

УМО
Северо-Запад

Бюллетень
№ 11

ПРАВИТЕЛЬСТВО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТОВ РФ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ СОВЕТ ПО ЖУРНАЛИСТИКЕ
(СЕВЕРО-ЗАПАДНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ)

Век информации
Серия основана в 2012 году

УМО Северо-Запад

Бюллетень
№ 11

Под редакцией *Л. Г. Фещенко*

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

2014

ББК 76.0

С75

Редколлегия:

проф. Л. П. Громова, проф. В. И. Коньков, доц. Л. Г. Фещенко

*Печатается по постановлению
Редакционно-издательского совета*

*Института «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций»
Санкт-Петербургского государственного университета*

**Средства массовой информации в современном мире. Петербург-
С75 ские чтения. УМО : Северо-Запад : Бюллетень № 11** / под ред. Л. Г. Фе-
щенко. — СПб. : С.-Петерб. гос. ун-т, Ин-т «Высш. шк. журн. и масс.
коммуникаций», 2014. — 170 с. (Век информации).

В Бюллетене представлены публикации, посвященные вопросам методологического обеспечения журналистиковедения как науки и описанию конкретного методического опыта преподавателей Института «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций».

Значительная часть публикаций подготовлена победителями курсов педагогического мастерства разных лет.

Один из разделов сборника посвящен специфике преподавания стилистики на факультетах журналистики: медиатекст более чем какие-либо другие виды текста ориентирован на тесную связь с актуальной общественной, политической, экономической ситуацией. Редактор раздела — В. И. Коньков.

ББК 76.0

Сериальное издание «Век информации» зарегистрировано
в Международном центре ISSN 19 декабря 2012 г.

Издатель институт «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций»
Санкт-Петербургского государственного университета



© С.-Петерб. гос. ун-т, Ин-т «Высш. шк. журн.
и масс. коммуникаций», 2014
© Авторы статей, 2014

ВВЕДЕНИЕ

Содержание и структура этого выпуска нашего Бюллетеня неожиданно оказались связаны с двумя конкурсами педагогического мастерства — Института «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций» и Университета.

В Ленинградском — Санкт-Петербургском государственном университете история педагогического конкурса насчитывает более 50 лет. Первым представителем нашего факультета среди победителей в 1970 году стал А. Ф. Бережной. В летописи университета с 2002 по 2013 годы перечислены 133 победителя (<http://spbu.ru/faces/laureaty-premii-za-pedagogicheskoe-masterstvo>). Среди лауреатов и три автора нашего сборника — С. Г. Корконосенко (2002 год), Л. П. Громова (2005 год), В. И. Коньков (2008 год). Еще один наш автор стал в 2013 году номинантом этого почетного профессионального конкурса (К. Р. Нигматуллина).

Все перечисленное позволяет в год 290-летия университета подробнее рассказать о правилах проведения конкурса на соискание премий за педагогическое мастерство и о том, как они изменились за последние два года, ведь наш Бюллетень не просто методический сборник, но и своеобразная витрина педагогических достижений СПбГУ.

Итак, претенденты, выдвинутые Учеными советами факультетов, в прошлом году должны были провести публичную лекцию, видеозапись которой размещена на сайте СПбГУ для всеобщего обсуждения (<http://spbu.ru/konkursy/17654-ob-oblivenii-konkursa-na-soiskanie-premij-spbgu-za-pedagogicheskoe-masterstvo-v-2012-godu>). Среди двадцати одной лекции обратим внимание на те, что имеют прямое отношение к журналистике или тесно с ней связаны. Это в первую очередь лекция доцента

кафедры истории журналистики Ольги Сергеевны Крутливой «Философия русского консерватизма в отечественной публицистике XIX века», встык с которой — лекция профессор СПбГУ И. В. Радикова «Современные концепции демократии». Ресурс позволяет из любой точки мира посмотреть лекцию К. Г. Старцева, члена Союза художников, члена Союза дизайнеров России, и работы студентов, выполненные под его руководством, а также публикации в специализированных журналах, посвященные его авторской методике. Еще есть «Подготовка публичного выступления» (лектор — Т. И. Богданова) и «Отечественная война 1812 года» (лекция профессора Л. В. Выскочкова).

В этом году видеозапись одной из лекций и ее размещение на сайте СПбГУ (<http://spbu.ru/konkursy/19509-ob-yavlen-konkurs-na-soiskanie-premij-spbgu-za-pedagogicheskoe-masterstvo>) будут дополнены видеозаписями публичных лекций, прочитанных победителями (см. Положение — там же).

Конкурсные процедуры миновали, премии и дипломы вручены, а методический ресурс можно по-прежнему использовать — и как прямой источник современной информации по разной тематике (помимо лекции К. Р. Нигматуллиной на очень сложную тему «Информационная культура журналиста: факторы и возможности развития» журналистам будет интересно и полезно посмотреть и послушать лекцию профессора И. Н. Сухих «Типология критики 1860-х гг.», ставшего одним из шести победителей этого года, или Т. Г. Яничевой «Эффекты социальной перцепции в образовательной среде») и как объект изучения по дисциплине «Психология и педагогика высшей школы», ведь материалы претендентов дают и примеры методических находок, и примеры от противного (это касается организации информации на слайдах презентации, громкости и четкости речи, положения лектора по отношению к аудитории и подобных мелочей). К слову заметим, что учебно-методические материалы по дисциплине «Психология и педагогика высшей школы» пользуются неожиданно повышенным спросом и имеют более 300 просмотров на нашем сайте (<http://jf.spbu.ru/stu/3604/3606-1171.html>). Значит, будущим и действующим педагогам небезынтересны эти проблемы. А ме-

тодом наблюдения, как говорится — со стороны, многое можно обозначить, чтобы обсудить, например, с магистрантами, погружая их и в университетскую науку, и в университетскую педагогику, во многом более консервативную, чем наука...

Так совпало, что структуру и содержание нашего сборника определил еще один конкурс педагогического мастерства — конкурс Института «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций». Как сказано в Положении (<http://jf.spbu.ru/about/1883/895-gr2.html>), премии присуждаются за высокие достижения в педагогической работе — лекторское мастерство, мастерство в ведении практических занятий, методическое обеспечение учебного процесса (учебники и разные виды учебных пособий, включая учебно-методические комплексы по базовым, профессиональным и специальным дисциплинам, комплексы рабочих программ учебных дисциплин для магистратуры и подготовленные на кафедрах Института «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций» и вышедшие в свет в течение календарного года, за который присуждается премия) — по одной в каждой категории.

По итогам 2013 года на участие в конкурсе было выдвинуто 5 преподавателей, ведущих лекционные занятия: Александр Иосифович Беленький от кафедры медиадизайна и информационных технологий, Алексей Юрьевич Быков (кафедра международной журналистики), Татьяна Ивановна Краснова (кафедра речевой коммуникации), Алексей Александрович Пронин (кафедра теле-радиожурналистики), Сергей Николаевич Ущиповский (кафедра истории журналистики). Отдавая должное всем номинантам, с особой гордостью скажем, что лучшим по результатам обсуждения в учебно-методической комиссии и по итогам голосования в Ученом совете стал А. Ю. Быков — наш автор. Презентацию по его открытой лекции (тема — «Коммерческая революция в печати США XIX века»), как и по факультетской открытой лекции названной выше в контексте университетского конкурса К. Р. Нигматуллиной (тема — «Аналитика в научно-популярной журналистике») можно посмотреть на нашем сайте (<http://jf.spbu.ru/about/1883/3987.html>).

На право быть признанными лучшими в категории «Мастерство в ведении практических занятий» претендовали представители семи из одиннадцати кафедр: Мария Валерьевна Быкова (кафедра телерадиожурналистики), Алексей Александрович Горячев (кафедра речевой коммуникации), Елена Викторовна Малиновская (кафедра медиадизайна и информационных технологий), Наталья Анатольевна Павлушкина (кафедра периодической печати), Галина Константиновна Панкова (кафедра связей с общественностью в бизнесе), Игорь Михайлович Побединский (кафедра связей с общественностью в политике), Инна Святославовна Тимченко (кафедра международной журналистики). По итогам голосования в Ученом совете одинаковое количество голосов получили Н. А. Павлушкина и И. С. Тимченко (при дополнительном голосовании окончательная победа была отдана именно ей). Об опыте своей работы в профессии (трудно сказать, что для наших коллег важнее — что играющий или что тренер) они рассказали в публикации для этого сборника. То есть тоже наши авторы!

В категории «Методическое обеспечение учебного процесса» на конкурс было представлено 4 издания: 1) Гавра Д. П., Таранова Ю. В. Имидж территориальных субъектов в современном информационном пространстве: учебное пособие. СПб., 2013. 155 с.; 2) Алексеев К. А., Ильченко С. Н. Спортивная журналистика: учебник для магистров М.: Юрайт, 2013. 427 с.; 3) два учебника кафедры теории журналистики и массовых коммуникаций (Основы журналистской деятельности: учебник для бакалавров / под ред. С. Г. Корконосенко. 2-е изд., перераб и доп. М.: Юрайт, 2013. 332 с. и Социология журналистики: учебник для бакалавров / под ред. С. Г. Корконосенко. 2-е изд., перераб и доп. М.: Юрайт, 2013. 421 с.) и, наконец, 4) Якунин А. В. Веб-дизайн и оформление электронных СМИ: учебное пособие. СПб.: СПбГУ, ВШЖиМК, 2013. 120 с. Победителем в этой номинации стал А. В. Якунин, тоже представленный в нашем Бюллетене как автор публикации.

Отчет о заседании учебно-методической комиссии, на котором обсуждались предварительные результаты конкурса, име-

ет более тысячи просмотров, что для документа такого жанра очень неожиданно (<http://jf.spbu.ru/about/1883/2220-7418.html>).

Предлагаемый вашему вниманию сборник насыщен конкретным методическим опытом и знаниями.

По структуре мы разделили наш одиннадцатый Бюллетень на три части — от общих вопросов методологии к практике преподавания базовых и профессиональных, причем вторая часть стала по сути своеобразным бенефисом периодической печати как вида журналистского творчества, а третья — уже без оговорок — полностью связана с преподаванием стилистики и завершает начатую в прошлом году на методическом семинаре презентацию новой концепции преподавания стилистики на кафедре речевой коммуникации СПбГУ (редактором этого раздела является В. И. Коньков).

ОТ МЕТОДОЛОГИИ К МЕТОДИКЕ

С. Г. Корконосенко

Санкт-Петербургский государственный университет

АКАДЕМИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЖУРНАЛИСТИКИ

В научно-педагогической литературе нередко поднимается вопрос об академических ценностях преподавательской среды. Говорится и об академической культуре, хотя чаще имеются в виду не преподаватели, а обучающиеся: имеется в виду овладение видами и способами учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности, готовность к переходу от теоретического к практическому обучению, подготовка к занятиям и аттестации, к достижению успеха в профессиональных соревнованиях и т. п. При этом академическая культура понимается как сложное личностное образование.

Понятие академической культуры можно «обернуть» в сторону преподавательского корпуса. В довольно редких исследованиях этого явления академическая культура понимается как комплекс традиционных для университета ценностей, воспринятых его сотрудниками. Цель нашей статьи заключается в том, чтобы обнаружить тенденции и противоречия в отношении к академи-

ческим ценностям в российской высшей школе и в этой связи выявить проблемные ситуации в методологии преподавания журналистики.

По заключению экспертов, к традиционным академическим ценностям принято относить критическое мышление, развитие неприкладной науки, академическую свободу, преданность интересам подлинного знания, академическую автономию, признание научным сообществом, публикации в авторитетных изданиях и т. д. (Прохоров А. В. Соотношение корпоративной и академической культур в современном университете // Вестн. Тамбов. гос. ун-та. 2010. Вып. 10. С. 180). В педагогических словарях можно встретить поддержку такого понимания основ академической культуры: «Культура педагога — высокий уровень развитости у педагога любого ранга (воспитателя, учителя, директора школы и др.) личностных качеств (характера, интеллекта, общей эрудиции), творческого потенциала и профессиональных способностей» (Безрукова В. С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург, 2000. С. 400). В то же время перед системой образования ставятся цели модернизации и ускоренной интеграции в мировое университетское сообщество. Потребность в изменениях диктуется реальным положением дел, и она выражена в директивных документах руководства страны и системы образования. Соответственно, повысился интерес к типу академической культуры, распространенной в российской высшей школе, конкретнее — к тому, насколько она отвечает запросам на модернизацию в духе международных представлений и стандартов. В частности, по результатам опросов в среде университетских педагогов делается вывод о том, что решение вопроса упирается «в том числе в определение роли академической культуры, характеризующейся ригидностью и меняющейся крайне медленно, а также базовых характеристик академической профессии» (Юдкевич М. Российская академическая профессия и построение передовых университетов // Отечественные записки. 2013. № 4. URL: <http://www.strana-oz.ru/2013/4/rossiyskaya-akademicheskaya-professiya-i-postroenie-peredovyh-universitetov>).

Отраслевое министерство заявляет о намерении сделать высшее образование практичным, ориентированным на запросы работодателей и рынка труда, включая обновление руководящего состава вузов и привлечение в него бизнес-ориентированных людей, потому что только в этом случае возникнут конкурентоспособные программы. Однако не у всех внешних экспертов этот путь обновления встречает одобрение. Директор Института глобализации и социальных движений Борис Кагарлицкий категорически заявляет, что «образование не просто не должно быть рыночным, оно должно быть антирыночным... Его задачи — решать проблемы, которые принципиально нерешаемы на рынке. Чем ближе образование к рынку, тем оно менее эффективно. <...> Вуз должен готовить не специалиста для работодателя, а специалиста, которого работодатель сможет сделать эффективным сотрудником» (Цит. по: Гурьянов Н. «Максимально противопоставить рынку» // Взгляд. 2012.16 июля. URL: <http://www.vz.ru/society/2012/7/16/588794.html>). В приведенном суждении отчетливо слышна ориентация на традиционные академические ценности.

Можно понять обеспокоенность специалистов, которые констатируют, что «университет начинает восприниматься как предприятие, а конкуренция между университетами за привлечение средств — напоминать конкуренцию между коммерческими структурами. <...> В последнее десятилетие широкое распространение [на Западе. — С. К.] получает идея академического капитализма... под которым понимается прямая рыночная деятельность университетов в целях получения прибыли... Университет стал рассматриваться как предпринимательская структура, что способствовало появлению таких моделей, как „предпринимательский университет“ и „университет предпринимательского типа“» (Прохоров А. В. Указ. соч. С. 180).

