) и средние значения притязаний (3 из 6) выше, чем у подростков с ТНР. Однако по шкале самооценки «Уверенный», а также по шкалам притязаний «Способный», «Признаваемый другими», «Уверенный» и «Волевой» средние значения у подростков с ТНР выше, чем у подростков с НРР.

Уровень экстраверсии в группе обучающихся в 8-х классах выше у подростков с нормативным речевым развитием, а в 9-х — у подростков с ТНР (табл. 4).

Таблица 4

Сравнение средних значений показателей экстраверсии и нейротизма, баллы

Показатель	Подростки с ТНР		Подростки с НРР		Разница	
	8-й класс	9-й класс	8-й класс	9-й класс	8-й класс	9-й класс
Экстраверсия	12,58	12,07	12,91	11,93	0,33	-0,14
Нейротизм	11,80	11,60	12,82	12,26	1,017	0,66

Уровень нейротизма в обеих параллелях у подростков с ТНР ниже, чем у их ровесников с НРР.

Проверка, проведенная с применением критерия Манна — Уитни, достоверных различий между средними значениями показателей подростков с ТНР и подростков с НРР, полученными по всем методикам, не показала.

Для выявления связей между компонентами жизнестойкости и шкалами самооценки и притязаний, способами совладающего поведения и уровнем экстраверсии — нейротизма у подростков с тяжелыми нарушениями речи был произведен *корреляционный анализ* с использованием коэффициента корреляции Пирсона.

Результаты корреляционного анализа компонентов жизнестойкости и способов совладающего поведения, шкал самооценки, нейротизма у подростков с тяжелыми нарушениями речи представлены в табл. 5.

Таблица 5

Значения корреляций между компонентами жизнестойкости и способами совладающего поведения, шкалами самооценки (С), нейротизмом у подростков с ТНР

Шкала	Бегство-избегание	Признаваемый (С)	Уверенный (С)	Счастливым (С)	Нейротизм
Вовлеченность	-,363**	,365**	,227*	,270*	-,321**
Жизнестойкость	-,344**	,271**	,195	,183	-,254*

* Значимые корреляции для $p < 0,05$.

** Значимые корреляции для $p < 0,01$.

По результатам корреляционного анализа выявлены отрицательные корреляции между компонентом жизнестойкости «Вовлеченность», общим показателем жизнестойкости и копинг-стратегией «Бегство-избегание». Данные шкалы также отрицательно коррелируют с нейротизмом и положительно со шкалой самооценки «Признаваемый». Кроме того, компонент жизнестойкости «Вовлеченность» положительно коррелирует со шкалами самооценки «Уверенный» и «Счастливый». Таким образом, чем больше подростки с ТНР получают удовольствие от собственной деятельности, находят для себя что-то интересное и полезное в окружающей действительности, тем реже они избегают трудностей, менее тревожны и эмоционально неустойчивы. Они приобретают уверенность в себе, чувствуют себя счастливыми, выше оценивают свой статус в группе сверстников. Их жизнестойкость связана с уверенностью в том, что с их мнением считаются, их уважают, принимая такими, какие они есть. Эти школьники не склонны к отрицанию наличия у себя проблем, отвлечению от них или к нереалистичным ожиданиям. Они воспринимают ситуацию своего развития адекватно, осознают, что у них есть возможность влиять на нее и решать возникающие проблемы. Это помогает им развиваться дальше. Отдельно следует отметить, что средние значения по компоненту «Вовлеченность» в обеих параллелях у подростков с ТНР выше, чем у их сверстников с нормативным речевым развитием.

Выявленные психологические особенности подростков с ТНР могут указывать на перспективы повышения жизнестойкости в дальнейшем, тем более что средние значения жизнестойкости в 8-м и 9-м классах демонстрируют положительный прирост по годам (78 баллов в 8-м классе и 82 балла — в 9-м).

На основании полученных результатов можно сделать **выводы по выдвинутым гипотезам:**

1. Подтвердилось предположение о том, что средние значения компонентов жизнестойкости у подростков с ТНР соответствуют аналогичным показателям у подростков с нормативным речевым развитием.
2. Установлено наличие взаимосвязей жизнестойкости подростков с ТНР со способами совладающего поведения, шкалами самооценки и нейротизмом. Это совпадает с данными других исследователей [1, 3, 4, 8, 10, 12, 13].

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить психологические особенности подростков с ТНР, а также взаимосвязи между жизнестойкостью, используемыми копинг-стратегиями, самооценкой и нейротизмом. Исследование может быть продолжено в части сравнения показателей жизнестойкости у подростков с тяжелыми нарушениями речи и подростков с другими нарушениями.

В связи с тем, что ограничения здоровья могут являться причиной поведенческих девиаций в школьном возрасте или, наоборот, послужить платформой для развития сверхкомпенсаторных возможностей и способностей личности [11], полученные результаты могут использоваться для разработки и реализации психокоррекционных программ, направленных на повышение уровня жизнестойкости и ее компонентов у подростков с тяжелыми нарушениями речи.

1. Блинова В. Л. Особенности жизнестойкости и копинг-поведения личности при разных типах готовности к саморазвитию // Филология и культура. 2011. № 26. С. 47–52.
2. Зайцев И. С. Факторы социальной дезадаптации лиц с тяжелыми нарушениями речи // Специальная психология. 2007. № 3 (13). С. 10–17.
3. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Логопсихология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М., 2006. 320 с.
4. Лазаренко В. А., Блинков Ю. А., Игнатьева С. А. Социальные технологии интеграции в социум учащихся старших классов с нарушениями речи // Учен. зап. Рос. гос. соц. ун-та. 2009. № 11. С. 74–83.
5. Лебедева А. А. Качество жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья: от среднего подхода к личностному // Культурно-историческая психология. 2012. № 1. С. 34–39.
6. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосландаю. М., 2001. 254 с.
7. Мальшев И. В. Взаимосвязь социальной приспособленности и преодолевающего поведения // Изве. Сарат. ун-та. 2016. Т. 16, № 3. С. 34–37.
8. Панура А. А. Формирование уверенности в себе у подростков // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2010. № 5. С. 21–24.
9. Положение инвалидов : [сайт Федер. службы гос. статистики]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/# (дата обращения: 25.02.2017).
10. Пханаева С. С., Хамукова Б. Х. Психолого-педагогический аспект работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8, № 5/3. С. 69–74.
11. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М., 1999. 448 с.
12. Серебрякова Е. А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников : дис. ... канд. психол. наук. М., 1955. 154 с.
13. Permiakova M., Ershova I., Vindeker O. et al. The relations between happiness and academic achievements, coping strategies and personal characteristics of adolescents 14–16 years old [Electronic resource] // INTED2017 Proceedings. 2017. P. 1597–1603. URL: <https://library.iated.org/view/PERMIAKOVA2017REL> (accessed: 16.04.2017).

Статья поступила в редакцию 07.09.2017 г.

УДК 159.922.7.736.4 + 616.98:578.828 HIV

М. А. Помысухина
И. А. Ершова
М. Е. Пермякова

ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ ПОДРОСТКОВ С ПОЛОЖИТЕЛЬНЫМ ВИЧ-СТАТУСОМ

В статье приводятся данные исследования, посвященного сравнению уровня развития когнитивных функций у подростков с положительным ВИЧ-статусом и подростков с отрицательным ВИЧ-статусом. Для диагностики использовались методики ШТУР-2, корректурная проба Б. Бурдона, проба Джекобса, тест Д. Векслера. Полученные результаты подтвердили гипотезу о том, что уровень развития когнитивных функций у подростков с положительным ВИЧ-статусом ниже, чем у их сверстников с отрицательным ВИЧ-статусом. Такие мыслительные операции, как аналогии, классификации, логические обобщения и сравнения, объем кратковременной памяти (запоминание однозначных и двузначных чисел), распределение внимания, способность к анализу и синтезу информации, пространственное воображение у подростков с ВИЧ-инфекцией развиты хуже. Также общий объем и уровень относительно простых знаний у подростков с положительным ВИЧ-статусом достоверно ниже, чем у подростков с отрицательным ВИЧ-статусом.

К л ю ч е в ы е с л о в а: ВИЧ-инфекция; подростки с положительным ВИЧ-статусом (ВИЧ-положительные подростки); подростки с отрицательным ВИЧ-статусом (ВИЧ-отрицательные подростки); когнитивные функции; мышление; внимание; память; интеллект.

ВИЧ-инфекция — это заболевание, которое затрагивает все возрастные и социальные слои общества. Помимо поражения иммунной системы, ВИЧ оказывает влияние и на центральную нервную систему человека (ЦНС). Особенно велико влияние вируса на ЦНС ребенка, мозг которого находится в состоянии развития. В результате нарушаются праксис, мышление, память, внимание, речь и другие психические процессы. В связи с возрастанием числа ВИЧ-инфицированных детей проблема изучения их познавательной сферы является особенно актуальной в контексте оказания им медицинской и психологической помощи.

Результаты исследования R. J. Jeremy, S. Kim и др., в котором приняли участие ВИЧ-инфицированные дети и подростки в возрасте от 4 до 17 лет, показали, что у них уровень когнитивного развития ниже установленных норм [7]. По данным М. Ю. Фоминой, Ю. А. Щербук, Е. Е. Воронина, с 1999 по 2009 г. изучавших

ПОМЫСУХИНА Мария Андреевна — педагог-психолог Техникума индустрии питания и услуг «Кулинар», Екатеринбург (e-mail: pomysuhina.maria@yandex.ru).

ЕРШОВА Ирина Анатольевна — кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии образования Уральского федерального университета (e-mail: ershova_ekb@mail.ru).

ПЕРМЯКОВА Маргарита Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии Уральского федерального университета (e-mail: Pme8@mail.ru).

© Помысухина М. А., Ершова И. А., Пермякова М. Е., 2017

психическое развитие детей с ВИЧ-инфекцией, 60 % из них отставали в речевом и психомоторном развитии [6].

При исследовании особенностей развития высших психических функций у ВИЧ-инфицированных детей многими авторами получены результаты, указывающие на снижение свойств внимания, на низкий уровень мышления. Например, А. В. Астаева, Л. В. Астахова отмечают снижение концентрации внимания у старших дошкольников [1]. По данным Е. Д. Глуховой и др., почти половина детей школьного возраста с положительным ВИЧ-статусом испытывали трудности при анализе пространственной фигуры образца, при выделении частей и создании целостного образа, у них нарушена способность к вербальным обобщениям. У дошкольников возникали сложности с выстраиванием умозаключений, формированием аналогий, выполнением операций по обобщению и исключению. У всех детей наблюдалась низкая спонтанность в интеллектуальной деятельности [2].

При анализе работ, посвященных влиянию ВИЧ-инфекции на когнитивные процессы у детей с положительным ВИЧ-статусом, нельзя оставить без внимания исследования, в которых приводятся данные об уровне развития у них интеллектуальных функций, так как интеллект представляет собой некую общую способность к решению задач и его невозможно отделить от других когнитивных процессов [3].

Исследование Е. А. Федоровой и Н. С. Никифоровой показало, что уровень развития общего, невербального и вербального интеллекта у детей с ВИЧ-инфекцией дошкольного и младшего школьного возраста находится в пределах нижней границы возрастной нормы [4].

Согласно результатам, полученным Р. L. Wolters и Р. Brouwers, которые исследовали влияние ВИЧ на развитие познавательных способностей детей, респонденты с ВИЧ-инфекцией набрали значительно меньше баллов по всем показателям познавательного развития, чем их сверстники с отрицательным ВИЧ-статусом [8].

Таким образом, анализ исследований, представленных в научной литературе, показал, что ВИЧ-инфицированные дети имеют более низкий уровень развития когнитивных функций, чем здоровые дети.

С целью расширения базы данных об особенностях познавательной сферы подростков с положительным ВИЧ-статусом нами было проведено сравнительное исследование развития когнитивных функций у ВИЧ-положительных подростков и у подростков с отрицательным ВИЧ-статусом. В исследовании принял участие 61 человек: 29 подростков 13–15 лет с диагнозом ВИЧ-инфекция и 32 здоровых подростка 13–15 лет.

На основе анализа данных научной литературы нами было выдвинуто предположение о том, что у ВИЧ-положительных подростков уровень развития когнитивных функций ниже, чем у их ВИЧ-отрицательных сверстников.

Для проверки гипотезы были выбраны следующие методики:

1. ШТУР–2 (Школьный тест умственного развития — Версия 2.0). Использовались субтесты № 3 «Аналогии», № 4 «Классификации», № 5 «Обобщения».
2. Корректурная проба Б. Бурдона.
3. Проба Джекобса.

4. Тест Д. Векслера (детский вариант):

- субтест № 1 «Осведомленность»,
- субтест № 3 «Арифметический»,
- субтест № 4 «Сходство»,
- субтест № 6 «Повторение цифр»,
- субтест № 7 «Недостающие детали»,
- субтест № 9 «Кубики Косса».

Выбор данных субтестов был обусловлен тем, что они входят и в подгруппу вербального интеллекта как некоего образования, функционирующего в вербально-логической форме с опорой на знания (субтесты «Осведомленность», «Сходство», «Арифметический», «Повторение цифр»), и в подгруппу невербального интеллекта (субтесты «Кубики Косса», «Недостающие детали»), деятельность которого связана со сформировавшимися на основе знаний умениями человека и особенностями его сенсомоторных, психофизических и перцептивных характеристик [5]. Кроме того, в них представлены в качестве измеряемых характеристик основные когнитивные функции — мышление, внимание, память.

Результаты, полученные *по методике ШТУР-2 (субтесты «Аналогии», «Классификации», «Обобщения»)*, показали, что лучше всего и подростки с положительным ВИЧ-статусом, и подростки с отрицательным ВИЧ-статусом справились с субтестом «Классификации» (38,5 % и 50,5 % правильных ответов соответственно). Следовательно, способность к классификации у них более развита, чем умение строить аналогии (27,5 % правильных ответов у ВИЧ-положительных подростков и 36,9 % у ВИЧ-отрицательных) и обобщать (14,0 % правильных ответов у ВИЧ-положительных подростков и 19,7 % у ВИЧ-отрицательных). Предположительно, это можно объяснить тем, что операцию классификации подростки чаще используют в рамках учебной деятельности, чем операции обобщения и построение аналогий. По всем субтестам показатели правильных ответов выше у подростков с отрицательным ВИЧ-статусом.

Итоговые данные по методике ШТУР-2 были разделены на 3 уровня с помощью квантилей. Установлено, что высокие показатели по тесту имеют преимущественно подростки с отрицательным ВИЧ-статусом, в то время как большинство подростков с положительным ВИЧ-статусом показывают низкие результаты (табл. 1). Это позволяет утверждать, что данные мыслительные операции у подростков с положительным ВИЧ-статусом развиты хуже, чем у подростков с отрицательным ВИЧ-статусом.

Анализ результатов, полученных *по корректурной пробе Б. Бурдона*, показал, что количество просмотренных и зачеркнутых знаков в единицу времени по выборке ВИЧ-положительных подростков в среднем меньше, чем по выборке ВИЧ-отрицательных. Также установлено, что ВИЧ-положительные подростки в целом допускают больше ошибок, чем ВИЧ-отрицательные (табл. 2). Оба этих показателя учитываются при определении продуктивности внимания, следовательно, у ВИЧ-положительных подростков она ниже, чем у ВИЧ-отрицательных.

Таблица 1

Распределение ВИЧ-положительных и ВИЧ-отрицательных подростков по уровням развития мыслительных операций, %

Уровень развития мыслительных операций	ВИЧ-положительные подростки	ВИЧ-отрицательные подростки
Низкий	62	25
Средний	24	22
Высокий	14	53

Таблица 2

Средние показатели количества просмотренных, зачеркнутых знаков и ошибок в минуту у ВИЧ-положительных и ВИЧ-отрицательных подростков

Средние показатели (в минуту)	ВИЧ-положительные подростки	ВИЧ-отрицательные подростки
Количество просмотренных знаков	128	140
Количество зачеркнутых знаков	31	35
Количество ошибок	2,1	1,7

Согласно результатам, полученным *по пробе Джекобса*, в группе ВИЧ-положительных подростков по трем сериям из четырех показатели среднего арифметического значения ниже, чем в группе ВИЧ-отрицательных (табл. 3), следовательно, объем кратковременной памяти, связанной с запоминанием цифр, у ВИЧ-положительных подростков меньше, чем у ВИЧ-отрицательных.

Таблица 3

Средние показатели запоминания чисел, слогов и слов у ВИЧ-положительных и ВИЧ-отрицательных подростков

Серия	ВИЧ-положительные подростки	ВИЧ-отрицательные подростки
Однозначные числа	5,5	7,6
Двузначные числа	3,2	4,3
Бессмысленные слоги	3,3	3,0
Односложные слова	3,8	4,1

При обработке данных, полученных *по тесту Векслера*, как в группе ВИЧ-положительных подростков, так и в группе ВИЧ-отрицательных самый высокий суммарный балл по шкальным оценкам оказался по субтесту «Кубики Косса» (346 и 421 соответственно), самый низкий — по субтесту «Осведомленность» (209 и 279 соответственно). С помощью квантилей шкальные оценки были разделены на три уровня: низкий, средний, высокий. На рис. 1 представлено процентное

распределение ВИЧ-положительных подростков, а на рис. 2 — процентное распределение ВИЧ-отрицательных подростков в соответствии с уровнями шкальных оценок по субтестам методики Векслера.

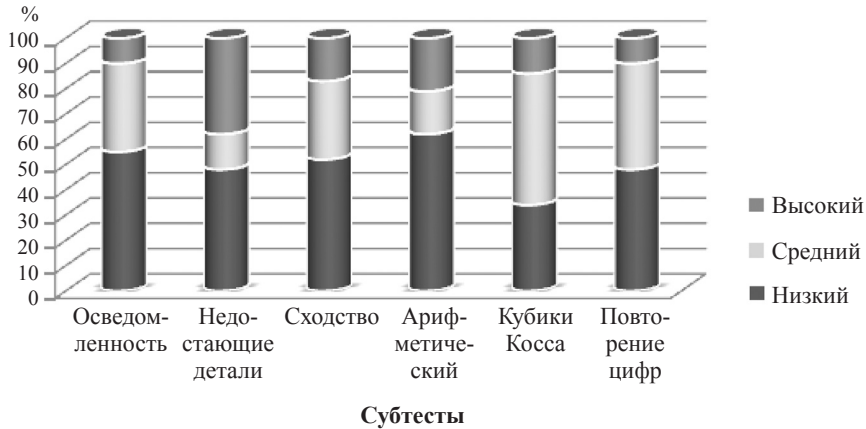


Рис. 1. Распределение ВИЧ-положительных подростков в соответствии с уровнями шкальных оценок по субтестам методики Векслера

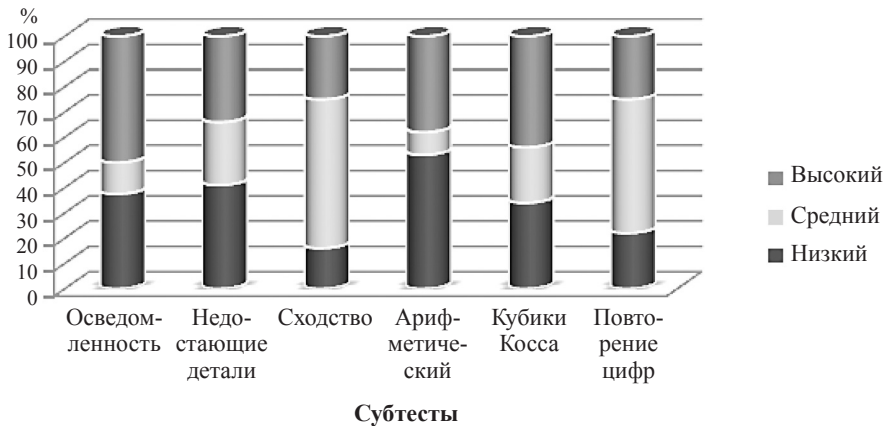


Рис. 2. Распределение ВИЧ-отрицательных подростков в соответствии с уровнями шкальных оценок по субтестам методики Векслера

По субтесту «Осведомленность» большинство подростков с положительным ВИЧ-статусом имеют низкие показатели и всего 10 % — высокие. В группе подростков с отрицательным ВИЧ-статусом половина имеет высокий балл, более 1/3 — низкий. Полученные результаты свидетельствуют о том, что ВИЧ-отрицательные подростки имеют больший объем и более высокий уровень относительно простых знаний, чем ВИЧ-положительные.

По субтесту «Недостающие детали» распределение испытуемых по уровням полученных показателей схоже в обеих выборках. При этом большинство

испытуемых и в группе ВИЧ-положительных, и в группе ВИЧ-отрицательных подростков имеют крайние показатели, которые соответствуют низкому и высокому уровням. Это говорит о том, что и ВИЧ-отрицательные, и ВИЧ-положительные подростки в данной выборке имеют примерно одинаковый объем перцептивного внимания и уровень перцептивных способностей, направленных на дифференцирование частей в зрительных образах.

По субтесту «Сходство» большая часть ВИЧ-положительных подростков имеет низкий балл и только 17 % — высокий, в то время как среди ВИЧ-отрицательных подростков большая часть получила средние баллы, а 25 % — высокие. Таким образом, в данной выборке подростки с положительным ВИЧ-статусом хуже, чем подростки с отрицательным ВИЧ-статусом, классифицируют, сравнивают, обобщают и упорядочивают информацию, у них ниже уровень развития понятийного мышления.

Дополнительно мы сравнили показатели выборки ВИЧ-положительных подростков по субтестам «Осведомленность» и «Сходство». Результаты говорят о том, что более половины подростков имеют по данным субтестам низкий балл (55 % и 52 % соответственно), в то время как высокий балл получили всего 10 % подростков по субтесту «Осведомленность» и 17 % — по субтесту «Сходство».

При опросе подростков по данным субтестам нами было замечено, что респонденты из группы ВИЧ-положительных испытывают сложности с вербализацией. Очень часто подростки давали ответы по типу: «Я знаю, но объяснить не смогу». Данные субтесты в тесте Векслера являются составляющими вербальной шкалы (измеряющей вербальный интеллект). Автор методики пишет о том, что при диагностике вербального интеллекта важен уровень интеллектуальных функций в настоящем, а также состояние этих функций в прошлом, и уровень вербального интеллекта тесно связан с совокупностью условий социализации ребенка [5]. Возможно, замеченная нами особенность как раз связана с трудной ситуацией развития в детстве, характерной для многих ВИЧ-положительных подростков.

По субтесту «Арифметический» в обеих выборках большинство подростков имеют низкий балл. При этом по сравнению с выборкой ВИЧ-отрицательных подростков у ВИЧ-положительных наблюдается сдвиг к более низким показателям. Суть субтеста заключается в решении арифметических задач «в уме», что требует высокой концентрированности произвольного внимания, сообразительности, а также умения оперировать числами. Возможно, сформированность умения оперировать числовым материалом (или ее отсутствие), которое появляется в результате систематических учебных занятий, как раз является причиной таких результатов: тот, кто овладел данным умением, способен решить большее количество задач, в том числе и сложных, тот, кому это не удалось, способен решить только самые простые.

По субтесту «Кубики Косса» примерно 1/3 испытуемых в обеих группах имеют низкие показатели. При этом в группе ВИЧ-отрицательных подростков наблюдается перевес в сторону высоких показателей, а в группе ВИЧ-положительных — в сторону средних. Таким образом, полученные результаты показали, что в целом подростки с отрицательным ВИЧ-статусом лучше справляются с заданиями

на пространственное воображение и мышление, у них лучше развита способность к анализу и синтезу информации.

По субтесту «Повторение цифр» у 90 % ВИЧ-положительных подростков показатели распределяются примерно поровну между средними и низкими значениями, и только 10 % имеют высокие баллы. В отличие от них распределение показателей в выборке ВИЧ-отрицательных подростков по процентному соотношению близко к нормальному: примерно половина испытуемых имеет средние показатели, остальные распределились поровну между низкими и высокими показателями. Полученные результаты говорят о том, что в данной выборке у ВИЧ-положительных подростков качества оперативной памяти и активного внимания развиты хуже, чем у ВИЧ-отрицательных.

Дополнительно мы сравнили результаты, полученные по субтесту «Повторение цифр» и корректурной пробе Джекобса. Обе методики (если рассматривать субтест теста Векслера как самостоятельную диагностическую единицу) направлены в первую очередь на измерение объема кратковременной памяти. В обоих случаях результаты, полученные по выборке ВИЧ-положительных подростков, ниже, чем результаты, полученные по выборке ВИЧ-отрицательных. Таким образом, в данном исследовании нами было доказано, что у подростков с положительным ВИЧ-статусом хуже функционирует кратковременная память, что проявляется при работе с числовым материалом. Необходимы дальнейшие исследования данной особенности, которые были бы направлены на выявление того, какая именно операция — запоминание или воспроизведение (или обе) нарушена, а также изучение нейрофизиологических основ данного феномена.

Для удобства сравнения показателей по каждому субтесту между выборками ВИЧ-положительных и ВИЧ-отрицательных подростков был вычислен средний показатель шкальных оценок по каждому субтесту (рис. 3).

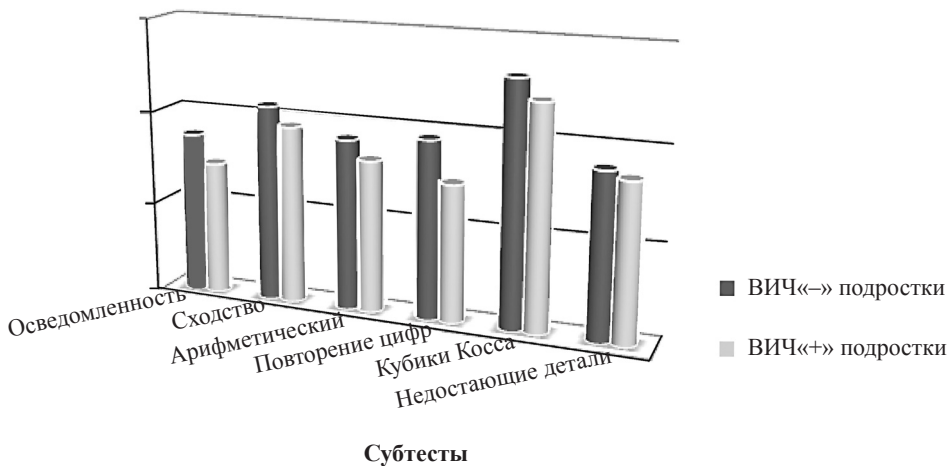


Рис. 3. Показатели средних значений шкальных оценок по тесту Векслера у ВИЧ-положительных и у ВИЧ-отрицательных подростков

Из рис. 3 видно, что средние значения шкальных оценок по всем субтестам методики Векслера, позволяющим определить уровень развития основных когнитивных функций — мышления, внимания, памяти, у ВИЧ-положительных подростков ниже, чем ВИЧ-отрицательных.

Статистический анализ результатов, полученных испытуемыми по тесту Векслера, был проведен с применением *U*-критерия Манна — Уитни. Он показал, что различия между группами ВИЧ-положительных и ВИЧ-отрицательных подростков являются статистически значимыми по ряду субтестов (табл. 4).

Таблица 4

Достоверные различия между группами ВИЧ-положительных и ВИЧ-отрицательных подростков по показателям субтестов методики Векслера

Субтест	Средние значения показателей субтестов		<i>U</i> _{эксп}
	ВИЧ-положительные подростки	ВИЧ-отрицательные подростки	
Аналогии	6,86	9,22	248**
Классификации	7,69	10,09	222,5**
Обобщения	5,31	7,50	328,5*
Продуктивность внимания	599,49	671,90	282**
Однозначные числа	5,50	7,60	172,5**
Двузначные числа	3,20	4,30	235**
Осведомленность	7,20	8,72	299,5**
Сходство	9,59	10,56	288**
Повторение цифр	7,45	9,59	245**
Кубики Косса	11,93	13,16	348,5*

* Различия достоверны для $\beta = 0,95$.

** Различия достоверны для $\beta = 0,99$.

Таким образом, в результате проведенного исследования выяснилось, что действительно по ряду показателей когнитивного развития ВИЧ-положительные подростки отстают от ВИЧ-отрицательных сверстников. Такие мыслительные операции, как аналогии, классификации, логические обобщения и сравнения, способность к анализу и синтезу информации, а также объем кратковременной памяти (запоминание однозначных и двузначных чисел) и оперативная память, продуктивность внимания и пространственное воображение у подростков с положительным ВИЧ-статусом развиты хуже. Общий объем и уровень относительно простых знаний у подростков с положительным ВИЧ-статусом достоверно ниже, чем у их сверстников с отрицательным ВИЧ-статусом. Следовательно, гипотеза о том, что у ВИЧ-положительных подростков уровень развития когнитивных функций ниже, чем у их ВИЧ-отрицательных сверстников, на данной выборке подтвердилась.

Возникает вопрос, действительно ли ВИЧ-инфекция влияет на когнитивные функции подростков с положительным ВИЧ-статусом, или они снижены

под воздействием других факторов, например, медицинских (наличие синдрома дефицита внимания и гиперактивности), социальных, условий внешней среды и т. д.? Необходимы исследования, которые были бы посвящены изучению вклада каждого фактора в познавательное развитие ВИЧ-положительных детей и подростков.

1. *Астаева А. В., Астахова Л. В.* Особенности развития высших психических функций детей старшего дошкольного возраста с ВИЧ-инфекцией // Вестн. ЮУрГУ. 2009. С. 80–85.

2. *Глухова Е. Д., Гайсина А. В., Кольцова О. В., Ястребова Е. Б.* Когнитивные функции у детей, инфицированных ВИЧ, воспитывающихся в домашних условиях // ВИЧ-инфекция и иммуносупрессии. 2013. Т. 5, № 4. С. 62–72.

3. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта. СПб., 2003.

4. *Федорова Е. А., Никифорова С. Н.* Особенности развития общего и невербального, вербального и социального компонентов интеллекта детей 5–12 лет с ВИЧ-инфекцией // Современная медицина: актуальные вопросы. 2013. № 23. С. 139–144.

5. *Филимоненко Ю. И., Тимофеев В. И.* Тест Векслера. Диагностика уровня развития интеллекта (детский вариант) : метод. руководство. СПб., 2012.

6. *Фомина М. Ю., Щербук Ю. А., Воронин Е. Е.* Когнитивные нарушения у детей с перинатальной ВИЧ-инфекцией // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 11. 2009. Вып. 3. С. 110–115.

7. *Jeremy R. J., Kim S., Nozice M. et al.* Neuropsychological functioning and viral load in stable antiretroviral therapyexperienced HIVinfected children // Pediatrics. 2005. Vol. 115, № 2. P. 380–387.

8. *Wolters P. L., Brouwers P.* Evaluation of neurodevelopmental deficits in children with HIV infection // The Neurology of AIDS / H. E. Gendelman, S. A. Lipton, L. Epstein, S. Swindells (eds.). N. Y., 1998.

Статья поступила в редакцию 07.08.2017 г.

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ У МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Обсуждаются результаты сравнительного анализа взаимосвязей показателей жизнестойкости и совладающего поведения у матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья ($n = 35$), и матерей, воспитывающих детей с нормативным типом развития ($n = 25$). Психодиагностический комплекс включал следующие методики: тест жизнестойкости С. Мадди, «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н. С. Эндлера и Дж. А. Паркера, «Шкала психологического благополучия» К. Риффа. Проведенное эмпирическое исследование не выявило достоверных различий в показателях жизнестойкости, психологического благополучия и предпочитаемых копинг-стилей у двух групп женщин. Получены данные о различиях в системе взаимосвязей между исследуемыми показателями у разных групп матерей.

К л ю ч е в ы е с л о в а: жизнестойкость; совладающее поведение; копинг-стили; психологическое благополучие; материнство; дети с нормативным типом развития; дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Материнство вносит множество изменений в жизнь женщины, к которым она не всегда психологически готова. Меняются социальный статус, стиль жизнедеятельности, возрастает эмоциональная напряженность, связанная с переживаниями за состояние здоровья и развитие ребенка, увеличиваются энергозатраты — все это оказывает влияние на ее жизнестойкость, особенно на раннем этапе материнства.

Семья с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), испытывает специфические и часто более сложные экономические, психологические, социальные и педагогические проблемы по сравнению с семьей, в которой растут здоровые дети. Нередко матери детей с ОВЗ пребывают в состоянии хронического стресса.

В психологической литературе представлен ряд исследований, посвященных изучению жизнестойкости и совладающего поведения у родителей, имеющих детей с ОВЗ. В частности, Е. В. Хорошевой [7] установлены малозначительные различия по жизнестойкости (компоненты «вовлеченность» и «контроль») у матерей и отцов «особых» детей. Показатели по ним у родителей детей с ОВЗ немного выше, чем у родителей здоровых детей. Общий показатель жизнестойкости у родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, возрастает за счет компонента

КУВАЕВА Ирина Олеговна — старший преподаватель кафедры педагогики и психологии образования Уральского федерального университета (e-mail: irina.kuvaeva@urfu.ru).

ЗАВЬЯЛОВА Марина Анатольевна — магистрант департамента психологии Уральского федерального университета (e-mail: zavjalova@mail.ru).

© Куваева И. О., Завьялова М. А., 2017

«принятие риска», который отражает их жизненную позицию, направленную на получение и накопление опыта.

Результаты А. А. Нестеровой и Н. А. Ковалевской [6] свидетельствуют о том, что совладающее поведение матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, больше направлено на преобразование и переосмысление ситуации в когнитивном плане, а не на реальное решение проблемы.

В исследовании К. Б. Зуева [2] выявлено, что для семей с условно здоровыми детьми характерны различные стили совладающего поведения: проблемно-ориентированный копинг, эмоциональное реагирование на текущую жизненную ситуацию или ее избегание. В семьях с детьми-инвалидами основными копинг-стратегиями поведения родителей являются отвлечение (получение удовольствия от деятельности, не имеющей отношения к осложненной ситуации родительства) и социальное отвлечение (нахождение в группе людей, обсуждение своих переживаний с близкими людьми, обращение к профессиональной помощи).

М. С. Голубева [1], изучавшая совладающее поведение родителей, воспитывающих детей с серьезными нарушениями зрения или слуха, установила, что родители нормально развивающихся детей и родители детей с ОВЗ используют такие стратегии, как проблемно-ориентированный копинг, планирование решения проблемы, поиск социальной поддержки, самоконтроль, положительная самооценка; реже — эмоционально-ориентированный копинг, избегание, отвлечение, дистанцирование, конфронтативный копинг. Родители детей с ОВЗ не используют стратегии, связанные с обращением к индивидуальному опыту решения проблем. В целом мать и отец применяют схожие стили совладания в ситуации осложненного родительства; однако для матерей не характерен субстиль «социальное отвлечение» — они не стремятся к занятиям другими видами деятельности и общению с людьми для снятия напряжения.

Анализ литературы, посвященной жизнестойкости и копинг-стратегиям родителей детей с ОВЗ, показывает, что остаются малоизученными или вовсе не исследованными многие аспекты данной проблемы. Можно ли говорить о специфике совладания с трудными жизненными ситуациями матерями, имеющими детей с «тяжелыми» диагнозами ОВЗ? Есть ли различия в жизнестойкости, психологическом благополучии и копинг-стилях у родителей, в семьях которых воспитываются здоровый ребенок и ребенок с ОВЗ? Какая профессиональная психологическая помощь требуется матерям, у которых растет ребенок с ОВЗ? Таким образом, существует необходимость проведения дальнейших научных исследований по данной проблематике и создания практико-ориентированных программ психологической помощи родителям детей с ОВЗ.