Различие в подходах к путям модернизации образования отчетливо проявляется в столкновении двух типов культур — академической и корпоративной. Не требуется объяснять, что первая в содержательном смысле значительно шире второй, поскольку несет в себе ценности педагогической профессии в це-

лом, а не представления, нормы и образцы поведения, принятые в определенной организации или сообществе. Это, разумеется, не означает, что формирование и утверждение корпоративной культуры заслуживает порицания; вопрос заключается в гармоничном сочетании двух культур и, возможно, в распределении приоритетов между ними. В том, что дело обстоит именно так, убеждает знакомство с дискуссиями, идущими в педагогической литературе. В ходе одной из них звучат следующие положения: «Практически все крупные производственные корпорации, не ставившие ранее никаких целей, кроме получения прибыли, сегодня пришли к выводу о необходимости реализации социально ответственной деятельности. Для университета, который — нечто большее, чем просто корпорация, тем более важно переосмыслить цели своей деятельности, возродив сложившиеся ранее представления о „высокой профессии“. Очевидно, что это уже не будет простое возвращение к прежним просвещенческим представлениям об университете как о пространстве формирования духовной культуры и механизме поддержания высоких идеалов образования и науки. Скорее, это должен быть новый этап развития университета, принимающий во внимание и важность текущих хозяйственных задач... В последнее время все чаще говорят о „необходимости систематического диалога представителей двух основных методологических подходов к разработке стратегии развития университета — менеджеристского и гуманитарного“, об их „встречном движении“ друг к другу» (Сычев А. А. Модели этических комитетов в современном университете // Ведомости. Вып. 38 / под ред. В. И. Бакштановского, В. В. Новоселова. Тюмень, 2011. С. 112–113).

Применительно к преподавателям журналистики тема академической культуры и ценностей фактически не становилась предметом обсуждения, во всяком случае под собственным именем. Нельзя не согласиться с Г. В. Лазутиной, по словам которой, отсутствие в научной литературе нравственных характеристик преподавательского труда не означает, что их нет «в реально существующем профессорском этосе. Они есть и спонтанно действуют... Но в профессиональном сознании общности они не

развернуты и не осознаны как регулятивный механизм ее жизнедеятельности» (Лазутина Г. В. Профессионально-этические ориентиры поведения вузовского работника в структуре способа научно-образовательной деятельности // Основы творческой деятельности Г. В. Лазутиной / сост. С. С. Распопова, Л. А. Каллиома. М., 2014. С. 52).

Между тем есть ряд факторов, которые заставляют обратить на эту тему пристальное внимание. К их числу относятся, в-первых, общие для всей высшей школы России реформационные процессы, о которых речь шла выше и к которым журналистскому образованию труднее адаптироваться, чем многим другим образовательным программам.

Во-вторых, усиливается динамика практической журналистики, все отчетливее отстраняющейся от академической среды и воспринимающей некие невиданные ранее профессионально-ценностные ориентиры. «Кризис современного образования трудно осмыслить и без обращения к анализу процессов, происходящих собственно в медиасреде, — считают специалисты высшей журналистской школы. — Новые журналисты все более погружаются в процессы регулирования коммуникаций и навигации в мультимедийном мире. Роль журналиста заключается не столько в предложении собственной повседневности в качестве альтернативы хаосу индивидуальных повседневностей, сколько в их упорядочивании (структуризации, иерархизации, перекombинировании и т. п.)» (Блохин И. Н. Цели журналистского образования в условиях перманентного социального кризиса // Средства массовой информации в современном мире. Петербургские чтения. УМО: Северо-Запад: Бюллетень № 10 / под ред. Л. Г. Фещенко. СПб., 2013. С. 18–19).

В-третьих, растет количество центров журналистской подготовки, при том что часть старых центров отказывается от слова «журналистика» в своих названиях в пользу массовых коммуникаций или уж и вовсе сторонних понятий (не будем приводить примеры, опять-таки из этических соображений). Представители других университетов встречают такие преобразования молчаливо, прикрываясь тезисом о том, что реорганизация — это

внутреннее дело вуза. Тем самым административно-корпоративно, но не академически корректно решаются вопросы о содержании обучения, его отраслевой принадлежности, да и о сущности журналистики как института и профессии. Но ведь при этом меняется среда, в которой многие преподаватели существуют десятки лет, мало того что нередко теряются люди — товарищи, единомышленники, высококлассные профессионалы. Размывается и почва для ценностного взаимопонимания внутри преподавательского сообщества.

В-четвертых, в продолжение предыдущего, происходит резкая смена генерации преподавателей, влекущая за собой интервенцию новых профессиональных представлений и стандартов. Для части вновь пришедших, в духе времени и административных директив, целевой установкой становится заработок. Этот идеал поддерживается заявлениями некоторых руководителей системы высшего образования. К примеру, *ректор ВШЭ Я. И. Кузьминов* в недавнем интервью объявил: «Сейчас у Вышки уже около ста из трех тысяч преподавателей и научных сотрудников — молодые доктора наук, закончившие аспирантуру западных университетов. „Глобальный“ доцент стоит в среднем 200 тысяч рублей в месяц, профессору надо платить раза в полтора-два больше... Преподаватель вуза не должен обязательно получать много — он гарантированно должен получать достаточно, не быть лишенцем... Это столько, сколько получают большинство успешных людей его круга, включая тех, кто пошел в бизнес. Не бизнесменов, конечно, а менеджеров, специалистов. Для нашей страны это тысяч 100–150 в месяц в Москве, 70–100 в Питере, 60–80 в регионах» (Цит. по: Долгошева А. Не стоит разводить овец там, где не растет трава // С.-Петербург. ведомости. 2013. 2 окт.). Есть сомнение в том, что, сосредоточившись на материальных мерилах престижности работы в высшей школе и поставив столь высокую планку оплаты, мы будем морально стимулировать преподавателей журналистики к труду как служению — скорее, к труду, который перерождается в службу с нереализованными материальными претензиями.

Из обширного комплекса других проблем, возникающих в поле академической культуры, выделим те, которые представляются особенно актуальными.

1. Компетентность и эрудиция. В отечественной традиции, насчитывающей десятилетия своего развития, доминировал всесторонне эрудированный в профессии преподаватель. По меньшей мере, он обладал таким объемом знаний в смежных научных и учебных дисциплинах, который давал возможность поддерживать в преподавательской среде взаимопонимание по базовым вопросам профессии. С углублением кафедральной дифференциации пришло время «узких» специалистов, которые мало интересуются сферами деятельности соседних подразделений (тем более других университетов), говорят с ними на разных терминологических языках, и эта разногласица транслируется в студенческую аудиторию.

2. Включенность в международный академический контекст. Не говоря о самоочевидной необходимости данного компонента культуры, в доступных пропорциях, отметим настойчивое стремление профильного министерства и ректоров возвести международную научную активность в ранг служебно-должностной нормы. По некоторым показателям эти усилия дают заметный положительный эффект. В то же время для большинства преподавателей они оборачиваются невыполнимыми требованиями, в том числе по причине коренных отличий журналистского образования от естественнонаучного. Вопрос о включении в академический стандарт, например, публикаций в ведущих мировых журналах остается дискуссионным по многим объективным причинам. Однако не менее важно, что качество учебной работы выпадает из числа критериев профессионализма преподавателя.

3. Этика преподавательского сообщества. За длительный период существования журналистского образования в стране сложилось многочисленное сообщество преподавателей. Причем, если исторически недавно (30 лет назад) количество профессоров исчислялось единицами, то сейчас речь должна идти о многих десятках. Сообщество активно пополняется, в частности,

людьми, не имеющими журналистского образования и опыта работы в СМИ, что не всегда положительно сказывается на его профессионально-ценностной консолидации.

Сошлемся еще раз на Г. В. Лазутину: «Ни в аспирантские годы, ни в годы научно-педагогической деятельности на факультете журналистики Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова *профессиональная этика преподавателя вуза как специальный предмет изучения мною, как и другими коллегами, не осваивалась*» (Лазутина Г. В. Указ. соч. С. 53–54). Вероятно, возникла потребность в целенаправленном обсуждении вопросов о нашей общей академической (не корпоративной) культуре: общих ценностях, этике и этикете в среде преподавателей журналистики.

Л. П. Громова

Санкт-Петербургский государственный университет

СТАНОВЛЕНИЕ НАУКИ О ЖУРНАЛИСТИКЕ И ЖУРНАЛИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СПбГУ

290-летие Санкт-Петербургского университета, старейшего университета России, которое отмечается в этом году, дает повод для размышлений о традициях как в системе подготовки профессиональных кадров, так и в области научного знания о журналистике.

Журналистика как наука начала формироваться практически одновременно с появлением первых периодических изданий. Первоначальные представления о месте, роли, функциях прессы были заложены еще в указах Петра I (1702 г.) о создании первой русской газеты «Ведомости». В условиях общественно-политической жизни России того времени уже стала очевидной потребность в распространении информации и формировании общественного мнения в поддержку проводимых Петром I преобразований не только в России, но и за рубежом.

Так, начиная с XVIII столетия постепенно стал вырабатываться взгляд правительства на то, какой должна быть журналистика, какие функции ей надлежит выполнять в обществе и какую ответственность нести перед государством. Это нашло отражение и в официальных документах: указах, цензурных уставах и других постановлениях. К XX веку уже была выработана концепция государственной политики и правовые отношения государства в области управления и взаимодействия с печатью.

В то же самое время российская журналистика, с момента своего зарождения накапливая практический опыт и ориентируясь на практику европейской журналистики и складывающиеся запросы российского читателя, вырабатывала собственные представления о характере изданий, их типологических разновидностях, об этических нормах в профессиональной среде и правовых взаимоотношениях прессы с государством.

На ранней стадии становления журналистики как профессии М. В. Ломоносовым формулируются основы этических правил для журналистов. И уже в начале XIX столетия происходит определение типологических групп изданий (газет и журналов) с разграничением их основных функций (информировать, просвещать и развлекать). К середине XIX века журналистика, развивавшаяся в лоне литературы, обособляется в самостоятельную отрасль и наряду с общественными ценностями в числе базовых критериев издательского дела утверждает такие, как экономическая целесообразность, рентабельность и прибыльность изданий.

К сожалению, в современной науке о журналистике при изучении проблем СМИ как экономической отрасли, а также их типологического развития, предысторию, как правило, ведут с 90-х гг. XX века и подчас демонстрируют смутное представление о тех процессах, которые предшествовали современному состоянию медиарынка. Это отсутствие надежных опор исторического знания приводит к неполной и недостоверной картине закономерностей развития журналистики как науки и понимания современных тенденций развития журналистики как практики.

«Как известно, — пишет исследователь С. Л. Страшнов, — помимо теории наука о журналистике включает в себя историю журналистики, к которой примыкает медиакритика. Разумеется, термин «историческая типология» звучит как оксюморон, поскольку он пытается объединить текучее и фундаментальное. Но ведь парадоксально выглядит и давнее толкование журналистики как «истории современности». То есть сочетание противоположностей побуждает искать гармонию, причем и в практическом осмысливании, и в изучении, и в преподавании» (Страшнов С. К вопросу о методах изучения истории журналистики // Акценты. 2014. № 1. С. 56).

Трудно не согласиться с автором в его диалектическом подходе к исследованию журналистики во всей совокупности ее опыта и трансляции этого широкого взгляда на процессы развития медиаотрасли в преподавании журналистики.

Как писал в свое время Н. Г. Чернышевский, «без истории предмета нет теории предмета; но и без теории предмета нет даже мысли о его истории, потому что нет понятия о предмете, его значении и границах» (Чернышевский Н. Г. Полн. собр. соч. в 15 т. Т. 2. М., 1949. С. 265–266).

С начала возникновения журналистских школ в России стали разрабатываться исследования и создаваться учебные пособия, в основу которых был заложен историко-типологический подход. В формировании науки о журналистике значительная роль принадлежит Санкт-Петербургскому (Ленинградскому) государственному университету. Ещё в 1917 году группа молодых учёных нашего университета подготовила «Инструкцию по описанию журналов XIX века», ставшую настольной книгой для занимавшихся систематизацией и изучением периодической печати. Первые попытки создания учебной литературы, обеспечивающей университетские курсы по истории, теории и практике журналистики, были предприняты в 1920-е гг. в Петроградском университете, когда студентам группы специализации по редакционно-издательскому делу факультета языкознания и материальной культуры (так тогда назывался филологический факультет) читались лекции по журналистике.

Так, профессор Л. К. Ильинский вёл курсы по «Теории и практике газетного дела» и «Истории русской критики и журналистики», а также редакционный практикум; профессор В. Е. Евгеньев-Максимов читал лекции по курсу «Н. А. Некрасов и его журналистика» и вел практические занятия по истории русской журналистики 1840–1860-х годов.

В 1946 году в Ленинградском университете на филологическом факультете было создано отделение журналистики, начало которому положили две кафедры — кафедра истории журналистики и кафедра теории и практики советской печати (См. об этом: Бережной А. Ф. Отделение — факультет журналистики Ленинградского государственного университета в 1945–1985 гг. СПб., 2003), ставшие лабораторией по разработке научной и учебно-методической литературы по журналистике. Совместно с филологами, с которыми долгие годы продолжала сохраняться генетическая связь, был подготовлен и в 1950 году издан в издательстве Ленинградского университета первый том фундаментального коллективного труда «Очерки по истории русской журналистики и критики», в котором рассматривалось развитие русской журналистики от XVIII до середины XIX века. Второй том, охвативший историю русской журналистики и критики второй половины XIX столетия, вышел лишь в 1965 году. Этот коллективный фундаментальный труд, названный очерками, заложил основы историко-журналистского университетского курса и структуру будущих учебников по истории русской журналистики XVIII–XIX веков.

Преобразование в 1961 году отделения журналистики в факультет открыло новые возможности для развития науки и методики преподавания журналистики в университете, которые позволили создать авторитетную научную и педагогическую школу журналистики — ленинградско-петербургскую школу.

Совершенно очевидно, что меняющаяся профессиональная среда требует новых образовательных концепций и технологий, разумного сочетания традиционных форм и методик обучения с современными, способными сформировать необходимые профессиональные компетенции выпускников университета в усло-

виях динамично развивающегося рынка труда. Эти требования нацеливают преподавателя на пересмотр привычной педагогической практики, побуждают его к поиску эффективных форм образовательного процесса. Но эффективность этих поисков невозможна без опоры на традиции и знание истории.

И. Н. Блохин

Санкт-Петербургский государственный университет

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ АНАЛИЗА ЖУРНАЛИСТСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (ОПЫТ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СОЦИОЛОГИИ XIX — ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX вв.)

Овладение формами и методами анализа журналистских произведений составляет основу профессиональных компетенций целого ряда дисциплин, объединенных предметом взаимодействия журналистики с социальной средой. Интегральный подход к анализу такого взаимодействия объединяет компоненты «действительность», «автор», «текст», «аудитория», а методологические основы находит в социологической традиции. В данной работе рассмотрены отечественные источники периода XIX — 1-й половины XX вв. — времени становления российской социальной науки и институционализации ее концептуальных направлений.

Обращение журналиста к фактам и явлениям действительности проявляется через организацию поиска, отбора информации и связано с проблемой социальной интерпретации. Подобный подход к анализу взаимодействия обосновал Г. Г. Шпет (1923), который вычленил коммуникативный аспект, приравнивая слово к сообщению и выводя из этой связки понимание культуры как структурной организации (Шпет Г. Г. Эстетические фрагменты // Сочинения. М., 1989. С. 381–382). Шпет отмечает значение знаков в межкультурных коммуникациях (1927), его идеи предвосхищают интерпретацию толерантности как коммуникатив-

ной совместимости (Шпет Г. Г. Введение в этническую психологию. СПб., 1996. С. 62) и широко используемую в исследованиях журналистики концепцию картины мира.