Организация исследования

Данное исследование проводилось в трех образовательных учреждениях для детей дошкольного возраста: двух детских садах компенсирующего вида и одном детском саде комбинированного вида (города Екатеринбург и Нижний Тагил, Свердловская область).

Цель настоящего исследования — сравнительный анализ структуры жизнестойкости, совладающего поведения и психологического благополучия у матерей, имеющих детей с ОВЗ, и матерей с детьми нормативного типа развития.

Всего в исследовании приняли участие 60 женщин в возрасте от 22 до 44 лет, воспитывающих детей дошкольного возраста. В соответствии с целью исследования в выборочной совокупности выделено две подгруппы респондентов: 35 матерей, имеющих детей с ОВЗ, и 25 матерей с детьми нормативного типа развития.

В эмпирическом исследовании использованы три методики:

- с целью оценки способности и готовности женщины активно и гибко действовать в ситуации стресса (затруднительных условиях жизнедеятельности), оценки ее уязвимости в состоянии стресса использовался тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой [4];

- с целью определения у респондентов доминирующих в ситуации стресса и трудностей поведенческих стилей использовался опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н. С. Эндлера, Дж. А. Паркера в адаптации Т. Л. Крюковой [3];

- с целью определения особенностей душевного состояния женщины применялась «Шкала психологического благополучия» К. Риффа в адаптации Н. Н. Лепешинского [5].

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью стандартного пакета программ SPSS Statistics 22. Для выявления различий между подгруппами женщин использовался непараметрический *U*-критерий Манна — Уитни, для выявления взаимосвязей между переменными — коэффициент корреляции Спирмена (*r*).

Описание и анализ полученных результатов

Сравнительный анализ показателей жизнестойкости, копинг-стилей и психологического благополучия не выявил достоверных различий между подгруппами матерей, имеющих детей с нормативным типом развития, и матерей, имеющих детей с ОВЗ. Существенные различия между подгруппами матерей установлены в системе взаимосвязей между исследуемыми показателями.

Система взаимосвязей между жизнестойкостью, психологическим благополучием и копинг-стилями у матерей, воспитывающих детей с ОВЗ. Корреляционный анализ показателей жизнестойкости, копинг-стилей и психологического благополучия выявил положительные взаимосвязи между проблемно-ориентированным копинг-стилем и компонентами психологического благополучия (личностным ростом, наличием цели в жизни) (табл. 1). Другими словами, чем больше женщина ориентирована на решение проблемы, тем в большей степени она стремится к личностному развитию и может ставить себе адекватные цели.

Эмоционально-ориентированное совладание у матерей, воспитывающих детей с ОВЗ, отрицательно связано с жизнестойкостью (вовлеченность, контроль, интегральный показатель) и ощущением собственной независимости. Активация эмоционального совладания с трудными ситуациями снижает субъективную

значимость происходящего, уменьшает уверенность в своих силах и чувство автономии. Обращает на себя внимание тот факт, что у матерей, имеющих детей с ОВЗ, стиль «социальное отвлечение» положительно связан с наличием цели в жизни. Это свидетельствует о том, что поиск социальной поддержки как способа преодоления затруднений благоприятно сказывается на восприятии жизни как целенаправленной и осмысленной.

Таблица 1

Значимые корреляции между исследуемыми показателями у матерей, имеющих детей с ОВЗ (по Спирмену)

Показатель	Проблемно-ориентированный копинг	Эмоционально-ориентированный копинг	Социальное отвлечение
Вовлеченность		-0,416*	
Контроль		-0,616**	
Жизнестойкость		-0,529**	
Автономия		-0,494**	
Личностный рост	0,442**		
Цель в жизни	0,424*		0,402*

* Статистически достоверная связь между показателями при $r_{кр} = 0,33, p = 0,05$.

** Статистически достоверная связь между показателями при $r_{кр} = 0,43, p = 0,01$.

Система взаимосвязей между жизнестойкостью, психологическим благополучием и совладающим поведением у матерей с детьми нормативного типа развития. Наибольшее количество корреляций между исследуемыми показателями обнаружено в данной подгруппе женщин (табл. 2). Совладание, ориентирование на разрешение трудных ситуаций положительно связаны с жизнестойкостью и ощущением собственного психологического благополучия (личностным ростом, наличием цели в жизни и самопринятием). Активация эмоционального совладающего поведения у данной подгруппы матерей снижает жизнестойкость личности и субъективное самоощущение благополучия разных аспектов их жизни. Жизнестойкость как личностная диспозиция положительно связана с психологическим благополучием у женщин, воспитывающих детей с нормативным типом развития.

Сравнительный анализ совладающего поведения у двух групп матерей продемонстрировал общие и специфические особенности преодоления трудных ситуаций. Общим для двух групп матерей являются следующие характеристики совладания: проблемно-ориентированный копинг, жизнестойкость и психологическое благополучие усиливают друг друга; эмоционально-ориентированное совладание негативно связано с указанными психологическими переменными. Специфические различия сфокусированы в «степени активизации» копинг-стилей и предпочитаемой ориентации женщин на себя/социальное окружение (табл. 3). Для матерей детей с нормативным типом развития характерна «более широкая включенность» проблемно-ориентированного и эмоционально-ориентированного копинг-стилей в повышение жизнестойкости и психологического благополучия; уверенность

женщины в своих силах способствует самоощущению психологического благополучия. Женщины, воспитывающие детей с ОВЗ, меньше активизируют копинг-стили в поддержании жизнестойкости и психологического благополучия; опора на близкое окружение помогает им придерживаться своей цели в жизни.

Таблица 2

Значимые корреляции между исследуемыми показателями у матерей с детьми нормативного типа развития (по Спирмену)

Показатель	Проблемно-ориентированный копинг	Эмоционально-ориентированный копинг	Психологическое благополучие	Жизнестойкость
Вовлеченность	0,479*	-0,643**	0,779**	
Контроль	0,411*	-0,631**	0,743**	
Принятие риска	0,443*	-0,632**	0,703**	
Жизнестойкость	0,474*	-0,676**	0,794**	
Психологическое благополучие	0,470*	-0,702**		0,794**
Позитивные отношения		-0,445*		0,597**
Автономия		-0,573**		0,542**
Управление средой		-0,547**		0,772**
Личностный рост	0,447*	-0,697**		0,790**
Цель в жизни	0,623**	-0,668**		0,743**
Самопринятие	0,554**	-0,682**		0,642**

* Статистически достоверная связь между показателями при $r_{кр} = 0,39, p = 0,05$.

** Статистически достоверная связь между показателями при $r_{кр} = 0,51, p = 0,01$.

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа диагностических показателей у двух подгрупп респондентов

Показатель	Матери с детьми нормативного типа развития	Матери, имеющие детей с ОВЗ	Показатель Манна – Уитни ($U_{эмп}$)
Вовлеченность	39,68	41,29	387
Контроль	31,72	33,46	375,5
Принятие риска	17,84	17,77	430
Жизнестойкость	89,24	92,51	395,5
Проблемно-ориентированный копинг	58,6	57,11	399
Эмоционально-ориентированный копинг	39,52	38,71	410
Копинг, ориентированный на избегание	48,48	46,43	371

Окончание табл. 3

Показатель	Матери с детьми нормативного типа развития	Матери, имеющие детей с ОВЗ	Показатель Манна – Уитни ($U_{эмп}$)
Отвлечение	22,16	20,83	352,5
Социальное отвлечение	16,96	16,77	424,5
Позитивные отношения	6	5,9	403,5
Автономия	6,4	6	385
Управление средой	6	5,8	411,5
Личностный рост	6,1	5,9	366,5
Цели в жизни	5,9	5,9	432,5
Самопринятие	6,2	5,7	379
Психологическое благополучие	6,2	6	376

Примечание: Средние значения по методике «Психологическое благополучие» приведены в скобках; критические значения: $U_{кр} = 327$ ($p = 0,05$), $U_{кр} = 281$ ($p = 0,01$).

По результатам проведенного исследования сделаны следующие выводы:

1. Получены данные о том, что выраженность жизнестойкости, психологического благополучия и копинг-стилей не различается у матерей, имеющих детей с ОВЗ, и матерей с детьми нормативного типа развития.

2. Доказано, что проблемно-ориентированный стиль совладания поддерживает жизнестойкость и психологическое благополучие матерей, эмоционально-ориентированный копинг-стиль снижает указанные психологические переменные.

3. Выявлены разные ресурсы в поддержании психологического благополучия у двух групп женщин. Матери, воспитывающие детей с ОВЗ, испытывают ощущение собственного психологического благополучия благодаря социальной поддержке близких и друзей. Женщинам, воспитывающим детей с нормативным типом развития, поддерживать психологическое благополучие и преодолевать трудные ситуации помогает уверенность в собственных силах.

1. Голубева М. С. Совладающее поведение родителей, воспитывающих детей с тяжелыми сенсорными нарушениями : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2006. 22 с.

2. Зуев К. Б. Структура совладающего поведения в семьях, воспитывающих детей-инвалидов // Психология стресса и совладающего поведения : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 26–28 сент. 2013 г. : в 2 т. / отв. ред.: Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, М. В. Саповская, С. А. Хазова. Кострома, 2013. Т. 2. С. 42–43.

3. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. 2-е изд., испр., доп. Кострома, 2010. 64 с.

4. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М., 2006. 63 с.

5. Лепешинский Н. Н. Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф // Психол. журн. 2007. № 3. С. 24–37.

6. Нестерова А. А., Ковалевская Н. А. Жизнеспособность и стратегии совладания матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра // Вестн. МГОУ. Сер. : Психол. науки. 2015. № 3. С. 38–46.

7. *Хорошева Е. В.* Индивидуальные ресурсы родителей нетипичного ребенка [Электронный ресурс] // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. URL: http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44065_full.shtml (дата обращения 31.08.2017).

Статья поступила в редакцию 07.09.2017 г.

УДК 791.228-053.2 + 316.774:654.1

М. А. Муртазина
Л. В. Оконеchnикова

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДПОЧТЕНИЙ МУЛЬТФИЛЬМОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлены результаты исследования предпочтений мультфильмов, полученные на выборке 250 детей в возрасте от 7 до 10 лет. Для проведения эмпирического исследования применялись разработанная нами анкета и модифицированная рисуночная методика «Мой любимый герой мультфильма». Подтверждено предположение о том, что дети в младшем школьном возрасте предпочитают мультфильмы, не соответствующие их возрасту. Конкретизировано предположение о том, что выбор любимых героев мультфильмов обусловлен половой принадлежностью.

К л ю ч е в ы е с л о в а: младший школьный возраст; предпочтения; продукты массмедиа; мультфильмы; герои мультфильмов.

Живя в современном мире, человек с самого раннего детства окружен продуктами массмедиа. Несомненно, огромное влияние на формирование психики и поведения ребенка оказывает такой продукт массмедиа, как мультфильм.

По данным современных зарубежных и отечественных исследований, отмечается тенденция к снижению возраста, с которого ребенок начинает смотреть мультфильмы (примерно с 2 лет), и тенденция к увеличению времени просмотра мультфильмов (ежедневно до 4 часов и более) [6, 11, 15]. Таким образом, дети начинают усваивать информацию, получаемую из мультфильмов, уже в раннем возрасте в течение продолжительных отрезков времени.

Мультфильмы становятся средством развлечения детей и начинают играть одну из главных ролей в формировании психического здоровья ребенка, его личностных особенностей, оказывают огромное влияние на установление взаимоотношений с другими людьми: взрослыми и сверстниками.

Следует отметить, что мультипликация, несомненно, оказывает положительное воздействие на развитие ребенка младшего школьного возраста. Содержание

МУРТАЗИНА Мария Ашотовна — магистрант кафедры общей и социальной психологии Уральского федерального университета (e-mail: mariasarg94@mail.ru).

ОКОНЕЧНИКОВА Любовь Викторовна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии Уральского федерального университета (e-mail: dokonechnikov@mail.ru).

© Муртазина М. А., Оконеchnикова Л. В., 2017

мультфильма прививает ему нормы поведения, учит находить новые для себя способы решения задач, а также думать о последствиях своих действий. Мультипликационный герой является для ребенка значимой фигурой, с которой он отождествляет себя, копирует его манеры и способы поведения [9, 13, 14].

С другой стороны, многие исследователи говорят о негативном влиянии агрессивного контента в мультфильмах на психическое здоровье, игровую деятельность и формирование ценностных ориентаций современных детей [4, 8, 12]. Кроме того, зачастую родители не контролируют выбор детей, и дети предпочитают смотреть мультфильмы, не соответствующие их возрасту [6, 7]. Между тем психологи, занимающиеся разработкой социально-психологической экспертизы продуктов массмедиа, обращают внимание на то, что психическому развитию ребенка способствуют лишь те мультфильмы, в которых когнитивный и эмоциональный аспекты, модели поведения героев и изобразительное решение соответствуют его возрасту [6, 8].

Персонаж мультфильма становится для детей объектом идентификации и образцом для подражания [6, 9]. Однако анализ литературы показал, что на сегодняшний день недостаточно исследовано влияние мультфильмов на формирование гендерных ролей и паттернов поведения, что подтверждает актуальность и необходимость проведения исследований в данном направлении.

Необходимо отметить, что ребенок не задумывается, приносит ли ему пользу или наносит вред предпочитаемая мультипликационная продукция. Но родителям, педагогам, психологам важно понимать, какие мультфильмы предпочитают смотреть современные дети, на кого из персонажей они хотят быть похожими и почему им нравятся те или иные герои.

В качестве респондентов нами были выбраны младшие школьники, так как, с одной стороны, просмотр мультфильмов для них является одним из значимых видов деятельности в этом возрасте, с другой стороны, они уже способны самостоятельно выбирать мультфильм и способы его просмотра.

В выборку вошли 250 человек, из них 126 девочек и 124 мальчика в возрасте от 7 до 10 лет. Исследование проходило в следующих учебных заведениях г. Екатеринбурга: МАОУ «СОШ № 69», МАОУ «Гимназия № 104», МАОУ «Гимназия № 40», Негосударственное образовательное частное учреждение «Общеобразовательная школа «Чудо-Радуга»».

Целью исследования стало выявление наиболее предпочитаемых мультфильмов и их героев у детей младшего школьного возраста. Для реализации цели были сформулированы следующие гипотезы:

- 1) дети в младшем школьном возрасте предпочитают мультфильмы, не соответствующие их возрасту;
- 2) выбор любимых героев мультфильмов у младших школьников обусловлен половой принадлежностью.

Для проведения эмпирического исследования применялся опросный метод (разработанная нами анкета по выявлению предпочитаемых детьми мультфильмов и их героев) и проективный метод (рисуночная методика «Мой любимый

герой мультфильма», являющаяся модификацией рисуночных методик «Рисунок человека» и «Мой герой»).

Количественный анализ результатов анкеты в целом по выборке показал, что мультфильмы являются самым предпочитаемым видом массмедиа среди младших школьников. 42 % детей предпочли мультфильм таким видам массмедиа, как компьютерные игры, блоги, художественные фильмы, телепередачи. Самыми не предпочитаемыми продуктами массмедиа оказались телепередачи (5 %) и аудиокниги (4 %).

79 % детей младшего школьного возраста предпочитают смотреть мультфильмы через Интернет, 63 % – смотрят их по телевизору. Таким образом, Интернет является самым популярным способом просмотра мультфильмов у младших школьников. С развитием технологий он прочно вошел в жизнь детей, так как позволяет легко и быстро осуществить поиск предпочитаемых мультфильмов. Актуальность использования других информационных носителей, таких как диск и флешка, значительно падает (26 % и 23 % соответственно).

96 % младших школьников ответили, что они самостоятельно выбирают мультфильмы. Таким образом, в связи с доступностью Интернета контроль просмотра мультфильмов со стороны взрослых практически не осуществляется.

78 % респондентов выбирают конкретный мультфильм для просмотра, т. е. большинство младших школьников имеют уже сформировавшиеся предпочтения в отношении мультипликационной продукции.

Самыми часто просматриваемыми и любимыми являются мультсериалы, их смотрят до 85 % опрошенных.

Названия мультсериалов, которые дети чаще всего смотрят, представлены в табл. 1. Полный список мультсериалов, которые назвали дети, содержит 92 наименования. Это говорит об огромном разнообразии мультипликационной продукции, в котором трудно ориентироваться как взрослым, так и детям.

Таблица 1

Мультсериалы, предпочитаемые детьми младшего школьного возраста

Вопрос анкеты	Ранг	Название мультфильма	Процентное распределение	Возрастное ограничение
Напиши название мультфильма, который ты чаще всего смотришь сейчас	1	Гравити Фолз	12	12+
	2	Смешарики	7	0+
	3	Смешарики: Пин Код	6	6+
	4	Фиксики	6	0+
	5	Барбоскины	3	0+
	6	Удивительный мир Гамбола	3	6+
	7	Финес и Ферб	3	0+

Эти же мультсериалы младшие школьники называют в числе самых любимых: «Гравити Фолз» — 22 %, «Смешарики» — 14 %, «Фиксики» — 11 %.

Важным является то, что дети смотрят мультфильмы, либо адресованные младшей аудитории (0+, 6+), либо старшей (12+). Из анализа списка мультфильмов, указанных детьми, можно отметить, что в основном они зарубежного производства, отечественных мультфильмов, в том числе советских, практически нет.

Наиболее предпочитаемый и любимый сериал «Гравити Фолз», занявший лидирующее место у современных младших школьников, предназначен для детей старше 12 лет. Каждому пятому ребенку он нравится и у каждого девятого он является любимым. В массовом масштабе такое распределение является значимым [5]. Это еще раз подтверждает наше мнение о том, что контроль за тем, что выбирают и смотрят младшие школьники, со стороны родителей недостаточен.

Стоит отметить, что, несмотря на большую выборку, групповые предпочтения при выборе мультфильмов слабо выражены, скорее, наблюдаются индивидуальные предпочтения. Так, 250 младших школьников назвали 211 наименований мультфильмов.

Анализ результатов предпочитаемых мультфильмов по возрастному ограничению показал, что 43 % детей предпочитают мультипликационную продукцию, соответствующую их возрасту, 56 % младших школьников предпочитают мультфильмы, не соответствующие их возрасту (0+, 12+, 16+, 18+).

Использование критерия φ^* — углового преобразования Фишера позволило выявить достоверные различия между выборками детей, предпочитающих мультфильмы, соответствующие младшему школьному возрасту, и детей, предпочитающих мультфильмы, не соответствующие данному возрасту, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу о том, что дети в младшем школьном возрасте предпочитают мультфильмы, не соответствующие их возрасту (результаты представлены в табл. 2).

Таблица 2

Оценка достоверности различий в предпочтении мультфильмов между группой 1 и группой 2 (по φ^* — угловому преобразованию Фишера)

Младшие школьники	Количество испытуемых с разными предпочтениями, % / чел.	
	любимый мультфильм соответствует возрасту	любимый мультфильм не соответствует возрасту
Группа 1*	56 / 138	
Группа 2**		44 / 112
$\varphi_{кр}^* = 1,64, p < 0,05$ $\varphi_{кр}^* = 2,31, p < 0,01$	$\varphi_{э}^* = 23,143 < \varphi_{кр}^*$, при $p < 0,01$	

* Предпочитают мультфильмы, соответствующие младшему школьному возрасту.

** Предпочитают мультфильмы, не соответствующие младшему школьному возрасту.

Вопрос анкеты, направленный на понимание сюжета мультфильма, вызвал трудности у детей. Большинство из них не могли сформулировать основную мысль

мультфильма, были сложности с описанием сюжета. 6 % (14 человек) вообще не смогли ответить на вопрос. 17 % (43 человека) описали сюжет скудно, кратко (от 1 до 3 слов): например, «там разные серии», «там очень смешно», «там разные приключения», «он смешной», «там много серий», «они храбрые», «смешные шарики в виде зверушек», «она добрая и самая веселая» и т. д.

Скорее всего, это связано с тем, что любимыми мультфильмами являются мультипликационные сериалы с множеством серий, поэтому детям сложно уловить главную мысль, особенно когда серии логически не связаны между собой. Второй причиной трудностей является то, что многие предпочитаемые мультфильмы предназначены для подростковой аудитории и младшие школьники в силу возрастных особенностей не способны понять мотивы поступков, юмор героев и логику развития сюжета.

Самыми популярными героями у младших школьников стали: Диппер («Гравити Фолз») — 13 %, Мейбл («Гравити Фолз») — 12 %, Крош («Смешарики») — 11 %. Полный список включает 144 персонажа, что свидетельствует об огромном количестве современных мультфильмов на рынке массмедиа и формировании у детей индивидуальных интересов, которыми они руководствуются при выборе предпочитаемого мультипликационного героя.

Мы проанализировали отдельно выборы предпочитаемых героев у мальчиков и девочек. Полученные результаты показали, что девочки предпочитают героев как мужского (выбрали 51 % испытуемых — 64 человека), так и женского (выбрали 49 % испытуемых — 62 человек) пола, а мальчики чаще выбирают героев мужского пола (указали 95 % испытуемых — 116 человек), чем женского (указали 5 % испытуемых — 8 человек). Полученные данные согласуются с результатами дополнительного исследования, проведенного нами по модифицированной рисуночной методике «Мой любимый герой мультфильма». Девочки изобразили любимых героев как мужского (43 % испытуемых — 53 человека), так и женского (57 % испытуемых — 73 человек) пола, а мальчики выбрали для изображения в основном героев мужского пола (97 % испытуемых — 118 человек).

Таким образом, выдвинутая нами вторая гипотеза о том, что выбор любимых героев мультфильмов у младших школьников обусловлен половой принадлежностью, конкретизировалась: мальчики выбирают в качестве любимых персонажей мультфильмов героев мужского пола, а девочки отдают предпочтения как мужским, так и женским образам.

Такие результаты, во-первых, отражают тенденцию, характерную для современного социума, в котором стереотипы маскулинности стали выполнять роль ориентиров и даже стандартов женского поведения [3]. Во-вторых, они совпадают с выводом исследователей о том, что со временем наблюдается постепенная трансформация мужских и женских образов в массмедиа. Е. М. Головкина, М. В. Соколова, М. В. Мазурова отмечают, что происходит смешение женских и мужских качеств у персонажей мультфильмов. По этим причинам девочки выбирают для подражания образ как женского, так и мужского пола [2, 9]. Это негативно сказывается на формировании гендерного самосознания, развитие

которого начинается в дошкольном возрасте, когда ребенок усваивает гендерные паттерны поведения, ценности и нормы [2].

Полученные результаты, возможно, также связаны с недостатком женских образов в мультфильмах, с которых хочется брать пример. Результаты исследований S. Stieger, Anton K. Formann показывают, что женские образы в мультфильмах транслируются намного реже, чем мужские [17].

Любимым героям дети в целом дают положительные характеристики. Полный список включает 180 характеристик, из них 96 — это черты характера, 25 — умения, 23 — характеристики внешнего вида, 12 — предметы и 24 — детали, которые сопровождают героя.

Стоит обратить внимание на то, что любимый герой обладает, прежде всего, внешними (красивый), волевыми (смелый, трудолюбивый), коммуникативными (дружелюбный), интеллектуальными (умный) качествами. Нравственные качества являются, к сожалению, неприоритетными при оценке современного героя мультфильма.

Данные результаты подчеркивают дефицит внимания в современных мультфильмах к таким нравственным качествам, как доброта, отзывчивость, верность. Современная мультипликация акцентирует внимание ребенка на важности внешних характеристик, волевой сферы, интеллекта, трудолюбия и юмора, к сожалению, игнорируя нравственную сферу, для формирования которой наиболее сензитивным периодом является младший школьный возраст.

Один из вопросов анкеты представлял собой шкалу семантического дифференциала. Младший школьник должен был оценить любимого героя по характеристикам, имеющим два полюса: положительный и отрицательный. Количественный анализ результатов показал, что среднее значение оценок положительных характеристик в целом по выборке составило 1,8, а среднее значение оценок отрицательных характеристик — 0,2, при максимальном значении — 3. Такие результаты, на наш взгляд, обусловлены тем, что персонажи современных мультфильмов обладают одновременно как положительными, так и отрицательными характеристиками.

Самыми нелюбимыми персонажами стали: Свинка Пеппа, Билл Шифр, Ньюша, Гидеон, дядя Стэн. Однозначно отрицательными персонажами из них являются Билл Шифр и Гидеон (оба — «Гравити Фолз»). Другие персонажи имеют в своем характере как положительные, так и отрицательные черты.

Стоит отметить, что отсутствие исключительно положительных и отрицательных персонажей может вызывать у детей трудности в понимании поступков и мотивов героев.

Как известно, в младшем школьном возрасте складываются этические нормы, ребенок формирует представления о добре и зле, справедливости, щедрости, усваивает правила поведения. По мнению Е. О. Смирновой, М. В. Соколовой, Н. Ю. Матушкиной, в мультипликации важна четкость этических ориентиров, разграничение между добром и злом, положительными и отрицательными персонажами [6]. К сожалению, в поведении предпочитаемых героев четкой границы между добром и злом, необходимой для младших школьников, нет, поэтому детям трудно сформировать свои симпатии и антипатии.

При изображении любимого героя в рисуночной методике 66 % (164 испытуемых) ответили, что хотели бы быть похожим на него, а 30 % (73 испытуемых) ответили «нет». Возможно, это связано с тем, что любимые персонажи обладают не только положительными, но и отрицательными чертами, на которые ребенок не хочет ориентироваться в своем поведении.

Анализ изображений любимых персонажей мультфильмов показал, что 34 % выборки (84 человека, из которых 24 % мальчиков, 10 % девочек) изобразили героев с различными агрессивными признаками. Из них 11 % младших школьников (27 человек, из которых 9 % мальчиков и 2 % девочек) нарисовали любимых героев с различным оружием, у 23 % (57 человек, из которых 16 % мальчиков и 7 % девочек) на рисунках присутствуют другие признаки агрессивности (зубы, когти, кулак, злое выражение лица), некоторые дети нарисовали такие детали из мультфильмов, как череп в огне, одежда с шипами, герой в окружении могил.

Таким образом, больше трети испытуемых неотъемлемой характеристикой любимого героя считают агрессивность. Эти данные совпадают с данными Н. И. Алешкина, И. А. Щукиной, J. Bryant, D. Zillman и других исследователей о наличии агрессивного контента в мультфильмах и его влиянии на психическое развитие, игровую деятельность и формирование ценностных ориентиров детей [1, 11, 15, 16].

72 % младших школьников имеют дома игрушки-героев из различных мультфильмов, из них 81 % играет с этими игрушками. Это согласуется с мнением М. В. Соколовой, М. В. Мазуровой, G. M. Alexander, T. Wilcox, R. Woods о том, что мультипликационный герой является для ребенка значимой фигурой [9, 10].

Однако только 29 % детей играют с игрушками-героями из мультфильмов, придумывая собственный сюжет игры. Эти данные подтверждают выводы Е. О. Смирновой, Е. А. Абдулаевой, М. В. Соколовой о том, что существует тенденция к упрощению сюжетных линий и ролей в игре у современных детей в результате копирования примитивных действий, представленных в современной мультипликации [5].

Таким образом, приходится констатировать, что предпочтения большей части детей младшего школьного возраста в выборе мультфильмов не контролируются взрослыми. Почти половина детей предпочитают смотреть мультфильмы, не соответствующие их возрасту, в любимых мультфильмах недостаточно героев женского пола, на которых хотели бы походить девочки, выбираемые героини порой по характеру амбивалентны, не всегда являются носителями исключительно положительных качеств, часто агрессивны. Обладая игрушкой — героем мультфильма, большинство детей копирует действия персонажей мультфильма, и только треть детей придумывает собственный сюжет. Все это вызывает беспокойство у психологов-практиков.

Мы считаем, что необходимы разработка и проведение социально-психологических экспертиз современных мультфильмов с целью организации просветительской работы с родителями детей младшего школьного возраста по профилактике негативного воздействия современных мультфильмов на подрастающее поколение.

1. *Алешкин Н. И., Щукина И. А.* Влияние мультипликационных фильмов агрессивного содержания на поведение детей дошкольного возраста // Генетическая психология (СПб.). 2002. № 16–17. С. 56–61.
2. *Головкина Е. М.* Влияние современных российских мультфильмов на формирование гендерных стереотипов поведения у детей // Концепт : [науч.-метод. электрон. журн.]. 2014. Т. 20. С. 3316–3320.
3. *Ершова И. А.* Современные особенности гендерной социализации детей в семье // Психологические проблемы современной семьи : материалы Третьей Междунар. науч. конф. : в 2 ч., Москва, 16–18 окт. 2007 г. / под общ. ред. канд. психол. наук А. Г. Лидерса. М., 2007. Ч. 1 (2). С. 346–351.
4. *Обухова Л. Ф.* Возрастная психология : учебник. М., 2011.
5. *Смирнова Е. О., Абдулаева Е. А., Соколова М. В.* Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек в Германии и России (сравнительный анализ критериев оценки) // Культурно-историческая психология. 2010. № 1. С. 81–88.
6. *Смирнова Е. О., Соколова М. В., Матушкина Н. Ю., Смирнова С. Ю.* Исследование возрастной адресации мультфильмов // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10, № 4. С. 27–36.
7. *Собкин В. С., Скобельщина К. Н.* Представления родителей о мультипликационных предпочтениях детей дошкольников // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10, № 4. С. 37–46.
8. *Собкин В. С.* Опыт социально-психологического анализа понимания морально-нравственного конфликта мультфильма // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10, № 4. С. 12–26.
9. *Соколова М. В., Мазурова М. В.* Герои современных фильмов в играх и игрушках дошкольников // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11, № 2. С. 80–85.
10. *Alexander G. M., Wilcox T., Woods R.* Sex differences in infants visual interest in toys // Archives of Sexual Behavior. 2009. Vol. 38. № 3. P. 427–433.
11. *Bryant J., Zillman D.* Perspective on media effects // Media effects: advances in theory and research. L., 2002. P. 17–40.
12. *Gentile D. A., Anderson C. A.* Violent Video Games: The Newest Media Violence Hazard // Media Violence and Children: a complete guide for parents and professionals. Chap. 7. L., 2008. P. 131–152.
13. *Habib K., Soliman T.* Cartoons' Effect in Changing Children Mental Response and Behavior // Open Journal of Social Sciences. 2015. № 3. P. 248–264.
14. *Kaula S. K.* Language and style in cartoons: a case study of Ben 10: Dissertation for the Award of the Degree of Master. Nairobi, 2015. P. 105.
15. *Klein H., Shiffman K. S.* Verbal aggression in animated cartoons // International Journal Child Adolesc Health. 2012. № 5 (1). P. 7–19.
16. *Odukomaiya E.* Cartoons Influence towards Violence and Aggression in School Age Children in Nigeria: Dissertation for the Award of the Degree of Master of Arts in Communication and Media Studies / Institute of Graduate Studies and Research Eastern Mediterranean University. Famagusta, 2014. P. 97.
17. *Stieger S., Formann Anton K.* Are Aggressive Cartoons Really Funnier? // Sage open. 2014. № 4. P. 1–5.

Статья поступила в редакцию 15.08.2017 г.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ О ТИПАХ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

В статье описываются результаты эмпирического исследования представлений родителей о типах коммуникативного поведения учителя средних и старших классов образовательных учреждений. Выявлено, что в сознании родителей все типы коммуникативного поведения учителя (конструктивный, деструктивный и амбивалентный) распределены равномерно и дифференцируются достаточно четко. Показано, что представления родителей о конструктивном и деструктивном типе коммуникативного поведения учителя более категоричны и однозначны, чем представления учителей.

К л ю ч е в ы е с л о в а: представления родителей о коммуникативной культуре учителя; сложные педагогические ситуации; конструктивный, деструктивный, амбивалентный типы коммуникативного поведения учителя; родители; учитель; учащиеся.

Образовательная среда, в которой происходит формирование личности учащегося, включает в себя не только непосредственных субъектов педагогического процесса — учителя и ученика, но и других его участников, в большей или меньшей степени оказывающих влияние на образование и воспитание ребенка, — педагогический коллектив школы в целом (коллег, администрацию) и, безусловно, родителей. Одной из значимых и сложных проблем педагогической психологии является формирование системы оценивания педагогического труда учителя, включающее как выработку критериев, так и поиск экспертов для этой оценки [10, 11]. Как справедливо отмечает Л. М. Митина, важная роль в системе оценки труда учителя должна отводиться родителям как полноправным субъектам педагогической деятельности [11]. М. В. Клименских, И. А. Ершова обращают внимание на то, что «...имея общую цель — воспитание ребенка, родители и учителя в педагогическом процессе занимают разные позиции. Позиция родителей, как правило, связана с родительскими чувствами, стремлением защитить своего ребенка. Позиция учителя обусловлена целями и задачами учебного и воспитательного процесса, достижение которых невозможно без соблюдения системы норм и правил. Труд учителя включает в себя оценочную деятельность, применение системы санкций, что может сопровождаться несогласием как учеников, так и их родителей» [8, 34].

В ряде отечественных исследований затрагиваются проблемы, связанные с родительскими представлениями о тех или иных аспектах взаимодействия учителя и учащегося [1, 9, 12, 13]. При этом необходимо отметить, что на сегодняшний

ВИЛЬГЕЛЬМ Анжелика Маргыновна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Уральского федерального университета (e-mail: am.vilgelm@gmail.com).
ВИЛЬГЕЛЬМ Андрей Владимирович — старший преподаватель кафедры управления персоналом и психологии Уральского федерального университета (e-mail: amenemheti@mail.ru).

день им уделяется недостаточное внимание, в то время как происходящие в системе школьного образования преобразования предполагают привлечение родителей к процессу обучения и воспитания. Требования, предъявляемые к учителю современным обществом, не ограничиваются сферой его предметных профессиональных знаний и умений, а включают широкий спектр компетенций [5, 6, 7], касающихся характера взаимодействия с учащимися, отраженного в сложном и многогранном понятии «коммуникативная культура» [2, 3, 4, 14]. Поэтому изучение представлений родителей о коммуникативной культуре позволит учителю сформировать более адекватное видение себя, отношение к себе в процессе взаимодействия с учениками.

Таким образом, целью данной работы является изучение содержания представлений родителей учащихся о типах коммуникативного поведения учителя как составляющих его коммуникативной культуры.

В исследовании приняли участие родители, дети которых в настоящее время обучаются в среднем и старшем звене школ г. Екатеринбурга. Общий объем выборки составил 40 человек в возрасте от 32 до 55 лет, из них 9 мужчин и 31 женщина со средним специальным и высшим образованием.

Для изучения содержания представлений родителей о коммуникативной культуре учителя была использована методика «Оценка типов коммуникативного поведения учителя», где разбираются 10 сложных педагогических ситуаций и способы поведения учителя в каждой из них (всего 109 способов). Методика носит исследовательский характер. Для удобства дальнейшего анализа опишем предложенные ситуации.

С и т у а ц и я 1. При выведении химической формулы учитель допускает ошибку. Ученик указал на нее. Учитель обеспокоен тем, что о нем подумают ученики (далее в тексте — С. 1. «Ошибка в формуле»).

С и т у а ц и я 2. Во время урока один из учеников задает учителю сложный вопрос. Ответ на него выходит за рамки компетентности учителя. Он не может дать на него правильный ответ (С. 2. «Сложный вопрос»).

С и т у а ц и я 3. В девятом классе запланирован поход в театр. И тут в дверях образовалась пробка. Уставший после длительного рабочего дня классный руководитель сорвался на крик: «Вы что, с ума сошли?! Никаких театров! Вернитесь и дневники на стол!!!» Как выйти из этой ситуации? (С. 3. «Поход в театр»).

С и т у а ц и я 4. Отзвенел звонок. Коридор опустел. Но вот появляется запыхавшийся ученик. Оглянулся и шмыгнул в класс. За ним еще двое рвутся в класс. И так повторяется не первый день... (С. 4. «Опоздание на урок»).

С и т у а ц и я 5. Учитель вызывает ученика к доске. Ученик затрудняется с ответом. В это время его товарищ пытается ему подсказать. Реакция учителя на действия «подсказчика»? (С. 5. «Подсказка»).

С и т у а ц и я 6. Урок истории в пятом классе. Учитель излагает материал. Один из учеников, увлекающийся данным предметом и читающий дополнительную литературу, задает вопрос: «Я не согласен с Вами. В какой книге Вы это прочитали?» (С. 6. «Ученик не согласен»).

С и т у а ц и я 7. Учитель пишет на доске. В это время тишину нарушает шум падающей книги. Учитель говорит тому, кто ее уронил: «Еще раз — и ты выйдешь из класса». Оценив ситуацию, уже другой ученик специально бросает книгу (С. 7. «Падающая книга»).

С и т у а ц и я 8. Урок математики. Учитель пытается написать на доске формулу, но мел не пишет. Он догадывается, что кто-то испачкал доску воском (С. 8. «Воск на доске»).

С и т у а ц и я 9. Учитель начинает урок, но как только он отворачивается к доске, в классе возникает шум. Поворачивается — все нормально. И так несколько раз (С. 9. «Шум за спиной»).

С и т у а ц и я 10. Учитель ведет урок. На вопрос учителя к классу один из учеников отвечает в очередной раз едкой шуткой. В классе раздается дружный смех. За этим учеником среди учителей прочно закрепилась репутация «шута» (С. 10. «Реплики “шута”»).

Обратится к результатам исследования, в ходе которого испытуемым необходимо было соотнести возможные варианты поведения учителя в 10 сложных педагогических ситуациях с *типами* коммуникативного поведения — конструктивным, деструктивным и амбивалентным. Под типами коммуникативного поведения мы понимаем обобщенные варианты поведения учителя в сложных педагогических ситуациях, способствующие либо улучшению взаимоотношений между учителем и учеником, реализации стратегии сотрудничества (*конструктивный*), либо ухудшению или разрушению сложившихся отношений в системе «учитель — ученик» (*деструктивный*) или же носящие противоречивый, неопределенный характер, в отношении которых трудно сделать вывод о их направленности (*амбивалентный*) [2–4]. При этом наиболее значимым критерием разграничения типов поведения учителя выступает характер воздействия учителя на эмоциональное, психологическое состояние ученика и его личность в целом. Для оценки достоверности различий между процентными долями выборки родителей, которые распределили конкретные способы поведения учителя между тремя типами коммуникативного поведения, использовался критерий χ^2 — угловое преобразование Фишера.

В нашем исследовании применение методики «Оценка типов коммуникативного поведения учителя» позволяет выявить представления *родителей*, с одной стороны, о каждом из предложенных типов коммуникативного поведения учителя, с другой стороны, о способе поведения учителя в каждой из предложенных педагогических ситуаций.

В качестве примера рассмотрим ситуацию 1 «Ошибка в формуле» (табл. 1).

Как видно из табл. 1, десять различных вариантов поведения учителя в конфликтной ситуации распределились следующим образом: 5 способов поведения достаточно четко дифференцировались в сознании родителей, т. е. с высокой долей достоверности были отнесены к одному из трех типов коммуникативного поведения, при этом оставшиеся 5 вариантов поведения учителя вызвали у родителей серьезные затруднения при их разграничении.

Таблица 1

**Представления родителей о типах коммуникативного поведения учителя
в ситуации 1 «Ошибка в формуле», $n = 40$**

№ п/п	Способ поведения	Тип поведения, %								
		0	1	φ^*	0	2	φ^*	1	2	φ^*
1	Насмешка	72,5	22,5	4,69	72,5	5	7,10	22,5	5	2,40
2	Уловка (специально допустил)	12,5	62,5	4,92	12,5	25	1,45	62,5	25	3,47
3	Признание ошибки	0	32,5	5,43	0	67,5	8,62	32,5	67,5	3,20
4	Похвала, благодарит за внимательность	2,5	7,5	1,06	2,5	90	9,75	7,5	90	8,69
5	Предложение исправить ошибку ученику	2,5	7,5	1,06	2,5	90	9,75	7,5	90	8,69
6	Внутренний пересмотр позиции (право на ошибку)	7,5	52,5	4,77	7,5	40	3,64	52,5	40	1,12
7	Оправдание	35	52,5	1,59	35	12,5	2,43	52,5	12,5	4,02
8	Переключение внимания (сгладить промах)	37,5	35	0,23	37,5	27,5	0,96	35	27,5	0,72
9	Извинение	0	47,5	6,80	0	52,5	7,25	47,5	52,5	0,45
10	Исправление ошибки	2,5	40	4,70	2,5	57,5	6,28	40	57,5	1,57

П р и м е ч а н и я:

1. Типы поведения в сложной педагогической ситуации: 0 — деструктивный; 1 — амбивалентный; 2 — конструктивный.

2. Жирным шрифтом обозначены различия при $p \leq 0,01$.

К *конструктивному* типу коммуникативного поведения родителями однозначно были отнесены такие способы поведения учителя, как «похвала, благодарит за внимательность» (90,0 %), «предложение исправить ошибку ученику» (90,0 %) и «признание ошибки» (67,5 %). К *деструктивному* типу родители отнесли лишь один способ поведения учителя, унижающий достоинство ученика и снижающий мотивацию к обучению, — «насмешка» (72,5 %). В то же время «уловка (специально допустил)» (62,5 %) воспринимается родителями как *амбивалентный* тип поведения учителя, что, возможно, связано с противоречивостью данного типа поведения, так как такое поведение, с одной стороны, позволяет учителю сохранить свой авторитет, а с другой — затрудняет открытое и честное общение с учениками.

Наибольшие сложности у родителей возникли при дифференциации такого способа поведения учителя, как «переключение внимания»: к *деструктивному* типу поведения его отнесли 37,5 % родителей, к *амбивалентному* — 35,0 %, к *конструктивному* — 27,5 %. Возможно, это связано с тем, что родителям не совсем ясно, каким образом учитель предполагает переключить внимание учащихся, а также этот способ может восприниматься ими как уход от взаимодействия,

а не стремление найти выход из конфликтной ситуации. В отношении таких способов поведения учителя, как «внутренний пересмотр позиции (право на ошибку)» (амбивалентный – 52,5 %; конструктивный – 40,0 %), «извинение» (амбивалентный – 47,5 %; конструктивный – 52,5 %), «исправление ошибки» (амбивалентный – 40,0 %; конструктивный – 57,5 %), представления родителей разделились почти поровну между амбивалентным и конструктивным типами поведения, т. е. часть родителей трактует данное поведение учителя как противоречивое, неопределенное, неоднозначное, другая же половина родителей считает его конструктивным, способствующим развитию отношений сотрудничества и взаимопонимания между учителем и учеником. И, наконец, такой способ поведения учителя, как «оправдание», в представлениях родителей связывается либо с деструктивным, либо с амбивалентным типом коммуникативного поведения. Возможно, данный вариант поведения воспринимается родителями как неприемлемый в силу того, что может вести к снижению учительского авторитета, демонстрировать его слабость и в конечном итоге снижать ценность преподносимой им информации.

Далее для большей наглядности и четкой фиксации содержания представлений родителей о типах коммуникативного поведения учителя мы обобщили данные, полученные по всем 10 ситуациям, представив их в табл. 2, 3 и 4. При этом учитывались только те способы поведения, которые с высокой долей вероятности были отнесены к тому или иному типу коммуникативного поведения учителя, и способы, набравшие по конкретному типу более 40 % ответов, поэтому один и тот же способ поведения может указываться в таблице более чем один раз.

Таблица 2

Представления родителей о конструктивном типе коммуникативного поведения учителя в 10 сложных педагогических ситуациях, n = 40

Ситуация	Способы поведения учителя, %
С. 1. «Ошибка в формуле»	Похвала, благодарит за внимательность (90,0); предложение ученику исправить ошибку (90,0); признание ошибки (67,5); исправление ошибки (57,5); извинение (52,5); внутренний пересмотр позиции (право на ошибку) (40)
С. 2. «Сложный вопрос»	Сотрудничество (вместе найдем ответ) (95,0); похвала (80,0)
С. 3. «Поход в театр»	Беседа с учениками (вербализация собственных чувств, понимание чувств учеников) (92,5); успокаивается сам (90,0); успокоить учеников (призыв к порядку, организовать) (80,0); апелляция к культурности, взрослости (87,5); шутка (77,5); идти в театр (70,0); извинение за крик (52,5)
С. 4. «Опоздание на урок»	Проводит беседу после урока (на классном часе, на родительском собрании) (92,5); заговорит на интересную тему (87,5); назначит шефство над опоздавшими (77,5); пустит на занятие (52,5)
С. 5. «Подсказка»	Попросит подождать подсказчика, дать возможность ответить товарищу (87,5); задание подсказчику во время ответа товарища (82,5); шутка («правильный ответ – 2, неправильный – 1») (77,5); предложит подсказчику ответить на вопрос (помощь товарищу) (65,0)

Окончание табл. 2

Ситуация	Способы поведения учителя, %
С. 6. «Ученик не согласен»	Аргументирует свою точку зрения («покажет неоднозначность проблемы») (95,0); даст возможность высказаться ученику (87,5); похвала (85,0); дискуссия по вопросу со всем классом (80,0); назовет источник (книгу) (72,5)
С. 7. «Падающая книга»	Взгляд, устное замечание (95,0); включение ученика в работу (95,0); эмоционально разряжает обстановку (92,5)
С. 8. «Воск на доске»	«Виновник» готовит доску к следующему уроку (79,5)
С. 9. «Шум за спиной»	Переключение на другую форму работы (лицом к классу) (97,5); беседа с учениками («обсуждение сложившейся ситуации») (95,0); переключение на другие формы работы (опрос учеников, вызов к доске) (85,0); шутка (72,5)
С. 10. «Реплики “шута”»	Беседа после урока (90,0); шутка в ответ (принятие шутки, от шутки к теме урока) (80,0); задание, которое проверит после урока (75,0); посмеяться вместе с классом (60,0)

Таблица 3

Представления родителей о деструктивном типе коммуникативного поведения учителя в 10 сложных педагогических ситуациях, n = 40

Ситуация	Способы поведения учителя, %
С. 1. «Ошибка в формуле»	Насмешка (72,5)
С. 2. «Сложный вопрос»	Попросит не отвлекать учителя на уроке (в том числе грубо) (92,5)
С. 3. «Поход в театр»	Угроза («не будет походов») (95,0); возвращение в класс и крик (90,0); отказ от похода (80,0)
С. 4. «Опоздание на урок»	Крик, гнев (97,5); не пустит на урок (90,0); отправит к директору (87,5); оставит стоять у входа (77,5); вызов родителей или угроза (67,5)
С. 5. «Подсказка»	Замечание и угроза (90,0); запись в дневник («дневник на стол») (80,0); оценка на двоих (75,0); снижение оценки отвечающему (65,0)
С. 6. «Ученик не согласен»	Не даст высказаться ученику (не допустит пререканий, обвинит в незнании, «не смеет не доверять учителю») (100,0); ответит на вопрос возмущенно, недовольно (70,0)
С. 7. «Падающая книга»	Угроза (о санкциях), крик (97,5); удаление из класса (92,5); наказание обоих (82,5)
С. 8. «Воск на доске»	Крик, чтение нотаций (90,0); отказ от занятий (урок не проводит) (95,0); наказывает всех (90,0); приглашение директора (80,0)
С. 9. «Шум за спиной»	Наказание (95,0); крик (92,5); прекращение урока (90,0)
С. 10. «Реплики “шута”»	Угроза («будет контрольная работа») (97,5); крик и нервность (95,0); обидеть «шута» (92,5); наказание «шута» (пусть стоит во время урока; «2»; запись в дневник; вызов родителей; к директору; выгнать из класса) (80,0)

Таблица 4

Представления родителей об амбивалентном типе коммуникативного поведения учителя в 10 сложных педагогических ситуациях, n = 40

Ситуация	Способы поведения учителя, %
С. 1. «Ошибка в формуле»	Уловка (специально допустил) (62,5); внутренний пересмотр позиции (право на ошибку) (52,5); извинение (47,5); оправдание (52,5); исправление ошибки (40,0)
С. 2. «Сложный вопрос»	Предлагает ученику самостоятельно разобраться в данном вопросе (отсылает в библиотеку, подскажет, где найти) (70,0); ответ позже (разбирается сам и объясняет ученику) (65,0); внутренний пересмотр позиции (признание незнания, право на незнание) (57,5); переключает внимание (уход от ответа) (52,5); объясняет максимально возможно на данный момент (40,0)
С. 3. «Поход в театр»	Пойдет в театр, но без настроения (70,0); запись в дневник (55,0)
С. 4. «Опоздание на урок»	Выяснение причин опоздания (70,0); запись в дневник (75,0); устное замечание (60,0)
С. 5. «Подсказка»	Вызов подсказчика к доске (55,0)
С. 6. «Ученик не согласен»	Попросит подождать до перемены (80,0)
С. 7. «Падающая книга»	Предупреждение ситуации («не надо было говорить эти слова», не обращать внимания с самого начала) (67,5); взгляд, устное замечание (60,0); запись в дневник (60,0); забирает книгу (50,0); указывает на заурядность действий (50,0)
С. 8. «Воск на доске»	Поиск «виновных» (65,0); объяснит непонятно, а затем обсудит ситуацию (60,0); самостоятельно изучают материал (52,5)
С. 9. «Шум за спиной»	Не обращает внимания на ситуацию, продолжает урок (85,0); самостоятельное изучение материала (67,5); замечание (67,5)
С. 10. «Реплики “шута”»	Взгляд (60,0); замечание классу в целом (60,0); замечание «шуту» (57,5)

Как видно из табл. 2, к *конструктивному* типу коммуникативного поведения учителя родителями были отнесены 40 способов из 109 возможных вариантов. Среди них наиболее часто встречающимися оказались такие, как «*похвала*» (ситуации 1, 2 и 6), «*беседа с учениками*» (ситуации 3, 4, 9 и 10), «*шутка*» (ситуации 3, 5, 9 и 10). В целом мы видим, что выбранные родителями варианты поведения учителя в сложных педагогических ситуациях направлены на разрешение конфликта и позволяют при этом сохранить достоинство в межличностных отношениях как учителю, так и ученику; снизить эмоциональное напряжение в классе за счет использования вербальных форм воздействия (устное замечание, беседа, шутка и т. п.).

Как видно из табл. 3, к *деструктивному* типу поведения более 40 % родителей отнесли 30 способов из 109 вариантов, из них чаще всего встречаются такие способы коммуникативного поведения учителя, как «*наказание*» (ситуации 7, 8, 9 и 10), «*угроза*» (ситуации 3, 4, 5, 7 и 10), «*крик*» (ситуации 3, 4, 7, 8, 9 и 10). Интересно отметить, что данные способы воздействия на ребенка зачастую присутствуют в родительском «репертуаре» (крик, наказание, угрозы), тем не менее

подобное поведение со стороны учителя оценивается ими крайне негативно. Важно обратить внимание на то, что все варианты поведения учителя, отнесенные родителями к деструктивным, в той или иной мере предполагают вербальные или невербальные, непосредственные или опосредованные формы наказания учащегося, унижение его человеческого достоинства (насмешка, оставит стоять у входа) и воспринимаются родителями как неприемлемые для педагога.

Из табл. 4 мы видим, что более 40 % опрошенных родителей отнесли к *амбивалентному* типу 31 вариант поведения учителя. Наиболее представленными в сознании родителей оказались такие способы коммуникативного поведения учителя, как «*запись в дневник*» (ситуации 3, 4, 7), «*внутренний пересмотр позиции (право на ошибку)*» (ситуации 1, 2), «*взгляд*» (ситуации 7, 10), «*замечание*» (ситуации 4, 7, 9, 10), «*самостоятельное изучение материала*» (ситуации 2, 8, 9).

Обобщая результаты исследования представлений родителей о типах коммуникативного поведения учителя, можно сделать следующие выводы:

1. В целом по всем 10 ситуациям получено 101 достоверное различие из 327 возможных, что позволяет сделать вывод о том, что три типа коммуникативного поведения учителя дифференцируются в сознании родителей достаточно отчетливо.

2. Сравнение данных, полученных на выборке родителей, с результатами проведенного нами ранее исследования представлений учителей [2] показало, что представления *родителей* о поведении учителя в сложных педагогических ситуациях являются более однозначными и категоричными: все предложенные варианты поведения учителя были однозначно или с высокой долей вероятности в 8 из 10 ситуаций отнесены к тому ли иному типу коммуникативного поведения учителя.

3. Наибольшие сложности вызвали ситуации 1 и 4. В ситуации 1 «Ошибка в формуле» родители не смогли четко разграничить способы поведения в 50 % случаев, в то время как в ситуации 4 «Опоздание на урок» затруднения вызвали лишь 5 вариантов поведения учителя из 16 возможных.

4. Содержательная характеристика представлений родителей позволяет сделать вывод о том, что *конструктивный* тип коммуникативного поведения учителя связывается в сознании родителей с вариантами поведения, направленными на поддержку, понимание учеников и сотрудничество с ними, в то время как *деструктивный* тип поведения учителя включает в себя способы поведения, связанные с агрессией, насилием, унижением достоинства, что в конечном итоге ведет к разрушению отношений между учителем и учеником.

1. Акмаева Е. А. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому взаимодействию с родителями : дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2008.

2. Вильгельм А. М. Содержание и динамика представлений учителей о коммуникативной культуре : дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2013.

3. Вильгельм А. М. Экспертная оценка коммуникативной культуры педагога // Изв. Урал. гос. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры. 2010. № 4 (81). С. 74–81.

4. Вильгельм А. М., Вильгельм А. В. Исследование представлений учащихся о коммуникативной культуре учителя // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры. 2017. Т. 23, № 1 (159). С. 93–101.

5. Ершова И. А. Школьный учитель и преподаватель вуза: гендерное сравнение // Гендерные отношения и гендерная политика в вузе : сб. ст. / под ред. Е. Г. Трубиной, М. А. Литовской. Екатеринбург, 2003. С. 264–271.

6. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–29.

7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М., 2004.

8. Клименских М. В., Ершова И. А. Педагогические конфликты в школе : учеб. пособие. Екатеринбург, 2015.

9. Логинова И. А. Особенности социальных представлений о целях школьного образования в различных социальных группах : дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2005.

10. Маркова А. К. Психология труда учителя : книга для учителя. М., 1993.

11. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.

12. Мостовая С. Э. Психолого-педагогические условия эффективного взаимодействия учителя и родителей в начальной школе : дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2010.

13. Слепко Ю. Н. Оценка эффективности деятельности учителя различными участниками педагогического процесса : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006.

14. Соболев Н. В. Коммуникативная культура будущего специалиста: понятие, структура, особенности формирования // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 1 (32). С. 84–91.

Статья поступила в редакцию 29.07.2017 г.

УДК 159.923.3:37.011.31-051

А. А. Печеркина

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В ПОДДЕРЖАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ УЧИТЕЛЯ

В статье представлены результаты исследования рефлексии как составляющей профессионального здоровья учителя. В исследовании приняли участие 70 учителей школ. Установлено, что у учителей в наибольшей степени выражена системная рефлексия, которая изменяется с увеличением стажа работы в школе. В структуре профессионального здоровья выделена наибольшая взаимосвязь эмоционального и рефлексивного компонентов. Показано, что системная рефлексия позволяет сохранять профессиональное здоровье учителя.

К л ю ч е в ы е с л о в а: профессиональное здоровье; профессиональное здоровье учителя; рефлексия; рефлексивность; системная рефлексия; интроспекция; квазирефлексия.

В последнее десятилетие наблюдается повышение интереса к изучению здоровья в целом и его конкретных видов в частности. Это обусловлено тем, что

ПЕЧЕРКИНА Анна Александровна — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии образования Уральского федерального университета (e-mail: 79ара@mail.ru).

© Печеркина А. А., 2017

на современном этапе развития российского общества происходит значительное ускорение темпа и ритма жизни, увеличение стрессогенных факторов, а также продолжительности и количества кризисных явлений и как следствие — возрастание напряженности, приводящее к нарушению здоровья человека.

Особую актуальность изучение здоровья приобретает применительно к такой профессиональной группе, как «учитель». Деятельность учителя характеризуется высокой эмоциональной затратностью за счет перенасыщения рабочего дня большим количеством контактов, различающихся по содержанию и эмоциональному напряжению, а изменение стандартов обучения приводит к увеличению нагрузок на учителя, в том числе и психологических. В сложившихся условиях учителю, чтобы сохранить свое профессиональное здоровье, оставаться профессионально востребованным и эффективным, необходимо стремиться к получению все новых знаний, к саморазвитию, быть толерантным, мобильным. А для этого учитель должен анализировать и оценивать результаты своей работы, уметь посмотреть на себя и свою работы «со стороны», т. е. обладать развитой рефлексией.

Рефлексия стала предметом изучения в психологии благодаря А. Буземану, который определял ее как любое перенесение переживания с внешнего мира на самого себя [1, 228].

В отечественной психологии основы изучения рефлексии заложены в трудах Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна. Ученые рассматривают рефлексию как объяснительный принцип развития самосознания и психики в целом. Принято считать, что рефлексия — это компонент структуры деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.). Благодаря рефлексии происходит отражение во внутреннем плане осуществляемой деятельности, это дает субъекту материал, который можно наблюдать, подвергать критике и изменять. Рефлексия делает возможным совершенствование деятельности как во внутреннем плане, так и во внешнем [10, 415].

Несмотря на длительную историю рассмотрения этого понятия (рефлексия — от позднелат. *reflexio*, что дословно означает «обращение назад»), до сих пор существует некая неопределенность в его трактовках.

Так, Е. А. Селиванова и М. В. Хватова указывают на то, что рефлексия — это способность человека к осмыслению и переосмыслению, самоанализу, она стимулирует процессы познания себя, обогащает «Я-концепцию» человека, является одним из самых важных факторов личностного совершенствования [9, 212].

А. В. Карпов пишет: «Способность к рефлексии можно понимать, как умение реконструировать и анализировать понимаемый в широком смысле план построения собственной или чужой мысли; как умение выделять в этом плане его состав и структуру, а затем объективировать их, прорабатывать соответственно ставящимся целям» [3, 48].

Н. Г. Отт считает рефлексию частным устройством мотивационно-личностного уровня самодетерминации, представляющим собой мощнейший ресурс саморазвития личности как субъекта деятельности. Вследствие функционирования рефлексии раскрывается внутренний потенциал личности учителя, обеспечивающий возможность ее самодетерминации и дальнейшей самореализации [8].

От того, как человек воспринимает и оценивает свой труд, свои собственные свершения в конкретной деятельности и себя в профессиональных ситуациях, зависит его самочувствие и результативность работы. Механизмом этого процесса является рефлексия. Только в том случае, если человек осознает себя в профессиональной роли, правильно дает оценку своим достижениям, своим профессиональным качествам и уровню их развития, возможно сознательное и интенсивное профессиональное развитие и саморазвитие.

Д. А. Леонтьев и Е. Н. Осин выделяют три вида рефлексии: системная рефлексия; интроспекция (самокопание); квазирефлексия.

Системная рефлексия — это рефлексия, основанная на самодистанцировании и взгляде на себя со стороны, она позволяет видеть одновременно полюс субъекта и полюс объекта.

Интроспекция — рефлексия, при которой фокусом внимания становится собственное внутреннее переживание, состояние.

Квазирефлексия — рефлексия, при которой внимание направленно на объект, не имеющий отношения к актуальной жизненной ситуации; это уход в посторонние размышления — о прошлом, будущем, о том, что было бы, если бы...

По мнению авторов, системная рефлексия является наиболее адаптивной, и именно она дает возможность увидеть как саму ситуацию взаимодействия во всех ее аспектах, так и противоположные возможности.

Когда человеку необходимо решить какую-то проблему (экзистенциальную или жизненную), могут возникнуть трудности в связи с тем, что человек не видит главного элемента — себя. Поэтому он не может оказать психологическую помощь родным людям, так как сам является частью проблемы [6].

Таким образом, именно системная рефлексия, в которой направленность сознания на себя происходит не за счет, а в дополнение к его направленности на внешнюю ситуацию, представляет собой единственную полноценную разновидность рефлексии, в полной мере выполняющую приписываемые рефлексии позитивные функции. Остальные разновидности являются психологически неполноценными и «отвечают» за психологически неблагоприятные последствия направленности сознания на себя [5].

Наряду с понятием «рефлексия» в научной литературе встречается еще ряд понятий, среди которых наибольшее теоретическое обоснование получило понятие «рефлексивность», благодаря работам А. В. Карпова.

По мнению автора, рефлексивность — это один из модусов рефлексии. Два других ее модуса — рефлексия в ее процессуальном статусе и рефлексирование как особое психическое состояние. Согласно А. В. Карпову, «рефлексия — это одновременно и уникальное свойство, присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания» [3, 48]. В связи с этим рефлексию как индивидуальное психическое свойство, допускающее квантификацию и диагностирование, А. В. Карпов выделяет особо и предлагает называть рефлексивностью [4, 113].

Таким образом, можно отметить, что рефлексия в работе учителя — это процесс мысленного (предваряющего или ретроспективного) анализа какого-либо

возникшего профессионального или личного вопроса, в результате которого возникает осмысление сущности вопроса и новые перспективы его решения. Из этого следует, что необходимо развивать рефлексивность, так как она способствует поддержанию профессионального здоровья учителя. Эффективное развитие рефлексивности как средства реализации профессиональной деятельности происходит, если используются не только спонтанные, но и произвольные способы рефлексивности, которыми можно овладеть в ходе специального обучения.

Процедура и методы исследования

Цель данного исследования — определение особенностей проявления рефлексивности как составляющей профессионального здоровья учителя и выяснение ее роли в поддержании профессионального здоровья.

В исследовании приняли участие 70 учителей, работающих в школах г. Екатеринбурга, из них 65 женщин (92,9 %) и 5 мужчин (7,14 %). Возраст учителей составил от 20 до 65 лет, средний возраст — 44,9 года.

В соответствии с выделяемыми Э. Ф. Зеером [2, 66–67] стадиями профессионального развития учителя выборка была поделена на следующие стажевые группы:

- от 0 до 5 лет работы в школе — стадия адаптации;
- от 6 до 15 лет работы в школе — первичная профессионализация;
- от 16 до 25 лет работы в школе — вторичная профессионализация;
- свыше 25 лет работы в школе — мастерство.

Для статистической обработки данных использовались описательный анализ, корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона), однофакторный дисперсионный анализ.

Для проведения исследования применялся следующий психодиагностический инструментарий: дифференциальный тест рефлексивности (Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин); методика диагностики уровня развития рефлексивности (А. В. Карпов); методика самооценки психических состояний (Г. Айзенк); методика диагностики личности на мотивацию к успеху (Т. Элерс); методика мотивации к избеганию неудач (Т. Элерс).

Психодиагностический инструментарий подбирался исходя из структурных компонентов профессионального здоровья учителя: мотивационного (побуждение к самосохранению профессионального здоровья, высокая мотивация достижения успеха, низкая мотивация избегания неудач); эмоционального (низкая тревожность, низкая агрессивность, высокая гибкость и низкая фрустрация); рефлексивного (умение самодистанцироваться и взглянуть на себя со стороны, увидеть одновременно полюс субъекта и полюс объекта).

Результаты исследования и их обсуждение

Первоначально рассматривались особенности рефлексивного компонента профессионального здоровья учителя (табл. 1). Результаты, полученные в ходе

проведения исследования, анализировались в сравнении с нормативными показателями дифференциального теста рефлексивности [5].

Таблица 1

**Результаты эмпирических данных
по дифференциальному тесту рефлексивности, баллы**

Шкала	Исследование ($n = 70$)		Нормы ($n = 3860$)	
	среднее значение	стандартное отклонение	среднее значение	стандартное отклонение
Системная рефлексия	39,44	4,70	39,58	5,15
Интрорспекция	21,00	5,28	25,11	5,68
Квазирефлексия	19,30	5,45	27,39	5,69

Полученные результаты указывают на то, что уровень развития системной рефлексии в группе учителей не превышает средний показатель (39,44 балла). Это говорит о том, что не всегда учителя могут правильно оценивать результаты своей или чужой деятельности, иногда у них могут возникать трудности с пониманием причин тех или иных действий или поступков учащихся. Соответственно, это может вызвать трудности в выстраивании взаимоотношений с ними.

Выраженность показателя «интрорспекция» находится ниже среднего (21,00 балл), что свидетельствует о том, что учителям исследуемой группы не свойственно самокопание и фокус их внимания не направлен на собственные переживания.

Квазирефлексия находится на низком уровне выраженности (19,30 баллов), что позволяет говорить о сосредоточенности учителей на актуальных для них объектах и отсутствии ухода в сторонние размышления.

Далее рассмотрим результаты изучения уровней развитости рефлексивности по методике А. В. Карпова [7].

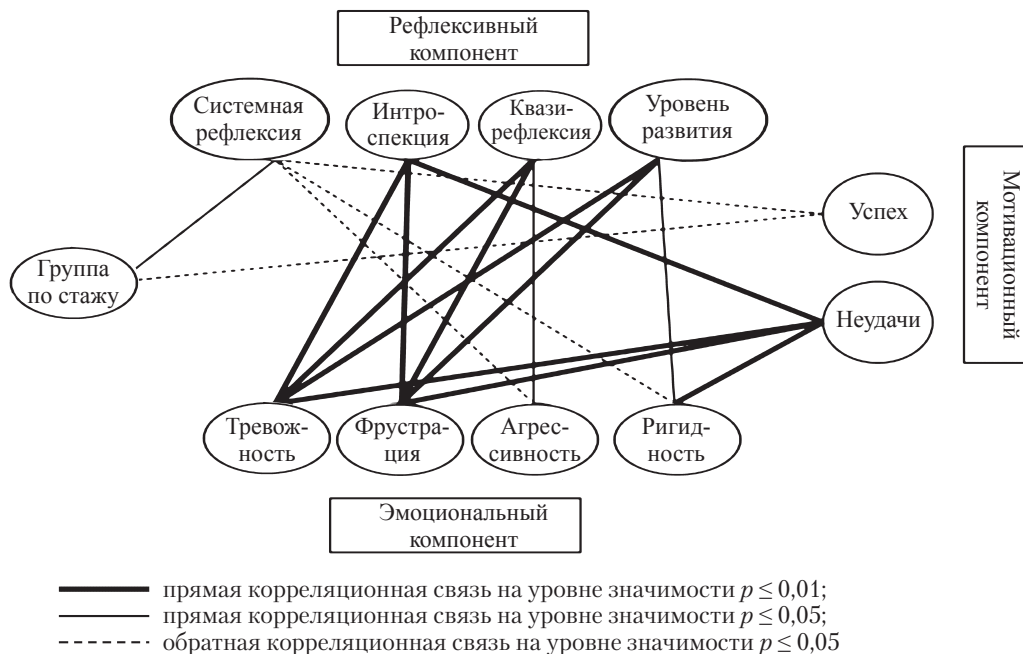
Средний уровень развития рефлексивности выявлен у подавляющего большинства учителей (75,7%). Это проявляется в том, что у учителей могут возникать трудности с восстановлением и анализом причинно-следственных связей как своих, так и чужих действий, и они не всегда способны объективно оценивать свои результаты, иногда им может быть трудно поставить себя на место другого и понять его.

Высокой рефлексивностью обладают 14,3% педагогов, они в большей степени склонны обращаться к анализу своей деятельности, выявлять причинно-следственные связи своих действий как в настоящем, так и в прошлом и будущем.

У 10,0% педагогов исследуемой выборки выявлен низкий уровень развития рефлексивности, который проявляется в том, что учителю трудно поставить себя на место другого и регулировать собственное поведение.

Таким образом, можно утверждать, что для учителей характерны средние показатели уровня развития рефлексивности и системной рефлексии, а также низкие показатели интрорспекции и квазирефлексии.

Далее мы проводили корреляционный анализ (см. рисунок). В результате выявлена общая картина корреляционных связей между компонентами профессионального здоровья учителя.



Взаимосвязь показателей компонентов профессионального здоровья учителя и их зависимость от стажа работы

Наибольшее количество связей обнаружено между рефлексивным и эмоциональным компонентом профессионального здоровья учителя (10 статистически значимых связей). Это говорит о том, что эти два компонента имеют тесную взаимосвязь в структуре профессионального здоровья учителя. Возможно, именно эта связь помогает учителям поддерживать свое профессиональное здоровье.

Положительные корреляционные связи на уровне значимости $p \leq 0,01$ были обнаружены между интроспекцией и тревожностью ($r = 0,584, p = 0,000$); интроспекцией и фрустрацией ($r = 0,505, p = 0,000$); интроспекцией и мотивацией к избеганию неудач ($r = 0,335, p = 0,005$); квазирефлексией и тревожностью ($r = 0,379, p = 0,001$); квазирефлексией и фрустрацией ($r = 0,370, p = 0,002$); уровнем развитости рефлексии и тревожностью ($r = 0,457, p = 0,000$); уровнем развитости рефлексии и фрустрацией ($r = 0,362, p = 0,002$); тревожностью и мотивацией к избеганию неудач ($r = 0,357, p = 0,002$); фрустрацией и мотивацией к избеганию неудач ($r = 0,361, p = 0,002$); ригидностью и мотивацией к избеганию неудач ($r = 0,317, p = 0,007$).

Положительные корреляционные связи на уровне значимости $p \leq 0,05$ были установлены между группой по стажу и системной рефлексией ($r = 0,256$,

$p = 0,032$); квазирефлексией и агрессивностью ($r = 0,287, p = 0,016$); уровнем развитости рефлексивности и ригидностью ($r = 0,286, p = 0,017$).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что чем выше показатель выраженности «плохой» (интроспекция, квазирефлексия) рефлексии, тем выше уровень выраженности тревожности, фрустрации, агрессивности, ригидности и мотивации к избеганию неудач. Возможно, это связано с тем, что у учителей при смещении фокуса их внимания на внутренние переживания либо при уходе в сторонние размышления об объектах, не имеющих отношения к актуальной жизненной ситуации, возникают негативные эмоциональные проявления.

Важно отметить, что при росте уровня развитости рефлексивности растет и ригидность учителей. Это может быть связано с тем, что учитель, уходя в анализ событий и действий, «зацикливается» на нем и ему трудно переключаться на другую деятельность.

Отрицательные корреляционные связи на уровне значимости $p \leq 0,05$ были установлены между: группой по стажу и мотивацией к успеху ($r = -0,257, p = 0,032$); системной рефлексией и агрессивностью ($r = -0,305, p = 0,010$); системной рефлексией и ригидностью ($r = -0,277, p = 0,020$); системной рефлексией и мотивацией к успеху ($r = -0,242, p = 0,043$).