Структура, форма и эффективность произведения помимо объективных факторов социальной среды функционирования СМИ и технологии информационного производства зависят и от субъективного выбора автором оснований условий деятельности, установки в отношении своего ролевого поведения и планируемых целей опубликования произведения. К отличительным функциональным признакам журналистики обращается П. Л. Лавров (1873) и как позитивист видит ее предназначение в борьбе за дело прогресса (Лавров П. Л. Критическая история философии // Философия и социология. Избранные произведения в 2-х т. Т. 2. М., 1965. С. 323).

Место и функции журналистов в системе социальной стратификации описаны в труде Б. Н. Чичерина «Курс государственной науки» (1896). Чичерин отмечает такие признаки группы, как особое экономическое положение (доходы от умственного труда), противоречивость ее положения в обществе (она связана, с одной стороны, с техническим прогрессом, с другой — с внеэкономическими сферами деятельности). С неоднородной природой группы Чичерин связывает противоречивость идейных позиций и убеждений (Чичерин Б. Н. Курс государственной науки. В 3 т. Т. 2. Наука об обществе или социология. М., 1896. С. 217–218). Свою теорию социальной стратификации разработал П. А. Сорокин (1927), который выделил прессу в качестве одного из каналов социальной мобильности (Сорокин П. А. Социальная и культурная мобильность // Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992. С. 401).

Первым отечественным опытом применения социологических процедур к текстам периодической печати считается исследование содержания журнала «Собеседник любителей русского слова», предпринятое Н. А. Добролюбовым в 1855–1856 гг. (Добролюбов Н. А. «Собеседник любителей русского слова». Издание княгини Дашковой и Екатерины II, 1783–1784 // Собр. соч. в трех томах. Т. 1. М., 1986).

Характерной особенностью произведений являются и требования к аргументации в тексте, что обусловлено значением функций журналистики. Г. В. Плеханов (1897) указывает на взаимосвязь общественной науки, эстетики, критики и публицистики (Плеханов Г. В. А. Л. Волинский. «Русские критики. Литературные очерки» // Литература и эстетика. Т. 1. М., 1958. С. 580–585). В русле марксизма сформировался вывод о функциях прессы в жизни общества и роли газеты в классовой борьбе. Функция политической и социальной организации была обоснована В. И. Лениным в 1901 г. (Ленин В. И. С чего начать? // Полн. собр. соч. Т. 5. М., 1967. С. 9–12).

В фокусе интереса социолога русской эмиграции Н. С. Тимашева была складывающаяся система пропаганды в СССР (1931). В исследовании Тимашев провел структурный анализ советской пропаганды, выявил политические механизмы ее создания и распространения, описал политические и экономические условия, оказывающие влияние на динамику официальных идей (Тимашев Н. С. Официальное мировоззрение советского государства и его пропаганда. Париж, 1931. С. 9–12).

В советские годы в качестве особого направления анализа текстов массовой коммуникации развивается структурализм в его семиотическом варианте. Основные представители данной исследовательской традиции сосредотачивали свое внимание на концепции дискурса, дискурсивных практиках в коммуникациях и, тем самым, обращались к социальному функционированию языка массовой коммуникации и коммуникативному моделированию социального и культурного взаимодействия. основоположник отечественного структурализма Р. О. Якобсон выделил факторы речевой коммуникации, которым приписал соответствующие функции языка (Якобсон Р. О. Язык в отношении к другим системам коммуникации // Избранные работы. М., 1985. С. 319–320).

В. Б. Шкловский — создатель литературной концепции коммуникации — исследовал формы произведений, при этом трактовал форму как отношение материалов (вплоть до формальных схем). В книге «Техника писательского ремесла» (1927) одну из

глав Шкловский посвящает работе в газете. Он связывает журналистику с умением понимать читателя, предмет изложения, свою газету и формы работы в ней. В качестве форм Шкловский рассматривает собственно периодическое издание, а также жанры газеты, которые трактуются им и как особые методы (способы) обрабатывать факты (Шкловский В. Б. Техника писательского ремесла. М., Л., 1927. С. 16–30).

На формирование структурализма в СССР большое влияние оказал сравнительно-типологический метод, предложенный В. Я. Проппом (1928). В структуре произведения Пропп выделял элементарные составляющие единицы, которые он определил как функции, а также предложил модель анализа, применимую к любому замкнутому типу текста. В более поздних своих работах он более детально обращает внимание на специфику структуралистской методологии, противопоставляя ее формальной (Пропп В. Я. Структурное и историческое изучение волшебной сказки // Фольклор и действительность. Избранные статьи. М., 1976. С. 139).

На изучение журналистики в дискурсивном контексте большое влияние оказали идеи М. М. Бахтина, который предложил диалогическую концепцию социокультурного взаимодействия. В центре его внимания — «полифонический» и динамический характер языка, который развивается в специфических формах диалога и монолога в сфере массовой коммуникации. Для анализа современного состояния культуры и массовой информации имеют значение идеи о «карнализации» социального действия. В работе «Проблемы творчества Достоевского» Бахтин непосредственно обращается к анализу журналистики, ее функций и роли автора произведения (Бахтин М. М. Проблемы творчества Достоевского // Собр. соч. в 7 тт. Т. 2. М., 2000. С. 38). В «Рабочих записях 60-х — начала 70-х годов» обнаруживается разъяснение «современности» как сущностной характеристики журналистики (Бахтин М. М. Рабочие записи 60-х — начала 70-х годов // Собр. соч. в 7 тт. Т. 6. М., 2002. С. 436).

В широком смысле произведение журналистики включает в себя и производство **аудиторий**. Развитие эмпирического зна-

ния, прикладного уровня социологии в применении к сферам журналистики и массовых коммуникаций было обусловлено потребностями установления обратной связи, развития рынка массовой информации, апробации методов исследования общественного мнения. Начало изучения читателей в России связывают с именем Н. Г. Чернышевского, бывшего инициатором статистического анализа аудитории журнала «Современник» (1859–1861) (Таловов В. П. Читательский спрос на газету. СПб., 1999. С. 8–10). Большую роль в исследовании читающих аудиторий сыграла земская статистика (Социология в России / под ред. В. А. Ядова. М., 1998. С. 570–571).

Традиция изучения аудитории продолжалась в 1920-е гг. В этот период большое значение придавалось отработке методов социологических исследований и способов их организации (Шафир Я. М. Рабочая газета и ее читатель. Итоги одной анкеты. М., 1926). В это время стали появляться первые научные публикации, обобщающие опыт изучения аудитории печатных изданий: С. Безбородов внес предложение проводить опросы читателей на регулярной основе (сейчас мы называем такой способ организации исследований мониторингом) (Безбородов С. Как изучать читателя (практические предложения) // Журналист 1927. № 3); Н. Гринблат обосновал, что опросы должны проводить специальные социологические службы, а не сотрудники редакций газет и журналов (Гринблат Н. Изучение читателя // Журналист. 1926. № 10).

Теоретические разработки в исследовании аудиторий связаны с ролевым анализом медиаповедения. Социальные статусы и роли обладают для их носителя ценностью, проявляющейся в идентичности. Основной причиной кризиса идентичностей является внедрение общих и единых стандартов, проникающих в различные сферы человеческого существования. Это не только стандарты потребления, технологий, управления, контроля, но и непосредственно влияющая на личность унификация ценностей. На роль прессы в социальной стандартизации впервые указал Д. И. Писарев (1861). Он выделил и обосновал просветительскую функцию журналистики в условиях появления мас-

совой аудитории («аудитория журналов»). Писарев диагностировал состояние, в котором оказалась читательская аудитория к середине XIX столетия: возникает новый — массовый — тип общества и, соответственно, массовая аудитория. Предназначение журналистики в новых для нее условиях функционирования Писарев видел, во-первых, в просвещении аудитории, во-вторых, в нигилистической пропаганде среди молодых образованных людей (Писарев Д. И. Схоластика XIX века // Русская социально-политическая мысль. 1850-1860-е годы: хрестоматия. М., 2012. С. 783–789).

Анализ символической визуальной интеракции лежит в основе концепции коммуникации, разработанной Н. Н. Евреиновым (1912). Он выдвинул идею «театрализации жизни» и стремился придать своему методу универсальный характер, полагая, что театральность присутствует во всей жизни человека. Критерием театральности Евреинов делает принцип приобщения личности к общечеловеческому театральному началу, проявление инстинкта театральности (Евреинов Н. Н. Театрализация жизни // Демон театральности. М.; СПб., 2002. С. 43–69). Значение его концепции для изучения журналистики состоит в том, что он, по сути, положил начало отечественной традиции ролевого анализа массовой коммуникации.

К середине XX столетия в структуре социологического знания оформились два основных направления, обусловленных различием в понимании природы социального взаимодействия. Развитие отечественной общественной мысли в русле системного анализа получило в институционализации таких направлений, как социология общественного мнения, социология конфликта, социология культуры, социология личности, социальное прогнозирование. Особый интерес для исследователей второго направления представляют структуры языка, формирующие и упорядочивающие (по их представлениям) социальное пространство. Развитие структурализма в нашей стране связано с семиотическими исследованиями московско-тартуской школы и формированием театральной теории социального взаимодействия.

С. Б. Никонов

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ СТАТУСА ЖУРНАЛИСТА

4 февраля 2014 года в Российском совете по международным делам (РСМД) состоялась церемония награждения победителей и финалистов II Всероссийского конкурса молодых журналистов-международников, организованного совместно с журналом «Международная жизнь» и Союзом журналистов России.

В рамках этого мероприятия прошел круглый стол, посвященный проблемам международной журналистики. В ходе дискуссии обсуждался, например, вопрос о том, как Россия должна реагировать на высказывания западных СМИ по тому или иному вопросу. Основные претензии к международной журналистике состояли в том, что СМИ ничего не пишут по международной тематике, а если журналисты пишут что-то другое, что не соответствует позиции России, или то, что не стоит в политической «повестке дня», то эти журналисты непрофессиональные. Вина же за все лежит на университетах. А основным лейтмотивом обсуждения стал приговор, который вынесли руководители РСМД и члены жюри: международная журналистика мертва.

Среди присутствовавших «специалистов» по международной журналистике оказались бывший Министр иностранных дел РФ Игорь Иванов и главный редактор журнала «Россия в глобальной политике» Федор Лукьянов. Никто из них не имеет профессионального журналистского образования. Федор Лукьянов явно не понимает разницы между средствами массовой информации и средствами массовой коммуникации. Для Игоря Иванова нет разницы между журналистом и средством массовой информации. И о существовании в журналистике такого понятия, как жанр, им, похоже, не известно. Как и о многом из основ журналистики. Да и что такое этика журналиста, они не знают. И самое главное — знать не хотят. Не знают наши «гуру» от политики, что даже если они что-то пишут в СМИ, то они не журналисты, а источник информации для журналиста.

Однако, если проанализировать нормы существующего в Российской Федерации закона о СМИ, становится понятно, что в чем-то они правы, называя себя журналистами. Да, они не имеют журналистского образования, да, они не изучали профессиональную этику, но они связаны трудовыми отношениями со средствами массовой информации, а потому — они журналисты.

Напомню, кто такой журналист в России: «Под журналистом понимается лицо, занимающееся редактированием, созданием, сбором или подготовкой сообщений и материалов для редакции зарегистрированного средства массовой информации, связанное с ней трудовыми или иными договорными отношениями либо занимающееся такой деятельностью по ее уполномочию» (Федеральный закон от 27.12.1991 г. № 2124-1 «О средствах массовой информации». Ст. 2). Обратите внимание: нигде не сказано, что журналист — это лицо, имеющее соответствующую квалификацию. То есть политологи, историки, экономисты, юристы — все они могут быть журналистами. Главное, чтобы лицо было связано с редакцией трудовыми отношениями.

В то же время другие профессиональные сообщества ограждают себя от всякого рода некомпетентных людей. Так, «статус адвоката в Российской Федерации вправе приобрести лицо, которое имеет высшее юридическое образование, полученное по имеющей государственную аккредитацию образовательной программе, либо ученую степень по юридической специальности» (Федеральный закон от 31.05.2002 N 63-ФЗ (ред. от 02.07.2013) «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации»). В соответствии с законом об адвокатуре не является адвокатской деятельностью юридическая помощь, оказываемая работниками, например, юридических служб, участниками и работниками организаций, оказывающих юридические услуги, а также индивидуальными предпринимателями. Есть и другие критерии, но самое важное то, что не каждый юрист — адвокат. Просто профессия бережет свою честь и разбирается с недобросовестными коллегами (теми, кто нарушил профессиональные правила поведения) по законам адвокатской этики.

Почему историки и политологи не могут стать в России врачами? Потому что есть закон, где сказано, что «право на занятие медицинской и фармацевтической деятельностью в Российской Федерации имеют лица, получившие высшее или среднее медицинское и фармацевтическое образование в Российской Федерации, имеющие диплом и специальное звание, а также сертификат специалиста и лицензию на осуществление медицинской или фармацевтической деятельности» (Федеральный закон № 5487-1 от 22 июля 1993 г. «Основы законодательства Российской Федерации об охране здоровья граждан», в редакции Федерального закона от 10.01.2003 № 15-ФЗ. Ст. 54). Но ведь всем известно, что больной лучше всех знает, как себя лечить...

Журналистское образование и существующие основные образовательные программы включают в себя компетенции, при освоении которых выпускник может самостоятельно разбираться в освещаемой им теме. Одной из важных составляющих журналистского образования является формирование критического подхода к информации, хотя, признаемся, на сегодняшний день часто реализуемого формально. Но все профессиональные журналисты все равно знают, что необходимо представить две позиции по освещаемому вопросу и таким образом снять с себя упреки или в ангажированности, или в необъективности.

С развитием глобального информационного пространства, с развитием средств массовой коммуникации продукт деятельности, представляемый в редакцию, становится в большинстве случаев перепечаткой основных новостных событий, полученных с лент информационных агентств. При этом все ли «авторы» задумываются о достоверности этой информации и необходимости проверки таких сообщений и все ли «авторы» могут быть названы журналистами?

В рамках научной работы по изучению деятельности информационных агентств нами была проведена информационная операция, позволяющая понять степень доверия СМИ к информагентствам. Представитель министерства иностранных дел Южной Осетии был приглашен в Алжир для встречи с представителем министерства иностранных дел Сахарской Арабской

Демократической республики. Южную Осетию признает Россия, Сахарскую Арабскую Демократическую республику признает Алжир. Встреча, рукопожатие и дипломатические формальности были освещены информационным агентством «Регнум», направившим в Алжир своего корреспондента. Заголовок, предложенный информационным агентством, звучал так: «ПОЛИСАРИО: „Западная Сахара признает независимость и суверенитет Южной Осетии,»» (<http://www.regnum.ru/news/polit/1330361.html#ixzz2vG5BB7y0>).

Более 40 интернет-изданий России перепечатало сообщение в разных интерпретациях (<http://news.ositeua.org>, <http://www.desertpeople.ru>, <http://www.antiterror.kz/gruziya/news>). Это говорит о том, что средства массовой информации пользуются информацией, размещенной в открытом доступе в сети Интернет без ее проверки. Фактически ни Южная Осетия, ни Сахарская Арабская Демократическая республика не ведут переговоров по взаимному признанию. Это была политическая «утка», хотя факт встречи, рукопожатия — факт реальный и достоверный. Такие приемы применяются политическими силами повсеместно и ежедневно. В освещении Украина—Крымского конфликта информационные агентства передавали такие сообщения в зависимости от политической ангажированности. Современные СМИ не ведут проверку сообщений, а просто перепечатывают их.