Результаты (отрицательные корреляционные связи с уровнем значимости $p \leq 0,05$) говорят о том, что при увеличении стажа работы и системной рефлексии происходит снижение мотивации к успеху, возможно, это связано с тем, что после длительной педагогической деятельности у учителя снижается стремление к достижению успеха, происходит смещение приоритетов.

Также при увеличении системной рефлексии снижается уровень агрессии и ригидности, это может быть связано с тем, что учителя способны объективно оценивать себя, свои и чужие действия и адекватно и более гибко реагировать на происходящие события.

Таким образом, можно говорить о том, что при увеличении уровня развития рефлексивности и системной рефлексии происходит снижение таких показателей, как агрессивность и ригидность, а также снижение мотивации к успеху. А при повышении показателей интроспекции и квазирефлексии повышается уровень выраженности тревожности, фрустрации, агрессии и ригидности, мотивации к избеганию неудач.

Анализ результатов, полученных с помощью однофакторного дисперсионного анализа, показал, что системная рефлексия является различной в отдельных группах учителей, выделенных по педагогическому стажу (табл. 2).

Это доказывает существование взаимосвязи между исследуемыми показателями, т. е. длительность работы учителя в школе влияет на развитие системной рефлексии. Возможно, это связано с тем, что учитель приобретает более глубокие и разносторонние знания по своему предмету и смежным дисциплинам, профессионально и личностно развивается, транслирует свой педагогический опыт разным возрастным группам учащихся, кроме того, взаимодействует с коллегами и родителями учеников. В своей работе он пользуется современными программами и методиками, которые позволяют ему развивать интеллект, личностные

качества, развиваться физически. Понимая всю важность систематической работы над собой, педагог активно включается в те виды деятельности, которые способствуют формированию необходимых качеств. Благодаря большому стажу работы он хорошо разбирается в современных концепциях обучения и воспитания, использует их как основу в своей педагогической деятельности, способен быстро выбрать оптимальное решение в сложной педагогической ситуации.

Таблица 2

Результаты однофакторного дисперсионного анализа

Источник вариации		Сумма квадратов	Степени свободы	Средний квадрат	Критерий F	Уровень значимости
Системная рефлексия	Между группами	188,577	3	62,859	3,099	0,033
	Внутри групп	1338,695	66	20,283		
	Всего	1527,271	69			
Интроспекция	Между группами	80,488	3	26,829	0,959	0,417
	Внутри групп	1845,512	66	27,962		
	Всего	1926,000	69			
Квази-рефлексия	Между группами	70,478	3	23,493	0,783	0,508
	Внутри групп	1980,222	66	30,003		
	Всего	2050,700	69			
Рефлексивность	Между группами	9,738	3	3,246	1,584	0,202
	Внутри групп	135,247	66	2,049		
	Всего	144,986	69			
Тревожность	Между группами	48,244	3	16,081	1,179	0,325
	Внутри групп	900,342	66	13,642		
	Всего	948,586	69			
Фрустрация	Между группами	11,863	3	3,954	0,434	0,730
	Внутри групп	601,623	66	9,115		
	Всего	613,486	69			
Агрессивность	Между группами	44,739	3	14,913	1,638	0,189
	Внутри групп	600,704	66	9,102		
	Всего	645,443	69			
Ригидность	Между группами	9,160	3	3,053	0,272	0,845
	Внутри групп	740,112	66	11,214		
	Всего	749,271	69			

Окончание табл. 2

Источник вариации		Сумма квадратов	Степени свободы	Средний квадрат	Критерий F	Уровень значимости
Мотивация достижения успеха	Между группами	58,703	3	19,568	1,581	0,202
	Внутри групп	816,668	66	12,374		
	Всего	875,371	69			
Мотивация избегания неудач	Между группами	79,555	3	26,518	1,467	0,231
	Внутри групп	1192,730	66	18,072		
	Всего	1272,286	69			

Выводы

Деятельность учителя предполагает постоянную рефлекссию. Она необходима для эффективного выполнения им своих профессиональных обязанностей и поддержания собственного профессионального здоровья.

1. Уровень развития системной рефлексии и рефлексивности у учителей — средний, интроспекции и квазирефлексии — низкий. Это свидетельствует о том, что учителя владеют способностью объективно оценивать свою деятельность, могут поставить себя на место другого, понимать причинно-следственные связи.

2. В структуре профессионального здоровья рефлексивный компонент имеет тесные связи с эмоциональным компонентом, т. е. умение адекватно анализировать происходящие события помогает учителю лучше справляться с негативными эмоциями, эмоциональным напряжением и быстрее переключается с одной деятельности на другую. И наоборот, когда учитель способен не поддаваться негативным эмоциям, он может более объективно оценить те или иные свои действия, проанализировать причины различных событий.

2. В группах учителей, выделенных по педагогическому стажу, показатель системной рефлексии отличался, т. е. длительность работы в должности учителя влияет на развитие системной рефлексии. Вероятно, это связано с тем, что приобретенный за годы работы в этой сфере опыт позволяет учителю развивать системную рефлекссию, быть более объективным, лучше понимать и анализировать причины и следствия разных событий.

-
1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. М., 1984. Т. 4.
 2. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2005.
 3. *Карпов А. В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психол. журн. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.
 4. *Карпов А. В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности. М., 2004.

5. *Леонтьев Д. А., Осин Е. Н.* Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология : журн. Высш. шк. экономики. 2014. Т. 11, № 4. С. 110–135.
6. *Лэнгле А.* Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. М., 2005.
7. Методика диагностики рефлексивности [Электронный ресурс]. URL: http://psihologia.biz/psihofiziologiya_801/metodika-diaagnostiki-refleksivnosti-metodika-15055.html (дата обращения: 08.11.2016).
8. *Отт Н. Г.* Влияние рефлексии на формирование субъектности будущих учителей в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2010.
9. *Селиванова Е. А. Хватова М. В.* Рефлексивность в структуре личности педагогов как показатель их психологического здоровья // Вестн. Тамб. ун-та. Сер. : Гуманитарные науки. 2011. Т. 103, № 11. С. 211–216.
10. *Шигабетдинова Г. М.* Феномен рефлексии: границы понятия // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Сер. : Социология. Психология. Философия. 2014. № 2. С. 415–422.

Статья поступила в редакцию 15.08.2017 г.

УДК 82-3 + 821.161.1-3

Т. Н. Козина

ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РОЖДЕСТВЕНСКОГО И СВЯТОЧНОГО РАССКАЗОВ

Жанры рождественского и святочного рассказов не получили должного теоретического обоснования, неразграничение этих форм ведет к неверной трактовке произведений. Можно говорить об уникальном своеобразии русской рождественской прозы, впитавшей христианские художественные традиции Европы, но адаптировавшей их к русской ментальности. Жанр святочного рассказа формировался в недрах русской культуры, в несказочной прозе. Ее научное изучение началось лишь в XX в.

К л ю ч е в ы е с л о в а: рождественская и святочная проза; жанр; традиции.

В русской прозе XIX в. был популярен жанр рождественского рассказа, обладавший устойчивыми структурными свойствами. Рождественские рассказы имели определенный сюжет, и их публикация, как правило, приурочивалась к праздничным дням.

Д. С. Лихачев в книге «Поэтика древнерусской литературы» приходит к выводу о том, что Русь изначально «складывалась на основе диалога с Европой» [12, 12]. И этот «диалог», начавшись во времена Древней Руси, продолжался из века в век и особенно усилился в XIX столетии. Сегодня можно говорить об *уникальном своеобразии русской рождественской прозы, впитавшей христианские художественные традиции Европы, но адаптировавшей их к русской ментальности.*

В первой половине XIX в. в России становятся известны произведения европейской литературы, посвященные теме Рождества. Это сказки Э. Т. А. Гофмана «Повелитель блох» (1822), «Щелкунчик и Мышиный король» (1823). Затем появляются переводы «Сказок, рассказанных для детей» (1835–1837) Х. К. Андерсена и «Рождественских повестей» (1843–1846) Ч. Диккенса. С этого времени сказки

КОЗИНА Татьяна Николаевна — доктор культурологии, доцент, заведующий кафедрой «Изобразительное искусство и культурология» Педагогического института им. В. Г. Беллинского Пензенского государственного университета (e-mail: pspu-izo2012@yandex.ru)

© Козина Т. Н., 2017

«Елка», «Маленькая продавщица спичек» Андерсена и повести «Рождественская песнь в прозе», «Колокола», «Сверчок на печи» Диккенса входят в круг семейного чтения, тематически обогащая его.

Первые русские произведения рождественской тематики появляются в середине XIX в. В 1834 г. выходит повесть «Ночь на Рождество Христово» московского писателя и актера К. Баранова. В 1835 г. в журнале «Московитянин» публикуется повесть «Зимний вечер» Д. В. Григоровича.

К теме Рождества обращаются многие писатели конца XIX — начала XX в., развивая наметившиеся во второй половине XIX в. традиции. Авторы рождественской прозы писали о вечных проблемах милосердия, любви, сострадания, доброты, надежды. Среди наиболее известных следует назвать рассказы «Ангелочек» Л. Н. Андреева, «Мальчик у Христа на елке» Ф. М. Достоевского, «Тапер», «Чудесный доктор» А. И. Куприна, «Елка Митрича» Н. Д. Телешова, «Ванька» А. П. Чехова.

Культурная картина русского мира начала XX в. презентует определенные *рождественские традиции*. В статье «Безвременье» (1906) А. А. Блок называет Рождество «самым чистым и светлым праздником». Поэт выделяет в качестве главного, объединяющего всех людей в этот день чувства — *чувство «домашнего очага»*.

Оно и является одним из канонических элементов жанра: «Праздник Рождества был светел в русских семьях, как елочные свечки, и чист, как смола. На первом плане было большое зеленое дерево и веселые дети; даже взрослые, не умудренные весельем, меньше скучали, ютятся около стен. И все плясало — и дети и догорающие огоньки свечек» [2, 66]. Блок называет *суть Рождества*: праздник делает центром отношений в семье любовь и объединяет вокруг этого чувства всю семью.

Исследование *истоков рождественского жанра* убеждает, что обычай ставить елку в доме на Рождество в Россию принесли немцы-христиане, сохранившие и на чужбине обряд предков. Украшенная сладостями и свечами ель является одним из элементов Рождества.

Рождественскую ель венчает *Вифлеемская звезда*.

Исследователи рождественской прозы Е. В. Душечкина и Х. Баран считают, что на рубеже XIX–XX вв. этот жанр «отработал свои возможности». И как следствие этого, появляются пародии [5, 25]. Причина появления пародийных модификаций рождественских рассказов нам видится не в «усталости» жанра, а в духовном состоянии общества. В упоминавшейся статье «Безвременье» Блок замечает, что красота рождественского праздника уходит. В семьях царят скука и пошлость, которые прозорливый поэт представляет в образе «липкого паука». «Чистые нравы, спокойные улыбки, тихие вечера — все заткано паутиной, и самое время остановилось. Радость остыла, потухли очаги. Времени больше нет. Двери открыты на вьюжную площадь» [2, 70].

Начало XX в. отмечено тяжелыми историческими и социальными потрясениями: Русско-японская война, революция 1905–1907 гг., Первая мировая война. На наш взгляд, эти исторические события создали ситуацию для патриотического подъема в стране, возникла потребность в объединяющей людей идее, стал

необходим идеал. Жанровые особенности рождественского рассказа отвечают этим чаяниям, поэтому в периодические издания возвращается традиция публикации рождественских произведений.

После революционных событий 1917 г. *традиция публикации рождественских рассказов утрачивается*: одни культурные парадигмы сменяются другими. Исследуемый жанр исчезает из контекста эпохи. Произведения Куприна, Телешова, Чехова и других интерпретируются как тексты острой социальной тематики и переводятся в раздел детской литературы. Полной иллюстрацией этого является интерпретация рассказа Чехова «Ванька» современными культурологами, педагогами и литературоведами. Так, Е. В. Душечкина считает, что в этом рассказе писатель «ищет новые пути святочного жанра в разработке антирождественских мотивов, использование которых в русской литературе... имело целью показать несоответствие сути праздника безжалостной реальности жизни» [6, 225].

Другой исследователь — С. И. Кормилов определяет «наивный адрес» как «художественную реальность», т. е. ученый полагает, что «отрицательный факт все-таки имеет место» [9, 150].

Исследователь творчества Чехова — Н. В. Капустин отмечает, что «надпись на конверте, недвусмысленно говорящая, что письмо не дойдет», напоминает о реальности и «создает тот драматический художественный эффект, который позволяет назвать “Ваньку” в числе лучших чеховских рассказов» [8, 51].

Подобную точку зрения разделяет М. М. Дунаев, считающий, что «Константин Макарыч никогда не получит письма, и светлая надежда обернется тьмою... Ваньке неизбежно представится, что он никому не нужен, что его бросили и оставили в безнадежности... Дед же... ничего не сделает для внука. Ребенок переживет тяжелейшее потрясение, ощущение оставленности, заброшенности» [4].

Прав, на наш взгляд, И. А. Есаулов. Он — единственный, кто учитывает форму произведения Чехова. «Жанр рождественского рассказа совершенно преобразует то внешнее “содержание”, к которому и сводят обычно “смысл” чеховского произведения. Перед нами сюжет о светлом рождественском чуде» [7, 52]. Опираясь на текст рассказа, исследователь приводит основательные доводы, считая его «художественным шедевром Чехова, а не образцом социально-обличительной беллетристики» [Там же, 51–52].

Поддерживая справедливое замечание Н. Д. Тамарченко о том, что при анализе рассказа следует исходить из его жанровой природы [17, 109–110], отметим принадлежность рассказа «Ванька» к рождественскому жанру. Он был опубликован в «Петербургской газете» в разделе «Рождественские рассказы» 25 декабря 1889 г. Добавим, что подобные произведения предназначались для семейного чтения, их основная цель — объединить всю семью вокруг рождественского чуда.

Выделим основные жанровые признаки. События происходят в ночь под Рождество. Это традиционное время действия рождественского рассказа. «Герой принимает молитвенную позу» [7, 53]: мальчик пишет письмо, стоя на коленях. В его письме содержатся поздравление с Рождеством и пожелание дедушке «всего от Господа Бога». Горящая перед мальчиком свеча отражается в окне. Ванька отвлекается от письма и представляет рождественскую елку, за которой они ездили

с дедом. Кроме того, главный герой произведения Чехова — сирота. В комнате, где Ванька пишет письмо, присутствует икона, являющаяся проекцией образа того, кто на ней изображен. Свеча не просто отражается в окне. Известен старинный рождественский обычай ставить в ночь под Рождество на подоконник свечу. Она символизирует готовность принять приход Спасителя.

В рассказе «Ванька» Чехова присутствует и рождественский подарок. В письме мальчика содержится просьба взять у барышни Ольги Игнатьевны подарок — золоченый орех. Таким образом, в тексте присутствуют все образы и атрибуты рождественского жанра. В рождественской прозе обязательно наличие чуда. И оно несомненно произойдет: «Невозможное человекам возможно Богу» (Лк. 18, 27).

Чехов был верующим человеком. Из воспоминаний родственников писателя известно, что он «ни одной пасхальной ночи не провел в постели и отправлялся бродить по церквам, слушая колокольный перезвон и посещая праздничную службу». Писатель говорил: «Лучше и красивее церковного звона ничего нет; так я его люблю» [10, 122].

Для изображения социальной несправедливости прозаик выбирал другое время и другие жанры. Мы считаем, что интерпретация рассказа «Ванька» как произведения, посвященного социальной проблематике, не соответствует его жанровой природе, однако такая трактовка закрепились в советском литературоведении и продолжает существовать.

Архетип Рождества проявляется в известных произведениях советской эпохи — рассказах В. Д. Бонч-Бруевича «Елка в Сокольниках», А. П. Гайдара «Чук и Гек», М. М. Зощенко «Елка». Эти рассказы несколько сентиментально напоминают о *вечных жизненных ценностях — детях, доброте, семейном счастье*. Они свидетельствуют о том, что в советскую эпоху рождественская проза укрылась в нише детской литературы. Тонкий и внимательный прозаик, Зощенко одним из первых заметил, как в советском обществе *утрачиваются прежние культурные паттерны и происходит полный переход на новые*. В рассказе «Елка» он изображает, как праздник перетек в скандал.

С 1926 г. украшение елки попадает под запрет: в стране начинается антирелигиозная кампания. На заседании партконференции 1929 г. было принято решение о запрещении празднования Рождества.

В начале 1990-х гг. *рождественский жанр возвращается*. Этому способствуют публикации тематических сборников, переиздания произведений классиков русской литературы, появление творческих конкурсов. Например, в Республике Мордовия ежегодно с 1996 г. проводится конкурс «Рождественская звезда», в котором принимают участие писатели, музыканты, художники и фотографы из разных городов России. «Все авторы имеют активную жизненную позицию и ищут возможные формы выражения веры» [16, 3].

К сожалению, авторы исследований о рождественском жанре не разграничивают понятия «рождественский» и «святочный» рассказы. Так, в книге «Рождественская проза в русской литературе XIX–XX веков» Г. В. Пранцова пишет: «...термины “рождественский рассказ” и “святочный рассказ” мы используем в данной работе как синонимы» [14, 44], а Н. Н. Старыгина в работе «Лесков

в школе», определяя специфику святочного рассказа, называет канонические признаки рождественского рассказа [16, 78–79].

Таким образом, можно сделать вывод, что жанры рождественского и святочного рассказов на протяжении XIX–XX вв. не получили теоретического обоснования.

Истоки *святочного жанра* — в русском фольклоре. Его название связано со Святками (от глагола «святить»). В древности христиане освящали все торжественные праздники благочестивыми делами: цари уменьшали подати, миряне, выполняя наставления священников, творили милостыню. Эти дни, насыщенные душеспасительными делами, называли Святými, или Святками.

Простой народ после окончания Рождественского поста наполнял это время играми и забавами. «Мы нигде не видим, чтобы Святки праздновались с такой безотчетной веселостью, как среди русских», — писал исследователь отечественного духовного достояния А. Т. Терещенко [18, 641]. Святочные забавы разнообразны. К ним относятся не только гадания, но и различные игры: фанты, жмурки, ряженье. Обычно наряжаются козой, журавлем, медведем. «Маски, бывшие в обиходе у нас издревле, преследовались духовенством... Архиепископ Лука в своем поучении XII в. запрещает “москолюдствовать”, т. е. принимать нечеловеческие образы» [Там же, 641–642]. В дни Святков в кругу родных, соседей, друзей было принято рассказывать *былички* или *бывальщины*.

Былички и *бывальщины* относятся к несказочной прозе. Интерес к ней возник лишь в XX в. Это объясняется тем, что «в повседневном бытовании прозаические жанры фольклора не имеют наименований» [19, 69]. Названные жанры имеют установку на достоверность, их *прикладное назначение* — передавать исторические, политические, религиозные, бытовые и другие новости.

Слово «*быличка*» было введено в фольклористику Б. М. и Ю. М. Соколовыми, услышавшими его от крестьян Белозерского края. Быличкой в народе называют небольшой рассказ о столкновении человека с inferнальной силой. Нарратив существует в форме личного свидетельства. Быличка относится к «суеверному меморату» [19, 70].

Когда этот одноэпизодный рассказ обрастает рядом подробностей, вносимых новыми нарраторами, т. е. начинает не только информировать, пугать, но и развлекать, тогда быличка, становясь «суеверным фабулатом» [19, 71], переходит в другой жанр. Фольклористы обозначают его словом «*бывальщина*». Это определение в словаре В. И. Даля имеет синонимы *бывалка*, *былица*, *былина*, *быль* и пояснение: «...что было, случилось, рассказ не вымышленный, а правдивый; старина; иногда вымысел, но быточный, несказочный. *Бывальщину слушают лучше сказки. Быль не сказка: из нее слова не выкинешь*» [3, 148].

Жанровые особенности святочного рассказа первым описывает Н. С. Лесков. Писатель создает цикл, куда включает четырнадцать святочных рассказов, написанных в разное время для рождественских и новогодних номеров периодических изданий. В предисловии к циклу он отмечает, что только немногие из них «...имеют элемент *чудесного* — в смысле сверхчувственного и таинственного. В прочих причудливое или загадочное имеет свои основания не в сверхъестественном или сверхчувствительном, а истекает из свойств русского духа...» [11, 440].

Через все рассказы автор проводит мысль о *возможности преобразования общества через нравственное совершенствование человека, через устройство его жизни на христианских началах любви, сострадания, взаимопомощи.*

В рассказе «Жемчужное ожерелье» Лесков отмечает «однообразие» святочных текстов из-за «слишком тесной и правильно ограниченной формы».

Н. Н. Старыгина, определяя жанровую специфику святочного рассказа, выделяет его первичные и вторичные признаки. По ее мнению, «святочный рассказ... моралистичен и назидателен: характеризуя жизнь и личность героя, автор предъявляет к ним высшие критерии оценки — заповеди Иисуса Христа» [16, 78].

Ко вторичным признакам исследуемого жанра Старыгина относит: 1) приуроченность действия к рождественским праздникам или Святкам; 2) описание чудесных событий, которые определяют духовное перерождение героя; 3) счастливую развязку [Там же, 79].

Современная писательница О. А. Николаева обращается к видовым особенностям святочного рассказа в повести «Ничего страшного». Один из ее героев отмечает:

«— Во-первых, события должны происходить между Рождеством и Крещением, то есть на Святках по определению. Во-вторых, в рассказе должен быть некий элемент недоразумения или мистификации, и в конце концов недоразумение должно быть разрешено, а мистификация разоблачена... И в-третьих, все заканчивается преображением жизни. Если этого нет, то это просто байка» [13, 62–63].

Следовательно, Николаева считает неперенным признаком святочного рассказа возвращение или обращение человека к Богу, упование на него в сложных жизненных ситуациях. Христианско-нравственная проблематика, по ее мнению, является доминирующей в содержании произведения. И в этом мнение писательницы совпадает с утверждением Старыгиной.

Точнее, на наш взгляд, определяет жанровые каноны Есаулов. Названные исследователем универсалии вида проводят четкую грань между рождественскими и святочными рассказами.

Есаулов сумел увидеть и сформулировать те признаки святочного жанра, которые создают его автономность, делают *недопустимой синонимию с рождественским:*

- 1) «пафос самовольного изменения судьбы»;
- 2) «самоутверждение в земной жизни становится важнее духовного спасения» («иерархия выворачивается наизнанку»);
- 3) «карнавальная» игра с переодеванием, святочные *потехи, маски* [7, 69–70].

Выявленные в ходе исследования различия в жанрах рождественского и святочного рассказов отражены в следующей схеме.

РАССКАЗЫ

Рождественский	Святочный
<i>Идейное содержание</i>	
Преображение человека. Обращение его к Богу. «Светлое рождественское чудо» (Есаулов)	«Опровержение вредного предрассудка» (Лесков). «Преображение жизни» (Николаева). «Самоутверждение в земной жизни становится важнее духовного спасения» (Есаулов)
<i>Цель произведения</i>	
Создать праздничное настроение. Дать нравственный урок	Развеселить, напугать. Дать нравственный урок
<i>Истоки жанра</i>	
Европейский рождественский рассказ	Быличка, бывальщина
<i>Время действия</i>	
Рождественский Сочельник. Рождество	Рождество. Святки
<i>Непременные атрибуты</i>	
Ель, звезда, ясли, свечи, подарки	Метель, замерзшая река, овраг, кладбище
<i>Принципы развития сюжета</i>	
Устремленность к чудесному событию (неожиданная помощь, обновление жизни, любовь действенная, традиции рождественской благотворительности)	Фантастика. Мистификация. «Самовольная перемена судьбы» (Есаулов)
<i>Исторические персонажи</i>	
Богородица, Иосиф, Младенец, волхвы, пастухи, царь Ирод	—
<i>Традиционные герои</i>	
Сиротка. Семья	Инфернальные силы
<i>Поэтика</i>	
Молитвы. Обращения к Богу, Богородице, святым	Гадания, игры, ряженьё
<i>Введение малых фольклорных форм</i>	
Христовлавье	Колядки

Таким образом, жанры рождественского и святочного рассказов на протяжении XIX–XX вв. не получили теоретического обоснования. Неразграничение этих жанровых форм ведет к неверной трактовке произведения. В ходе исследования выявлены различия в жанрах рождественского и святочного рассказов. Интерпретируя рождественские произведения, следует исходить из природы праздника, давшего название жанру. Без чуда не может состояться ни одно произведение, относящееся к рождественскому жанру, поэтому основной принцип развития сюжета — устремленность к чудесному событию.

Истоки святочного жанра — в русском фольклоре, в несказочной прозе: *быличке* и *бывальщине*. Их исследование началось лишь в середине XX в. Как правило, в старину интерес к ним был ограничен Святками — днями веселья, ряженья, забав. Названные жанры имеют установку на достоверность, их прикладное назначение — передавать исторические, политические, религиозные, бытовые и другие новости, развеселить или напугать, дать нравственный урок.

-
1. Библия : Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета канонические. М., 1992.
 2. Блок А. А. Безвременье // Собр. соч. : в 8 т. М. ; Л., 1962. Т. 5. С. 65–70.
 3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. М., 1989–1991. Т. 1.
 4. Дунаев М. М. Виртуальное литературоведение [Электронный ресурс]. URL: <http://rusk.ru/st.php?idar=16761/> (дата обращения: 27.07.2012).
 5. Душечкина Е. В., Баран Х. Настали вечера народного веселья // Чудо рождественской ночи. СПб., 1993. С. 3–32.
 6. Душечкина Е. В. Русский святочный рассказ. СПб., 1995.
 7. Есаулов И. А. Пасхальность русской словесности. М., 2004.
 8. Капустин Н. В. Жанровые разновидности рассказа и их видоизменения у Чехова // Капустин Н. В. «Чужое слово» в прозе А. П. Чехова. Иваново, 2008. С. 42–119.
 9. Кормилов С. И. Рецензия на книгу И. А. Есаулова «Пасхальность русской словесности» // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9 : Филология. 2006. № 3. С. 147–155.
 10. Коростелева В. А. Парнаса дорогие имена. М., 2011.
 11. Лесков Н. С. Собрание сочинений : в 12 т. М., 1989. Т. 7.
 12. Лихачев Д. С. Поэтика древнерусской литературы. М., 1979.
 13. Николаева О. А. Ничего страшного // Знамя. 2005. № 12. С. 56–100.
 14. Пранцова Г. В. Рождественская проза в русской литературе XIX–XX веков. Пенза, 2009.
 15. Рождественская звезда, 1996–2008 / сост. О. В. Савлова, А. А. Бажанов. Саранск, 2008.
 16. Старыгина Н. Н. Лесков в школе. М., 2000.
 17. Теория литературы : в 2 т. / под ред. Н. Д. Тамарченко. М, 2004.
 18. Терещенко А. В. История культуры русского народа. М., 2007.
 19. Шафранская Э. Ф. Устное народное творчество. М., 2008.

Статья поступила в редакцию 09.06.2017 г.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО МУЗЕЙНОГО ПРЕДМЕТА: НА ПРИМЕРЕ КОЛЛЕКЦИЙ ПО КУЛЬТУРЕ КОРЕННЫХ НАРОДОВ ПРИТОМЬЯ*

Проанализированы методологические подходы к исследованию музейного предмета, сформированные в период становления теоретического музееведения. Рассматриваются имеющие место в музееведении аксиологический, гносеологический и семиотический подходы для определения культурной ценности и исследования информационного поля музейного предмета. Обоснованы перспективы раскрытия технологий изготовления этнографических музейных предметов в рамках семиотического подхода посредством исследования музейного предмета как знака. Данный подход представляется перспективным в плане изучения этнографических музейных предметов.

К л ю ч е в ы е с л о в а: музей; коллекции; этнографический музейный предмет; методологический подход.

Для человечества на различных ступенях развития общества характерно особое отношение к действительности, определяемое в музееведении как «музеальность» — потребность в отборе обладающих культурной ценностью предметов с заключенной в них социально значимой информацией. Предложенное З. Странским в 1970-е гг., данное понятие широко используется российскими музееведами. На основе идей этого ученого обосновываются аксиологический и гносеологический подходы к исследованию музейных предметов — своеобразных документов, являющихся воплощением «музеальности» [1, 63–64].

Аксиологический подход связывается с определением культурной ценности предметов музейного значения при отборе объектов реальной действительности и включении их в музейное собрание в качестве музейных предметов. По мнению Л. М. Шляхтиной, Е. Н. Мастеницы, «гносеологический информационный потенциал музейного предмета состоит в том, что он является фрагментом реальности... фиксирует определенный опыт человечества и аккумулирует в себе все сведения о явлениях, предопределивших его появление и бытование [15, 26–28].

В музееведении понятие «музейный предмет» является ключевым — именно с ним связано становление музееведения в качестве науки. Термин *музейный предмет* «...утвердился в профессиональном языке только в середине 1950-х гг.». Еще на Первом музейном съезде в 1930 г. предпочтительно говорили о музейном экспонате, о «музейной вещи» как некой «оригинальной вещи в себе, неповторимой в виде какой бы то ни было модели». В результате теоретических разработок 1960–1970-х гг. «музейный предмет» станет одним из центральных понятий

* Работа выполнена в рамках проектов РГНФ № 17-11-42003, 17-11-42006.

в музееведении, однако четкого определения, не требующего дополнительных пояснений, так и не получит [14, 6]. И в первом десятилетии XXI в. музеееды отмечают наличие целого ряда дефиниций музейного предмета. Трактровка 1988 г. — «извлеченный из реальной действительности предмет музейного значения, включенный в музейное собрание и способный длительно сохраняться» — требует пересмотра в связи с включением в музейную сферу деятельности нематериальных объектов и недвижимых историко-культурных объектов [8, 224–226].

В 1980-е гг. по поводу термина «музейный предмет» отмечалось, что выделенные для него характеристики «носят позитивный характер», не отражая самой сути музейного предмета и не позволяя выявлять специфику конкретного музея, в коллекцию которого он включен [5, 36–37]. В связи с этим в конце 1980-х — начале 1990-х гг. развернулась дискуссия по поводу понятий «музейный предмет» и «этнографический предмет». Основанием для дискуссии явилось то, что при комплектовании этнографических фондов музея приходится сталкиваться с трудностями выделения из культурных черт этноса этнических признаков, на основании которых музейный предмет мог бы рассматриваться как этнографический. Отмечая узкое значение понятия «предмет», Н. И. Калашникова и В. А. Дмитриев предлагают использовать для этнографического музея термин «этнографический экспонат», подчеркивающий, по их мнению, «неадекватность вещей, функционирующих в музее и в “живой” среде», что будет способствовать выявлению специфики этнографического музея [3, 83–84]. Такой поход музееведов-этнографов, вероятно, объясняется тем, что музейный предмет рассматривался как потенциально ориентированный на включение в структуру экспозиции. В 1980-е гг. отождествляемый с экспонатом музейный предмет получил отражение в исследованиях, ориентированных на раскрытие его информационного потенциала в музейной экспозиции как элемента системы музейной коммуникации.

Последовательное развитие теоретических проблем музееведения, где ключевым моментом является музейный предмет, требовало новых методологических разработок. В сфере музейной проблематики происходило ориентирование на семиотический подход с опорой на выработанную в рамках научных исследований московско-тартуской школы языковую модель Ю. М. Лотмана, признанную универсальной для изучения любой модели культуры. Семиотический подход наиболее четко разработан Н. А. Никишиным, предлагающим считать музейный предмет в экспозиции единицей музейного языка как особой упорядоченной знаковой системы [10, 11].

В дальнейшем изучение музейного предмета получает новое развитие в связи с положением о всестороннем исследовании музейных предметов до включения в структуру музейной экспозиции. Музейный предмет как знак, выступающий в качестве базового понятия при исследовании семиотики музея в целом, рассматривается О. С. Мишуровской [7]. Структурно-функциональной организации музейного предмета в целях разработки стратегии его постижения как текста культуры в процессе музейной коммуникации посвящена диссертация Е. В. Старинковой [13].

Актуальным направлением современных культурологических исследований является изучение музейного предмета как объекта наследия в двух аспектах: как культурного текста в широком (семиотическом) смысле слова и как текста,

функционирующего в определенном социокультурном пространстве. Этнографический музейный предмет — это достаточно сложный объект, аккумулирующий в среде своего бытования конкретный опыт носителей культуры в определенный период, извлеченный из этой среды и утративший в ней свое предназначение; интерпретированный на основе атрибутивных признаков в условиях нового социального контекста, куда он попал при обретении статуса музейного предмета; обладающий способностью передачи в музейной форме информации об объектах традиционной культуры.

Исследования этнографических музейных предметов как знаков, обладающих внутренним и внешним полями, позволяют раскрыть не только их атрибутивные характеристики, но и нематериальную составляющую наследия — технологии изготовления, семантику декора и пр. В современных условиях, когда элементы традиционной культуры, будучи утрачены в среде бытования, преимущественно сохраняются в музейных собраниях в качестве музейных предметов, это имеет большое значение.

Пример формирования коллекций по традиционной культуре коренных малочисленных народов Притомья показателен в связи с тем, что в конце XIX — начале XX в. этнографические предметы, собираемые в среде бытования и передаваемые в музейные собрания, рассматривались в качестве источников для научных исследований. Краеведческое изучение традиционной культуры шорцев и бачатских телеутов осуществлялось при поддержке Западно-Сибирского отдела Императорского Русского географического общества (ЗСОИРГО). Академические научные исследования с 1920-х гг. проводились представителями ленинградской этнографической школы — Н. П. Дыренковой, И. Д. Старынкевич, Л. Э. Каруновской на основе собранных ими материалов. Предметы передавались в действующие в этот период времени музеи России — Музей антропологии и этнографии Российской академии наук (МАЭ) Санкт-Петербурга, Музей ЗСОИРГО Омска (ныне Омский государственный историко-краеведческий музей — ОГИКМ) и Этнолого-археологический музей Томского университета (Музей археологии и этнографии Сибири Томского государственного университета — МАЭС ТГУ) [2, 149]. Научную направленность сбора материала подтверждает тот факт, что фиксировались контекст функционирования предметов и этническая нагрузка или ситуация, в которой они существовали. Ценность предмета в первой четверти XX в. определялась исходя из его подлинности, способности служить носителем информации о культуре народов.

В 1950–1960-е гг. активизировался исследовательский интерес к коллекциям МАЭ. Информация, сосредоточенная в музейных предметах, познается посредством исследования материала, формы, конструктивных особенностей, технологий изготовления и функционирования музейных предметов в сочетании с привлечением нарративных источников музея. Так, С. В. Иванов занимался изучением изобразительного искусства шорцев и бачатских телеутов [5, 661–675]; А. А. Попов сумел восстановить технологии плетения и ткачества, в том числе уникального плетения из кожаных ремней у бачатских телеутов [11, 61–69]; Е. Д. Прокофьевой посредством анализа шаманского костюма и бубнов удалось

раскрыть специфику шаманизма [12]. В настоящее время существует серьезная проблема обращения к этим материалам: в МАЭ и ОГИКМ коллекции по шорцам и бачатским телеутам «законсервированы» в фондах, они не находят отражения даже в общей экспозиции по народам Сибири.

При включении в музейное собрание, когда предмет музейного значения получает статус музейного предмета, характерно применение описательного метода. Исследователи информационного поля музейного предмета в экспозиции, по всей вероятности, предполагают, что полноценная информация о предмете музейного значения выявляется уже на этапе его преобразования в музейный предмет. Однако практика изучения коллекционных описей 25 музеев России показывает, что атрибутивные характеристики сборов первой половины XX в. поверхностны. В ряде музеев в инвентарных карточках/научных паспортах указаны гораздо более поздние даты поступления предметов в музей. Причиной является тот факт, что научное обоснование критериев атрибуции музейных предметов в музееведении приходится на 1980-е гг., когда в музеях страны начинают проводиться мероприятия по паспортизации музейных предметов.

В 1979 г. после принятия Министерством культуры РСФСР решения о паспортизации музейных коллекций омскими этнографами были описаны предметы шорской коллекции МАЭС ТГУ [6, 8–13, 38–122]. В 1990-е гг. составлено описание шорской коллекции ОГИКМ [9, 60–138]. Атрибуция предметов осуществлялась на основе методики научной обработки коллекций, апробированной в МАЭ и Государственном музее этнографии народов СССР. В качестве критериев атрибуции были выбраны: название на русском языке и языке народа-носителя, материал, техника изготовления, конструктивные особенности, функциональное назначение, место и время приобретения. Работа затруднялась в связи с тем, что часть сведений из коллекционных описей, например, в ОГИКМ, была вместе с рядом предметов утрачена во время Гражданской войны. В 1993–1998 гг. по заказу департамента культуры администрации Кемеровской области автором статьи были проведены анализ, систематизация и литературно-этнографическая обработка коллекционных описей шорских предметов, хранящихся в собраниях музеев России. Сводный каталог коллекций обеспечил их комплексное изучение и использование данных об объектах народной культуры для их реконструкции и трансляции в условиях современности [16].

Однако описания музейных предметов в опубликованных каталогах не дают полных сведений о них. Прежде всего это относится к нематериальной части. Так, в историко-культурном наследии народов Притомья утрачены многие технологии изготовления. Особенно это касается объектов художественного наследия, под которыми понимаются созданные носителями культуры в разные исторические периоды предметы, наделенные знаково-символической семантикой и способностью аккумулировать в себе синкретическое единство материального и нематериального, имеющие отношение к народному декоративному искусству, приемы изготовления которых передавались из поколения в поколение.

Объекты художественного наследия шорцев и бачатских телеутов, зафиксированные в собраниях музеев, перестают выявляться в среде бытования после

1960-х гг. Воспроизводство же их в этой среде было утрачено гораздо раньше, поэтому начиная с 30-х гг. XX в. поступления в музеи декорированных предметов, например, из рога, кости, кожи, становятся единичными. Поступившие в музей в 1920–1930-е гг. декорированные предметы из рога и кости имели у шорцев разное назначение. Среди них — *элементы орудий охоты (шорцы)*: наконечники стрел (МАЭС ТГУ), мерки для пороха (МАЭС ТГУ, МАЭ, КОКМ), пистонницы (МАЭ), курки для самострелов (МАЭС ТГУ, МАЭ, КОКМ), наверхия сошек — подставок для ружья (МАЭ, КОКМ), рукояти для ножей (МАЭС ТГУ, МАЭ, КОКМ); *элементы орудий прядения (шорцы)*: пряслица (МАЭС ТГУ, КОКМ); *курительная утварь*: табакерки (МАЭС ТГУ, МАЭ, КОКМ), курительные трубки (МАЭС ТГУ, КОКМ).

Что касается музейных предметов, отражающих специфику скотоводства — традиционного занятия бачатских телеутов как потомков кочевого населения Южной Сибири, то их поступление в музей также ограничено хронологическими рамками. В 1929 г. в МАЭ поступили образцы художественного плетения элементов конской сбруи из кожаных ремней из улуса Челукой Кузнецкого округа. Коллекции музеев, датированные второй половиной XX в., не содержат подобных предметов, что свидетельствует об утрате в среде бытования навыков владения технологиями художественной обработки рога (у шорцев) и художественного плетения из кожаных ремней (у бачатских телеутов).

Анализ художественного наследия коренных народов Притомья на основе коллекционных описей музеев России доказывает необходимость проведения исследований музейных предметов в рамках семиотического подхода, когда в силу ряда объективных причин технологии декорирования предметов из различных материалов, имевшие место в традиционных культурах, утрачены в среде бытования. При этом следует исходить из того, что семиотической природе музейного предмета как знака свойственно наличие внутреннего и внешнего семантических полей. Исследование внутреннего поля позволяет выявить сходства и различия в форме определенных групп этнографических предметов, в используемых материалах, в типах декора, технологиях декорирования, конструктивных особенностях. Посредством изучения внешнего поля возможно установление связи семантики декора с ранними культурами шорцев и бачатских телеутов, определение зависимости используемых технологий и материалов от хозяйственных занятий.

Проводимые до настоящего время исследования объектов культурного наследия народов Притомья ограничивались лишь краткими атрибутивными характеристиками музейных предметов для их описания и не затрагивали их нематериальной составляющей. Описания предметов, датированных первой половиной XX в., содержат ограниченную информацию. В качестве примера можно проанализировать описание уникального образца традиционной вышивки шорцев, приобретенного А. К. Ивановым в 1925 г. в улусе Кечин в верховьях Мрассу. В каталоге МАЭС ТГУ среди технологий вышивки отмечен только тамбурный шов [13, 85]. Изучение декорированного текстиля в рамках семиотического подхода позволило определить, что среди техник декорирования кроме *тамбурного шва* использованы характерные для шорской вышивки швы «орбе» и *стежковый шов*. Выявлены типы декора, свойственные традиционному искусству шорцев, где

среди наиболее употребительных геометрических элементов отмечен орнамент в виде зигзага с петлей в изломе, размещенного линейно между параллельными прямыми и отражающего мотив родовой горы.

Таким образом, в 1970-е гг., в период начала формирования теоретических основ музееведения как науки, получили обоснование аксиологический и гносеологический подходы к исследованию музейного предмета. В рамках данных подходов анализировался процесс отбора предметов музейного значения в среде бытования с опорой на такие критерии, как информативность, аттрактивность, экспрессивность, репрезентативность; определялось содержание музейного предмета на основе атрибутивных характеристик, включающих название, материал, технику изготовления, время и место бытования и приобретения. С 1980-х гг. музеееды ориентируются на семиотический подход, открывающий более широкие перспективы изучения музейных предметов как знаков, рассматриваемых в качестве носителей и трансляторов культурно значимой информации, в том числе и о нематериальной составляющей культурного наследия.

1. *Ананьев В. Г.* Збынек Странский. У истоков теоретической музеологии // Музей. Вопросы музеологии. 2013. № 6. С. 62–65.
2. *Глушкова П. В., Кимеева Т. И., Родионов С. Г.* Этапы формирования шорских этнографических коллекций в музеях России // Вестн. КемГИК. 2016. № 34. С. 148–158.
3. *Дмитриев В. А., Калашикова Н. М.* О принципах комплектования фондов этнографических музеев на современном этапе // Советская этнография (М.). 1989. № 2. С. 82–83.
4. *Дукельский В. Ю.* Музейный предмет // Советский музей (М.). 1986. № 1. С. 36–37.
5. *Иванов С. В.* Материалы по изобразительному искусству народов Сибири XIX – начала XX в.: сюжетный рисунок и другие виды изображений на плоскости // Тр. Ин-та этнографии. М.; Л., 1954. Т. 22. 838 с.
6. Каталог этнографических коллекций музея археологии и этнографии Томского университета. Томск, 1979.
7. *Мишуровская О. С.* Семиотический анализ знаковой специфики музейного предмета // Вестн. ЛГУ. 2011. Т. 2, № 3. С. 205–211.
8. Музейное дело России. М., 2010. 676 с.
9. Народы Южной Сибири в коллекциях Омского государственного объединенного исторического и литературного музея. Томск, 1990. С. 60–138.
10. *Никишин Н. А.* «Язык музея» как универсальная моделирующая система музейной деятельности // Музееведение. Проблемы культурной коммуникации в музейной деятельности. М., 1989. С. 7–16.
11. *Попов А. А.* Плетение и ткачество у народов Сибири в XIX – первой четверти XX столетия // Сб. Музея антропологии и этнографии (М.; Л.). 1955. Т. 16. С. 41–147.
12. *Прокофьева Е. Д.* Шаманские бубны // Историко-этнографический атлас народов Сибири. М.; Л., 1961. С. 435–492.
13. *Старинкова Е. В.* Музейный предмет как текст культуры : автореф. дис. ... канд. культурологии. СПб., 2014. URL: <http://cheloveknauka.com/muzeynyy-predmet-kak-tekst-kultury> (дата обращения: 18.03.2017).
14. *Сундиева А. А.* О базовых понятиях музейной науки // Музей. 2009. № 5. С. 4–9.
15. *Шляхтина Л. М., Мастеница Е. Н.* Музеология и ее методы в системе социально-гуманитарных наук // Факты и версии. СПб., 2005. Кн. 4. С. 23–34.
16. Шорцы : каталог этногр. коллекций музеев России. Кемерово, 1999. Ч. 1–5. 941 с.

ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ НОВОГО ВРЕМЕНИ

УДК 316.74:37 + 378.016(470.5)

П. А. Амбарова
Г. Е. Зборовский

ВОЗМОЖНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ НЕЛИНЕЙНОЙ МОДЕЛИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УРФО (по материалам «круглого стола»)*

Статья посвящена обсуждению результатов «круглого стола», посвященного исследовательскому проекту Российского научного фонда «Формирование нелинейной модели высшего образования в регионе в условиях социальной и экономической неопределенности». В ней представлены экспертные мнения о возможностях, перспективах и рисках внедрения в практики высшей школы макрорегиона элементов нелинейной модели, главное предназначение которой — смягчение и нивелирование деструктивных последствий институциональных изменений современного высшего образования в России.

К л ю ч е в ы е с л о в а: нелинейная модель высшего образования; макрорегион; сетевое взаимодействие вузов; университетское управление; образовательные общности.

В апреле 2017 г. в Уральском федеральном университете состоялся «круглый стол» «Возможности практической реализации нелинейной модели высшего образования в УрФО». Это научное мероприятие было проведено в рамках крупного исследовательского проекта, реализуемого с 2016 г. научной группой социологов УрФУ и поддержанного Российским научным фондом. Результаты

* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 16-18-10046) «Формирование нелинейной модели российского высшего образования в регионе в условиях экономической и социальной неопределенности».

АМБАРОВА Полина Анатольевна — доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Уральского федерального университета (e-mail: borges75@mail.ru).

ЗБОРОВСКИЙ Гарольд Ефимович — доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, профессор-исследователь кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Уральского федерального университета (e-mail: garoldzborovsky@gmail.com).

© Амбарова П. А., Зборовский Г. Е., 2017

первого этапа исследования (2016 г.) позволили выявить серьезную дисфункциональность существующей модели высшего образования в России и обосновать на втором этапе (2017 г.) необходимость перехода к новой его модели, названной исследовательским коллективом нелинейной [4].

Цель проведенного «круглого стола» заключалась в экспертном тестировании предлагаемой модели высшего образования, предназначенной для Уральского макрорегиона, который в этом случае рассматривается в качестве экспериментальной площадки. В настоящей статье мы представим ключевые характеристики новой модели и мнение экспертов относительно возможностей и барьеров ее внедрения в образовательное пространство высшей школы Уральского макрорегиона.

При разработке нелинейной модели высшего образования в макрорегионе мы опирались на теоретический анализ и эмпирические исследования в сфере высшего образования в России в целом и в Уральском федеральном округе в частности. Моделирование шло в режиме тесного диалога с представителями научно-педагогического сообщества. Уровень их профессиональной культуры и опыт позволил заложить в модели высшего образования такие структурные элементы и характеристики, которые смогут смикшировать негативные эффекты трансформации российского высшего образования.

Мы исходили из представления о том, что основными элементами системы высшего образования выступают образовательные организации (вузы), образовательные общности (студенчество и научно-педагогическое сообщество), управление высшим образованием. Особенности и направленность связей между ними определяют тип модели высшего образования — линейный или нелинейный.

Под нелинейной моделью высшего образования мы предлагаем понимать в самом общем виде особые (нелинейные) конфигурации и взаимосвязи основных элементов системы высшего образования, которые обеспечивают ее *органичность*, *адаптивность* и *функциональность* в условиях социальной и экономической неопределенности. Характеристики нелинейной модели высшего образования были концептуально обоснованы нами в сравнении с существующей сегодня в России линейной системой высшего образования в ряде публикаций [1–4]. В рамках данной статьи мы обозначим только те из них, которые обсуждались экспертами на апрельском «круглом столе».

Прежде всего, отметим, что предлагаемая модель предполагает два уровня функционирования высшего образования — федеральный и региональный, с гибко выстроенной системой отношений, связей и взаимодействий между ними. Ключевым элементом системы высшего образования (из трех названных выше) выступают образовательные общности с их человеческим и социальным капиталом, волей, потребностями и интересами. Благодаря сохранению субъектности образовательных общностей и их встроенности в партисипаторные практики управления высшее образование способно сохранять относительную автономность от других подсистем общества (в том числе управления) и одновременно обладает потенциалом к гибкому взаимодействию с ними. Автономность высшего образования обеспечивает преемственность в его эволюции, способность к самосохранению и саморазвитию. Потенциал гибкого взаимодействия в сочетании

с опорой на уникальную ресурсность образовательных общностей¹ позволяет органично интегрироваться в социальную систему общества и адаптироваться к его изменениям в условиях социальной и экономической неопределенности высокого уровня.

Содержательная разработка нелинейной модели высшего образования заключалась в выделении ее элементов, которые наиболее адекватно отражали бы ее сущность и обеспечили реальным практикам высшей школы их органичность (целостность, связанность), адаптивность и функциональность. К таким элементам мы относим следующие:

- 1) новую модель университетского управления;
- 2) новую модель управления высшим образованием в макрорегионе и регионе;
- 3) структуру сетевых взаимодействий между вузами макрорегиона на основе их типологии;
- 4) академическую мобильность;
- 5) взаимодействие со стейкхолдерами;
- 6) нормативную базу нелинейного образования в макрорегионе и регионе;
- 7) новые формы/форматы образования;
- 8) новые принципы взаимодействия образовательных общностей в вузах макрорегиона;
- 9) изменение состава образовательных общностей;
- 10) инновационность.

В рамках «круглого стола» обсуждались перспективы и барьеры реализации некоторых элементов предлагаемой модели. Это было связано со степенью концептуальной проработанности этих элементов в материалах проекта, сложностью поставленных проблем, необходимостью детальной проработки каждой из них, отчасти — интересами и подготовленностью приглашенных экспертов². Участие в работе «круглого стола» приняли представители научно-педагогического сообщества уральских вузов и члены научной группы УрФУ, реализующей исследовательский проект [5].

Первая проблема. Сетевое взаимодействие как ядро нелинейной модели высшего образования в макрорегионе.

Ключевым сюжетом дискуссии стало обсуждение развития сетевого взаимодействия вузов в масштабах Уральского федерального округа (Уральского макрорегиона). По нашему мнению, организационной основой нелинейной модели, ее ядром должны стать многообразные сети, благодаря которым конструируется новое пространство высшего образования в макрорегионе. Сетевой принцип ложится в основу образовательной, научной, воспитательной деятельности вузов.

¹ Речь идет о таких видах капитала, как: научно-образовательное знание, доверие (базирующееся на принципах открытости, ответственности, взаимной заинтересованности), социальное время (реализуемое в темпоральных практиках образовательных общностей) и др.

² Формирование выборки и структуры экспертного сообщества было обосновано на этапе разработки методической стратегии проекта и базировалось на методике восьмиугольной выборки И. Штейнберга и авторской типологии экспертов [3].

Сети способны аккумулировать разнообразные потенциалы, интенсифицировать информационные и коммуникативные процессы, снижать риск дефицита различных ресурсов.

Предлагаемая нами модель во многом опирается на позитивный опыт, накопленный в системе российского высшего образования за последние годы. Поэтому обращение к сетевому взаимодействию вузов не случайно оказалось центральным элементом модели: в Уральском макрорегионе уже реализуются сетевые проекты (прежде всего, сетевые образовательные программы); сохранились, несмотря на дезинтеграционные процессы, партнерские отношения в сфере науки, воспитательной работы, способные стать основой институционализированных практик.

В ходе нашего исследования мы выделили реальные и потенциальные сетевые взаимодействия в высшем образовании УрФО на основе типологии вузов, поскольку сети могут быть выстроены как из родственных вузов, так и из вузов разных типов, характеристики и специфику которых необходимо учитывать. Анализируя вузы Уральского макрорегиона с точки зрения концепции нелинейных взаимодействий, крайне сложно было прийти к какой-то одной типологии вузов. Нелинейные связи горизонтальны, в то же время они многомерны, отсюда и типологий вузов получается несколько, выстроенных по разным основаниям. На данном этапе нами было выделено четыре основания для их типологии:

- размер вуза (численность студентов);
- уровень подчинения вуза (федеральный, региональный, муниципальный);
- география влияния (количество иногородних студентов);
- профиль.

Вместе с тем мы понимали, что специфика УрФО как индустриального макрорегиона требует формирования сетей вузов с точки зрения их специализации. Поскольку в современных условиях в рамках одного вуза ведется обучение по множеству направлений подготовки, он может быть участником нескольких сетей. Отсюда возникла необходимость выделять не просто типы вузов, а типы вузов и направлений подготовки, которые действуют в Уральском макрорегионе. Все это позволяет сделать акценты на наиболее значимых для макрорегиона отраслях деятельности и обеспечить органическую связь высшего образования с другими сферами социально-экономической жизни в УрФО.

Приведем некоторые суждения участников «круглого стола» по поводу перспектив и барьеров развития сетевого взаимодействия в Уральском макрорегионе.

А. С. Ваторопин, д-р социол. наук, Уральский институт управления — филиал РАНХиГС:

— Когда мы говорим о сети вузов, мы должны помнить, что все вузы очень разные — и по внутренним проблемам, и по уровню развития, и по задачам, и по материальной базе. Возникает вопрос: насколько реально сетевое объединение вузов? Ведь задачи-то перед ними стоят разные. Перед УрФУ — это один комплекс задач, перед небольшими вузами (даже если взять вузы Екатеринбурга) — совершенно другие. Где и как найти то общее основание, которое будет объединять их? Сеть должна работать над какими-то общими задачами. А как это делать, если задачи разные?

В. С. Каташинских, канд. социол. наук, УрФУ:

— Для этого мы и осуществляем разработку типологии вузов. И делаем это на основе изучения информационного пространства вузов. Мы проанализировали практически все сайты вузов УрФО. Провели гигантскую работу, результатом которой стали сводные таблицы с данными, представляющими содержательное наполнение типологии уральских вузов по самым разным основаниям.

Кроме того, мы ищем проблемы, которые могут выступить точками сетевого взаимодействия. Вы понимаете, что сетевое взаимодействие вузов осуществляется по двум направлениям. Первое — это создание сетевых образовательных программ, которые выгодны всем вузам, входящим в эту сеть. Так, если говорить об образовательных программах по ГМУ («Государственное и муниципальное управление»), то ваш вуз может осуществлять поиск партнеров, с которыми можно взаимодействовать и находить какой-то оптимальный вариант реализации этих образовательных программ, способный минимизировать совместные усилия, расход финансовых, академических ресурсов. У медицинских вузов может быть своя сеть, у педагогических — своя. Поиск этих возможностей и есть проблема, которой должны заниматься вузы совместно друг с другом.

Поиск форм сетевого сотрудничества в интересах макрорегиона — очень трудоемкий процесс. И это задача не только кабинетных и эмпирических исследований нашей научной группы, но и научно-педагогической общественности всех уральских вузов совместно с представителями университетского управления и макрорегиональных властей — в рамках специально организованных публичных площадок. Сетевое взаимодействие — это один из вариантов реализации совместных усилий вузов по развитию. И макрорегион должен включаться в регулирование этого поиска и диалога. Это одна из его функций.

В. Ф. Олешко, д-р филос. наук, УрФУ:

— На мой взгляд, нужно исходить из того, что линейная модель, при всей ее критике, имела одно большое достоинство — это университетские традиции. Когда объединились УрГУ и УПИ, некоторые традиции этих вузов были подорваны и изменены. До сих пор это вызывает очень много конфликтов на уровне взаимоотношений преподавателей и администрации. При сетевом взаимодействии есть риск возникновения подобных конфликтов — на уровне традиций, культуры конкретных вузов.

Хочу обратить внимание на другой момент. Сетевое взаимодействие (например, в моей профессиональной сфере — сфере журналистики), возможно, существует. Я, например, езжу во многие университеты, где открыты отделения журналистики, читаю лекции, потому что преподавателей творческих дисциплин очень мало. Сетевое сотрудничество вроде бы может развиваться на основе таких контактов. Но год от года сокращается, с одной стороны, число преподавателей, с другой стороны — бюджетные места для студентов. Людей просто не хватает.

Специфика журналистики такова, что мы должны проводить «живые» занятия (не онлайн), создавать и обновлять учебно-методический арсенал. Однако мы физически не можем это делать качественно в условиях сокращения штатов и увеличения учебной нагрузки. Предложения по созданию электронных ресурсов

практически нельзя реализовать на базе наших программ. Какие тесты мы должны сделать по творческим дисциплинам? Необходимо встречаться с людьми. Таким образом, здесь имеется риск возникновения конфликтов.

Другой риск сетевых взаимодействий проявляется в научной сфере. Журналисты защищаются по истории, филологии, социологии. Грантов по журналистике не дают. Если мы захотим проводить исследования с другими университетами, то возникает вопрос: на какие ресурсы и по каким направлениям?

Если обращаться к экономической стороне сетевого взаимодействия, то здесь все очень сложно. Несмотря на то, что мы увеличиваем количество студентов, ресурсов не становится больше. Мы не можем купить технику, достойно оплатить преподавательский труд, никого, кроме директора института, не можем отправить в командировку. Гранты, как я уже сказал, мы не можем получить, потому что по нашей специальности их не объявляют. Вопрос о финансовых и материальных ресурсах — вопрос об источнике конфликтов, которые могут возникнуть между вузами.

Мы готовы контактировать с родственными вузами. Однако, хоть они и рады нас принять, у них тоже нет денег на развитие. Наступает коллапс, в котором прикладные факультеты не то что взаимодействовать, развиваться не могут. Наступит момент, когда не будет преподавателей. Я думаю, что все наше гуманитарное образование в ситуации угрозы, потому что все средства и все внимание обращены на техническое образование, на взаимодействие с предприятиями. Я вспоминаю классическое определение базиса и надстройки. Если мы не решим проблему надстройки, то и базис окажется в ситуации критической.

С. Н. Каташинских, Уральский государственный лесотехнический университет:

— Представляя лесотехнический университет, я хотел бы сказать о реакции его преподавателей и сотрудников на процессы объединения вузов. Лет 7–8 назад, когда обсуждался вопрос об объединении УрГУ и УПИ, у нас обсуждалась идея объединения сначала с УПИ, а потом с УрФУ. Коллектив разделился на две части. Одни считали, что наш вуз уникален, очень специфичен, что мы занимаем свою нишу, и мы ее потеряем, если выберем объединение. А другие думали, что времена изменятся. Времена действительно изменились, и мы стали единственным вузом такого профиля от Урала до Дальнего Востока. Сначала все было замечательно, потому что дружили с финским, пражским, венгерским университетами, у нас стали учиться иностранные студенты. Было ощущение, что все хорошо.

Как ни странно, сейчас у нас в вузе произошла переоценка. Мы осознали, что в своей исключительности оказались на уровне глубоко провинциального, заштатного вуза, который очень хочет заниматься инновационной деятельностью. У нас даже есть преподаватели, которые свободны от пресловутых 900 часов. Они готовы этим заниматься, но финансовые ресурсы нулевые. Поэтому нам в своей исключительности плохо. Мы больше всего заинтересованы в создании сети и готовы занять в ней любое место.

М. В. Певная, д-р социол. наук, УрФУ:

— Сама постановка вопроса, который перед нами возникает, содержит и потенциал, и комплекс проблем, которые мешают этому потенциалу реализоваться.

Сетевое взаимодействие — очень многогранное понятие. Та дискуссия, которая здесь развернулась, высвечивает это.

Первая проблема — разговор о сетевых программах. Федеральное законодательство дает нам все возможности для их развития, поскольку не созданы узкие коридоры для жесткого регулирования активности со стороны преподавателей или кафедр, реализующих сетевые программы. Федеральное законодательство позволяет нам эти программы инициировать, создавать и продвигать. Но в сложившихся условиях, когда вузы ориентированы на глобальные показатели, общая картина исследования показывает ориентированность на международное взаимодействие, на коллег и вузы, которые сосредоточены в Москве и Санкт-Петербурге. Потенциал есть, но на уровне макрорегиона он не реализован. Есть желания людей на уровне Свердловской области, конкретного города (иначе мы бы здесь не сидели) взаимодействовать и решать какие-то общие проблемы.

У нас есть возможность объединяться по тем направлениям, по которым мы ведем образовательную деятельность. К сожалению, отсутствует механизм на уровне регионального управления, который бы создал нам для этого какие-то условия или хотя бы не мешал нам эти идеи реализовывать, потому что сетевые программы на уровне макрорегиона — это то направление, которое сегодня нигде не артикулируется, никем не поддерживается и никак не озвучивается. Если в этом направлении делать какие-то шаги, хотя бы заявлять о том, что это возможно, результативно, что есть такая инициатива, то, думаю, нам, может быть, удастся сдвинуть ситуацию с мертвой точки. По крайней мере, вода камень точит.

А. Г. Кислов, д-р филос. наук, Российский государственный профессионально-педагогический университет:

— На мой взгляд, высшая школа изначально представляет собой сеть. Высшее назначение человека в науке — взаимопонимание и доверие, помимо всех «юрлиц» и контор. Люди общаются в сетевом формате. Академическое сообщество существует, и оно будет существовать по большей части на энтузиазме.

Что касается образования, то его предназначение — трансляция знаний, воспроизводство социальной структуры, распределение новых поколений по по ее «полочкам». Эту задачу высшая школа выполняет сегодня успешно. На уровне образования стремление вузов друг к другу со своими программами пробивается лишь иногда. Хотя, по большому счету, и это никому не нужно: ту программу, которую вуз задумал, он может реализовать и сам.

Вопрос возникает иногда по поводу оборудования, но мы разделены по разным нишам. И если нам необходимо оборудование, то не в другом вузе, а на предприятии, либо мы вообще можем без него обходиться. Когда наступает ответственность за последствия нарушения договора, совершенно непонятно, кто будет отвечать за результаты обучения или сломанное оборудование. Это все какое-то баловство, ради которого, может быть, и не стоит ломать голову и что-то там моделировать.

Кроме того, если федеральный университет захочет занять чью-то нишу, то она станет его. Вот и все взаимодействие. Упраздняется один вуз — и часть программы реализует федеральный университет с другим финансированием. Если интерес

есть, то вузу позволят пока «бултыхаться» и взаимодействовать. Но монополизация образовательного рынка одними вузами и деградация других — вот и все сетевое взаимодействие. Полный пессимизм.

Т. В. Филипповская, канд. пед. наук, Уральский государственный экономический университет:

— Я не могу полностью поддержать вашу позицию. Недавно прошли очень интересные научные чтения, на которых прозвучала продуктивная идея объединения интеллектуальных общностей за счет гуманитаризации образования. Зарубежные вузы сейчас идут именно этим путем и оказываются на верхних позициях рейтингов. В каждом вузе, на любом направлении каждый студент сдает в обязательном порядке и по любой специальности гуманитарную дисциплину. Мы можем начать с этого — с возвращения гуманитарных дисциплин в высшее образование.

Вторая проблема. Новая модель управления вузом и высшим образованием в макрорегионе.

Одним из сюжетов экспертного обсуждения нелинейной модели высшего образования в макрорегионе стало рассмотрение проблем университетского управления. Абсолютно все эксперты сошлись во мнении о том, что система управления, действующая сегодня в российском высшем образовании и его конкретных вузах, служит серьезным барьером на пути трансформации высшей школы как по сценарию линейного развития, так и по траекториям предлагаемой нами нелинейной ее модели.

Экспертные интервью, проведенные нами в 2016 г. и охватившие научно-педагогическое сообщество многих российских вузов, показали, что стратегические цели развития высшего образования, сформулированные в государственной концепции, зачастую рассогласованы с управленческими стратегиями их достижения. Отсюда — возникновение в вузовской науке и образовании многочисленных разрывов, симулякров, неустойчивость позиций вузов в российских и международных рейтингах, снижение доверия к управлению и формирование оппортунистического поведения со стороны образовательных общностей.

Приведем некоторые из экспертных мнений участников «круглого стола» по этому поводу.

А. С. Ваторопин:

— Мы готовы сотрудничать с другими вузами в области подготовки по программам ГМУ, но над нами сегодня стоит московский головной вуз — РАНХиГС. Любую программу мы должны согласовать с ними, а они, напротив, сейчас пытаются централизованно спускать нам свои программы. Это камень преткновения для возможностей нашего сотрудничества. Излишняя централизация в высшем образовании в этой проблеме очень четко проявляется. Над ней нужно серьезно думать и работать. Мы порой не в состоянии самостоятельно решать никакие вопросы. Мы бы и рады сотрудничать, но только если нам разрешат.

О. И. Попова, канд. социол. наук, Уральский институт управления — филиал РАНХиГС:

— Филиалы нашего московского вуза — не сеть. Будь мы сетью, мы совершенно спокойно работали бы с другими вузами, несмотря на наличие центрального офиса. Сеть — это добровольное сотрудничество, партнерство, а у нас, извините, есть командный центр, и мы любой шаг должны согласовать с ним. Сколько раз к нам обращались с просьбой написать отзыв в качестве ведущей организации. А мы не можем, потому что должны направить сначала все туда, и даже не мы будем писать этот отзыв, а они. Хотя на кафедрах нашего вуза работает много докторов наук.

Если мы вдруг решим реализовывать сетевую форму взаимодействия, нам нужно обратиться в головной вуз и узнать, какие требования будут им установлены и что они потребуют от нас в этом случае. Непонятно, насколько московский центр готов провести этот эксперимент и что он скажет нам по поводу требований.

М. В. Певная:

— Есть еще одна картинка, которая показывает, что потенциал у нас имеется, но его реализация сталкивается с различными проблемами, в том числе управления. Скажем, это вопрос о перегруженности преподавателей, о тех 900 часах, которые сегодня есть. Способ решения этой проблемы предложен, но как он реализуется в сегодняшних условиях, это особый разговор. Я имею в виду электронные образовательные программы.

Если мы возьмем общую точку зрения, то увидим, как преподаватели оценивают это направление деятельности. Их четкая позиция — это подмена образовательных практик, симулякры. Но если такие практики реализуются на высоком уровне, с хорошей поддержкой и материальным обеспечением, то эта технология действительно дает возможности и коллаборации, способствует высвобождению времени у преподавателей и развитию коммуникаций по онлайн-сети. Но мы сталкиваемся с отсутствием компетенций, достаточных ресурсов для создания технической обеспеченности этого процесса, временных ресурсов, необходимых для обучения и информирования преподавателей. Мы сталкиваемся с отсутствием понимания управленцами важности того, что нужно включаться в диалог с нами, с преподавателями как акторами, которые способны это реализовать на хорошем уровне.

Т. В. Филипповская:

— Как вы хотите эту прекрасную идею нелинейной модели воплотить в условиях введения Федерального закона № 83³, в связи с которым у нас изменяется вся социальная сфера страны? Все преобразования и улучшения под названием «Дорожные карты» происходят в рамках ФЗ № 83, который целенаправленно реализуется для того, чтобы уменьшать финансирование. Как обойти этот закон?

³ Федеральный закон от 08.05.2010 № 83-ФЗ (ред. от 30.11.2016) «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_100193/dcf6a9cdf6136b9a410d2f953eec0cf0887b7b6a/

Н. В. Шаброва, канд. социол. наук, УрФУ:

— Вы задаете вопрос, на который и министр не ответит. Вы видите, что сокращается аспирантура, продолжают «ужиматься» вузы. Вузы претендуют на статус опорных в регионе, а им отвечают: «Никогда в жизни, пока не объединитесь с другими вузами». Опорными становятся только те, которые соединяются с каким-то другим вузом. Найдите себе спаринг-партнера и потом претендуйте на этот статус. Вот, пожалуйста, это открытый ответ на такие вопросы.

А. К. Клюев, канд. филос. наук, УрФУ:

— Мне кажется, речь идет о теоретической модели, которая не всегда может «вложиться» в рамку действующего законодательства и управления. Для того чтобы завершить разработку этой теоретической модели, как раз необходимо показать нестыковки с действующей нормативно-правовой базой и системой управления. Эта теоретическая модель опирается на анализ практики не только российской системы образования. У нас система образования развивается территориально, локализованными пространствами, потому что страна очень большая.

В основе нашего подхода лежит идея нелинейности, возможности многообразия форм организации высшего образования. Мы видим: линейность создает проблемы, действительно, «жмет» везде. Мы — единственная страна с федеральным устройством, где вузы управляются на страновом уровне, а не на уровне регионов (например, штатов, как в США, или земель, как в Германии). Мы при федеральном устройстве страны сохраняем централизованное управление системой образования.

По моему мнению, необходимость трансформации управления вузом в макро-регионе вызвана: усилением регионального и макрорегионального неравенства в системе высшего образования; неоднородностью инновационного развития регионов в УрФО; кризисом модели централизации высшей школы; трансформацией социальных общностей, включая образовательные; трансформацией коммуникаций.

Таким образом, вызовами для современной системы управления университетом являются необходимость определения и фиксации позиции вуза в экономике знаний, а также обеспечение устойчивости и развития университета в динамичной среде. В связи с этим мы можем предложить: формирование контура стратегического управления; развитие экспертизы и экспертных структур; разделение академического и административного управления; управление сетями.

Формирование контура стратегического управления развитием вуза предполагает выделение стратегического управления в обособленную ветвь власти университета (институт президента, управляющий совет и др.). Необходимым является расширение функций вузовской администрации, совмещение стратегического и регулярного управления.

Важную роль должна играть экспертная власть в структуре управления вузом. Она, по нашему мнению, формируется благодаря развитию внешней и внутренней экспертизы и деятельности институтов экспертной власти.

Важным элементом трансформации системы университетского управления выступает разделение академического и административного управления. Оно

предполагает усиление институтов академического управления и баланс академической и административной власти.

Т. В. Филипповская:

— Я с восторгом воспринимаю идею сетевого взаимодействия. Но сразу возникает вопрос: должны ли сохраняться финансы отдельно у каждого вуза? Сама идея объединения прекрасна. Но как сохранить механизмы культуры? То, что произошло с классическим университетом, — это трагедия. Я знаю культуру и УПИ, и УрГУ. Это две разные структуры. «В одну телегу впрячь не можно...» Удастся ли в условиях сетевого взаимодействия сохранить культурную и финансовую самоидентичность коллективов вузов? У нас любое объединение воспринимается как? В один карман запикиваем и увеличиваем количество администрации. Во всей стране такое, и у нас: 25–40 % — преподаватели, остальные — администраторы.

Третья проблема. Готовность образовательных общностей к форматам работы в нелинейной модели высшего образования.