Отчасти это вина преподавания образовательной программы «Журналистика». Приведу для наглядности пример, как работают в большинстве своем средства массовой информации, например Нигерии. Для многих обращение к этой стране может показаться странным. Почему мы должны смотреть на третьи страны? Дело в том, что журналисты в Нигерии не имеют права писать о том, чего они не видели или чему лично не были свидетелями. Этические нормы Нигерии говорят именно об этом, и журналист может лишиться своего статуса, если коллеги уличат автора в том, что материал получен без его [журналиста] участия — из вторых рук. Эксклюзивность материала определяется его достоверностью. Естественно, для этого средства массовой информации должны обладать финансовыми возможностями.

Таким образом, о событиях, например, «Болотной» должны писать только те, кто там был. О событиях в Нигерии или Судане должны писать только те, кто там был. А в Нигерии российских журналистов, по словам представителя посольства России в Нигерии, не было почти семь лет.

Профессия журналист в настоящее время — при явном популяризаторстве Союза журналистов России — превращается в интеллектуальную «помойку». Хотим мы этого или не хотим, но, в целом, журналист — это товар штучный. К сожалению, практика студентов, познающих основы журналистики, в большинстве своем превращается в формальность. Издания пользуются плодами трудов студентов-практикантов, не выплачивая им гонорары за публикацию подготовленных материалов, не заключая трудовых договоров на период практики, создавая условия для безответственности с обеих сторон.

Ситуация осложняется тем, что в последнее время в обществе насаждается мнение о развитии так называемой «гражданской журналистики», «блоговой» журналистики и иных «журналистик». Но эти журналистики, если они действительно существуют, работают не на общество, а на конкретного человека. Вернее, на его кошелек (имеется в виду возможность заработать на рекламе). Эти «журналистики» не работают в системе СМИ, если, конечно, под вышеназванными терминами не понимается содержание медийного продукта. Необходимо согласиться с пониманием того, что СМИ — зарегистрированное издание. Все «гражданские журналистики», «блоговая журналистика» и т.п. издания вполне могут существовать, но в неофициальном статусе, как в период Советского союза — «Самиздат».

Что мы предлагаем? В текст закона о СМИ, вернее в статью, определяющую, кто такой журналист, необходимо внести изменения, добавив наличие соответствующего образования. В таком случае текст закона будет выглядеть следующим образом: «Под журналистом понимается лицо, имеющее высшее образование, полученное по имеющей государственную аккредитацию образовательной программе, либо ученую степень по специальности «Журналистика», занимающееся редактированием, созданием,

сбором или подготовкой сообщений и материалов для редакции зарегистрированного средства массовой информации, связанное с ней трудовыми или иными договорными отношениями либо занимающееся такой деятельностью по ее уполномочию».

Такое дополнение не является ущемлением свободы слова, не является ущемлением свободы информации: любое лицо, желающее получить статус журналиста, имеет возможность получить журналистское образование, а лица, имеющие иное высшее образование, могут продолжить обучение в магистратуре или аспирантуре по соответствующей программе, и даже защитить кандидатскую или докторскую диссертацию по специальности 10.01.10 — журналистика.

Еще один аспект действия закона касается определения редакции средства массовой информации. Сегодня это определение звучит так: «Под редакцией средства массовой информации понимается организация, учреждение, предприятие либо гражданин, объединение граждан, осуществляющие производство и выпуск средства массовой информации». Ни слова о журналистах! В законе о СМИ вообще мало что говорится о журналистах, поэтому возникает необходимость связать работу редакции с работой журналиста. Было бы целесообразно добавить в текст определения упоминание о журналистах, и тогда можно было бы рассматривать определение редакции в следующем виде: «Под редакцией средства массовой информации понимается организация, учреждение, предприятие либо гражданин, объединение граждан, осуществляющие производство и выпуск материалов, подготовленных журналистами, состоящими в трудовых отношениях с редакцией средства массовой информации». Это определение дополнено указанием, что материалы издания подготовлены журналистами именно этого издания, а следовательно, юридическая ответственность за недостоверные факты, фальсификацию, клевету возлагается на средство массовой информации как юридическое лицо. И если журналист подготовит материалы, не соответствующие нормам действующего законодательства, то после наложения санкций на средство массовой информации оно имеет право в порядке регресса взыскать материальные издержки с журналиста, подготовившего материал.

Мы считаем, что Союз журналистов России должен стать инициатором Федерального закона «О журналистах и журналистской деятельности в Российской Федерации». В таком законе можно было бы прописать права и свободы журналистов, требования к квалификации, права и обязанности государственных органов по содействию в получении журналистами информации. Закон может быть создан по аналогии с Законом «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации», защищающим это профессиональное сообщество.

А наша, преподавателей, задача — сделать равнодушными к этим вопросам студентов, особенно обучающихся по профилю «Международная журналистика».

Ю. Б. Балашова

Санкт-Петербургский государственный университет

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ
КАК КОНСТРУКТИВНЫЙ ПРИНЦИП
НОВОЙ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ
«НАУЧНО-ПОПУЛЯРНАЯ ЖУРНАЛИСТИКА»**

В ситуации внутренней конкуренции магистерских программ, разработанных в институте «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций» СПбГУ, назрела необходимость в создании своего рода метапрограммы, принципиально основанной на междисциплинарном подходе. Такой программой, междисциплинарность которой заложена как на концептуальном уровне, так и в аспекте реализации, стала новая магистерская программа «Научно-популярная журналистика». Ее концепция определяется требованиями момента — острой социальной необходимостью повышения в общественном сознании статуса науки и, одновременно, необходимостью просвещения аудитории (окончательно запутавшейся, что вокруг чего вращается в прямом и метафорическом смысле). Обе эти

важнейшие задачи в постсоветское время решались совершенно недостаточно.

Падение престижа науки, ее хроническое недофинансирование (особенно гуманитарных наук), разобщенность научного общества, его слабая медиатизация — все это способствует кризисной ситуации, в которой оказалась сегодня российская наука. Скандалы вокруг науки (широко освещаемая история с фальсифицированными диссертациями), сенсации, связанные с прорывными научными открытиями, наконец, практические советы «британских ученых» (нередко в духе Шнобелевской премии) формируют типичную информационную научную повестку дня. Повседневность научной жизни: конференции, экспедиции, защиты настоящих диссертаций — все это, как принято считать, не создает информационных поводов и преимущественно остается за рамками освещения СМИ. Умение усилить информационный повод, приблизить его к потребностям аудитории невозможно без профессионального мастерства.

Задача подготовки научных журналистов — это объективная потребность государства, общества, науки и самих СМИ. Можно говорить о том, что в сфере развития научно-популярной журналистики сформировался определенный соцзаказ. Но в ситуации запроса на квалифицированные кадры подготовкой собственно научных журналистов в новейшей истории нашей страны практически не занимались.

Научные журналисты на Западе составляют элиту журналистского цеха именно потому, что способны разобраться и доступно изложить объективно сложную проблематику. При этом они специализируются на освещении определенной научной тематики, подобно тому как специализированы западные магистерские программы в сфере научной журналистики. В условиях российской жизни от научного журналиста требуется более высокая степень универсальности. В России существует запрос на продвижение научного знания как такового. Сами же приемы и методы популяризации в достаточной степени инвариантны. Их овладение должно накладываться на некую научную базу, с которой абитуриенты приходят в магистратуру

и которую они должны в магистратуре развить. Поступающие могут иметь совершенно разное базовое образование: биологическое, медицинское, физическое, журналистское, философское, филологическое и пр. Для магистерской программы «Научно-популярная журналистика» в равной степени важны естественники и гуманитарии, физики и лирики, что вытекает из ее концепции.

Таким образом, цель новой магистерской программы «Научно-популярная журналистика» — подготовка универсальных научных журналистов, имеющих общенаучную теоретическую базу и обладающих практическими навыками создания научно-познавательных медиатекстов для разных видов СМИ.

Такая широко поставленная задача укрупнила учебный план, придав ему определенный масштаб. Программа получилась не только межкафедральной, но и межфакультетской. На самом деле, гораздо точнее было бы сказать, что программа — межмагистерская, поскольку за точку отсчета здесь принималась не кафедра и факультет, а существующие профили магистерских программ. В рамках магистерских программ факультета журналистики рассматриваемая программа имеет тесные связи, прежде всего, с программой «Документальный фильм: творчество и технологии», «Историческая журналистика», отчасти — с программой «Журналистика и культура общества». Естественнонаучное направление, представленное в программе «Научно-популярная журналистика», выводит ее на общеуниверситетский уровень взаимодействия.

Отметим, что программа носит название именно «Научно-популярная», а не просто «Научная журналистика», что призвано по возможности нивелировать диспропорцию между разными областями знания. При этом в программе акцентируется аспект просветительства, адаптация научной информации для массовой аудитории через СМИ, кино, литературу, а если рассматривать более конкретно, то, например, через травелоги. Данная принципиальная особенность позволяет отстроиться от конкурирующих магистерских программ, открытых в текущем учебном году в МГУ и МГИМО.

Отдельные дисциплины программы также нацелены на то, чтобы сформировать некое комплексное знание. Так, открывает учебный план базовая дисциплина «Введение в методологию и историю науки». Это действительно сложный и для преподавания и для восприятия курс, поскольку он призван сформировать общие представления о научном процессе в его единстве: диахроническом, теоретическом. Своеобразным дополнением и углублением заданной системы координат станет дисциплина «История научно-популярной журналистики». В ее рамках история медийной научной популяризации будет рассматриваться во взаимодействии с развитием науки, социокультурной ситуацией. Данная дисциплина призвана раскрыть историко-типологические модели отечественной научно-популярной журналистики, которые при известной модификации могут быть применимы в настоящем.

В магистерской программе представлены все основные для СМИ направления популяризации: посредством печатной журналистики, аудиовизуальных СМИ, Интернета. Практическую направленность программы усиливают творческие студии, нацеленные на формирование чисто практических навыков популяризации.

Магистранты смогут проходить практику в разнообразных медиа, среди которых — киностудия «Леннаучфильм»; телеканалы «Культура», «100 ТВ», «Санкт-Петербург»; радиостанции «Нева FM», «Эхо Москвы»; информационные агентства «РИА Новости»; газеты «Невское время», «Троицкий вариант»; наконец, журналы «Санкт-Петербургский Университет», «Наука и жизнь», «Машины и механизмы», «Эко-Хроника», «Адреса Петербурга».

И в заключение — один тезис, тавтологичный лишь по форме: в России популяризация науки не может не пользоваться популярностью — в силу традиций и особенностей национального самосознания.

А. Ю. Быков

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ: ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ФОРМАТОВ

Проблемы, с которыми сталкиваются авторы курсов по историческим дисциплинам в современных вузах, во многом носят универсальный характер, приходится

— преодолевать отсутствие интереса студентов к отечественной и зарубежной истории;

— решать, как интерпретировать исторические события (в публикуемой литературе представлен большой спектр мнений, которые требуется обобщить, выделить наиболее значимые, обосновать собственный взгляд по поводу того или иного вопроса);

— думать, в какой форме преподнести материал: традиционный подход к чтению лекций зачастую уже не воспринимается аудиторией, для привлечения внимания студентов приходится находить новые формы подачи материала.

«История зарубежной журналистики» является одной из базовых дисциплин, входит в учебные планы бакалавриата по направлению «Журналистика».

Преподавание курса сопряжено с уже перечисленными проблемами, равно как и многими другими, которые обусловлены его содержательным своеобразием. В условиях ограниченного количества часов аудиторных занятий по «Истории зарубежной журналистики» перед преподавателем стоит еще и задача выбора событий, периодов, стран, изучению которых следует уделить более пристальное внимание. В силу этого актуальным становится поиск новых подходов к преподаванию курса, новых форматов подачи материала. При этом следует отметить, что практически всякое нововведение вызывает немало сложностей, является поводом для дискуссий, и только время, апробация показывают уместность тех или иных изменений.

Обратим внимание на некоторые подходы к преподаванию «Истории зарубежной журналистики», которые в последние годы апробируются кафедрой международной журналистики Высшей школы журналистики и массовых коммуникаций СПбГУ.

Кафедра придерживается историко-географического подхода к преподаванию дисциплины. Данная модель является наиболее распространенной, не вызывает особых нареканий у коллег, задействованных в образовательном процессе, и применяется практически на всех факультетах и отделениях журналистики российских вузов. Это нашло отражение и в учебниках, которые использовались и используются в образовательном процессе (Беспалова Е. Г., Корнилов Е. А. и др. История мировой журналистики. М.; Ростов-на-Дону, 2003; Трыков В. П. История зарубежной журналистики: От истоков до второй мировой войны. М., 2007; История зарубежной журналистики / под общ. ред. С. А. Михайлова. М., 2014 и др.). Речь идет об изучении журналистики отдельных стран и регионов мира в контексте исторического развития. При этом выделяются различные исторические этапы, например периоды Первой и Второй мировых войн, межвоенное двадцатилетие и т.д.

Дискуссионным аспектом в этом вопросе является количество стран, история журналистики которых преподается студентам. В настоящее время по образовательной программе «Журналистика» изучается история развития массмедиа Великобритании, Германии, Франции и США. Данное решение было принято некоторое время назад во многом под влиянием того, что при ограниченном количестве часов, которые отведены на изучение дисциплины, имеет смысл дать студентам более глубокие знания о развитии СМИ развитых с экономической точки зрения и имеющих серьезное влияние в политическом поле мировых держав. В случае расширения списка изучаемых стран студенты получали бы более поверхностное представление об истории журналистики каждой из них, поскольку количество часов на изучение отдельных регионов неизбежно бы сократилось.

Необходимо отметить, что лекционный курс по каждой стране читают преподаватели, которые специализируются в изучении

журналистики конкретного государства, тематика занятий непосредственно связана с их научными и профессиональными интересами. Таким образом, в организации аудиторной работы на курсе оказываются задействованы до четырех человек. Однако принятый подход имеет определенные вполне очевидные недостатки. Например, в современном глобальном мире вряд ли следует сбрасывать со счетов Китай, Индию, арабский мир, Латинскую Америку и др. Велико влияние перечисленных стран и регионов на развитие мировой политики в историческом контексте. Значительный вклад внесен этими народами в развитие мировой культуры. И вряд ли можно оспаривать то, что материал о развитии СМИ этих стран заслуживает быть включенным в программу учебной дисциплины «История зарубежной журналистики». В связи с этим, возможно, в будущем *имеет смысл подумать о том, как скорректировать программу курса с учетом сложившегося положения. Возможным выходом из ситуации может быть объявление спецдисциплин соответствующей тематики, а также введение тематических блоков о зарубежной журналистике в другие курсы, предусмотренные учебным планом.* Такие шаги уже предпринимаются. Кафедрой международной журналистики на текущий учебный год были объявлены спецсеминар «Медиакарта Европы» (бакалавриат, очно-заочная форма обучения, 3 курс), курс по выбору «Журналистика стран Центральной и Восточной Европы» (специалитет, заочная форма обучения, 5 курс). Слушатели дисциплин получают знания об истории и современных тенденциях развития журналистики тех регионов, которые не рассматриваются на занятиях по «Истории зарубежной журналистики». Для студентов-бакалавров профиля «Международная журналистика» такая возможность предоставляется также в рамках дисциплин «Теория и практика международной журналистики» (практические аспекты работы журналистов зарубежных стран), «Профессионально-творческие студии» (СМИ в арабском мире, Азиатско-Тихоокеанском регионе и др.). Думается, данный подход является перспективным и требует дальнейшей проработки.