В контексте обсуждения этой проблемы были затронуты такие вопросы, как организация академической мобильности в масштабах макрорегиона, новые формы образовательной деятельности, готовность, мотивация научно-педагогического сообщества к изменениям и инновационной деятельности, идентификация этого сообщества с макрорегионом, ассоциированность со стейкхолдерами и др.

Была озвучена идея о необходимости развивать не только внешнюю академическую мобильность (в зарубежные образовательные и научные организации), но и внутреннюю — в ведущие отечественные вузы и научные центры (возможно, с привлечением к работе зарубежных профессоров).

При формировании нелинейной модели высшего образования в макрорегионе необходимо развивать программы академической мобильности внутри макрорегиона. Именно такая форма внутренней академической мобильности является одним из основных факторов перспективного развития высшего образования в Уральском макрорегионе. Она может способствовать позитивной динамике в реформировании отдельных образовательных организаций.

В высказываниях экспертов четко формулировались риски, корни которых просматриваются в сознании и поведении самих образовательных общностей, а также в организационных условиях их деятельности.

Е. С. Баразгова, д-р филос. наук, Уральский институт управления — филиал РАНХиГС:

— В нашем обсуждении я хочу уйти от проблем управления и обратиться к вопросам о научно-педагогическом сообществе. Как вы оцениваете его социальные настроения? Понятно, что проблемы одни: денег мало, времени мало... В этих условиях есть какой-то инновационный потенциал у самих преподавателей?

Е. А. Шуклина, д-р социол. наук, УрФУ:

— Мы говорим о готовности образовательных общностей к реализации разных проектов, в том числе и инновационных и сетевых. В ходе исследования мы

столкнулись с очень позитивными вещами. И это было удивительно и отрадно. Сложилось такое впечатление: оказывается, мы имеем дело с очень адекватными людьми, отлично понимающими ситуацию, в которой оказалось с образованием.

Во-первых, они готовы к инновациям разных типов, прежде всего педагогическим. Они готовы к активному переобучению и активной динамике перехода на какие-то другие типы взаимодействий. Но совершенно не готовы к бессмысленной работе, переходам с одного вида деятельности на другой, изменениям, замешанным на каких-то бюрократических основаниях. Более того, они достаточно здраво и зрело оценивают свой инновационный потенциал, уровень своей инновационной культуры. Они оценивают его как средний или чуть выше среднего. Но это тот уровень инновационного потенциала, который может быть реализован при осуществлении разных инновационных проектов.

Например, преподаватели утверждают, что их вузы готовы к сетевому взаимодействию. Примерно 75 % опрошенных оценивают собственную готовность и готовность своих коллег на уровне 3,5 балла из 5. Но вот перспективы и возможности реализации сетевых проектов они оценили намного ниже. Готовность есть, но нет реальных возможностей.

Е. С. Баразгова:

— Я не случайно задаю этот вопрос. По-моему, самый высокий риск — это отсутствие мотиваций как у преподавателя (у меня не столь оптимистичные представления о том, что все преподаватели готовы стать инноваторами), так и у студента. Вот когда встанет вопрос, тогда и будет ясно, какой процент отринет всякое стремление к инновациям. Что касается преподавателей, мне все понятно: нагрузка, денег нет. О чем говорить? Доцент получает на уровне уборщицы. А нагрузка... И голова болит...

Теперь о студентах. Помните исследования 1990-х гг.? Какова была ценность образования? Казалось, что это тот спаситель, веревка, которая нас выведет и поможет. Начали получать одно, второе, третье образование, ходить на курсы повышения квалификации. Но когда мы проводили спецкурс на пятом курсе, посвященный тому, как писать резюме, то задавали вопрос: «Вот вы приходите к работодателю, а он спрашивает, какими навыками и знаниями вы обладаете, чтобы быть привлекательными? Как вы ответите?» Никто из студентов не мог сказать, потому что они тоже не понимают, что от них требуется. Мотивация одна — диплом, картон. А вот то, что касается знаний, то ее нет. Поэтому, когда мы говорим о нелинейной модели, мы должны, прежде всего, просчитывать этот риск. Мы можем соединиться в кластеры, мы можем соединиться в сети. Мы не можем доказать нашему выпускнику, что когда он попадет на низшую ступень в системе ГМУ, у него будет зарплата 10 тыс. руб.

Я совершенно согласна с вашей теоретической моделью. В 2001 г. мы принимали участие в международном исследовании «Менеджмент в образовании». И тогда уже задумывались о нелинейной системе образования. Но мы брали систему «школа — техникум — вуз». Вы пошли дальше. Но эта нелинейная модель под собой подразумевает мотивационную активность молодых людей. Это тот риск, на преодоление которого должно быть направлено и стратегическое, и оперативное

и другое управление. А в основе должны быть социологические исследования, мониторинг. Если мы не сможем донести до общества, управления образованием мысль о том, что скоро иссякнет ресурс специалистов, выпущенных с ориентацией на настоящее качество, что будет дальше? Вот вопрос.

А. Г. Кислов:

— Не подмечена ли вами в исследовании какая-то тенденция в идентификации работников вуза? Идентифицируют ли они себя с тем вузом, в котором работают, или с неким российским или даже мировым научным сообществом? И вообще какое-то место идентификация с макрорегионом занимает в их жизнедеятельности?

Е. А. Шуклина:

— Серьезная проблема. Она проявилась в ответах экспертов, которые занимаются управленческой деятельностью на уровне деканатов и кафедр, особенно в технических вузах. Они совершенно четко, осмысленно понимают связь с местными, региональными предприятиями, на которые они «работают» в плане решения кадрового обеспечения и в плане реализации каких-то научных, научно-технологических проектов. Здесь они четко себя идентифицируют с вузом, регионом. Они заявляют, что работают на потребности макрорегиона. Эти эксперты с особой болью воспринимают тот факт, что в сегодняшних условиях рвутся связи вузов с предприятиями. Еще один момент: вузы идентифицируют себя с регионом, а не макрорегионом. Проблема в том, что имеет место искусственно созданный макрорегион, с которым идентифицировать себя трудно.

Е. С. Баразгова:

— Мне кажется, что на поверхность выходит другой вопрос: необходимо стратегическое управление. Оно должно быть по меньшей мере на пять лет. А если брать уровень подготовки магистров и аспирантов, то на 10 лет. Но для стратегического управления нужна информация о стратегии развития отраслей, стратегии развития региона и т. д. Это риск.

Мы можем сказать, что в какой-то мере нормативная основа для нелинейной системы существует. Восприятие Болонской системы — это уже то условие, которое позволяет всем актерам строить эту модель.

Однако есть серьезные барьеры. Давайте посмотрим, что у нас случилось за последние 25 лет? Появился феномен, которого не знал Советский Союз. Это феномен столичного и провинциального вуза, независимо от кластера и региона. Я сравнивала наш вуз и Высшую школу экономики. Совершенно другие акценты, совершенно другое время и совершенно другая нагрузка. Почему? Потому что «Вышка» создает элиту. А кого мы создаем? Это первый вопрос для стратегического управления. Не вопрос стандартов, а чего от нас ждут? Студенты, работодатели, общество. Откуда мы должны черпать информацию, чтобы создавать идеальную модель выпускника, специалиста?

А. К. Клюев:

— Мне кажется, что сейчас вы подкинули нам очень интересный исследовательский фокус — конфликт вузов, конфликт сетей. Сегодня существуют развитые

сети, с сильным ядром и развитой периферией. Но мы говорим о региональных сетях, которые «работают» на интересы макрорегиона и реализуют свои интересы в локальных сетях.

У нас появляются критерии дифференциации, сравнения. Московские вузы, безусловно, в приоритете. Но у нас есть много элитных вузов и в регионах, и это не только кластеры федеральных, национальных исследовательских, опорных вузов. Каждый из них в конечном счете «работает» на интересы какой-то социальной страты. Эта определенная социальная страта приходит в вуз не только для того, чтобы получить диплом, но и за знаниями и компетенциями. Этот механизм исключает возможности монополизации образовательного пространства. Необходимо инициировать появление разных моделей вуза.

1. *Зборовский Г. Е., Амбарова П. А.* Концептуальные основы перехода к нелинейной модели высшего образования в регионе // Экономика региона. 2016. Т. 12, вып. 4. С. 1157–1166.

2. *Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А., Амбарова П. А.* Нелинейность развития высшего образования: контуры концепции и возможные макрорегиональные практики // Высшее образование в России. 2016. № 12. С. 34–44.

3. *Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А., Шаброва Н. В., Амбарова П. А.* Эмпирическая методология и методика исследования нелинейной модели высшего образования // Социология образования. 2016. № 7. С. 4–15.

4. Нелинейная модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности / Г. Е. Зборовский, П. А. Амбарова, В. С. Каташинских [и др.] ; под ред. . Е. Зборовского. Екатеринбург, 2016.

5. Нелинейность развития региональной системы образования: [портал «Научно-исследовательский проект “Формирование нелинейной модели российского высшего образования в регионе в условиях экономической и социальной неопределенности”»]. URL: <http://ned.igup.urfu.ru/>

Статья поступила в редакцию 04.10.2017 г.

ПОИСКИ АЛЬТЕРНАТИВЫ КОНФЕССИОНАЛЬНОМУ РЕЛИГИОЗНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ЕВРОПЕ: КРИТИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ ОПЫТА*

В статье на основе анализа опыта взаимодействия религии и образовательной среды европейских стран предпринимается поиск выхода из бинарной оппозиции «светское — религиозное». Проблема обучения религии рассматривается с позиций прав и свобод индивидов и сообществ, а также их потребностей и интересов на примере Бельгии как страны с сильными католическими традициями и секулярной Франции, придерживающейся политики исключения религии из школьного образования. В методологии постсекулярности поднимаются проблемы стигматизирующих и сегрегирующих последствий организации религиозного образования по конфессиональным границам, а также рисков идеологизации программ гражданского образования как альтернативы обучения религии. В качестве наиболее эффективной на сегодняшний день модели обучения религии в школах предлагается модель, комбинирующая гражданское обучение с развитием навыков межрелигиозного и межкультурного общения на основе религиозоведческого знания о религиозном плюрализме конкретной страны.

К л ю ч е в ы е с л о в а: постсекулярность; обучение религии в Европе; конфессиональное образование; гражданское образование; неконфессиональное обучение религии.

В научной литературе современное положение религии в мире характеризуется как «постсекулярное», что предполагает переоценку ожиданий того, какую роль религии следует играть в модернизирующихся обществах: религия не растворяется в частной жизни индивидов, как ранее предсказывали обществоведы, а возвращается в публичное пространство и становится активным выразителем мнений и ценностей, требуя для себя места на политической и общественно-культурной арене.

Однако понятие постсекулярности претерпело существенную трансформацию с тех пор, как оно впервые появилось в научных дискуссиях. Проследивая эти изменения, Д. Узланер подчеркивает: можно выделить, по крайней мере, три смысла, схватываемых в понятии постсекулярности. Во-первых, в нем отражается новая эмпирическая реальность, «в которой религия отнюдь не “утрачивает свою социальную значимость”, а, наоборот, начинает играть активную роль в развитии современного мира, формируя пока еще не вполне изученные “гибриды”, то есть

*Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда (проект № 17-18-01194).

МЕНЬШИКОВ Андрей Сергеевич — кандидат философских наук, доцент кафедры истории философии, философской антропологии, эстетики и теории культуры Уральского федерального университета (e-mail: andreimenchikov@gmail.com).

ЯКИМОВА Ольга Александровна — кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы Уральского федерального университета (e-mail: yakimova.ola@gmail.com).

© Меньшиков А. С., Якимова О. А., 2017

сочетания религиозного и светского» [4]. Во-вторых, этим понятием выражается «новая нормативная установка, позволяющая гарантировать стабильное существование современных демократических обществ в условиях беспрецедентного плюрализма и невозможности монологического диктата какого-то одного якобы более рационального и потому привилегированного мировоззрения (в частности, мировоззрения секулярного)» [Там же]. В-третьих, понятие постсекулярности трансформирует оптику нашего рассмотрения религии. Прежде всего, такая оптика позволяет избавиться от несколько идеологизированной дихотомии «светское (секулярное) — религиозное», поскольку ни религия, ни светскость не являются некими «трансгисторическими константами», которые пребывают в конфликте и сменяют друг друга по принципу колебаний маятника. Как пишет Д. Узланер, «вместо вводящих в заблуждение попыток мыслить в понятиях некоей универсальной дихотомии “религиозное/секулярное” постсекулярная парадигма предлагает понимать переход от религиозного Средневековья к секулярному Новому времени и, наконец, к нынешней постсекулярной ситуации как последовательную смену разных эпистем со своими “грамматиками понятий” и подразумеваемыми ими разными “формами жизни”» [Там же]. Именно в этом третьем — методологическом — смысле понятие постсекулярности представляется нам чрезвычайно важным для дискуссии о месте религии в образовании.

В российских дискуссиях о принципах выстраивания взаимоотношений школы и религии и о роли религии в общем образовании упомянутая оптика пока остается вне поля зрения. С одной стороны, в большинстве работ можно наблюдать сохранение традиционной дихотомии абстрактных «светского» и «религиозного» принципов, а с другой стороны, именно для российских авторов специфично отождествление религии с конкретными (хоть и редко именуемыми впрямую) религиозными организациями. Проблема присутствия религии в образовании рассматривается через призму отношений государства и церкви с уклоном в рекомендации для государства или церкви, причем последняя понимается как институт, соизмеримый по своим притязаниям не только с образовательной системой, но и самим государством¹. Таким образом, сформировалась перспектива рассмотрения этой проблемы от лица руководящих инстанций, «сверху вниз», а не с точки зрения прав и свобод индивидов, сообществ, их потребностей и интересов.

Несомненно, что именно государственные органы признают (или не признают) какие-либо сообщества религиозными организациями в юридическом смысле, именно государство определяет политику в области образования (в том числе стандарты), однако с исследовательской точки зрения интереснее рассмотреть, как формируется разнообразие «вхождения» религии в образование, нежели обсуждать, как государство должно его унифицировать. В связи с этим изучение многообразного опыта взаимодействия религии и образовательной

¹ «И у церкви, и у школы есть задача: формировать сознание людей с целью привить им определенные социальные и интеллектуальные навыки. Это близкие задачи, но в одном случае инициируется ритуализованная связь с трансцендентным, в другом — формализованная связь с багажом знаний, накопленных человечеством, и с определенным миропониманием» [2].

среды в европейских странах дает богатую почву для поисков выхода из бинарной оппозиции «светское — религиозное».

В статье «Религия в современной российской школе» А. Муравьев и М. Шахнович заявляют, что «в образовательном процессе религия может бесппроблемно присутствовать и как личная идентичность учителя или ученика (учительница в хиджабе, ученик в кипе), и как объект изучения (религиозные войны в Германии в курсе истории)» [2]. Однако ни в качестве религиозной организации, ни в качестве религиозной практики присутствие религии в школе недопустимо. Как отмечается, это потребовало бы изменения «государственного строя и Конституции страны» [Там же]. Таким образом, на наш взгляд, в представляемом ими подходе, а также в той оптике, через которую рассматривается проблема присутствия религии в образовании, ситуация постсекулярности остается неотрефлексированной: религиозное понимается как противоположность секулярного, религия допустима в публичное (школьное) пространство только в объективированной форме (знания о религии), религии отводится место только в частной жизни, она рассматривается лишь как часть личной идентичности.

Другой ведущий исследователь религии — Е. А. Степанова в статье «Религия и образование в Европе: дебаты о взаимной совместимости» прямо связывает эти две проблематики: «Итак, сегодня, необходимость преподавания религии в школе обусловлена новыми факторами, связанными с наступлением постсекулярной эпохи, которая характеризуется изменением места религии в публичном пространстве и повышением ее социальной значимости» [3, 8].

Следует упомянуть, что исследовательские материалы, посвященные как теоретическому, так и эмпирическому рассмотрению этой темы, весьма обширны. Статьи, регулярно появляющиеся в журнале *British Journal of Religious Education*, *Journal of Beliefs and Values*, *Nordic Journal of Religion and Society*, содержат сведения как по конкретным странам и конфессиям, так и по педагогическим проектам. Также публикация материалов проекта *Religious Education at Schools in Europe (REL-EDU)* в Венском университете, которые вышли уже в трех томах (посвященных ситуации в Центральной, Западной и Северной Европе) из запланированных шести, позволяют говорить о чрезвычайной важности поиска новых подходов и перспектив в этой области.

Наиболее интересной с нормативной точки зрения представляется работа Лени Франкен «Либеральная нейтральность и государственная поддержка религии» (Springer, 2016) [7], которая анализирует отношения государства, религий и образования в рамках политической философии. Обзор эмпирической ситуации, характерной для большинства европейских стран, вкратце представлен Л. Франкен в статье «Приспосабливаясь к разнообразию...» [5]. Более продуктивной нам представляется рамка, которую задает в своей классификации разных подходов к осмыслению места религии в образовании датский исследователь Тим Йенсен [10].

Прежде всего, в дискуссии о роли и месте религии в образовании следует учитывать, что понимание этого термина может существенно различаться. Среди многообразия смыслов термина «религия» применительно к нашему контексту

можно выделить следующие: а) догматика религиозной доктрины, б) морально-философское учение и ориентирование в мире, в) культурная традиция и образ жизни, г) культурно-исторический артефакт. Эти разные понимания происходят из тех разных позиций, которые могут занимать акторы-дискуссанты — от инсайдерской (клирика, приверженца) до совершенно внешней (наблюдателя, противника, атеиста) позиции.

Другая проблема связана с тем, что понимание собственно целей и задач образования не задано в рамках некоего всеобщего консенсуса. Спектр целей может варьироваться от обеспечения спасения души обучаемого до «гражданско-патриотического» воспитания, от выработки навыков коммуникации и сотрудничества в мультикультурном обществе до трансляции академически выверенных знаний о феномене религии в истории человечества (ср., например, классификацию целей образования в российской литературе [1]).

Наконец, есть практическая проблема достижения заявленных интенций в реальной образовательной среде: насколько желаемые цели могут быть действительно воплощены в качестве измеримых «результатов обучения»? Однако этот вопрос мы в данной статье не затрагиваем.

Таким образом, в результате соотнесения указанных проблем с вариантами их решения в европейских странах, включая концептуальные, принципиальные и акторные позиции вовлеченных в эту дискуссию сторон, можно выстроить соответствующую классификацию (см. таблицу).

Такая «карта» позиций в их соотнесении с целями, принципами и формами образования позволяет лучше понять, как европейские страны ищут варианты выстраивания взаимоотношений между религиозными сообществами и их интересами и образовательной системой как публичным институтом. Очевидно, что общей тенденцией в этих поисках будет постепенное вытеснение первой и даже второй позиции и смещение в сторону доминирования третьей и четвертой позиции. Однако в каждой конкретной ситуации исторически сложившиеся религиозные сообщества и выстроенные ими отношения с государством играют определяющую роль в том, какая именно «констелляция» присутствия религии в образовании складывается в той или иной стране. Тем не менее явно прослеживается тенденция к тому, чтобы преодолевать не критическую связку: «религия как основа морали». Имеется в виду не столько банальный тезис о том, что не всякая религия моральна и не всякая мораль религиозна, сколько признание того факта, что в постсекулярной ситуации сам индивид становится «моральным экспертом», отказывая в притязании на моральный авторитет каким бы то ни было институтам и не желая подчиняться чужим требованиям и правилам. Индивид «коллажирует» свои нравственные предпочтения из широкого репертуара норм и ценностей без особого внимания к их происхождению или «партийной принадлежности». В такой ситуации образовательная система сталкивается не только с проблемой соответствия заявленных целей результатам обучения, но и с более глубокой проблемой диверсификации и деиерархизации норм и ценностей, которые индивид теперь «потребляет» так же, как стили жизни, субкультуры, философии, религии и т. д., свободно перемещаясь между ними.

Классификация подходов к обучению религии в школах Европы (по модели Т. Йенсена)

Критерии	Позиции			
	конфессиональное образование	ценностно-мировоззренческое образование	гражданское (гражданско-патриотическое) образование	религиоведческое образование
Понимание религии	Догматическое понимание религии	Религия как морально-философское ориентирование в мире	Религия как культурная традиция, особый образ жизни	Религия как культурно-исторический артефакт
Цели образования	Спасение/ блаженство в загробном мире	Формирование коммуникативных навыков в условиях плюрализма	Формирование национально-государственной, гражданской идентичности	Формирование системы знаний на нейтральной, объективной основе
Формы образовательного процесса	Проповедь и миссия, притом, что учителя обучены в конфессиональных учебных заведениях	Создание условий для диалога; межконфессиональное, межкультурное обучение	Гражданское образование (civic education); гарантировано право отказа от религиозного обучения или замены на светский курс	Религиоведческое обучение; учителя обучены в академическом учреждении по специальности «Религиоведение»
Принципы	Конфессионализм	Экуменизм	Защита прав индивидов	Поиск знания; объективный, критический, плюралистический подход; религии рассматриваются нейтрально и равно (систематическое сравнение); законодательно закрепленный запрет на конфессиональный подход
Актеры	Церкви/религиозные общины	Религиозные негосударственные гуманитарные организации (НГО)	Государство	Академическое сообщество

Йенсен выделяет критерии, по которым, по его мнению, можно отличать неконфессиональное обучение религии от квазирелигиозных моделей такого обучения, например, неконфессиональное теологическое образование, экуменически ориентированное образование, «нравственное воспитание» в духе экзистенциального ориентирования и личностного развития. Единственной формой обучения религии, которая может быть обязательной в образовательной системе, Йенсен считает неконфессиональное религиоведческое обучение. Такое обучение «легально и формально не является основанным или зависимым от доктрины конкретной религии»; преподаватели получили образование не в религиозных учебных заведениях; в процессе обучения религии рассматриваются нейтрально и равно; это обучение «о религии», а не «обучение в религию», т. е. оно соответствует требованиям академического религиоведения и постоянно им экспертируется. В целом такое обучение «объективно, критично, плюралистично» [10, 70].

Также следует учитывать, что европейский опыт неконфессионального обучения религии во многом зависит от наднационального европейского законодательства. Так, ключевым можно считать случай *Folgero vs Norway* (решение от 29.06.2007) в Европейском суде по правам человека, когда родители, не принадлежащие к христианской общине, обжаловали отказ властей дать освобождение их детям от обязательного обучения конфессиональной дисциплине «Знание о христианстве и религиозно-нравственное воспитание» (KRL). Факт отсутствия возможности получить освобождение от такого курса был квалифицирован как противоречащий законодательству ЕС, а именно статье 2 протокола № 1 Европейской конвенции по правам человека: «Никому не может быть отказано в праве на образование. Государство при осуществлении функций, которые оно принимает на себя в области образования и обучения, уважает право родителей обеспечивать такое образование и обучение, которые соответствуют их религиозным и философским убеждениям».

Далее мы приведем несколько примеров тех моделей, которые возникают в качестве альтернатив моноконфессиональному образованию. Мы выбрали те страны, в которых сегодня преобладают подходы к обучению религии, соответствующие третьей и четвертой позициям, представленным в таблице.

Бельгия

Бельгия сочетает в себе принципы регионализма и федерализма, согласно которым в стране с 1993 г. имеются три культурно-языковых сообщества (фламандское, французское и немецкое), а также три региона (Фландрия, Валлония, регион Брюсселя). Именно сообщества отвечают за социальное обеспечение и здравоохранение, культуру, сохранение языков и образование, потому каждое сообщество имеет своего министра образования. Государственно признанными считаются и субсидируются за счет бюджета католики, протестанты-евангелисты, англикане, православные христиане, иудеи, мусульмане и ассоциация гуманистического свободомыслия (буддизм проходит процесс признания [6]). Священникам этих религиозных групп платится жалование и пенсии, открыт

доступ в армии и тюрьмы в качестве капелланов, гарантировано время на общественном радио и телевидении. Статья 24 Конституции Бельгии оговаривает право на обучение за счет общественных фондов (из средств сообщества), а также право выбора между конфессиональным и неконфессиональным (имеется в виду этика) обучением в обязательном школьном образовании. Такое положение явилось результатом так называемого «школьного договора» (*schoolpact*) от 1958 г. [8, 256].

Несмотря на то, что все общины имеют право на создание своих (негосударственных) конфессиональных школ, лишь католические школы представляют собой существенный элемент образовательной системы: 75 % фламандских [6, 236] и 60 % валлонских школ являются негосударственными католическими образовательными учреждениями, которые существуют за счет бюджета языковых сообществ и находятся на финансовом обеспечении со стороны государства [8, 257]. Общее среднее образование должно включать по меньшей мере 2 часа обучения религии в неделю, и, естественно, большинство негосударственных (католических) школ в своих учебных планах предлагает римское католичество в качестве обязательного в обучении религии [Там же, 257]; тогда как государственные школы обязаны предлагать обучение для всех признанных государством религиозных общин, а также обучение неконфессиональной этике.

Очевидно, что такая система, с одной стороны, обеспечивает права людей получать знания о религии (в том числе о религиях меньшинства) и этике за счет государства, с другой стороны, исключает не признанные государством религиозные общины из системы образования. Также проблемным оказывается право на освобождение от обязательного обучения религии, поскольку хотя неконфессиональная этика гарантирована, *de facto* это дисциплина подконтрольна Союзу ассоциаций гуманистического свободомыслия, т. е. она является атеистической по содержанию. В принципе у учеников есть право на освобождение, если ни одна из перечисленных форм обучения религии не соответствует убеждениям родителей (например, 1,6 % учеников в фламандских государственных школах запросили освобождение в 2010/11 уч. г. и 0,18 % — в 2015/16 уч. г.). Более того, даже небольшие группы учеников, затребовавшие конфессиональное обучение, имеют право на его получение, что не всегда эффективно с точки зрения использования ресурсов системы образования. Так, в государственных школах Фландрии распределение на 2015/16 уч. г. выглядит следующим образом: неконфессиональная этика — 49,68 %, католицизм — 26,13, ислам — 19,88, протестантизм — 1,81, православие — 0,66, иудаизм — 0,05, англиканство — 0,003, освобожденные — 0,7 %. В частных школах во Фландрии ситуация следующая: католичество было выбрано 98,86 % учащимися, ислам — 0,35, иудаизм — 0,22, неконфессиональная этика — 0,16 %; самостоятельно занимаются (особые мировоззрения) 0,39 %, освобожденные составляют 0,004 % [6, 237]. Для франкоязычного сообщества (Валлония и частично Брюссель) Бельгии картина довольно сходная: католичество выбрано 68,1 % учащимися, ислам — 7,4, протестантизм — 0,9, православие — 0,3, иудаизм — 0,1, неконфессиональная этика — 22 %; освобождение запросили 1,2 % учеников средних школ всех типов обучения [12, 241].

Однако тенденция к секуляризации, в частности, к персонализации верований, упадок институционализированной религии и волны иммиграции, привнесшие существенное число последователей иных религий (свидетели Иеговы, буддисты, индуисты, сикхи и т. д.), меняют религиозный пейзаж и, соответственно, ведут к перенастройке обучения религии. Так, курс обучения религии в рамках католичества был пересмотрен в 1999 г. с целью адаптировать его к новой ситуации религиозного разнообразия. Было включено обсуждение нехристианских религий и предложено развивать навыки межрелигиозной коммуникации, но обучение остается конфессиональным формально и содержательно, ибо преподаватели назначаются католической общиной, а другие религии рассматриваются с точки зрения католичества и в сравнении (не всегда положительном) с этой религией, которая подается как «путь высшего предназначения и вдохновения» [8, 259]. Но тенденции в самом бельгийском обществе делают этот тип конфессионального обучения религии еще более сомнительным. Среди обучающихся по конфессиональной католической программе лишь 48,9 % считают себя католиками, 10,1 % — христианами других деноминаций, 9,4 % заявили себя мусульманами, 22,4 % назвали свои убеждения светскими и 8,5 % высказали безразличие к религии [6, 238]. Таким образом, как пишет Лени Франкен, «...можно сказать, что католическое обучение религии сегодня не является ни конфессиональным, ни беспристрастным, но гибридным. Подобная неопределенная ситуация не удовлетворяет ни защитников конфессионального обучения, ни сторонников неконфессионального обучения религии» [8, 259]. Такая «гибридность» во многом подтверждает заявленный выше тезис о постсекулярности современных проблем организации обучения религии в школе. Более того, сама организация обучения по конфессиональным границам ведет к сегрегации учеников, т. е. препятствует приобретению ими навыков межкультурного общения, осознанию себя гражданами одной страны, в которой культурно-религиозный плюрализм стал фактом повседневной жизни.

Параллельно с обучением религии существует гражданское образование (civic education), которое тем не менее не является одной дисциплиной, реализуемой в школе, но дается как составная часть «общеобразовательного процесса» (cross-curricular achievement) через форму образовательных проектов, внеучебных занятий, содержательную включенность в обязательные дисциплины. Однако результаты гражданского образования не тестируются, а общая удовлетворенность от такого обучения и международный рейтинг оценивания (International Civic and Citizenship Education Study — ICCS) учеников Бельгии оставляют желать, по мнению Л. Франкен, лучшего [Там же, 262].

Соответственно, Л. Франкен предлагает интегрировать обучение религии и гражданское образование в единую дисциплину. Франкен утверждает: «Когда учителя получают необходимые навыки обсуждать религию в беспристрастной и неформальной манере, интеграция религиозного и гражданского обучения в единый самостоятельный школьный предмет станет существенным преимуществом для современного общества, где многие общественные и политические конфликты являются результатом искаженных знаний, предрассудков, ошибочного взгляда

на религиозные убеждения и практики сограждан» [Там же, 265]. Таким образом, Франкен видит преимущество комбинирования гражданского обучения с развитием навыков межрелигиозного и межкультурного общения на основе религиозноведческого знания о религиозном плюрализме конкретной страны. В отличие от сегрегирующего конфессионального обучения такой интегральный подход, предлагаемый с 2009 г. и названный «Levensbeschouwing, Ethiek, Filosofie» (LEF), должен реализовываться во всех типах школ. Он может стать для обучающихся практическим тренингом жизни в плюралистическом обществе: а) на основе достоверных знаний; б) в ситуации, благоприятной для высказывания своего мнения, представления своей идентичности; в) на равных условиях с другими учениками с отличными мнениями и идентичностью. Такую позицию можно считать промежуточной между третьей и четвертой в нашей таблице.

Тем не менее во франкоязычном сообществе с 2016 г. в начальной государственной школе, а с 2017 г. — в средней школе уже введен курс «Education à la philosophie et à la citoyenneté» (ЕРС), который дает «углубленное изучение философии, этики, принципов и механизмов демократического государства, однако весьма мало уделяет внимания религиозным убеждениям и истории мировых религий» [12, 244]. Тем самым «такая реформа не приблизила школы франкоязычного сообщества к неконфессиональному, мультирелигиозному обучению религии» [Там же, 245]. Во многом на дискуссии во франкоязычном сообществе Бельгии оказывает влияние ситуация с обучением религии во Франции, потому рассмотрим наш следующий пример.

Франция

Франция известна своим культовым отношением к правам и свободам человека, которое поддерживается на протяжении последних двух веков, в том числе благодаря программе гражданского образования (citizenship education).

В настоящее время (с 2015 г.) моральное и гражданское образование, основными целями которого являются актуализация ключевых ценностей Французской Республики и формирование на их основе у граждан взаимного уважения и социальной солидарности, осуществляется на трех уровнях: 1) моральное и гражданское образование (moral and civic education) в детском саду и начальной школе (3–11 лет); 2) гражданское образование (civic education) на нижней ступени средней школы (12–15 лет) и 3) юридическая и социальная ответственность (legal and social civics) на старшей ступени средней школы (16–18 лет) [9, 102].

Тем не менее, анализируя историю обучения гражданственности во Франции со времен Великой французской революции до наших дней, социолог В. Зубер [13] приходит к выводу, что существующая в стране система образования в области гражданских прав и свобод концептуально немногим отличается от системы религиозного образования, поскольку обе они по сути занимаются воспитанием в оптике строго определенного морального кодекса, только в первом случае — это секулярный моральный кодекс (secular moral code), а во втором случае — конфессиональный.

Великая французская революция 1789 г., по мнению В. Зубер, обусловила появление в стране новой, гражданской религии (*civic religion*), своеобразным символом веры которой стала Декларация прав человека и гражданина 1789–1791 гг. Действительно, после революции французская нация страстно желала стать обществом качественно иной формации и нуждалась в правилах, регулирующих ее новую жизнь. Эти стремления нашли свое воплощение в Декларации прав человека и гражданина (далее — Декларация), которая стала использоваться первыми государственными школами как основа для разработки учебников по гражданскому и моральному воспитанию.

С тех пор на протяжении двух столетий турбулентной французской истории система политических и гражданских принципов, транслируемых Декларацией, всегда занимала привилегированное положение в системе образования подрастающего поколения. Однако акценты в целях и методах образования в области гражданских прав и гражданской ответственности (*civics*) расставлялись по-разному, поэтому интерес представляет прояснение факторов, инициировавших эту динамику.

Для сторонников и последователей Первой республики образование детей изначально было неотделимо от процесса воспитания будущих граждан. Не случайно одним из первых декретов Национальной ассамблеи стал декрет в области образования, принятый на основе рассмотрения нескольких вариантов плана организации образовательной системы страны, каждый из которых включал Декларацию в состав предметов, изучаемых в школе, однако акценты на принципах обучения расставлял по-разному. Так, план Талейрана 1791 г. подразумевал преобладание воспитательной функции, а план Кондорсе 1792 г. фокусировал внимание на образовании и категорически отвергал идею обучения будущих граждан основным законам (Декларации и Конституции) как доктринам. Работая над планом, Кондорсе писал: «Если мы говорим им — вот то, что вы должны почитать и во что верить, — тогда то, что мы хотим создать — это лишь вариант политической религии. Тем самым мы сковываем их умы и попираем свободу в ее самых священных правах под предлогом того, что мы хотим научить ценить ее. Цель образования заключается не в том, чтобы создать людей, принимающих существующую систему законов, а в том, чтобы сделать людей способными осознанно ценить ее и развивать» (Кондорсе, 1791) [цит. по: 13, 288].

Идеи Кондорсе разделял еще один влиятельный публичный деятель того времени — Пьер Дону (*Pierre Daunou*). Он рассматривал Декларацию как обучающее пособие для школьников, изучать которое необходимо методами, отличными от тех, что использовались до революции. В процессе обучения нужно, по мнению Дону, отказаться от простой трансляции готового знания от учителя ученику, а делать акцент на активном размышлении и рассуждении.

Тем не менее принятый 21 октября 1793 г. Декрет об организации образования в государственных школах Франции отличался противоречивостью. С одной стороны, в нем официально поддерживалась новаторская либеральная позиция Кондорсе и Дону, с другой стороны, утверждалась традиционная необходимость твердого знания (т. е. заучивания) учениками прав и обязанностей человека и гражданина.

С течением времени щепетильные принципы Кондорсе и Дону были забыты школьными учителями. Из-за традиционного измерения педагогической эффективности объемом прочно усвоенного знания, а также из-за идеологических интересов государства Декларация превратилась в своеобразный символ веры республики, сакральный предмет, который должен был почитаться учениками.

Декрет от 17 ноября 1794 г. об учреждении начальных школ недвусмысленно ставит перед педагогами цель индоктринации морального кодекса в сознание учеников: «Ученики будут обучаться... Декларации прав человека и гражданина, Конституции Французской республики; им будет предоставлено базовое образование в области морального кодекса республики (the moral code of republic)» [13, 289].

Декларация стала первым текстом, который предлагался детям для того, чтобы учиться читать. Основанные на ней детские учебники современные исследователи часто называют «республиканским катехизисом», поскольку они были выстроены в диалоговой форме, предполагающей последовательность коротких вопросов и ответов. Это отчетливо демонстрирует педагогическое желание сторонников республики обеспечить легкое проникновение нового политического порядка в умы детей.

Термин «республиканский катехизис» также олицетворяет стремление государства предложить гражданам политическую веру как альтернативу веры религиозной посредством трансфера знания из религиозного в политический домен. Важно отметить, что авторы подобных брошюр формата вопрос — ответ были в основном людьми малообразованными и не являлись специалистами в области образования. Тем не менее они возложили на себя воспитательные обязанности, ранее принадлежавшие духовенству. По мнению С. Люцатто (S. Luzzato), «начиная с 1789 г. Французская революция усиленно пыталась объединить две на самом деле противоположные цели — желание утвердить себя как Революцию и попытку трансформировать себя в традицию» [цит. по: 13, 290].

В первых двух третях XIX в. обучение подрастающего поколения моральному кодексу республики отстает на задний план в связи с высокой политической нестабильностью Франции того периода. Влияние сторонников республики вновь усиливается лишь в конце 1870-х гг. В это же время предмет по обучению основам гражданственности занимает важное место в дебатах о государственных школах. Противники предмета высказывали опасения в том, что с его помощью республика официально занимается постоянной пропагандой. Сторонники парировали, что этот предмет учит детей фундаментальным законам как неизменным и неопровержимым истинам, что эти законы должны преподноситься как значимый исторический факт и что дети должны знать эти законы как можно лучше, чтобы в будущем иметь возможность дискутировать о них.

Принятый 28 марта 1882 г. закон о начальном образовании свидетельствует о победе сторонников республики и гражданского образования, поскольку он акцентирует значимость преподавания морального кодекса и основ гражданственности. Согласно запросу правительства Франции, эти уроки были специально разработаны для государственных школ в целях «подготовить поколение

хороших граждан для своей страны». При этом обучение моральному кодексу виделось не столько как трансляция знаний, но как передача ценностей. Эта идея подчеркивалась в методических пособиях для учителей: «это фундаментальные правила моральной жизни, которые в универсальном смысле не менее значимы, чем язык и арифметика» [13, 293].

Учителям было доверено одновременно и простое, и невероятно сложное задание. Им предлагалось объяснять детям, что есть справедливость, правда, уважение закона, а также поощрять усердие и упорную работу и искоренять эгоизм. Метод преподавания тоже был четко определен: не ограничиваться лишь заучиванием наизусть максимум, но стимулировать «практические упражнения, усилия, действия, привычки». В методических рекомендациях для учителей отмечалось: «Очень важно учить детей на опыте, как применять заученные фундаментальные моральные принципы и применять их часто, постоянно» и стремиться к тому, чтобы это происходило «инстинктивно»; «только тогда моральный кодекс будет абсорбирован их сердцами, а через сердца — проникнет в их жизни, и они уже никогда не смогут разучиться этому» [Там же, 293].

В противоположность педагогическим методам, предлагаемым «республиканскими катехизисами» предшествующего периода, где акцент делался на зубрежке и заучивании, новые рекомендации министерства образования Франции поощряли практико-ориентированный подход: «меньше правил, меньше абстракций, больше примеров, более того — реальных примеров» [Там же].

Столетие спустя изучение Декларации прав человека и гражданина остается важным элементом воспитания в школах республики. Тем не менее в конце 60-х гг. прошлого века в условиях политического запроса на социальные и экономические изменения учебный курс по основам гражданственности, который многими воспринимался как идеологизированный, временно исчезает из программ начальной школы в качестве самостоятельной дисциплины и включается в модуль «Деятельность, стимулирующая интеллектуальное развитие» в качестве подраздела. Реформа Рене Хаби (Rene Haby) 1975 г. (названная по имени тогдашнего министра образования Франции) заменила гражданское и моральное образование в средней школе ознакомительными уроками по экономике и социальной жизни.

Однако к началу 1986/87 уч. г. курс «Основы гражданственности» (понятие «моральный» исчезло) был восстановлен в начальной и средней школе. Учащиеся должны были получать знания о правилах и основах демократической жизни, социальных институтах и их исторических основах, а также о правах человека в условиях современной жизни. Обучение гражданственности снова присутствовало на всех уровнях образовательной системы Франции (включая дошкольное образование).

Актуальность индоктринации секулярного морального кодекса вновь акцентируется уже в начале XXI в. министром национального образования Франции Венсаном Пейоном (Vincent Peillon), который полагал, что с помощью этого кодекса школа должна формировать у детей набор определенных ценностей: «Секулярный моральный кодекс означает понимание того, что хорошо, отличие правильного от неправильного. Он также говорит об обязанностях, о правах,

о добродетелях, и больше всего — о ценностях. Я мечтаю о французских школах, где ученикам прививаются универсальные моральные ценности, основанные на идеях гуманизма и разума... Некоторые ценности более важны, чем другие — знания, самоотверженность, солидарность гораздо значимее, чем деньги и конкуренция...» (из интервью Пейона, 2012 г.) [цит. по: 13, 296].

По мнению министра, моральные ценности должны быть универсальными, устанавливаемыми поверх религиозного многообразия. Следуя примеру конфессиональных моральных кодексов, секулярный моральный кодекс должен затрагивать все значимые для человека экзистенциальные вопросы, касающиеся смысла жизни, отношения к себе и окружающим, способов достижения счастья. Будучи сторонником Третьей республики, Пейон рассматривал ее в качестве единственного легитимного создателя морального кодекса и придерживался идеи, согласно которой «...битва, которую школьная система должна выиграть — это битва за ценности. Мы выиграем эту битву».

Очевидно, что подобная позиция противоречит идее уважения различий и культурного плюрализма — фундаментальной демократической ценности, утвердившейся в западных странах на протяжении нескольких последних десятилетий. Современная социальная реальность, обусловленная глобализацией и отмеченная культурным и религиозным многообразием, ставит перед обществом новые важные вопросы: должно ли современное государство диктовать моральные ценности, распространяемые на всех? Необходимы ли вообще универсальные моральные ценности, призванные воспроизводить «правильные» нормы?

На основе анализа динамичной практики обучения гражданственности и индоктринации секулярного морального кодекса во Франции В. Зубер приходит к следующему выводу: несмотря на периодическую смену названий курса, принципы его преподавания остаются неизменными. Это обучение подрастающих граждан социально приемлемым моделям поведения, которые позволяют обществу функционировать без большого числа конфликтов. Поэтому моральный кодекс в большей степени является инструментом воспитания, нежели образования. Именно он обеспечивает столь дорогую для каждого политического режима социальную стабильность. Особенность Франции заключается в том, что это универсальное для государств стремление к социальной стабильности камуфлируется здесь репутацией великих текстов и великих национальных принципов.

В контексте гарантированной универсальными правами человека свободы волеизъявления, подразумевающей сосуществование религиозного плюрализма с атеизмом, секуляризмом, индивидуализмом и пр., современное государство, поддерживающее систему конфессионального религиозного образования, с необходимостью должно предоставлять гражданам возможность освобождения от него. Возможность освобождения от конфессионального религиозного образования существует практически во всех европейских странах: учебные планы начальных и средних ступеней общеобразовательных школ, как правило, всегда содержат предмет(ы) — альтернативу, которая, по крайней мере в названии («этика», «нормы и ценности», «основы гражданственности»), не содержит никаких намеков на обучение религии. Тем не менее вопрос о том, насколько такие предметы

действительно являются альтернативами, остается открытым, поскольку довольно часто на практике они оказываются лишь подменой конфессионального религиозного образования и соответствуют ему по духу.

Современная французская школа продолжает придерживаться принципа исключения религии из школы. Тем не менее религия проникают в школу через заднюю дверь — через индивидуальное поведение учеников и учителей, через международные новостные события. Поэтому и ученикам, и учителям важно развивать в себе базовую «религиозную грамотность», позволяющую самостоятельно определять индивидуальную принадлежность к тем или иным конфессиям или ее отсутствие.

В настоящее время система ценностных ориентаций учеников во Франции как секулярном государстве, имеющем самое большое мусульманское и еврейское население в Европе, формируется в пространстве трех образовательных предметов [9]: 1) философии, 2) изучения «фактов о религии» в рамках других предметов (преимущественно истории) и 3) морального и гражданского образования (с 2015 г. введено для всех уровней обучения). Принятый во Франции стиль конструирования убеждений посредством совмещения трех вышеперечисленных подходов позволяет, по мнению специалистов в области образования, достаточно полно и всесторонне подойти к познанию феномена религии и оценивается как достаточно эффективный.

Выводы

Деконфессионализация обучения религии, происходящая в Европе практически повсеместно, ставит перед научным и педагогическим сообществом новые важные вопросы: какой должна быть цель «всеобщего обязательного обучения религии» в постсекулярном обществе? В чем оно будет заключаться? Как оно будет распространяться на верующих, принадлежащих к разным конфессиям, а также на неверующих, но имеющих определенные философские убеждения?

На сегодняшний день европейские страны реагируют на вызов религиозного многообразия в государственных школах с помощью разных педагогических стратегий. Учитывая существующее многообразие религиозных и нерелигиозных взглядов в Европе, моноконфессиональный подход, в рамках которого организуется лишь один курс религиозного образования без возможности отказаться от него, с точки зрения прав человека, не соответствует свободе вероисповедания и праву на образование, закрепленных в международных и национальных нормативных документах. В таком случае минимальным требованием является предоставление ученикам возможности освобождения от обучения религии. В то же время в логике гарантированного правами человека равного отношения ко всем людям схема с полным исключением ученика из обучения религии представляется стигматизирующей и лишаящей его возможности приобрести «грамотность в сфере религии» (religious literacy) [7].

С нормативной точки зрения, образовательная система, где ученики по своему выбору могут посещать различные конфессиональные курсы, а также

альтернативные предметы (этика, нормы и ценности), более соответствует логике прав человека, а также принципу нейтральности образовательной среды, чем система, где (моно)конфессиональное образование является нормой. Однако педагогическая и экономическая эффективность такой модели ставится под сомнение многими исследователями [5].

С педагогической точки зрения, такая система имеет ряд недостатков. Главный заключается в том, что при диверсифицированном конфессиональном образовании ученики оказываются сегрегированы в зависимости от их религии или мировоззрения, не имея возможности научиться навыкам общения в плюралистичной среде, что является нежелательным в контексте увеличивающегося религиозного многообразия. Кроме того, возможность отказаться от конфессионального предмета вовсе или выбрать (неконфессиональную) альтернативу означает, что у ученика не будет базовых знаний о религии. Учитывая главные цели религиозного образования в XXI в. — культивирование взаимоуважения и борьбу с предрассудками, интолерантностью и расизмом, такой подход оказывается весьма проблематичным. Кроме того, если бремя обучения религиям меньшинств целиком перекладывается на образовательную систему, то возникает вопрос справедливого и эффективного использования общественных средств.

В перспективе прав человека наиболее предпочтительной среди всех существующих на сегодняшний день педагогических стратегий видится та, в которой будет сочетаться, с одной стороны, изучение религии как составной части других предметов, а с другой — изучение религии как самостоятельного предмета с религиозоведческих позиций, где внимание уделяется разным религиозным традициям и при этом предпочтение не отдается ни одной из них. Именно эту модель, частичная реализация которой постепенно происходит в Дании², отстаивает Т. Йенсен.

1. Богатырев Д., Романенко И. Религиозные основания образовательных парадигм (от античности до постмодерна) [Электронный ресурс] // Schole, СХОЛЭ. 2016. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/religioznye-osnovaniya-obrazovatelnyh-paradigm-ot-antichnosti-dopostmoderna> (дата обращения: 19.09.2017).

2. Муравьев А., Шахнович М. Религия в современной российской школе [Электронный ресурс] // Отеч. зап. 2012. № 4(49). URL: <http://www.strana-oz.ru/2012/4/religiya-v-sovremennoy-rossiyskoj-shkole> (дата обращения: 19.09.2017).

3. Степанова Е. А. Религия и образование в Европе: дебаты о взаимной совместимости // Изв. Урал. гос. ун-та. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2011. № 3 (92). С. 6–15.

4. Узланер Д. Картография постсекулярного [Электронный ресурс] // Отеч. зап. 2013. № 1 (52). URL: <http://www.strana-oz.ru/2013/1/kartografiya-postsekulyarnogo> (дата обращения: 19.09.2017).

5. Franken L. Coping with Diversity in Religious Education: An Overview // Journal of Beliefs & Values. Studies in Religion & Education. 2017. Vol. 38, № 1. P. 105–120.

6. Franken L. Country Report: Belgium — Flemish Community // British Journal of Religious Education. 2017. Vol. 39, № 3. P. 234–239.

7. Franken L. Liberal Neutrality and State Support for Religion. Basel, 2016.

² Длительный процесс реформирования отношения к религии в Дании представлен Л. Кюле и М. Нильсен в статье «Религия и государство в Дании» [11].

8. *Franken L.* Religious and Citizenship Education in Belgium/Flanders: Suggestions for the Future // *Education, Citizenship and Social Justice*. 2014. Vol. 9 (3). P. 255–267.

9. *Gaudin P.* Neutrality and impartiality in public education: the French investment in philosophy, teaching about religions, and moral and civic education // *British Journal of Religious Education*. 2017. Vol. 39, № 1. P. 93–106.

10. *Jensen T.* Religious Education: Meeting and Countering Changes, — Changing and Standing Still [Electronic resource] // *Changing Societies & Personalities*. 2017. Vol. 1, № 1. P. 48–73. URL: <https://changing-sp.com/ojs/index.php/csp/article/view/4> (дата обращения: 19.09.2017).

11. *Nielsen M. V., Kühle L.* Religion and State in Denmark: Exception among Exceptions? // *Nordic Journal of Religion and Society*. 2011. Vol. 24, № 2. P. 173–188.

12. *Sagesser C.* Country Report: Belgium — the French Community // *British Journal of Religious Education*. 2017. Vol. 39, № 3. P. 240–246.

13. *Zuber V.* Teaching the Secular Code in French State Schools: The Debate Between Providing an Upbringing and Providing an Education From the French Revolution to Our Time // *Antes P., Geertz Ar. W., M. Rothstein (eds.) Contemporary Views on Contemporary Religion, in Celebration of Tim Jensen's 65th Birthday*, Sheffield ; Bristol. P. 287–300.

Статья поступила в редакцию 20.09.2017 г.

В ЛАБОРАТОРИИ УЧЕНОГО

УДК 81'373.45 + 811.111'373.42 + 811.161.1'373.6

П. В. Шакин

СДВИГИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СОЧЕТАЕМОСТИ ЛЕКСЕМЫ *ВЫЗОВ* (на материале текстов СМИ)

В статье рассматривается динамика изменения семантики лексемы вызов под влиянием английской лексемы *challenge*. На основе корпусных данных анализируется функционирование лексемы в новом значении в текстах СМИ с опорой на исследование семантико-синтаксических особенностей нового лексико-семантического варианта. Особое внимание уделяется влиянию экстралингвистических факторов на интеграцию нового значения в русский язык.

К л ю ч е в ы е с л о в а: лексическое заимствование; корпусный анализ; лексико-семантический вариант; семантика; семантико-синтаксический маркер; экстралингвистические факторы.

Постановка проблемы

Современный русский публицистический дискурс, начиная с конца 80-х гг. XX в., подвергается значительным влияниям англосаксонской культуры, что репрезентируется не только в большом количестве лексических заимствований, но и в скрытых заимствованиях, отражающих изменения семантической структуры русского слова [1, 2, 6–13]. Так, в современном русском языке наблюдается активное использование лексемы *вызов* в новом значении, соотносимом с референтом, описываемым англосаксонским концептом *challenge*. Например:

(1) *25 лет я проработал на газовой платформе в Новой Зеландии <...> Эта работа для меня — вызов, приключение. <...> теперь я могу попробовать что-то новое, о чем мечтал. Я счастлив* (Коммерсантъ-Деньги. 2012. 19 нояб.);

ШАКИН Павел Владимирович — старший преподаватель кафедры иностранных языков Уральского государственного архитектурно-художественного университета, г. Екатеринбург (e-mail: shakinpv@gmail.com).

© Шакин П. В., 2017

(2) *Спрос остается главным вызовом для отрасли, где в ближайшее время должно быть введено около 44 млн тонн новых мощностей по производству СПГ* (Коммерсантъ. 2016. 6 апр.).

В данных высказываниях лексемой *вызов* актуализируется семантика, не зафиксированная в русскоязычных толковых словарях. Вызов — это реализация мечты, несет в себе позитивные эмоции (1); сложная задача, требующая решения, проблема (2).

Неполноэквивалентность лексем *challenge* и *вызов* обусловлена прежде всего этнокультурными факторами. Концепция «вызов-и-ответ» легла в основу эволюции американской цивилизации, став основной движущей силой не только общенационального, но и индивидуального развития: «Настоящий американец — это человек, чья жизнь состоит из вызовов, на которые он дает ответы, развиваясь и одерживая победы» [14, 87].

На основе лексикографического описания лексемы *challenge* в англоязычных словарях (см.: <https://en.oxforddictionaries.com>, <https://dictionary.cambridge.org>, <https://macmillandictionary.com>) мы сконструировали интегральное толкование лексемы:

1) a call, an invitation to participate in a competitive situation, fight, game or argument to decide who is superior in terms of ability or strength (призыв, приглашение участвовать в соревновательной ситуации, борьбе, игре или споре, чтобы определить чье-либо превосходство в силе или способностях);

2) a task or situation that tests someone's abilities, needs great mental or physical effort, skill, energy, and determination in order to be done successfully, to deal with or achieve, especially something you have never done before and will enjoy doing (ситуация или задача, с которыми субъект встречается впервые и разрешает с удовольствием // ситуация или задача, которая требует для достижения успеха больших психических или физических усилий, навыков, энергии и решимости).

Передача семантики англоязычного концепта русской единицей стала возможна на основе частичной соотносительности семантики лексем: первого значения лексемы *challenge* и одного из значений лексемы *вызов*: «5. Предложение вступить в борьбу, в состязание. // Выраженное взглядом, словами, поступками и т.п. желание вступить в борьбу, в спор» [3, 253].

Цель проведенного исследования — описать изменения семантики лексемы *вызов* под влиянием *challenge* при опоре на корпусные данные. База данных Интегрум (Integrum.ru), включающая 3575 источников СМИ, при оперировании различными модификаторами запросов и контекстными ограничителями позволяет настроить детальный поиск необходимой информации. Временные рамки анализа ограничены периодом с 1989 по 2016 г.

Результаты исследования и их обсуждение

Являясь лексемой с ярко выраженным лингвокультурным фоном, не имеющей полного эквивалента в переводческой практике, англоязычный концепт *challenge*,

начиная со второй половины 90-х гг. XX в., пытается освоить различные формы вербализации в русском языке. Весьма показательным является прямое использование лексемы в англоязычной транслитерации. Например:

(1) *А вот сделать этот камерный сюжет интересным, заставить зрителя следить за ним с неослабевающим вниманием — это и есть, по моему скромному разумению, истинный **challenge*** (Искусство кино. 2004. 15 мая);

(2) *Создание единой компании в России, представляющей интересы NEC, для нас некий **challenge**, важный и интересный процесс, который заставляет всех наших сотрудников мобилизоваться и достигать результата* (Connect. Мир связи. 2006. 29 мая);

(3) *Битов, вслед любимому писателю, хотел продемонстрировать, как можно, духовно оставаясь русским, ответить по-европейски на **challenge** сюжета* (Новый мир. 2009. 15 янв.);

(4) *«Матрица построена, и пора осваивать новые горизонты. Мне нужен новый **challenge**», — прокомментировал свой уход П. Теплухин* (RBC NEWS. 2010. 18 янв.).

Реализуя значения лексемы *challenge* в англоязычной транслитерации, говорящий подчеркивает чужеродность слова. В то же время использование такого графического варианта мотивировано стремлением к точности передачи дефиниции англоязычной лексемы, которая способна сформулировать комплексную ситуацию и отношение к ней субъекта.

Важно отметить, что осуществлялись попытки интеграции концепта *challenge* в русскоязычную транслитерацию лексемой *челлендж*. Например:

(5) *Я впервые с 1986 года иду на государственную службу, и для меня это определенный **вызов, челлендж**, как говорят американцы* (Коммерсантъ. 2002. 17 июня);

(6) *Да, это, выражаясь на рашин-инглише, такой **челлендж**. Я никогда не сочинял ни детских книжек, ни фантастики. Это была **сложная и интересная задача*** (Известия. 2004. 24 дек.);

(8) *Да, но был и новый **челлендж**: мы создавали с нуля *private banking*, основываясь только на западном опыте* (Business & FM. 2008. 19 июня);

(8) *Кризис, как известно, создает **не только проблемы, но и дополнительные возможности**. Вот этим **челленджем**, вызовом, который возник, нужно суметь воспользоваться* (Коммерсантъ. 2009. 5 июня);

(9) *Мне интересно сделать **что-то, что ни у кого не получается**. Создавать авиакомпанию — это очень большой **челлендж*** (Новая газета. 2009. 5 июня);

(10) *Это тот **челлендж** (вызов), на который дает ответ любой человек. Конечно, это не делается ни указами, ни росчерком какого-то пера. Это проблема* (RBC NEWS. 2011. 20 июня);

(11) *А вот кризис нам не страшен. Наоборот, это такой **челлендж**: **сильные становятся более сильными, слабые — слабее*** (Коммерсантъ-Деньги. 2014. 22 дек.).

В высказываниях, включающих лексему *челлендж*, контекстные партнеры формируют новую для русской ментальности семантику. Челлендж — это *сложная и интересная задача* (6); *не только проблемы, но и дополнительные возможности*

(8); *Мне интересно сделать что-то, что ни у кого не получается* (9). Поскольку за новым знаком пока не закрепились языковая информация, вхождению слова в современный контекст помогает метаязыковой комментарий при лексеме **челлендж**: *как говорят американцы* (9), *выражаясь на раин-инглише* (6), в качестве дескрипции в сочинительном ряду в контактной позиции к иноязычной лексеме употребляется русская лексема **вызов** (5, 8, 10). Употребление лексемы **челлендж** в роли предиката квалификативно-оценочного характера [4, 25] помогает представить контекст в виде развернутой дефиниции: *Я впервые с 1986 года иду на государственную службу, и для меня это определенный вызов, челлендж* (5); см. также (6, 7, 9).

Итак, в современной речевой практике начинают сосуществовать два значения лексемы **вызов**, близких по семантике английскому *challenge*:

Вызов 1 — *предложение вступить в борьбу / состязание* (что соответствует одному из кодифицированных лексико-семантических вариантов русской лексемы **вызов**).

Вызов 2 — *сложная задача, которая требует профессионального решения, является испытанием для субъекта, проверкой его способностей*.

Семантико-синтаксическим маркером нового узуса лексемы **вызов** стали ее субъектно-объектные валентности: **субъект-агент** — тот, кто принимает вызов и отвечает на него, и **объект-каузатор** — проблема или ситуация, подлежащая разрешению с участием субъекта.

Рассмотрим заполнение позиций субъекта и объекта.

(12) *Актуальность вопроса о положении российских соотечественников, а также граждан других некоренных национальностей в республике тем более велика в свете главного политического вызова для любой страны — обеспечения внутренней стабильности* (Независимая газета. 2001. 13 марта);

(13) *Возникает вопрос: каким образом самосохраняются цивилизации? Как им удастся воспроизводить себя, противостоять внешнему давлению, отвечать на вызовы истории* (Независимая газета. 2005. 18 марта);

(14) *Начало XXI века сопровождается новыми глобальными вызовами, от степени правильности ответа на которые будет зависеть дальнейшая судьба человечества* (Новые Известия. 2008. 2 июля);

(15) *Теперь нам предстоит подумать о будущих пенсионерах. Кроме того, важно обеспечить надежность системы при любых экономических вызовах* (Моск. комсомолец. 2010. 29 нояб.);

(16) *На президентских выборах 2012 года история страны не заканчивается. Ее подстерегают продолжение серьезного экономического кризиса, крупные внешнеполитические проблемы, серьезные социальные вызовы* (Журналист. 2012. 13 февр.);

(17) *Выяснилось, что ВКС России сражаются не только с вызовами для России* (Коммерсантъ. 2016. 20 янв.).

В ходе анализа было установлено, что заполняемость позиций **субъект-агента** не ограничена какими-либо категориально-грамматическими особенностями.

Тем не менее в политическом и экономическом дискурсах позиция субъекта достаточно специализирована: это страны, министерства, компании, их должностные представители, сферы жизни общества (12, 15–17). При этом в роли **субъекта-агента** могут выступать абстрактные и собирательные понятия (*человечество, цивилизация*) (13, 14). **Объект-каузатор** представляет собой сложную ситуацию, проблему, комплекс обстоятельств, которые формируют и формулируют задачу, требующую решения. Что касается позиции самого слова *вызов* в новом значении, то в отличие от лексемы *челлендж* синтаксическим маркером нового узуса чаще всего является позиция грамматического дополнения (12–15, 17).

Приобретая новое значение, лексема *вызов* начинает употребляться в форме множественного числа (13–17), что нетипично для исконного значения лексемы *вызов* — «предложение вступить в борьбу, в состязание» [3, 253]. Важно отметить, что употребление нового значения лексемы в форме множественного числа *вызовы* характерно в большей степени для политического (12, 14–17) и экономического (15, 16) дискурсов. Употребление формы единственного числа *вызов*, реализующей значение **Вызов 2**, типично для социальной и духовной сфер жизни общества. В этом случае в качестве **субъекта-агента**, как правило, выступает языковая личность, а характер **объекта-каузатора** ограничен личностной сферой. Например:

(18) *Обе части были для меня вызовом, особенно это касается экшен-сцен, хореографии драки. Каждый день после съемок я еще и тренировался — ходил в зал* (Известия. 2012. 3 окт.);

(19) *Мне легко и комфортно в обществе Верди, Пуччини, Чайковского и Уэббера. Работа в опере — новый и увлекательный вызов* (Волгоградская правда. 2016. 28 янв.);

(20) *Сам Константин признался, что игра в таком фильме <...> стала для него профессиональным вызовом и одним из главных поводов участвовать в нем* (Коммерсантъ ДЕНЬГИ. 2016. 3 окт.).

В целях определения степени актуализации значения **Вызов 2** проанализируем употребление одного из самых частотных атрибутивных словосочетаний — **политические вызовы**:

(21) *В комментарии к статье главы МИДа Guardian отмечает <...> что в кабине-те есть фигуры, способные провести анализ политических вызовов, которые стоят перед лейбористами* (Коммерсантъ. 2008. 31 июля);

(22) *После этих выступлений повеяло атмосферой поздней перестройки. Словно перед страной не стоят совершенно новые экономические и политические вызовы* (Независимая газета. 2012. 23 апр.);

(23) *Международному олимпийскому комитету не удавалось и не удаётся быть политически нейтральной организацией согласно Олимпийской хартии. Она реагирует на трансформации мировой политической системы и политические вызовы* (Обозреватель. 2016. 8 нояб.).

Множественная форма *вызовы* в подобных словосочетаниях свидетельствует о сложности ситуации, представляющей комплекс сложившихся обстоятельств,

что характерно и для значения английской лексемы *challenge*. Форма единственного числа *политический вызов* в подавляющем большинстве реализует значение, которое мы ранее определили как **Вызов 1**. Например: *Нефтяные компании готовы бросить политический вызов властям. Речь идет уже не о публичных заявлениях или закулисных переговорах, а об организованных массовых акциях протеста* (Коммерсантъ ВЛАСТЬ. 1998. 4 авг.). В данном высказывании в качестве **объекта-каузатора** выступает не ситуация, задача или проблема, а конкретный субъект, выполняющий определенные осознанные действия. Форма единственного числа *политический вызов* в редких случаях может реализовать и значение **Вызов 2**: *Безусловно, главным политическим вызовом для Патриарха Кирилла явилась общественная напряженность в связи с массовыми протестами по поводу фальсификации итогов парламентских выборов 2011 года* (Независимая газета. 2012. 1 февр.). В данном случае в качестве **объекта-каузатора** выступает проблемная ситуация.

Также в ходе исследования мы приняли во внимание заполнение правой валентности лексемы *вызов* (например, *вызовы политические*) и словосочетания, референтные *challenge*, такие как: **вызовы** (далее — **в.**) *в политике, в. политики, в. политического толка, в. политической ситуации, в. политического характера, в. политической среды, в. политической сферы, в. политического положения, в. политической реальности* и т. д. Данные словосочетания также реализуют значение **Вызов 2**. Например: *Тенденции к размежеванию с Соединенными Штатами на экономическом поле дополнились вызовами политического характера* (Парламентская газета. 2005. 26 марта).

Результаты дальнейшего анализа, приведенные на рис. 1, демонстрируют соотношение частотности употребления значений **Вызов 1** и **Вызов 2** на примере словосочетаний **политический вызов / вызовы**.

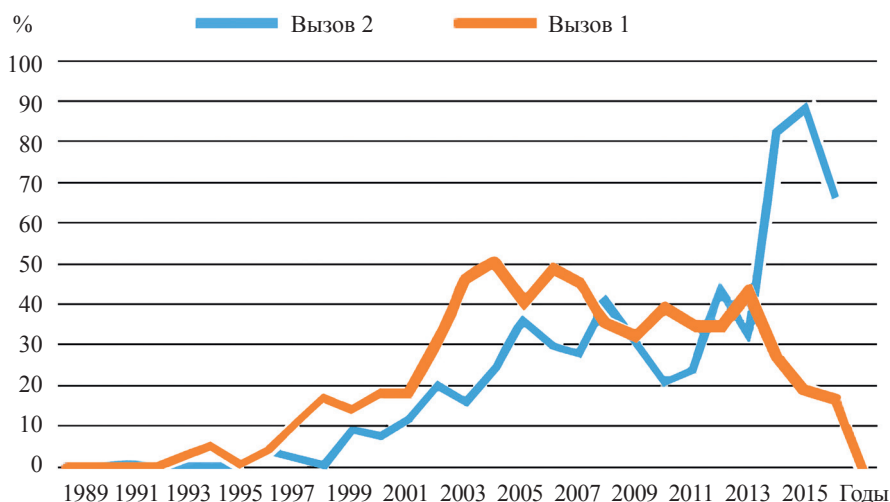


Рис. 1. Соотношение частотности употребления значений **Вызов 1** и **Вызов 2**

Исходя из полученных данных, можно утверждать, что новый тип значения начинает набирать популярность приблизительно к 2000 г., а начиная с 2011 г. частотность его употребления резко возрастает, что можно объяснить влиянием экстралингвистических факторов.

В ходе анализа стало очевидно, что экстралингвистические факторы — крупные политические и экономические потрясения — заметно влияют на частотность употребления лексемы *вызов*, существенно влияют на степень интеграции нового значения. Инструментарий базы данных Интегрум в виде логических конкретизаторов *Украина, Крым, санкции, терроризм* позволил доказать значимость экстралингвистических факторов при исследовании словосочетания *политические вызовы*. Например:

(24) *Модель роста, основанная на государственных инвестициях и бюрократическом контроле, себя исчерпала, а с ухудшением внешних условий России для ответа на новые **политические вызовы** придется осуществить прорыв на основе рыночных методов <...> Россия, включив в свой состав **Крым**, обратилась к территориям, отторгнутым от нее в конце XX века* (Коммерсантъ. 2014. 17 апр.);

(25) *В условиях современных **политических вызовов** новые знания необходимы всем, в том числе и политикам федерального уровня. <...> «Эта ситуация используется Вашингтоном, чтобы навязать свое лидерство на всем мировом пространстве», — заявил Лавров, добавив, что основная цель Запада — использовать **Украину** как раздражитель в отношениях России и Европы* (Независимая газета. 2014. 21 окт.);

(26) *Он, собственно, и был реализован не как бизнес-экономический проект, отвечающий на экономические вызовы, а как проект, отвечающий на **политические вызовы**, как **контрсанкции**. И никто бы, наверное, не подумал ввести эти **контрсанкции**, помогая отечественному производителю, если бы не были введены **санкции** против России* (Компания. 2016. 6 июня).

В качестве показательного временного отрезка был выбран «пиковый» период с 01.01.2010 г. по 31.12.2016 г. Результаты анализа отображены на рис. 2.

Пик *политических вызовов* приходится на 2014 г. и связан с ситуацией в Украине, воссоединением с Крымом и последующими санкциями, обострением международной обстановки. В дальнейшем наблюдается тенденция к уменьшению напряженности, что связано с относительной стабилизацией политической ситуации.

Таким образом, политические вызовы в русскоязычном контексте связаны с проблемами угрожающего характера, синонимами лексемы *вызов* в новом значении могут выступить слова *проблема, угроза, испытание*, в то время как в англо-американской лингвокультуре *политический вызов* воспринимается более позитивно. Как отмечает В. И. Карасик, «...американцы же не ассоциируют власть с несправедливостью. Для них власть — это механизм эффективной организации общества, и в случае неадекватного функционирования такого механизма срабатывает механизм легитимной замены власти. В этом смысле политический вызов признается нормальным положением дел» [5, 51].

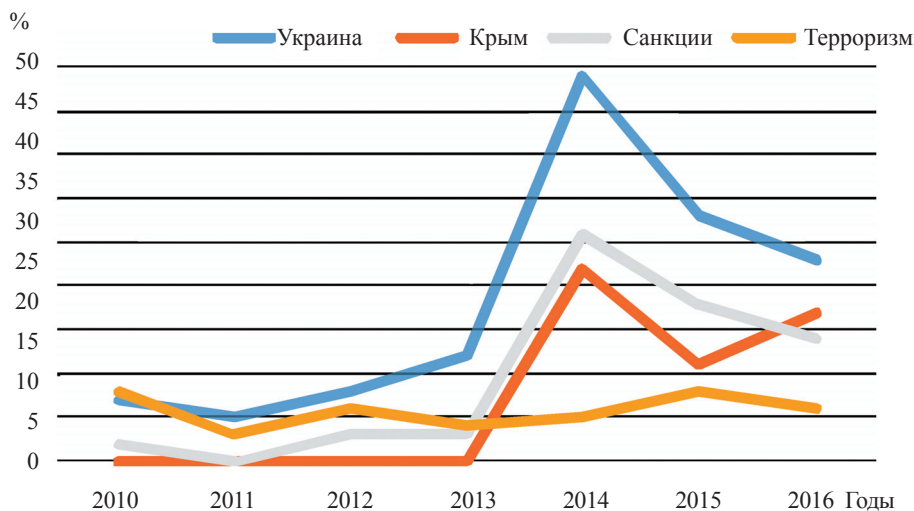


Рис. 2. Частотность употребления словосочетания *политические вызовы* в 2010–2016 гг.