Еще одной *важной методической задачей является организация практических занятий по курсу «История зарубежной*

журналистики». На них отводится более трети часов аудиторной работы. При организации практической работы преподаватели нацелены на стимулирование студентов к самостоятельному, более подробному изучению определенного круга вопросов по теме курса.

Традиционный подход для такой ситуации: студент выбирает тему для разработки из предложенного списка или формулирует самостоятельно, согласовывает ее с преподавателем, собирает материал, выступает с сообщением, которое сопровождается презентацией. На определенном этапе такой метод организации занятий действительно был приемлем и, наверняка, оправдывал себя (обучающиеся работали в библиотеках с разными источниками, собирали уникальные сведения, самостоятельно обрабатывали информацию, выстраивали логику выступления на занятии и т.д.). В условиях же, когда ресурсы сети Интернет содержат готовые варианты работ буквально для любой предложенной теме, приходится искать новые подходы к организации практических занятий по курсу. Перечислим некоторые из них.

1. Работа с первоисточниками: текстами хрестоматий, базами данных, архивами.

Очень важным для понимания той или иной исторической эпохи является знакомство с первоисточниками — текстами публицистов, работников газет, журналов, альманахов. Работая с такими текстами, мы получаем представление об истории не через субъективное изложение событий другими исследователями, а напрямую — из документов. Прочитывая и анализируя опубликованные десятки или даже сотни лет назад материалы, студенты формулируют собственное отношение к позиции их авторов, дают оценку содержания, пытаются понять, что стало поводом для создания того или иного произведения и имело ли какие-то последствия его опубликование. Данная работа позволяет погрузиться в изучаемую эпоху, зачастую вызывает эмоциональный отклик, что способствует лучшему пониманию и запоминанию материала.

Источниками для работы являются тексты, которые опубликованы в хрестоматиях (История зарубежной журналистики.

1800–1945: хрестоматия / сост. Г. В. Прутцков. М., 2007; История зарубежной журналистики. 1945–2008: хрестоматия / под ред. Я. Н. Засурского; сост. Г. В. Прутцков. М., 2008) и уже переведены на русский язык. Студенты, хорошо владеющие иностранным языком, могут обратиться к непереуведенным источникам, представленным в электронных базах и архивах, доступ к которым возможен через университетскую библиотеку. Отметим, что, перед тем как предложить такое задание, преподаватель должен провести серьезную предварительную работу по поиску первоисточников, систематизировать их в соответствии с разделами курса, составить список необходимых ссылок и т.д. Возможный вариант, предложенный для студентов 3 курса факультета журналистики СПбГУ, размещен на сайте нашего Института в разделе учебно-методических материалов (См.: <http://jf.spbu.ru/stu/3604/3618-1149.html>; <http://jf.spbu.ru/stu/4204/4218-1544.html>). Список предлагаемых для анализа материалов разделен по странам, а для каждой страны — по разделам «Документы», «Личность», «Издания», «События». Эти списки с течением времени, после знакомства с новыми документами и введением их в научный оборот, должны обновляться и расширяться.

2. Анализ СМИ.

Анализ средств массовой информации — одна из форм работы с первоисточниками, однако предполагающая обращение непосредственно к выпускам периодических изданий. Студентам предлагается проанализировать зарубежные издания, доступ к архивам которых в электронном виде открыт через их официальные сайты, либо эти архивы размещены на других порталах. Понятно, что в первую очередь речь идет об историческом отрезке конца XX — начала XXI века, когда СМИ начали размещать информацию в Сети и создавать электронные архивы. Хотя многие издания в последние годы проводят серьезную работу по оцифровке номеров из далекой истории. Например, американская газета „New York Times“, представляет на своем портале доступ к материалам с 1851 г. (<http://spiderbites.nytimes.com>), и таких примеров немало.

В качестве задания студентам может быть предложено составить типологическую характеристику средства массовой информации на определенном историческом этапе, обосновав свои выводы ссылками на содержание и композиционно-графическое оформление издания. Может быть проанализировано тематическое своеобразие зарубежной газеты или журнала: студенты рассматривают, как освещалось значимое международное событие (тема, проблема) на протяжении выделенного промежутка времени. Итогом количественного и содержательного анализа является написание эссе — небольшого оценочного материала.

3. Творческие задания.

Задания творческого характера обычно являются дополнительными и выполняются по желанию студента. За эту «сверхплановую» активность слушатели могут получить некоторые бонусы в виде сокращения количества вопросов в экзаменационном билете, в отдельных случаях — освобождение от сдачи экзамена («автомат») и др.

Творческой работой является, например, участие в ролевой игре — реконструкция исторического события, которое рассматривается в курсе «История зарубежной журналистики». Участники выбирают для себя роли какого-то исторического персонажа (репортера, редактора, издателя, политического деятеля и др.) и в ходе мероприятия следуют их характеру. Определяется также значимое для развития журналистики событие. Задача — воспроизвести, разыграть во время практического занятия сюжет многолетней давности, чтобы присутствующие в аудитории поняли смысл происходящего. При подготовке задания студенты работают с исторической литературой, вникают в суть происшедших некогда коллизий. Такая работа, как правило, предполагает составление монологов или диалогов, которые, возможно, могли бы быть произнесены героями и которые не сохранились в доступных источниках.

Студент может сочинить рассказ или поэтическое произведение на заданную тему. Среди возможных тем для такого задания могут быть «Происхождение первой газеты», «Триумф Бенджамина Франклина — редактора и журналиста», «О чем беседовал

у камина Ф. Рузвельт с американским радиослушателем», «Приключения „желтого человечка“, на страницах бульварной газеты» и др.

Особо приветствуется написание журналистского материала по рассматриваемой проблеме (включая интервью с историками, сотрудниками архивов и др.), а также подготовка научных статей. Скажем, сюжетом для журналистского материала могло бы стать осмысление судеб журналистов (издателей, редакционных коллективов) Восточной Германии после падения Берлинской стены. Автор такой публикации может попытаться связаться с непосредственным участником или очевидцем тех событий, его родственниками и подготовить интервью. Возможна также встреча с исследователем, который занимается изучением тех событий, обсуждение с ним документов той эпохи. Не исключена самостоятельная работа в архивах, подборка газетных и журнальных публикаций того времени, обобщение доступных материалов и подготовка на основе этого публикации.

Направлениями для научных статей вполне могут быть формулировки экзаменационных вопросов, темы курсовых работы и т.д. Конечно, в каждом конкретном случае они должны уточняться, корректироваться с учетом интересов студента и актуальности темы. Вот лишь несколько возможных вариантов таких тем: «„Новый журнализм“, в Европе и США: подходы к толкованию феномена», «Трансформация правил Пентагона, регламентирующих аккредитацию журналиста и их работу в зоне вооруженного конфликта», «Современное законодательство о свободе слова в странах Восточной Европы».

Перечисленные подходы, конечно, не охватывают весь возможный спектр методов, используемых при проведении лекционных и практических занятий по истории зарубежной журналистики. Из дополнительных, например: в качестве заданий некоторые преподаватели предлагают составить глоссарий по предмету; проводят тесты, которые помогают контролировать, как освоен лекционный материал; организуют викторины, привлекая к их подготовке студентов, и т.д.

Поиск и использование новых форм преподавания исторических дисциплин, и в частности курса «История зарубежной журналистики», как уже отмечалось, является важной задачей в условиях уменьшения интереса к истории, неоднозначных оценок тех или иных событий и влияния прочих факторов. При этом не следует забывать, что разработка и внедрение новых подходов преподавания, подготовка новых методических материалов является делом трудозатратным и, возможно, требует объединения усилий заинтересованных в этом коллег.

О. В. Сляднева, Е. С. Сониная
Санкт-Петербургский государственный университет

ИСТОРИКО-ЖУРНАЛИСТСКИЙ КВЕСТ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ЖУРНАЛИСТИКИ СПбГУ

Игра «квест» (поиск объектов по наводящим вопросам) в последнее десятилетие набирает популярность среди молодежи. В краеведческих, литературных, исторических квестах участвуют школьники, студенты. Все чаще квесты используются в качестве корпоративных развлечений.

Какие навыки развивает и каких умений требует эта игра от участников? Прежде всего, расширяет кругозор в избранной области знаний. Если это краеведческий квест, то участники к концу игры приобретут знания о памятных местах города, о выдающихся людях, рожденных здесь или прославивших этот город своей деятельностью, о памятниках и их создателях, об истории и экономике, о культурной жизни, о природных особенностях или характерных народных ремеслах и т.д. — словом, история края или города предстанет перед ними наглядно, конкретно, материально. Во-вторых, квест учит мобилизовывать имеющийся запас знаний и на ходу, во время игры, осуществлять с помощью мобильного Интернета поиск нужной информации. В-третьих, учит работать «в команде»,

что сегодня является необходимым требованием многих работодателей.

Перечисленное значимо для современного студента, поэтому два года назад мы вдвоем решили использовать квест как дополнительную форму изучения истории журналистики (дисциплины, которую студенты факультета журналистики СПбГУ изучают в течение четырех семестров).

Задача нашего историко-журналистского квеста — представить факты истории отечественной журналистики в реалиях Санкт-Петербурга, показать студентам те здания, улицы, где в разное время располагались типографии и редакции ведущих газет и журналов, где жили известные журналисты и редакторы, обратить внимание участников квеста на мемориальные доски и памятники, посвященные деятелям журналистики и литературы. Таких объектов в Петербурге немало, но в обыденной жизни мы часто проходим мимо, не замечая их. А для иногородних студентов такая игра является не только открытием историко-журналистских адресов, но и знакомством с городом в целом.

Для наших первых квестов мы выбрали центральные улицы города, где традиционно была сосредоточена деловая и культурная жизнь Петербурга, где находилось большинство редакций и — неподалеку от них — жили сотрудники этих редакций. Первый квест проходил на Невском проспекте и прилегающих улицах, второй — в старой части Васильевского острова, где расположены здание Академии Наук, Университет, Пушкинский Дом.

Организация квеста включает две неравные составляющие — творческую, требующую серьезной и длительной работы, и техническую, менее сложную.

Сначала о творческой части.

Серьезной задачей организации квеста является разработка логичного маршрута: расстояние от одного объекта до другого должно быть минимальным, чтобы команда последовательно двигалась от точки старта к финишу.

При выборе объектов мы стараемся равномерно задействовать факты различных исторических эпох — XVIII, XIX и XX веков. Так, фигурантами вопросов последнего квеста стали Е.Р. Дашкова,

А.П. Сумароков, И.А. Крылов, П.А. Плетнев, Н.Г. Чернышевский, изобретатель радио А.С. Попов, К.И. Чуковский, основатель кафедры истории журналистики В.Е. Евгеньев-Максимов и др.

Важно заранее высчитать время, необходимое для прохождения маршрута. Понятно, что этот фактор в первую очередь зависит от того, насколько быстро участники сумеют отгадать фигуранта каждого из вопросов и определить искомый адрес, но примерное, «среднее» время не должно превышать три часа. Практика показала, что самые успешные команды проходят маршрут чуть быстрее «среднего» (за 2 часа 45 минут), а одна команда, у которой в ходе игры отказал мобильный Интернет, достигла финиша через шесть часов (но при этом не сошла с маршрута и правильно определила все объекты).

Самый трудный этап подготовительной работы — формирование вопросов. Они должны быть не слишком легкими, в этом случае игра будет неинтересной, но и не слишком сложными: наша цель состоит в том, чтобы участники самостоятельно нашли все объекты и испытали чувство удовлетворения от преодоления трудностей. При этом надо соблюсти баланс между необходимой эрудицией и той информацией, которую можно получить в Интернете. Например, в качестве объекта поиска мы предлагаем дом № 5 по Шестой линии Васильевского острова, где в 1905–1906 гг. жил Корней Чуковский, который в те годы издавал сатирический журнал «Сигнал». Дом ничем не примечателен, кроме того, что он выше всех соседних домов. Вопрос формулируется следующим образом: «Писатели, которые хотят взять псевдоним, часто создают его из своего имени или отчества. Он сделал наоборот: из своей фамилии сотворил себе имя. Дом между Андреевским рынком и Невой, в котором он жил в годы первой русской революции, выделяется среди своих соседей так же, как он сам выделялся среди толпы. Всю жизнь он сотрудничал в разных журналах; в годы, когда жил в этом доме, — издавал сатирический журнал».

Для успешного поиска студентам необходимо знать, что, во-первых, «Корней Чуковский» — это псевдоним, произведенный из фамилии «Корнейчуков»; во-вторых, что Чуковский активно участвовал в журналистике, в том числе сатирической; в-третьих,

что он был очень высоким человеком. Вопрос содержит две загадки: первая — кто? вторая — где? Первая требует знаний из области истории журналистики. Владея этой исходной информацией, адрес можно найти в Интернете, дополнительно указав в запросе годы проживания Чуковского на Васильевском острове. Таким образом, мы заставляем команду общими усилиями «покопаться» в своих знаниях истории журналистики и литературы, и можно быть уверенными, что после этого коллективного мозгового штурма факты журналистской биографии К.И. Чуковского надолго запечатлеются в памяти участников квеста.

Иногда трудность вопроса заключается в стереотипном подходе к нашим загадкам. Большинство их посвящено печатной журналистике, так что в ходе квеста складывается некоторый стереотип поиска: искать только в газетно-журнальной среде. На этом мы «ловим» участников игры следующим вопросом: «„Авангард“, „Знамя“, „Заря“, „Волна“, „Сигнал“, „Радуга“ — эти названия были известны каждому советскому человеку в 1960-1980-е годы. Из этих стен продукция расходилась огромными партиями по всей стране, распространяя новости, идеологические установки, музыкальные новинки». Первое, что приходит в головы студентам: перечислены названия журналов, тем более что одноименные журналы («Знамя», «Волна») действительно выходили в советское время и некоторые издаются до сих пор. Но они никогда не выходили в одной редакции или типографии на Васильевском острове. На самом деле в вопросе названы марки телевизоров, которые выпускал завод имени Козицкого.

Приведем пример более простого, прямого вопроса. «Несмотря на каменный мешок города, в этом доме около 30 лет птицы и звери всевозможными газетными жанрами сообщали о жизни леса, спешке муравьишек и т.д. Автор уникальнейшей газеты — бывший эсер, писатель и журналист — называл себя „переводчиком с бессловесного“». В этом случае студенты должны знать о существовании «Лесной газеты», издаваемой В.В. Бианки. Адрес редакции подскажет Интернет.

По окончании игры, когда команды, прошедшие маршрут, за чаем дожидаются своих товарищей в штабе квеста (это большая аудито-

рия на первом этаже нашего факультета), мы проводим блиц-опрос студентов, выясняя, какие вопросы оказались самыми сложными, какие — самыми легкими. Этот опрос очень важен для нас, так как он служит ориентиром в составлении вопросов для будущих игр.

Поскольку в квесте участвуют студенты от первого до последнего курса, магистранты, аспиранты, выпускники факультета, студенты других вузов (не всегда гуманитарных!), школьники старших классов, петербуржцы и иногородние, то определить средний уровень их эрудиции очень непросто. Приходится по многу раз редактировать вопросы, повышая или понижая степень трудности. При этом мы сознательно лишаем себя возможности заранее «проверить» вопросы на студентах во избежание утечки информации. Маршрут и вопросы формируются в глубокой тайне, посвящены в которую только организаторы квеста.

Задаче уравнивать стартовые возможности команд подчинен и принцип их формирования. Каждая команда состоит из пяти человек, и если мы включаем в команду аспиранта, то следующим членом команды будет школьник или первокурсник (при этом приходится исходить из предположения, что аспирант знает историю петербургской журналистики лучше, чем первокурсник или школьник). Поэтому формирование команд организаторы всецело берут на себя и не всегда учитывают пожелания студентов. Заметим, что участники относятся к этому с пониманием. Списки команд мы публикуем в социальной сети «ВКонтакте» накануне игры, чтобы члены команды могли найти друг друга. Мы предлагаем заранее придумать название команды, выбрать капитана и фотографа, но все это можно сделать и за несколько минут перед стартом.

Учитывая большое количество игроков, мы намечаем два места старта, и команды идут по одному маршруту друг другу навстречу. У каждой команды должны быть фотоаппарат, мобильный телефон для связи с ведущим, технические средства для выхода в Интернет (это необязательное требование, но без Интернета на многие вопросы ответить невозможно), удостоверение личности. В день квеста, в точно согласованное время, в обеих точках старта ведущие вручают каждой команде запечатанный пакет. В пакете лежат правила квеста (они разосланы

заранее каждому участнику, но мы дублируем их на всякий случай), маршрутный лист с вопросами и подробная карта той части города, которую охватывает наш квест. К каждому заданию предполагаются две подсказки, за которыми команда может обратиться к ведущему по телефону, но за любую подсказку снимается один балл. Чтобы ведущие знали, где примерно находятся участники, мы ввели контрольные звонки команд (например, с пятого, десятого и четырнадцатого пунктов). Идея с подсказками и контрольными звонками пришла не сразу, нужно было придумать средство контроля за игрой сразу всех команд из единого центра. Надо отметить, что в большинстве квестов ведущие бегают вместе с командами или ждут их на промежуточных объектах, но такая практика предполагает число ведущих равное числу команд; мы же применили дистанционные способы наблюдения.

Успех квеста во многом зависит от того, насколько четко участники знают и соблюдают правила игры. Мы разработали правила своего квеста, систему подсчета баллов, разместили их в Интернете, чтобы студенты могли познакомиться с ними заранее. «ВКонтакте» с 2012 г. действует группа «Адреса петербургской журналистики» (<http://vk.com/club42896488>), где проводится запись участников, здесь же выкладываются фотографии и появляются первые комментарии о впечатлениях с маршрута, объявляются победители. В таблице подведения итогов указаны время (затраченное на маршрут, контрольных звонков) и баллы (за полные и неполные ответы, за скорость прохождения пути, за использование подсказок, общее число). Группа «Адреса петербургской журналистики» выступает неким организатором студентов и в промежутках между квестами — здесь размещаются сообщения о выставках, лекциях и экскурсиях по исторической тематике.

Мы провели два квеста в рамках «Дней истории на факультете журналистики» — 3 ноября 2012 г. и 28 сентября 2013 г. В первом квесте приняли участие 50 человек (10 команд), во втором — 65 человек (12 команд). Творчество студентов затронуло и названия команд («Фанаты Герцена», «Вперед, Бенкендорф!», «Медийные булки», «Пчелиный телеграф» и т.д.).

Не все бывало удачно — в дороге терялись фотоаппараты и шапки, мокрый снег мешал вписывать ответы в маршрутный лист, на подведении итогов оказывалось, что выстраданный ответ вовсе не так верен, как казалось, но почти все участники сходились в одном: изучать историю журналистики ТАК намного интереснее, чем за ночь до экзамена лихорадочно листать учебник. В этом, пожалуй, и была наша главная цель как организаторов квеста: пробудить интерес современных студентов к несовременным уже фигурам и изданиям.

Л. Г. Фещенко

Санкт-Петербургский государственный университет

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ СТАТУС АННОТАЦИЙ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ ПО ЖУРНАЛИСТИКЕ

Формирование открытой информационной среды — явление системное, проявляющееся и в научной, и в образовательной деятельности. Поэтому начнем издалека.

С 1 января 2014 года изменился документооборот в диссертационных советах. Теперь на сайте Санкт-Петербургского государственного университета (<http://jf.spbu.ru/about/4321.html>) размещаются полнотекстовый вариант диссертации, все авторские публикации по теме диссертации в журналах, рекомендованных ВАК РФ, экспертное заключение по диссертации, отзыв научного руководителя или научного консультанта, выписки из протоколов, автореферат, отзывы официальных оппонентов и отзыв ведущей организации, а также все отзывы, поступившие на диссертацию и автореферат. Степень открытости максимальная!

Для нас же важно, что логика этих процедур помогает обозначить общие для разных сторон академической жизни тенденции и выявить не всегда очевидные закономерности. То есть мы говорим о том, что все описанное выше свидетельствует о главном:

рано или поздно в открытом доступе на университетском сайте будут также представлены полнотекстовые версии магистерских диссертаций и ВКР бакалавров, а далее, возможно, и курсовые работы обучающихся. А пока их официальными представителями в этом информационном пространстве являются аннотации, ставшие для нас в этой публикации основным объектом анализа. (Заметим к слову, что можно и сейчас разместить на сайте полный текст диссертации, но этим правом за три года — 2011, 2012, 2013 — никто из наших магистрантов не воспользовался.)

Аннотации магистерских диссертаций, отзывы научных руководителей и рецензии на диссертации публикуются на официальном сайте университета с 2011 года «в целях выполнения задач по внедрению системы контроля качества образования, развития экспертной деятельности, а также реализации политики информационной открытости СПбГУ» (из приказа проректора по учебной работе от 24.02.2011 № 388/1 и на основании распоряжения первого проректора по учебной и научной работе от 01.02.2011 № 20).

С 1 января 2013 года действует порядок размещения на сайте СПбГУ аннотаций всех выпускных квалификационных работ (приказ проректора по учебной работе от 03.10.12 № 4144/1). Мы к этому времени уже разместили на сайте 218 аннотаций ВКР по журналистике бакалавров и специалистов (летняя и зимняя итоговые аттестации, включая второе высшее и параллельное). А вот найти на сайтах других факультетов СПбГУ реализацию обозначенного выше порядка нам не удалось.

Поисковый запрос «аннотация» на сайте СПбГУ выдает 1000 единиц хранения, из которых собственно аннотаций магистерских диссертаций около 950 (<http://yandex.ru/sitesearch?p=99&searchid=1928682&text=%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F&web=0&lr=2&how=>).

Если коротко об аннотациях магистерских диссертаций, предлагаемых сайтом СПбГУ, то даже беглый анализ этих документов позволяет сделать некоторые наблюдения: объем текста — от полустраницы до 10, по жанрово-видовым моделям — от прикнижной аннотации до автореферата, ключевые слова встречаются, есть двязычные версии.

На своем факультете реализацию приказа № 388/1 мы начали с разработки регламента. И продолжаем совершенствовать этот документ до сих пор: в марте 2014 года на сайте была размещена последняя, расширенная версия методических рекомендаций по составлению и оформлению аннотаций и отзывов, утвержденная Ученым советом факультета журналистики (<http://jf.spbu.ru/stu/2308/3307.html>). С обсуждением документа в процессе подготовки новой редакции можно ознакомиться по отчету о заседании учебно-методической комиссии от 25 февраля 2014 года (<http://jf.spbu.ru/about/541/2220-7515.html>).

Несколько слов об этом «законотворчестве». Тогда, в 2011 году, первым ориентиром для нас была опять же практика работы диссертационных советов, ибо магистерская ВКР — тоже в каком-то смысле диссертация, поэтому в регламент были включены знакомые структурно-содержательные единицы и ключевые слова по диссертации.

С 2012 года, когда мы не без сопротивления, но убедили коллектив в необходимости открытого аннотирования всех ВКР, регламент, разработанный для аннотаций магистерских диссертаций, был взят за основу и определил композиционно-содержательную модель аннотации ВКР бакалавров и специалистов.

Прокомментируем направление наших усилий. Требования к документу обусловлены принципом лаконичности и информативности — это системные характеристики аннотации как жанра.

В заголовочном комплексе указаны: 1) жанр публикации (в соответствии с первым приказом это называлось «Резюме магистерской диссертации», потом «Аннотация магистерской диссертации» и «Аннотация выпускной квалификационной работы»); 2) автор ВКР; 3) название — прописными, потому как, в строгом соответствии с духом научной коммуникации, результат важнее авторства; 4) дополнительные сведения «об ответственности» (имеется в виду научный руководитель — тоже с расшифровкой имени — отчества и полной титулатурой, из уважения к академической традиции и для экстенсивного накопления нематериального актива научно-педагогических работников); 5) последняя строка — профиль магистерской подготовки или название кафе-

дры и/или форма обучения (для бакалавров и специалистов). Это отсылка к информации об организации, где выполнена работа: магистерская подготовка — межкафедральная, поэтому важен профиль; ВКР бакалавра или специалиста готовится на кафедре (о необходимости указывать форму обучения для бакалавриата единого мнения так и не сложилось, в магистратуре есть только одна форма — поэтому информация неактуальна).

Второй композиционный элемент — ключевые слова — есть только для ВКР магистерского уровня.

Содержательная часть аннотации ВКР (магистерской диссертации, выпускной квалификационной работы бакалавра или специалиста) отвечает на следующие вопросы: актуальность; новизна; цель и задачи исследования; объект и предмет исследования; научно-теоретическая и эмпирическая база исследования; используемые методы исследования или описание и обоснование методов исследования; структура ВКР; выводы или положения, выносимые на защиту. В последней редакции регламента мы специально прописали: «Структура аннотации должна быть не формальной, а содержательной», «Выбор и количество включаемых в аннотацию значимых позиций обусловлен спецификой самого исследования и авторской оценкой успешности рассмотрения этих вопросов в работе» (<http://jf.spbu.ru/stu/2308/3307.html>).

Требования к оформлению аннотации ВКР, разработанные на факультете журналистики, отчасти обусловлены сложившимся в Институте фирменным стилем (arial, 12 кегель), отчасти — ориентированностью на научные традиции: структурно-композиционные единицы в тексте должны быть выделены жирным шрифтом; объем сопоставим с 0,05 п.л. при межстрочном интервале 1 или 1,15 (то есть не является случайным и ориентирован на принятые в науке измерения в печатных листах, когда 0,1 п.л. для тезисов, а половина от этого — для аннотации, — вот что для нас с самого начала было очень важным). К слову: объем аннотации по ГОСТу — около 500 знаков (ГОСТ 7.9-95. Реферат и аннотация. Общие требования // Стандарты по издательскому делу. М., 1998. С. 132-136). Если в количестве строк, то объем аннотации ВКР от 47 до 52. Но, заметим сразу, такой строчный

подход показал свою несостоятельность: объем стали «надувать» неоправданными абзачными отступами и строчным делением заголовочного комплекса. Поэтому более целесообразно — и это подтверждает практика солидных научных изданий — за единицу измерения брать не количество знаков или строк, а количество слов. Но интуитивно мы приблизились к очень правильному решению: хорошо сделанные аннотации имеют наиболее оптимальный объем — от 300 до 350 слов (как в требованиях к аннотированию хороших иноязычных публикаций).

С этого года аннотации ВКР бакалавров и специалистов и магистерских ВКР будут различаться по объему: в первом случае останется страница (300-350 слов), во втором — полторы-две страницы (от 500 до 700 слов).

Жесткая регламентация не только содержания, но и объема необходима, так как дисциплинирует мысль и приучает жить по формату.

В 2011 году из 62 магистерских диссертаций по семи профилям магистерской подготовки аннотированы 60; в 2012 году профилей было 10, на сайте размещены 57 из планировавшихся к защите 63 диссертаций; в 2013 году 60 диссертаций по 8 профилям подготовки представлены на сайте 54 аннотациями. То есть за три года мы накопили неплохой багаж — 171 документ. Правда, за аннотации 2011 года — и по форме и по содержанию — стыдно, но из песни слова не выкинешь. К счастью, документы 2012 и 2013 годов выравнивают ситуацию.

Повторим перечисленные в приказе 388/1 функции публичного аннотирования магистерских диссертаций: прежде всего это инструмент контроля качества и элемент информационной политики, направленной на формирование открытой образовательной среды. В заключительной части нашего исследования мы дополним их еще несколькими.

Если говорить о качестве аннотаций магистерских диссертаций, то их главная системная ошибка — это неумение авторов работать с ключевыми словами. Но в этом нам видится ответственность и научных руководителей (хотя в Диссертационном совете список ключевых слов формируется уже на том этапе, ког-

да диссертант подтвердил свои претензии на степень успешной защитой своего исследования и лишился опеки научного руководителя или консультанта).

Теперь обратимся к аннотациям выпускных квалификационных работ бакалавров и специалистов.

Сегодня на сайте опубликовано 436 документов, включая 64 аннотации ВКР второго высшего и параллельного.

Понимая возможность упреков в некорректной социологии, все же сосредоточим внимание на цифрах просмотров этого ресурса (хотя, повторим, эти данные не фиксируют уникальных пользователей).

В таблице (строки) указаны общее количество документов по кафедрам за 2012 и 2013 годы, общее количество просмотров по кафедрам и среднее число обращений на один документ. В некоторых случаях через слеш указано общее количество ВКР и представленных к защите — ведь нельзя исключать, что некоторая часть обращений к странице вызвана темой, не обеспеченной прикрепленным документом. В строке «Всего» по колонкам указано общее количество документов за 2012 и 2013 годы, всего просмотров этих документов и средний показатель (числитель) и в среднем по кафедрам (знаменатель), еще одна колонка — в среднем на единицу документа.

	2012 ВКР	Всего просмотров	В среднем	2013 ВКР	Всего просмотров	В среднем
ИЖ	14	924	66	16	419	26
МИТ	32	1256	39	32/29	407	14
МЖ	30	1075	36	45	715	16
ПП	31	1012	33	21	474	22
РК	18	1027	57	20/16	589	37
ТРЖ	57	459	24	47/44	526	12
ТЖиМК	4	889	222	16/15	439	29
Всего	186	6642 / 949	36	186	3569/510	19

Мы видим, что за два года 372 аннотации ВКР бакалавров и специалистов, по просмотру которых на нашем сайте есть покафедраальный счетчик, посмотрели более 10200 раз — это немало.