Выводы

Результаты корпусного анализа эффективно демонстрируют динамику изменения семантики русской лексемы *вызов*, в структуре которой формируется новый лексико-семантический вариант (ЛСВ), сформулированный нами как «сложная задача, которая требует профессионального решения, является испытанием для субъекта, проверкой его способностей». Данное значение появляется под влиянием английской многозначной лексемы *challenge*, которая имеет в своей структуре эквивалентный ЛСВ. Новый ЛСВ в русском языке начинает употребляться в форме множественного числа — *вызовы*, что свидетельствует об особенностях объекта-каузатора, представляющего собой комплексную сложную ситуацию, что не характерно для исконного значения лексемы *вызов* — «предложение вступить в борьбу, в состязание». Форма единственного числа нового ЛСВ *вызов* используется значительно реже, поскольку она более свойственна личностной сфере. Анализируемый ЛСВ на данном этапе своей интеграции преобладает в политическом и экономическом дискурсах. Результаты корпусного анализа частотности употребления словосочетания *политические вызовы* демонстрируют, что актуализация нового значения обусловлена экстралингвистическими факторами, связанными с напряженной политической и экономической обстановкой.

1. Ермакова О. П. Семантические процессы в лексике // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М., 2000. С. 32–66.

2. Ермакова О. П. Тоталитарное и посттоталитарное общество в семантике слов // Русский язык. Opole, 1997. С. 121–165.

3. *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка: Толково-словообразовательный. М., 2000. Т. 1. 1209 с.
4. *Золотова Г. А.* Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. М., 1988. 440 с.
5. *Карасик В. И.* Языковые ключи. Волгоград, 2007. 406 с.
6. *Крысин Л. П.* Иноязычные неологизмы и их словообразовательные возможности // Современный русский язык: система — норма — узус. М., 2010. С. 254–260.
7. *Крысин Л. П.* Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М., 2000. С. 142–161.
8. *Крысин Л. П.* Иноязычные неологизмы и их словообразовательные возможности // Современный русский язык: система — норма — узус. М., 2010. С. 254–260.
9. *Крысин Л. П.* Лексическое заимствование и калькирование в русском языке последних десятилетий // *Вопр. языкознания*. 2002. № 6. С. 27–34.
10. *Крысин Л. П.* О некоторых изменениях в русском языке конца XX века // *Исследования по славянским языкам (Сеул)*. 2000. № 5 С. 63–91.
11. *Крысин Л. П.* Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. М., 2004. 888 с.
12. *Маринова Е. В.* Иноязычные слова в русской речи конца XX — начала XXI : проблемы освоения и функционирования. М., 2008.
13. *Маринова Е. В.* Теория заимствования в основных понятиях и терминах : словарь-справочник. М., 2013. 240 с.
14. *Норман Б. Ю.* Грамматические инновации в русском языке, связанные с социальными процессами // *Русистика (Берлин)*. 1998. № 1–2. С. 57–68.
15. *Шкапенко Т. М.* Импорт американского лингвоконцепта «Challenge» // *Auspicia (Прага)*. 2012. № 1. С. 85–90.
16. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://dictionary.cambridge.org> (accessed: 01.05.2017).
17. Macmillan English Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://www.macmillandictionary.com> (accessed: 01.05.2017).
18. Oxford Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://www.oxforddictionaries.com> (accessed: 01.05.2017).

Статья поступила в редакцию 15.09.2017 г.

УДК 004.78:378.141.21

А. М. Гольдин

ГОСУДАРСТВЕННАЯ АВТОМАТИЗИРОВАННАЯ СИСТЕМА «АБИТУРИЕНТ»: КОНЦЕПЦИЯ И ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ

Предлагается создание государственной автоматизированной системы (ГАС) «Абитуриент», автоматически зачисляющей абитуриентов на одну из выбранных ими специальностей в соответствии с указанными ими приоритетами и баллами единого государственного экзамена. ГАС «Абитуриент» позволит сделать систему приема в вузы более оптимальной, прозрачной и гораздо более удобной как для поступающих, так и для вузов. Описываются основные организационные и алгоритмические подходы к созданию такой системы. Рассматриваются математические модели возможных структур данных описываемой автоматизированной системы и алгоритмы процедуры зачисления абитуриентов.

К л ю ч е в ы е с л о в а: высшее образование; вуз; порядок приема; автоматизированная система; абитуриент.

Действующий сегодня порядок приема в вузы по программам бакалавриата и специалитета [4] является чрезвычайно стрессогенным для многих абитуриентов. Увидев 27 июля ранжированные списки поступающих на сайтах или информационных стендах вузов, абитуриент должен решить, в какой вуз (и на какую специальность, направление) ему подавать заявление о согласии на зачисление с приложением оригинала документа об образовании.

Предположим, абитуриент подал заявления об участии в двух конкурсах: в вуз А и в вуз Б, причем приоритетным для него является вуз А. Конечно, если 27 июля обнаружится, что он попадает в число поступающих в вуз А, зачисляемых на первом этапе на 80 % мест, никакой проблемы нет: абитуриент подает в этот вуз заявление о согласии на зачисление, прилагает оригинал документа об образовании и спокойно ждет приказа о зачислении.

ГОЛЬДИН Александр Миронович – преподаватель и ведущий программист Специализированного учебно-научного центра Уральского федерального университета (e-mail: a.m.goldin@urfu.ru).

© Гольдин А. М., 2017

Совсем иная ситуация возникает, если поступающий обнаруживает себя «немного ниже черты» в ранжированном списке вуза А. Поскольку он не знает, кто из других поступающих подаст заявление о согласии на зачисление, возникает ситуация полнейшей неопределенности. Если абитуриент решит подать заявление о согласии на зачисление в вуз Б, то вполне может оказаться, что он был бы зачислен и в вуз А, поскольку не все, находящиеся «выше черты», подали заявления о согласии на зачисление. Если же абитуриент решит рискнуть и будет ждать второго этапа зачисления в вузе А, он может оказаться не зачисленным никуда.

На самом деле в реальной жизни ситуация еще сложнее, поскольку большинство абитуриентов подают заявления в несколько вузов и на несколько специальностей. Увидев 27 июля все ранжированные списки, они оказываются в чрезвычайно сложной для них ситуации полной неопределенности, поскольку для принятия решения у них нет практически никакой информации (грамотные действия одного абитуриента зависят от действий других абитуриентов). Ситуация усугубляется еще и тем, что вузы, в которые подал заявления абитуриент, зачастую находятся в разных городах. Вот и мечутся абитуриенты и их родители между вузами и городами, «перекладывая» оригиналы документов об образовании из одной приемной комиссии в другую. Счет зачастую идет на часы, и некоторые просто физически не успевают оказаться в нужном вузе. О потерянных денежных средствах в связи с покупкой и сдачей «запасных» билетов на самолеты и поезда можно уже и не говорить.

Описанная ситуация является довольно странной. Как известно, подавляющее большинство абитуриентов поступает в вузы по результатам ЕГЭ, которые хранятся в федеральной базе данных [2]. Ничто не мешает создать абсолютно прозрачную автоматизированную систему, которая будет производить зачисление автоматически в полном соответствии с утвержденным порядком приема. Описанию основных подходов к созданию такой автоматизированной системы (назовем ее условно государственной автоматизированной системой «Абитуриент», сокращенно ГАС) и посвящена настоящая заметка.

Будем для простоты предполагать, что все абитуриенты поступают по результатам ЕГЭ; исключим, кроме того, абитуриентов, поступающих в пределах специальных квот и имеющих различные льготы и/или индивидуальные достижения. Понятно, что это сильно упрощает ситуацию и в реальности ГАС будет более сложной, чем описывается нами; предлагаемые принципы (как организационные, так и лежащие в основе алгоритмов работы программного обеспечения) тем не менее останутся в силе.

Начнем с основных организационных идей. Подача абитуриентом заявления об участии в конкурсе может производиться с помощью специального интернет-сервиса, интегрированного с порталом госуслуг [3] (собственно, уже сегодня подача заявлений в подавляющее большинство вузов производится через сеть Интернет); к заявлению могут прилагаться сканы документа об образовании и других необходимых документов. Для абитуриентов, не имеющих доступ к сети Интернет, подача заявления может быть организована, например, через многофункциональные центры [1]. В случае принятия решения о зачислении

абитуриента в тот или иной вуз абитуриент представляет оригинал документа об образовании, например, в первую неделю занятий.

Перейдем теперь к описанию основных подходов, лежащих в основе работы программного обеспечения ГАС. Итак, пусть у нас имеется множество (по всем вузам страны) специальностей и направлений подготовки $S = \{s_i\}$ (далее будем для краткости называть их «специальности»); две одинаковые специальности в разных вузах будем условно считать различными, им будут соответствовать два различных элемента множества S), множество $M = \{m_i\}$ (количество мест по каждой специальности), множество абитуриентов $A = \{a_i\}$, множество предметов ЕГЭ $P = \{p_i\}$ и три матрицы: $V = (v_{ij})$, $R = (r_{ij})$ и $Z = (z_{ij})$, где v_{ij} — минимальный балл ЕГЭ, требуемый по предмету j для поступления на специальность i (0, если данный предмет на данную специальность не требуется), r_{ij} — балл ЕГЭ абитуриента i по предмету j и z_{ij} — приоритет специальности j для абитуриента i (0, если абитуриент не поступает на эту специальность, и приоритеты от 1 до n , где $n \leq 15$, в противном случае).

При подаче абитуриентом a_i заявления, конечно, проверяется выполнение условий $r_{ij} \geq v_{kj}$, для всех специальностей $k \in \{k \mid z_{ik} \neq 0\}$ и для всех предметов $j \in \{j \mid v_{kj} \neq 0\}$. Если хотя бы одно из этих условий не выполняется, ГАС отказывает абитуриенту в приеме заявления. При этом при подаче заявления приоритеты z_{ij} расставляются абитуриентом путем выбора вуза, специальности и приоритета из выпадающих списков.

В соответствии с порядком приема подача абитуриентом заявлений и редактирование ими введенных данных производится до 26 июля; 27 июля ГАС автоматически формирует списки поступающих и публикует их для всеобщего ознакомления. Одновременно (порядком приема установлен срок 3 августа, но при использовании ГАС в такой временной паузе нет необходимости) формируются списки зачисленных на каждую специальность; они публикуются для всеобщего ознакомления, а каждому абитуриенту высылаются (например, через личный кабинет в формате pdf) официальное уведомление о зачислении.

Алгоритм формирования списков зачисленных на каждую специальность достаточно очевиден. Сначала для каждого абитуриента i определяются суммы баллов ЕГЭ по предметам, необходимым для поступления на каждую специальность j из числа выбранных им: $b_{ij} = \sum \{r_{ik} \mid k \in \{k \mid v_{jk} \neq 0\}\}$. Далее совершается несколько однотипных действий, назовем их (помня о компьютерной реализации этого алгоритма) шагами цикла.

На первом шаге места для зачисления по каждой специальности заполняются абитуриентами, выбравшими эту специальность в качестве любого приоритета (места заполняются в соответствии с вычисленными суммами баллов b_{ij} , а при равенстве сумм баллов — в соответствии с правилами, установленными порядком приема). Если один абитуриент при этом попадает на несколько специальностей, он зачисляется на ту, для которой в его заявлении указан более высокий приоритет. Зачисленные абитуриенты и «полностью заполненные» специальности из дальнейших шагов цикла исключаются.

Во время следующих шагов цикла эти действия повторяются: оставшиеся незаполненными специальности заполняются «оставшимися» (никуда не зачисленными во время предыдущих шагов цикла) абитуриентами, выбравшими их в качестве любого приоритета, при этом абитуриенты, подлежащие зачислению на несколько специальностей, зачисляются на одну из них в соответствии со своими приоритетами. Цикл прекращается, как только на каком-то шаге ни один абитуриент не будет никуда зачислен.

Программная реализация указанного алгоритма не представляется сложной; как уже отмечалось выше, при проектировании реальной ГАС необходимо будет кроме баллов ЕГЭ учитывать особые квоты, льготы, индивидуальные достижения, результаты экзаменов, проводимых вузами самостоятельно, и другие параметры, указанные в порядке приема. Нам представляется, что создание описанной ГАС позволит решить главную задачу: существенно оптимизировать систему приема абитуриентов и, что немаловажно, сделать ее гораздо более удобной и гораздо менее стрессогенной для поступающих.

1. Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг : федер. закон от 27.07.2010 № 210-ФЗ.

2. О закреплении за федеральным государственным учреждением «Федеральный центр тестирования» полномочий по осуществлению организационного и информационно-технологического обеспечения организации и проведения единого государственного экзамена : приказ Рособрнадзора от 26.12.2008 № 2249.

3. Официальный интернет-портал государственных услуг : [сайт]. URL: <http://gosuslugi.ru>.

4. Порядок приема на обучение по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры : утв. приказом Минобрнауки России от 14.10.2015 № 1147 с посл. изм. и доп.

Статья поступила в редакцию 25.06.2017

SUMMARY

JOURNALISM AND MASS COMMUNICATION

- Oleshko V. F., Malik O.V.* Digital Mass Media and Their Impacts on Formation and Development of the Global Social Communications System.....5
- The media industry is on the cutting edge of total digitalization. As we are witnessing how rapidly innovative technologies and scientific progress are penetrating in every sphere of social life we notice the dramatic change in social communication. This article studies the most global and important transformations of the social communication system that occur by the means of digital and Internet media as well as integration of those transformations into the social and cultural pattern.
- K e y w o r d s:** social communication system; digital media; Internet media; new media; individual; prosumer; interactivity.
- Chepkina E. V., Lemeseva E. E.* Construction of the Identity of Russians Using the Historical Narrative in the Media Discourse.....13
- There is a struggle between different concepts of Russia's historical path in the modern Russian media discourse. The nerve centre of the disputes is the choice of an event that can be considered as the birth of the Russian nation and the state.
- The practices of constructing the history of Russia as the continuous development of one and the same strong state compete with the practices describing a complex historical process in which one type of statehood was replaced by another: Muscovy, Russian Empire, USSR, Russian Federation as a democratic republic that arose in 1991.
- K e y w o r d s:** media discourse; discourse practice; Russian identity; history of Russia.
- Kupina N. A.* Axiological Strategy and Its Speech Realization in Regional Newspaper19
- The author made an attempt to analyze the publication of Oblastnaya gazeta (Ekaterinburg, 2015–2017) from linguistically and axiological point of view. The main purpose of the study is to interpret the axiological strategy of the editorial board. In the course of the analysis, the coordination of the principles of sociocentrism and personalism was marked out; the language means of personological constant representation were described; it was found out that the chronotopy of worldwide concept makes it possible to put an extraordinary personality of the Ural citizen at the forefront of the reader's perception, which was included in the context of historical and modern time.
- K e y w o r d s:** axiological strategy; integreme; cooperative communication; common code; personalism; sociocentrism; chronotopy.
- Bocharova A. I., Petkau A. Yu.* The Communicative Strategies and Tactics in the Corporate University Media (Following the Case of the Uralsky Federalny and Gazeta UNAM).....32
- The study was performed in the framework of the integrated communicative-pragmatic approach and its main purpose was to compare the key communicative strategies and tactics manifested in the corporate newspaper of the Ural Federal University (Uralsky Federalny) and the National Autonomous University of Mexico (Gazeta UNAM). Among the dominating strategies are "the circle" and "the appeal to values" which are implemented in these editions by common and individual tactics.

K e y w o r d s: communicative strategies; corporate media; the strategy of “the circle”; axiologiness; implicature.

Tarasov I. E. Domestic Telecommunication Today: Topics, Methods, Genres39

The article studies the features of modern Russian television documentaries, including comparative analysis with telecasts and cinema documentaries. The author focused on the ways the TV documentary was formed and developed. In this respect, it is important to study the thematic spectrum, methods of shooting and genres that characterize those films that more often appear on the national TV screens nowadays.

K e y w o r d s: documentaries; television; the history of documentaries; television documentary.

Kablukov E. V., Ilina O. V. Two Political Poles of Modern Russia Through the Lens of Ideological Nominations. Part 1. The Patriotic Pole44

The authors look at the ideological concepts (ideologems) of the modern Russian media discourse, which are used for nomination of two poles of the political sphere — pro-government and opposition. Thus, these ideologems participate in construction of competing identity models. The first part of the study is devoted to the pro-government pole represented by the nominations “patriot” and “vatnik”.

K e y w o r d s: media discourse; politics; ideology; nomination; identity; patriot; “vatnik”.

Avtokhudinova O. F. Playing a Role of National and Civil Identification of Russian People in RBC Articles55

The narrative mechanism of discursive identification as a subject role of Russian character in RBC reports is analyzed. The subject role of the victim is considered as part of “the information war” discursive concept. Meanings markers of practice of designing of the character victim are considered.

K e y w o r d s: discursive practices; identity; identification; information war; media.

Yufereva A. S. Representations of Journalists Regarding the Key Concepts of the Media Discourse: “Convergence”, “Multimedia”, “Integration” (Based on the Results of Sociological Research)66

The article deals with levels of understanding of such concepts as “convergence”, “multimedia” and “integration”. This article shows how these concepts are analysed referring to the theory of journalism. Additionally, the author focuses on the results of sociological survey, in the framework of which the journalists were polled. Thus, this author argues that such concepts as “convergence”, “multimedia” and “integration” are perceived differently by the theorists and practicing journalists. This, in turn, reflects the depth of understanding processes and phenomena in the sphere of mass media.

K e y w o r d s: media convergence; multimedia; integration; mass media.

Cao Yu. TV Preference of Primary School Children in China.....72

The paper discusses the the TV viewing preferences of TV program of primary school students in China. Our studies show that these children have different schedules of watching TV and different viewing habits.

K e y w o r d s: Children’s television in China; TV program in China for children 1–5 class; children’s television supervision in the People’s Republic of China; adult program for children in the People’s Republic of China; rating chinese children’s tekeprograme.

POETICS

Kazarin Yu. V., Yakimova M. E. Basic Parameters of the Individual Author’s Dictionary Zemfira82

The article deals with ideographical research of lexis used by Zemfira in her rock texts. It is also devoted to the development of criteria and methodological basis of her language. Our research is based on theory and practice of poetic ideography as a part of literary-fictional ideography. This research enlightens the problems which are connected to the modelling process of macro- and microstructures in writer’s language that consists of ideographical zones in different rock texts and series (special group of texts which are collected on CDs as a list of elements with one title).

Key words: author's vocabulary; literary-fictional ideography; poetic ideography; macro- and microstructures of the individual author's dictionary; dictionary entry; functional-semantic field; group; typology of the individual author's dictionary.

PSYCHOLOGY

- Tokarskaya L. V., Grigoreva D. I.* Comparative Study of Hardiness Referring to Adolescents with Severe Speech Disorders and Adolescents with Normal Speech Development89

The article describes the results of the study regarding the hardiness of adolescents with speech disorders (SD) in comparison with the data related to the adolescents with normative development. To reveal the expanded psychological content of hardiness of participants, additional psychological characteristics, such as self-esteem and claims, extraversion-neuroticism, methods of coping behaviour are examined. According to the results of the study, the initial hypothesis was proved, according to which the average value of components of hardiness of adolescents with SD is similar to that of adolescents with normative speech development (NSD). The hypothesis on the existence of links between the hardiness of adolescents with THD and methods of coping behaviour, scales of self-esteem and claims, extraversion and neuroticism was also confirmed.

Key words: adolescents with severe speech disorders; adolescents with normative speech development; resilience; coping behaviour; self-esteem; claims; extraversion; neuroticism.

- Pomysuhina M. A., Ershova I. A., Permyakova M. E.* Research of Cognitive Abilities of HIV-Positive Youngsters96

The article presents research data based on comparison of the level of development of cognitive abilities among HIV-positive and HIV-negative youngsters. For diagnostics purposes the following methodology was used: the School Test of Intelligence Development-2, the Dot cancellation test (or Bourdon-Wiersma test), Jacobs study of STM capacity as well as the Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS). The results have confirmed the hypothesis that the level of cognitive functioning among HIV-positive youngsters was lower than that of their peers with HIV-negative status. Youngsters with HIV infection scored lower on such dimensions of mental operations as analogies, classifications, logical generalizations and comparisons, short term memory capacity (memorability for single- and double-digit numbers), distribution of attention, ability to analyse and synthesize information as well as spatial awareness, than did those who were not HIV-infected. Also the extent of basic knowledge among HIV-positive youngsters was significantly lower than that of HIV-negative youngsters.

Key words: HIV-Infection; HIV-positive youngsters; HIV-negative youngsters; cognitive abilities; thinking; attention; memory; intelligence.

- Kuvaeva I. O., Zavjalova M. A.* Hardiness and Coping Bbehaviour Among Mothers of Disabled Children105

In the following study the results of the comparative analysis regarding the correlations between hardiness and coping styles among two groups of women are discussed. The sample consists of the 35 mothers of disabled children and 25 mothers of children with normative development. 'Hardiness Survey' S. Maddi, 'Coping Inventory for Stressful Situations' J. Parker and Endler, Ryff's Scales of Psychological Well-being were applied. Significant differences between hardiness, coping styles and psychological well-being among two groups of mothers are not demonstrated. Different links between research variables are shown.

Key words: hardiness; coping behaviour; coping styles; psychological well-being; motherhood; children with normative development; children with disabilities.

- Murtazina M. A., Okonechnikova L. V.* A study of the Preferences of Cartoons in the Junior School Age 111

The article presents the results of the study regarding the cartoon preference carried out on the sample of 250 children aged 7 to 10 years. A questionnaire and modified drawing methods "My favorite hero of the cartoon" were used as the basis of empirical research. An assumption was made, according to which children at younger school age prefer the cartoons which aren't corresponding to their age has been confirmed. The assumption about the preferences of the cartoons in the Junior school age is concretized.

Key words: Junior school age; preferences; products media; cartoons; cartoon characters.

Wilhelm A. M., Wilhelm A. V. Parents' Opinions of Teachers' Communicative Behavior Types..... 119

The article describes the results of the empirical study regarding teacher's communicative culture as seen through the eyes of the parents, whose children study in the secondary and high school. In course of the analysis of parents' ideas of the types of teacher's communicative behavior as a component of pedagogical communicative culture, it was revealed that in the parent's minds all types of this behavior (constructive, destructive and ambivalent) are distributed evenly and differentiated quite clearly. The article shows that the parents' views of the constructive and destructive types of the teacher's communicative behavior are more categorical and unambiguous than the views of the teachers.

Key words: parents' opinions on the communicative culture of the teacher; difficult pedagogical situations; constructive; destructive; ambivalent types of communicative behavior of the teacher; parents; teacher; students.

Pecherkina A. A. The role of reflection in supporting of the teacher's professional health..... 127

In the following article the results of the study regarding reflection as a component of the teacher's professional health is examined. 70 school teachers participated in the survey. It was marked out that the teachers have the most expressed systematic reflection, which varies depending on the work experience. Regarding the structure of professional health, the greatest interconnection of emotional and reflexive components was identified. It was proved that the systematic reflection enables teachers to preserve professional health.

Key words: professional health; teacher's professional health; reflection; reflexivity; systematic reflection; introspection; quasireflection.

CULTURE STUDIES

Kozina T. N. Genre Singularity of Christmas and Christmastime Tales 137

The genres of Christmas and Christmastime tales have not got properly studies from the theoretical point of view. If these two forms are not differentiated, it may lead to their incorrect rendering. It is possible to speak about the unique singularity of the Russian Christmas prose that has borrowed the Christian traditions of European literature and adjusted them to Russian mentality. The genre of Christmastime tale emerged and developed in Russian culture in the form of the non-fairy tale prose. It was not until the XX century, when the studies of this genre began.

Key words: Christmas and Christmastime prose; genre; traditions.

Kimeyeva T. I. Methodology of the Research of the Ethnographic Museum Subject: following the example of the Culture Collections of the Indigenous Peoples of the Pritomya region..... 145

Methodological approaches to the study of the museum subject, formed during the period of formation of theoretical museum studies, are analyzed. The axiological, epistemological and semiotic approaches to the determination of cultural value and research of the information field of the museum subject were studied. Prospects for the disclosure of technologies for the production of ethnographic museum objects in the framework of the semiotic approach are substantiated by exploring the museum subject as a sign. This approach seems to be promising in terms of studying ethnographic museum items.

Key words: museum; collection; ethnographic museum subject; methodological approach.

EDUCATION: CHALLENGES OF THE MODERN WORLD

Ambarova P. A., Zborovsky G. E. Possibilities of Practical Implementation of Non-Linear Model of Higher Education in UrFD (Based on the Materials of the «Round Table»)..... 151

The article is devoted to the discussion of the results of the «round table» devoted to the research project of the Russian Science Foundation «The formation of a nonlinear model of higher education in the region in conditions of social and economic uncertainty». It presents expert opinions on the opportunities, prospects and risks of introducing the elements of the nonlinear model into the practices of the higher school of the macroregion, the main purpose of which is to mitigate and level out the destructive consequences of institutional changes in modern higher education in Russia.

Key words: non-linear model of higher education; macroregion; network interaction of universities; university administration; educational communities.

- Menshikov A. S., Iakimova O. A.* In search of alternative to religion education in Europe: critical assessment165

The article aims at stepping beyond this opposition by analyzing the forms and models of religious education in European countries. Religious education is addressed from the perspective of human rights rather than governmental and confessional interests. The authors focus on the two major cases: Belgium, in which Catholicism remains a prevalent religion, and France, where under secularism religion had been excluded from the school curriculum. In the framework of post-secular methodology the issues of stigmatization and segregation in confessional separate education as well as the risks of ideological citizenship education offered as an alternative to confessional education are being addressed. The authors claim that the model adequate to the challenges of the day should combine citizenship education (in democratic values) with training in communicative skills (for multi-ethnic and multi-religious society) and be based on the knowledge of religious traditions of the country.

Key words: post-secularity; religious education in Europe; confessional education; citizenship education; non-confessional education.

AT THE SCHOLAR'S LABORATORY

- Shakin P. V.* Displacement of Lexical Compatibility of the Lexeme “vzov” (challenge) (Based on the Media Publications)181

The article highlights the dynamics of semantic changes of the lexeme “vzov” (challenge), influenced by the bEnglish lexeme challenge. Based on the corpus based data, the study analyses new meaning of the lexeme functioning in media publications with a foundation of semanticsyntactical peculiarities research of the new lexicalsemantic version. Special attention is drawn to the influence of extra linguistic factors on the integration of the new meaning into Russian language.

Key words: lexical borrowing; corpusbased analysis; lexicalsemantic variant; semantics; semanticsyntactical marker; extralinguistic factors.

SCIENTIFIC REPORTS

- Goldin A. M.* State Computeraided System “Entrant”: Concept and Implementation Methods190

Creation of the state computer aided system (SCAS) “Entrant” is proposed for optimization of the university admission procedure. This system will make the admission procedure easier as it will automatically accept the newcomers, who sign for particular major and in accordance with their preferences and results of the State exam. Basic organizational and algorithmic approaches for such system creation are described. Mathematical models of described computer aided system and university admission procedure algorithms appropriate to following software implementation are considered.

Key words: higher education; institute of higher education; university; admission procedure; computer aided system; university entrant.

ИЗВЕСТИЯ
УРАЛЬСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия 1
Проблемы образования, науки и культуры
2017. Т. 23
№ 4 (168)

Журнал не подлежит маркировке в соответствии с п. 2 ст. 1
Федерального закона РФ от 29.12.2010 г. № 436-ФЗ
как содержащий научную информацию

Редактор и корректор *Н. В. Чанаева*
Компьютерная верстка *Л. А. Хухаревой*

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-48319 от 27.01.12.
Учредитель – Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Уральский федеральный университет имени первого Президента России
Б. Н. Ельцина». 620000, Екатеринбург, пр. Ленина, 51.

Подписано в печать 5.12.2017. Формат 70 × 100 ¹/₁₆.
Уч.-изд. л. 17,1. Усл. печ. л. 16,41. Бумага офсетная. Гарнитура Petersburg.
Печать офсетная. Тираж 500 экз. Заказ 361.

Издательство Уральского университета.
620083, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4

Отпечатано Издательско-полиграфическом центре УрФУ.

620083, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4
Тел.: +7 (343) 358-93-06, 350-58-20, 350-90-13
Факс: +7 (343) 358-93-06
E-mail: press-urfu@mail.ru
<http://print.urfu.ru>

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

Журнал «Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры»

- зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77–48319 от 27.01.2012 г.;
- зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий (International Standard Serial Numbering – ISSN) 28.03.2012 г. с присвоением международного стандартного номера ISSN 2227–2275;
- электронно-сетевая версия журнала зарегистрирована в Национальном агентстве ISSN Российской Федерации 01.12.2017 г. с присвоением международного стандартного номера сериального издания ISSN 2587–7151;
- включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук;
- в соответствии с рекомендациями Президиума Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки Российской Федерации, журнал публикует статьи по трем отраслям науки: 10.00.00. **Филологические науки** (группа специальностей 10.01.00. **Литературоведение**); 24.00.00. **Культурология**; 19.00.00. **Психологические науки**. Решение по публикации научных материалов по другим отраслям принимается индивидуально, в каждом конкретном случае;
- включен в объединенный каталог «Пресса России». Индекс 43138;
- материалы журнала включены в информационную систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки. Полнотекстовая версия журнала размещается на портале Уральского федерального университета: <http://urfu.ru/science/proceedings/>

О порядке предоставления и рецензирования рукописей

1. Автор высылает в редакцию по электронной почте (izvestia_1@urfu.ru) **текст статьи, не публиковавшийся ранее (представленный только в наше издание)** (см. ниже требования к оригиналу), **анкету статьи** (см. на сайте журнала <http://izvestia1.urfu.ru>) и отсканированную **внешнюю рецензию** (внешнюю рецензию дает специалист соответствующей отрасли знаний, не работающий в одном вузе или на одном факультете с автором статьи). Официально заверенный оригинал внешней рецензии автор предоставляет в редакцию по почте или лично. Статьи без анкеты и внешней рецензии не рассматриваются.

2. Статья передается одному из рецензентов, включенному в редакционный список рецензентов по основным научным направлениям, освещаемым в журнале. Назначенный редакцией рецензент в течение 10 дней готовит мотивированный отзыв на статью и передает его в редакцию.

3. Редакция на основании представленной внешней рецензии и заключения назначенного рецензента выносит решение либо о принятии статьи к опубликованию, либо о повторном рецензировании (после исправления автором текста в соответствии с замечаниями рецензента), либо об отказе в публикации. Все рецензии на статьи хранятся в архиве редакции в течение 5 лет.

4. По электронной почте редакция уведомляет автора о том, принят или не принят материал к рассмотрению, и если принят, сообщает автору замечания по содержанию и оформлению рукописи, которые необходимо устранить до передачи текста на рецензирование.

5. Редакция обязуется направлять копии рецензий в Министерство образования и науки РФ при поступлении соответствующего запроса.

6. Редакция согласовывает с автором исправления, дополнения и т. п., которые необходимо внести в статью по рекомендации рецензентов. Автор пересылает исправленный текст в редакцию по электронной почте.

7. Статьи, одобренные редколлегией, печатаются бесплатно.

Требования к авторскому оригиналу

1. Авторский оригинал должен иметь следующую структуру:

а) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество — полностью, ученые степень и звание, должность, место работы, телефоны, в т. ч. сотовые, e-mail (обязательно!), домашний почтовый адрес. Аспирантам и докторантам необходимо указать, в сфере каких наук они выступают соискателями ученого звания;

б) инициалы и фамилия автора на русском языке;

в) заголовок статьи на русском языке;

г) краткая, 5—7 строк, аннотация к статье на русском языке (ГОСТ 7.9.—95; включает характеристику основной темы, проблемы, объекта, цели работы и ее результаты, указывает, что нового несет в себе данная статья в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению; ее рекомендуется писать простыми предложениями, без сложных синтаксических конструкций);

д) ключевые слова по исследуемой проблеме;

е) инициалы и фамилия автора, заголовок статьи, аннотация к статье, ключевые слова на английском языке (обращаем внимание авторов на необходимость представления качественного перевода, неадекватный перевод может стать основанием для отклонения статьи);

ж) основной текст статьи с отсылками на затекстовые библиографические ссылки;

з) список затекстовых библиографических ссылок в алфавитном порядке (см. образцы оформления).

2. Оформление библиографического аппарата.

После написания статьи автор оформляет библиографические ссылки в соответствии с требованиями ГОСТа Р 7.0.5—2008 «Библиографические ссылки. Общие требования и правила составления»:

а) цитируемые литература и другие источники располагаются в алфавитном порядке по первой букве фамилии авторов или первой букве названия других источников. Литература и источники на иностранных языках располагаются в конце затекстового списка по латинскому алфавиту. Затем весь затекстовый список нумеруется по порядку. Например:

1. *Бернштам Т. А.* Приходская жизнь русской деревни. СПб., 2005.

2. Выступление Президента на сборе руководящего состава Вооруженных сил от 16.11.2006 г. : [сайт Президента РФ]. URL: <http://www.kremlin.ru> (дата обращения: 14.02.2007).

3. *Герцен А. И.* С того берега // Соч. : в 9 т. М., 1956. Т. 3. С. 58—112.

...

9. *Коробкин М.* Уральское хозяйство и внешний рынок // Хоз-во Урала. 1925. № 27. С. 8—10.

10. *Куропаткин А. Н.* Отчет генерал-адъютанта Куропаткина : в 4 т. Санкт-Петербург; Варшава, 1906—1907. Т. 1.

11. *Николаев И. А., Марушкина Е. В.* Бедность в России [Электронный ресурс] // Экономический анализ. М., 2005. URL: <http://www.fbk.ru> (дата обращения: 12.01.2012).

12. *Шаццлло К. Ф.* Консерватизм на рубеже XIX—XX вв. // Русский консерватизм XIX столетия. Идеология и практика / под ред. В. Я. Гросула. М., 2000. С. 56—64.

13. *Smyth A.* Nationalism and modernism [Electronic resource]. URL: <http://www.e-bookspdf.org/download/nationalism-and-modernism-anthony-d-smith-pdf.html> (accessed: 02.09.2014).

б) внутритекстовые ссылки обозначаются цифрами в квадратных скобках следующим образом: [1] — общее указание на книгу или другой источник по теме исследования; [1, 23] — первая цифра указывает на источник прямого или косвенного цитирования согласно алфавитному списку источников, вторая (курсивом) — на страницу.

Примечание. При ссылке на электронный ресурс страницы не указываются.

в) отсылки на архивные документы в тексте оформляются аналогично: в квадратных скобках, элементы отсылки через запятую. Ссылки на архивный источник за текстом — по правилам оформления затекстовых ссылок. Название архива, если оно не является общепринятым, расшифровывают:

1. ГАСО (Гос. арх. Свердлов. обл.). Ф. 773. Оп. 1. Д. 27. Л. 14—14 об.

2. РГИА. Ф. 773. Оп. 1. Д. 27. Л. 14—14 об.

3. Работы докторантов (до 0,5 а. л., 20 000 знаков с пробелами) и аспирантов (до 0,4 а. л., 16 000 знаков с пробелами) должны содержать основные совокупные, а не фрагментарные результаты проведенного научного исследования.

4. Диаграммы, графики и схемы в тексте должны быть доступны для редактирования (редакторами Word или Excel), рисунки прилагаются к основному тексту отдельными файлами в формате .jpg.

Почтовый адрес редакции: 620000, Екатеринбург, пр. Ленина, 51.

Редакция журнала «Известия УрФУ. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры».

Главному редактору *Амирову Валерию Михайловичу*.

Материалы принимаются в Издательстве УрФУ:
Екатеринбург, ул. Тургенева, 4, Издательство УрФУ
(для *Ларисы Александровны Хухаревой*).
Электронный адрес журнала: izvestia_1@urfu.ru