В чем-то проанализированное разрушает стереотипы. Например, в части кафедральной иерархии: теоретические кафедры по просмотрам явно лидируют, причем тройка не меняется (кафедра теории журналистики и массовых коммуникаций, кафедра истории журналистики и кафедра речевой коммуникации в 2012 году, а в 2013 году те же, но в иной иерархии — кафедра речевой коммуникации, кафедра теории журналистики и массовых коммуникаций и кафедра истории журналистики). Но никто не приблизился к показателю, достигнутому кафедрой теории журналистики и массовых коммуникаций (возможно, это объясняется повышенным вниманием к сетевым СМИ — <http://jf.spbu.ru/stu/2454/2528.html>). Соотношение среднего показателя просмотров по кафедрам и реального полезно проанализировать заведующим кафедрами (особенно если разрыв значительный).

Заметим, что по просмотрам аннотации магистерских диссертаций не просто сильно, а трагически отстают. У нас нет возможности говорить о востребованности по профилям (счетчик фиксирует обращение к общему списку), но если попытаться вывести среднее арифметическое на документ, то это три обращения к одной аннотации (ср. колонки 4 и 7 в таблице выше). Если конкретизировать по годам, то в 2011 всего 169 просмотров 60 документов, в 2012 году — 160 обращений к 57 документам. Хорошо хоть 2013 год несколько утешает: уже 234 просмотра 54 документов. Но отрицать, что три в двенадцать или шесть раз меньше, все равно трудно. Значит, этот факт заслуживает самостоятельного анализа.

Теперь пора перейти от количества к качеству, то есть обратимся к содержанию и суммируем некоторые наблюдения.

Нам близка категоричность безусловного авторитета в издательском деле А. Э. Мильчина: «Аннотации, написанные шаблоном, сухо, формально, отбивают у читателя-покупателя желание прочитать и купить книгу» (Мильчин А. Э., Чельцова Л. К. Справочник издателя и автора: редакционно-издательское оформ-

ление издания. М.: Олимп; АСТ, 1999. С. 305), основной упор в издательской аннотации необходимо делать «на отличительных достоинствах издаваемых произведений вообще и для определенного круга читателей в особенности» (Мильчин А. Э. Издательский словарь-справочник. М.: Юристъ, 1998. С. 133).

Мы уже говорили о разделе «Ключевые слова» как слабом месте в аннотациях магистерских диссертаций. В аннотациях же ВКР бакалавров и специалистов таких слабых мест несколько: это, во-первых, структура работы (авторы большей частью подходят к наполнению этого раздела формально: ВКР *состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы* — как будто этих частей в работе может не быть); во-вторых, методы исследования (*в работе использованы сравнительный, логический и другие методы научного познания*); в-третьих, повторы и дублирование (сначала издания называются в обосновании актуальности, потом перечисляются в описании эмпирической базы) — и все на пространстве одной страницы. Если в заголовке вынесен редкий или тем более вводимый автором термин — рабочая дефиниция должна быть в аннотации непременно, чего сплошь и рядом не наблюдаем. Дискуссии по точному определению предметно-объектной области и разграничению ее с эмпирической базой знакомы и диссертационным советам, поэтому отметим лишь с горечью системность и этого явления.

Самое главное — что аннотация рассматривается многими авторами и их научными руководителями как формальность, ненужное обременение. Между тем сами ВКР читает 10–12 человек (члены ГАК, рецензент, научный руководитель и сам автор), а по аннотациям средний коэффициент просмотров в два или три раза больше. В подготовке аннотации ВКР надо исходить именно из этого и из понимания того, что она — единственный репрезентант исследования в открытой среде и что она — важный инструмент защиты авторского права на эксклюзив, того, что добыто, проанализировано автором. Чтобы студент потом мог продолжить заниматься этим как журналист или как исследователь, чтобы сделанные им в выпускной квалификационной работе маленькие открытия невозможно было потом увидеть в

чужих работах, каждое слово в аннотации должно быть на вес золота.

А поэтому надо начинать думать о ее подготовке задолго до завершения работы над ВКР.

Недаром, заметим, в требованиях к аннотациям для статей в журналах, рекомендованных ВАК РФ, подчеркивается, что аннотация призвана выполнять функцию независимого от статьи источника информации.

Стоит ли тратить столько сил на одно-двухстраничный текст? Попробуем охарактеризовать целевые группы общественности, для которых размещаются на сайте аннотации ВКР, и обозначить методический потенциал этих документов.

Первая — это магистранты. В рамках научно-педагогической практики они должны выступить как рецензенты близких по теме их магистерской диссертации ВКР прошлых лет, но прежде чем обратиться за полным текстом на кафедру, магистрант просматривает аннотации ВКР и выбирает заинтересовавшие его диссертации, экстенсивно накапливая сведения и наблюдения.

Эта полезная форма работы может быть также включена в требования к текущей аттестации по дисциплинам «Преддипломная практика» на очно-заочной форме обучения или «Теория и практика подготовки ВКР» для бакалавров.

И опять о системности и параллелях: для докторской обзор диссертаций, близких по теме, обязателен; для кандидатской — желателен. Мы считаем, что обзор профильных аннотаций или близких по теме должен приобрести статус обязательной работы в рамках подготовки ВКР и бакалавра и магистранта.

Второй адресат — студенты предпоследних курсов, выбирающие кафедру, на которой будут выполнять свои ВКР, и направления исследования. Представителям этой целевой группы мы всегда рекомендуем сначала просмотреть размещенные на сайте аннотации, чтобы сориентироваться в первом (выбор кафедры) и во втором (выбор направления или темы исследования).

Третья — преподаватели, прежде всего дисциплин речеведческого блока. Для них аннотации ВКР — богатый материал по стилистике и редактированию, который можно использовать

не только для выполнения различных заданий и формирования упражнений, но и для подготовки или корректировки тем курсовых работ и даже ВКР. Например, *проанализировать структуру заголовков; подготовить списки ключевых слов по темам; сделать правку-вычитку / правку-обработку; сделать анализ предложенных дефиниций и под.*

Когда мы говорим *богатый материал*, напомним, имеется в виду 436 документов по ВКР бакалавров и специалистов и 171 по магистерским диссертациям с общим количеством просмотров почти 11 тысяч.

Аннотации ВКР — значительная часть методического обеспечения пороговых дисциплин (в магистратуре помимо научно-педагогической практики это «Подготовка магистерской диссертации»; в бакалавриате упомянутые выше «Преддипломная практика» и «Теория и практика подготовки ВКР»).

Аннотации ВКР можно использовать при разработке требований к текущей аттестации по дисциплинам кафедры (например, *сделать обзор защищенных по кафедре ВКР, проанализировать предметно-объектную область кафедральных исследований на примере ВКР, составить обзор эмпирической базы выполненных ВКР*).

При разработке программ специальных дисциплин знакомство с аннотациями защищенных ВКР тоже очень полезно.

То есть богатства, которыми мы обладаем, сами пока используем неэффективно и студентов не стимулируем, поэтому, возможно, и отношение к этим документам соответствующее.

Четвертая целевая группа аннотаций ВКР — все занимающиеся методической работой. Недаром первая функция аннотирования — контроль качества.

Пятая — работодатели. Любая открытость предупреждает лукавство и позволяет сделать проверку информации более тактичной, объективной и независимой. Написал поступающий на работу в резюме, что окончил наш факультет, — аннотация ВКР расширит круг сведений о претенденте. А через какое-то время там же на нашем сайте будет профессиональное досье — в форме презентации-отчета или целиком (пока этот материал представлен выборочно — <http://jf.spbu.ru/profdosie/>).

А есть еще и ближний круг выпускника, ведь, как ни говори, аннотация — живое и доступное любому удостоверение его научной работы, электронный документ, в шапке которого указаны дорогое имя и тема, ради которой на долгие месяцы пожертвовано было семьей и не состоялось так много походов в кино.

И наконец, любые представители внешней общественности, кого интересует, как и чему мы учим — опять же о контроле качества.

Почему мы так много раз говорили о системности описываемых явлений?

Время летит быстро, и уже в этом году на сайте будут соседствовать аннотации двух квалификационных работ — бакалаврской 2012 года выпуска и магистерской 2014 года. А через пару лет кто-нибудь из этих магистрантов разместит полный текст своей кандидатской диссертации на соответствующей странице все того же сайта. И первый, но не последний этап жизненного цикла квалификационных подтверждений / испытаний будет в этом завершен. Кого-то увидим еще и доктором, но так далеко загадывать не будем.

Фантазии? Отнюдь! Когда в январе автор начал работу над этим исследованием, мы даже не догадывались, сколько нам открытий чудных готовит просвещения дух...

Открытие минорное: из 17 магистерских диссертаций, защищаемых в этом году, только в одной сохранена преемственность темы бакалаврской работы (Башкиров Е. О.), еще в одном случае есть некоторая преемственность по профилю (Гладкова Г. В.) и некоторая преемственность по объекту исследования (Афоничкин Н. В.). В 14 диссертациях нет никакой тематической преемственности (в том числе и в четырех случаях отсутствия таковой при сохранении профиля обучения, а еще в одном даже и научный руководитель тот же). Осмелимся предположить, что прежде всего это свидетельствует о неэффективном использовании модели двухуровневой подготовки, когда сделанное на разных этапах никак не суммируется (год на одну работу, два — на другую. Нам времени не жалко!).

Открытие мажорное: в диссертационном совете Д 212.232.17 принята к защите диссертация Анны Сергеевны Смоляровой «Функционирование русскоязычной прессы в современной Гер-

мании (социально-политический аспект)» (<http://jf.spbu.ru/about/4321/4322.html>), дополнившая копилку личных достижений автора, куда с 2011 года входила и магистерская диссертация «Роль СМИ в социальной интеграции национальных меньшинств в Германии» (<http://jf.spbu.ru/magistracy/1362/1432.html>).

При такой открытости информации о плагиате говорить не придется. То есть у аннотирования квалификационных работ есть еще одна функция, даже миссия — не только защищать интеллектуальную собственность автора, но и репутацию ученого сообщества. В условиях, когда оно несет колоссальные репутационные потери от диссертационных скандалов, когда обязательной стала проверка представляемых к защите работ на неавторизованные заимствования по системе антиплагиат, когда все громче говорят о необходимости такой проверки для всех квалификационных работ, только максимальная открытость защитит интересы честных исследователей, в том числе и от некорректного заимствования их интеллектуальной собственности. Еще и поэтому аннотация ВКР не должна быть отпиской, а максимально содержательным, авторским документом.

Обобщим сказанное.

Главная функция аннотирования ВКР по журналистике, в дополнение к названным выше (контроль качества, удостоверение качественных характеристик, политика открытости), — методическая. В комплексе (списком) аннотации дают полное представление о разрабатываемых в научных коллективах темах, а в текстовом выражении обеспечивают обращающегося большим объемом информации и о самих работах, и о подходах к изучению тем (607 страниц — это не шутка, при всех претензиях к содержанию).

Аннотирование учит концентрированно излагать информацию — а это очень важное умение, особенно для тех, кто намеревается связать свою жизнь с научно-педагогической деятельностью. И публикации, и заявки на публикации в авторитетных журналах предполагают подготовку такого краткого изложения авторского материала. Да и в журналистской практике умение мыслить конкретно и лаконично никогда не помешает.

В любом случае надеемся, что пафос нашего выступления был убедительным!

ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Р. П. Лисеев, Г. С. Мельник

Санкт-Петербургский государственный университет

«ОСНОВЫ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЖУРНАЛИСТА»: ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Основная цель изучения дисциплины «Основы творческой деятельности журналиста» (1 курс, 1–2 семестры) — обучение студентов основам профессиональной деятельности журналиста, пониманию места и роли журналистской профессии в актуальных социокультурных процессах.

Общая идея совершенствования методик подготовки современного специалиста в сфере СМИ «заключается в обеспечении непрерывного роста специалиста на основе регулярного пополнения профессионального багажа знаний и умений и столь же регулярного выполнения профессиональных обязанностей, в различных формах приучения к регулярному и ответственному выполнению обязанностей, формирование журналиста как делового „служебного“ человека» (Корконосенко С. Г. Концепция преподавания профессиональных дисциплин на факультете журналистики // Тезисы выступления на методическом семинаре 21.02.2012).

Достижение цели подразумевает выполнение в ходе *лекционных занятий* следующих задач:

— познакомить студентов с теоретическим обобщением универсальных приемов и методов творческой деятельности во всех видах СМИ, с эффективными технологиями массового информирования, стратегиями поведения журналиста в информационной среде;

— раскрыть студентам основные психологические, социальные, культурные особенности профессии журналиста;

— показать студентам современную типологическую картину СМИ, раскрыть принципы типологизации СМИ, разъяснить особенности различных типов современных СМИ;

— ознакомить студентов с основными принципами жанрообразования, системой журналистских жанров и её трансформацией на современном этапе развития;

— научить ориентации в современной информационной среде, способам взаимодействия с основными источниками информации.

В ходе *практических занятий* достигаются следующие задачи:

— развитие умения оперативного сбора, обработки и презентации актуальной информации;

— отработка навыков работы с фактами, документами, людьми — источниками информации;

— научение приемам творческой работы, создания журналистских произведений в информационных и аналитических жанрах;

— моделирование работы редакции.

Курс расширяет общий кругозор и эрудицию студентов, что позволяет более квалифицированно отражать потом в собственных произведениях многообразие мира, интерпретировать тексты СМИ.

Коротко прокомментируем содержание лекций.

Лекции дают студенту представление о полифункциональности журналистики, ее разноплановости, широком тематическом диапазоне предмета журналистики, развитости способа деятельности журналиста, а также об аудиторных интересах и

потребностях, которые ориентируются на персонафицированную информацию.

В ходе лекционных занятий формируется представление о профессиональной среде журналиста как условии деятельности, а также о предмете и характере этой деятельности, носящей ценностно-осмысленный характер. Студенты знакомятся с профессиональными журналистскими задачами, возникающими при взаимодействии субъекта деятельности (журналиста) и профессиональной среды (информационно-коммуникативного пространства).

Журналистика рассматривается не только как литературно-публицистическая деятельность в журналах, газетах, на радио, телевидении, но и как своеобразный сплав различных видов, типов деятельности.

Основное внимание уделяется современному журналистскому произведению, которое может вмещать в себя текст, графику, цвет, динамические изображения.

В рыночных условиях журналистский продукт приобретает свойства товара. Журналисты осваивают новые методы постижения действительности и новые формы презентации информации на разных носителях. «Текстовую деятельность» журналиста описывают с трех сторон: семантической, синтаксической, прагматической. **Семантика текста** — это характер его отношений с действительностью (что и как отображено); **синтактика текста** — это характеристика его внутренней структуры (как организован текст); **прагматика текста** — характеристика его отношений с аудиторией (как он осваивается).

Жанрообразование — важный тематический блок лекционных занятий, в ходе которых студент получает знания о жанрах как специфическом типе общения, представляющем собой некую конвенцию с аудиторией, согласно которой осуществляется коммуникация. Журналистский текст представляет собой цельное семиотическое образование, имеющее общие классификационные признаки и последовательное знаковое построение, образующее *сообщение*. Узнаваемыми признаками журналистского текста являются документальность, форма подачи материала, актуальность, релевантность, популярность.

На лекционных занятиях студентам дается представление о критериях эффективности журналистского произведения.

Также преподаватель знакомит студентов с моделями текстовой организации произведения (антикульминационными, пирамидальными и кульминационными); интегрирующими и дифференцирующими, объясняет специфику выбора модели текстовой организации материала в зависимости от прагматических целей и задач, стоящих перед автором.

Далее охарактеризуем, как реализуются различные методы активизации творческого начала **на практических занятиях**: эвристические, герменевтические, художественно-эстетические, культивационные и др. *Эвристические методы* реализуются в таких аудиторных формах работы, как мастерские, диспуты, дебаты, ролевые игры, кейс-стади. Эти методы помогают студентам генерировать новые оригинальные идеи, дают сильный творческий импульс, облегчают для аудитории решение аналитических задач. Особым методом организации профессионально-познавательной и творческо-исследовательской работы является игровое моделирование (например, моделирование работы редакции и распределение функций сотрудников для подготовки номера газеты).

Герменевтические методы (от греч. — истолковываю, комментирую, разъясняю, интерпретирую). Слово «герменевтика» восходит к историческому сюжету, связанному с богом-вестником Гермесом, передающим весь опыт богов смертным. Журналистика — сфера производства, продуцирования и конституирования смыслов социальной действительности. Методы направлены на оперативное выявление интенций, воспроизводство и экспликацию в журналистском тексте связи «социального автора» с массовой аудиторией (Варакин В. С. Герменевтическая рефлексия как «общий метод» журналистики // Вестник Помор. ун-та. — Архангельск, 2008. — № 2 (12). — Сер. Гуманитарные и социальные науки. — С. 48–53). Истолкование журналистского текста, иносказаний — это сложный многоуровневый процесс расшифровки многозначных символов. Герменевтические приемы и принципы имеют отношение ко всем

частям журналистского произведения, начиная от заголовка, лида, заканчивая эпилогом. Занятия направлены на развитие аналитических способностей и интуиции. «Всегда важно не только правильно понять, т. е. постичь смысл и значение чего-либо, но и правильно интерпретировать произведение... Поэтому часто при понимании происходит дальнейшее осмысление того, что уже имеет некоторый смысл (а это так важно учитывать в журналистской деятельности)» (Сокурский П. Герменевтика как ключ к пониманию текстов СМИ URL:<http://www.journalist.masu.ru/index.php/about-us/2011-04-05-10-19-40/-q-q/74--ii-/461-2011-03-11-17-48-10>).

Художественно-эстетические методы развивают в студенте эстетическую культуру, особый тип художественного воображения, способность к определенным впечатлениям и воссозданию их в художественных медиаобразах. В ходе занятий развиваются эстетические вкусы, эстетические предпочтения и ориентации студентов, основанные на обобщенной творческой переработке эстетических впечатлений от знакомства с разными типами журналистских текстов. Студенты получают представление об идеальных жанровых формах, являющихся критерием и вектором в создании журналистских произведений, выполненных в разных жанрах. Идеал не всегда совпадает с журналистской практикой, но при этом является обобщением лучшего и желаемого в ней.

Культивационные методы. Популяризатор культивационной теории Гербнер рассматривал СМИ как средство социализации и окультуривания, исходя из того что люди оперируют категориями историй, которые им рассказывают в СМИ. Тексты СМИ оказывают реальное и существенное воздействие на коллективное чувство действительности. Используемые на занятиях методы направлены на анализ культивируемых установок и мнений, базовых понятий о «фактах» жизни и нормах, суждениях, на которых основываются выводы авторов журналистских произведений.

Все эти методы служат первой ступенью к последующим игровым и проблемным формам обсуждения медиатекстов.

Возможны разные по направленности **творческие задания**:

1. **Литературно-имитационные** используются для анализа медиатекстов в студенческой аудитории (с опорой на понятия и категории: медиа, медийные технологии, языки медиа).

Анализ текстов в данном случае стимулирует овладение студентом «набора» продуктивных схем и алгоритмов аналитической активности, направленных на решение профессиональных задач по созданию собственного текста. Предлагается, например: а) изложить одну и ту же информацию языком публикации в серьезной общественно-политической газете или, наоборот, языком «желтой прессы»; б) составить рассказ от имени главного героя или второстепенного персонажа медиатекста — с сохранением особенностей характера персонажа, его лексики и т. п. («идентификация», «сопереживание», «сотворчество»); в) познакомиться с медийной информацией с целью определения аудитории, которой она адресована; попытаться затем изложить эту же информацию для другой аудитории.

В этом плане методическую помощь преподавателям и студентам могут оказать разработки таганрогского ученого А. В. Федорова (Федоров А. В. Герменевтический анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // Инновационные образовательные технологии. 2007. № 3; Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность: учеб. пособие. — Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 360 с.; Федоров А. В. Культивационный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // Инновации в образовании. 2007. № 6. С. 64–77).

2. **Изобразительные имитационные творческие задания для анализа печатных медиатекстов** в студенческой аудитории.

Например, на практических занятиях преподаватель может использовать разные технологии создания компьютерных презентаций в Power Point (показать развернутый план корреспонденции или рецензии).

Выполняя задания, аудитория в игровой форме готовится к более серьезному проблемному анализу медиатекстов. Творческие

работы коллективно обсуждаются, сравниваются между собой, определяются лучшие работы и т. д. (Федоров А.В. Эстетический анализ текстов в студенческой аудитории // Инновационные образовательные технологии. 2007. № 2).

3. Литературно-аналитические творческие задания. Преподаватель может предложить студентам составить тематическую подборку информационных материалов из газет и журналов по какой-либо теме; ранжировать информационные медиатексты по их современной социальной значимости; выделить в медиатексте сюжетную конструкцию (завязку, развитие действия и развязку сюжета и т. д.); проанализировать жанровые стереотипы медиатекстов (сюжетные схемы, типичные ситуации, характеры, мимика, жесты, одежда, жилища персонажей, места действия и т. д.).

4. Творческие задания, направленные на изменение различных компонентов произведений. Меняя в своих работах время и место действия, жанр, композицию медиатекста, студенты также могут проявить свои творческие способности, фантазию, воображение. Подобные задания играют важную роль в формировании умений восприятия и последующего анализа произведений медиакультуры.

Студенты придумывают, а затем обсуждают различные варианты названий медиатекстов, убеждаясь при этом, как существенно изменяется восприятие одной и той же рассказанной истории в зависимости от того или иного заголовка.

Можно предложить студентам внимательно прочитать предложенный преподавателем текст, а потом придумать к нему свои пять разных заголовков и объяснить, к какому типу заголовков они относятся.

Логика последовательности описываемых творческих заданий исходит из того, что собственно критическому анализу медиатекстов предшествует знакомство с работами медиакритиков-профессионалов (рецензии, теоретические статьи, монографии, посвященные медиакультуре и конкретным медиатекстам), по которым аудитория может судить о качестве различных медиатекстов.

5. Создание журналистского произведения. Этот вид деятельности студента в аудитории направлен на отработку жанровых форм для печатных и онлайн-СМИ; одновременную (коллективную) работу над текстом, подготовленным конкретным студентом; обсуждение сюжета, композиции, лексики, стиля произведения, контекста, затекста, подтекста (выявление скрытых намерений).

Характер обучения творческим навыкам во многом определяется практическими нуждами журналистики и необходимостью сочетать в информационно-коммуникационной деятельности универсализм со специализацией. В условиях аудиторной работы оптимальной техникой в отработке творческих способностей студентов является создание игровых ситуаций, так и выполнение заданий для конкретных СМИ.

Остановимся на **технических средствах**, имеющихся в распоряжении и преподавателя и студента и позволяющих в считанные минуты совершенствовать текст.

Использование на практических занятиях современных интерактивных технологий помогает по-новому посмотреть на технические средства в обучении. Правда, оговоримся, применение технических средств не должно преследовать каких-либо дидактических целей, а «дидактический смысл они обретают только в результате включения их в смысловой контекст занятий, трансформации целеполагания, акцентировки деталей, диагностического, проективного, прогностического анализа, разработки методического сопровождения» (Александров Е. П. Научно-методические аспекты интеграции аудиовизуальных текстов в практику преподавания дисциплин социогуманитарного профиля в вузе // PR, бизнес, СМИ: партнерство и конкуренция», 14–15 ноября 2007 г. Тезисы Всерос. межвуз. научн.-практ. конференции / редколл. Л. Н. Гончаренко, В. А. Лимонов, М. Ю. Ярошецкая. — СПб.: СБГИЭУ, 2007. С. 7).

Информационная работа в **нюс-рум** в значительной мере повышает возможности для развития профессиональных навыков студентов. Для успешного выполнения заданий необходим комплекс **нюс-рум**, включающий не менее 12–15 персональных

компьютеров, 2 цифровых фотоаппарата, 2 цифровые видеокамеры, комплект спутникового телевидения, плазменный телевизор, копировальный аппарат, сканер и мобильную связь. Все это позволяет студенту пройти все звенья поиска, организации и интерпретации новостей:

- получать регулярную информацию по разным каналам, необходимую для создания журналистского произведения;
- непосредственно работать над созданием журналистских произведений в режиме он-лайн;
- иметь прямой доступ к исследовательским материалам и поисковым базам;
- участвовать в процессе создания новостей.

Возможности ньюс-рум позволяют заниматься в студенческой группе моделированием работы редакции; каждый студент включается в процесс группового взаимодействия — коллегиальное «формирование замысла» произведения, распределение заданий, создание текстов, контроль качества, предъявление на газетной полосе и веб-сайте.

Важной составляющей приобретения навыков является оперативный поиск актуальной информации, работа с эксклюзивными источниками информации, формирование выпуска (подборки) новостей (планирование объема, наполнения, новостных блоков, например, на сайте факультета).

На практических занятиях студенты могут освоить все виды информационной работы: поиск исходных данных; сбор и анализ информации (непосредственное наблюдение событий, беседы с людьми, обращение к другим источникам информации с целью изучения фактов, ситуаций, проблем); постоянное пополнение новостного ряда; подготовка текста к печати или для размещения на портале «Первая линия»; подготовка к публикации ретранслируемой информации (получение, анализ, отбор, компоновка официальных материалов, агентских сообщений, справочных и рекламных текстов, социологических исследований и т. д.).

Ньюс-рум позволяет выполнять и другие виды работ: маркетинговое изучение информационного рынка и изучение аудитории прессы.

В рамках курса помимо выпуска учебной газеты в условиях ньюс-рум возможны выпуск дайджеста; моделирование иного издания; проведение он-лайн-пресс-конференции; отработка модели пресс-центра.

В процессе аудиторного общения со студентами преподавателю отводится роль тьютора — консультанта, наставника, руководителя учебной группы.

Рассмотрим примерные аудиторные задания.

Тема 1. Типология источников информации

1. Укажите в предложенных преподавателем текстах источники информации, на основе которых подготовлен текст; определите степень достоверности, релевантности, достаточности выбранных автором источников. Предложите свой вариант разработки обсуждаемой темы.

2. Определите характерные черты значимого события. Проведите классификацию ньюсмейкеров на примере выпуска ежедневной федеральной газеты. Оцените эффекты воздействия новостей.

3. Существует мнение о том, что «события происходят чаще всего там, где их и без того много», именно поэтому важно уметь найти информационный повод для материала в необычном месте. Придумайте, какие информационные поводы можно найти в факультетской или университетской библиотеке, гардеробе вашего вуза, столовой и под.

4. Определите характерные черты значимого события. Проведите классификацию ньюсмейкеров на примере выпуска ежедневной федеральной газеты. Оцените эффекты воздействия новостей.

5. Проанализируйте возможные информационные барьеры, возникающие в ходе выполнения профессиональной задачи.

6. Найдите в СМИ пять публикаций, в которых освещаются *официальные мероприятия*. Определите, в каких жанрах написаны данные материалы. Как вы считаете, к каким источникам информации дополнительно обращался журналист? Выскажите свою точку зрения относительно информационной ценности данного текста для читателя.

Сформулируйте свои десять правил: как рассказывать об официальных мероприятиях, пресс-конференциях и заявлениях первых лиц.

7. Сравните новостные подборки ежедневной и еженедельной газет, журнала и интернет-СМИ. Выявите *тематические* предпочтения каждого из СМИ. Чем можно объяснить данные предпочтения? Составьте собственную новостную подборку на основе лент информационных агентств для специализированного СМИ.

8. Проведите *анализ сайта информационного агентства (ИТАР-ТАСС, РИА-новости, РБК, Интерфакс, др.)*. Изучите структуру сайта, тематику, выявите источники информации, состав экспертов, оперативность подачи информации, оцените достоверность информации, определите принципы, по которым редакция формирует у читателей представление о жизни страны и мира, его динамичности и многообразии.

9. Задания на контроль умения находить и проверять информацию. Например, Вы готовите материал о вредных привычках среднестатистического гражданина. Используйте самые свежие статистические данные: нужно узнать, какому проценту курильщиков удастся отказаться от этой привычки. Или надо выяснить, какое образование получил министр образования РФ. Можно актуализировать потенциал практики цитирования в речи медиаперсон. Например, так: во время предвыборной акции Владимир Путин процитировал Мартина Лютера Кинга «I have a dream». Уточните, когда и при каких обстоятельствах были произнесены эти слова.

10. В предложенных публикациях найдите приемы репортерской подачи материала. Оцените степень их эффективности.

Тема 2. Сетевые аспекты журналистской работы

1. Выберите одну из предложенных ниже тем. Откройте или заведите свой личный блог (сайты <http://www.livejournal.com>, <http://www.liveinternet.ru>, <http://www.blogspot.com>, <http://www.blog.ru>). Напишите текст в жанре авторской колонки и разместите его в своем блоге. Обратите внимание на то, что в тексте должна прослеживаться личная позиция автора, обобщения, вывод. Возможные темы:

- А) Подлинные лидеры нации.
- В) Человек «из телевизора» отмечает юбилей.
- Г) Как и чему учить журналистов?
- Д) Богатые и бедные — вечный конфликт.
- Е) Современная литература — это развлечение или проза жизни?
- Ж) Интернет против телевизора.
- З) Петербургские парадоксы.
- И) Кто на Руси сильный пол?
- К) Дресс-код российского мужчины.

2. Подготовьте обзор интернет-ресурсов и электронных библиотек, сайтов, освещающих проблемы журналистики (Клуб конструктивной журналистики, сайты журналов «Законодательство и практика массмедиа» и «Журналист» и т. д.

3. Выберите многолюдное место (парк, станция метро, кафе и т. д.). В течение получаса наблюдайте за тем, что там происходит, изучите типажи действующих лиц, их мимику, жесты, зафиксируйте реплики и после этого напишите зарисовку на тему «Сценка» для сетевого издания.

В заключение коротко о формах контроля по дисциплине — текущей и промежуточной аттестации.

Текущая аттестация включает следующие учебные мероприятия: лабораторные работы, деловые игры, подготовку текстов заданного жанра, пресс-конференции, формирование профессионального досье, выполнение учебных заданий в полевых условиях — и осуществляется преподавателем в рамках практических занятий. Также первокурсник должен не просто принять участие в подготовке номера учебной газеты, но и подготовить публикацию. Форма промежуточной аттестации — экзамен.

В итоге весь комплекс практических занятий творческого характера служит дополнением к знаниям и умениям, полученным аудиторией на лекционных занятиях: у студентов развиваются познавательные интересы, фантазия, воображение, ассоциативное, творческое, критическое, индивидуальное мышление, медиакomпетентность.

Н. А. Павлушкина, И. С. Тимченко
Санкт-Петербургский государственный университет

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОСНОВЫ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЖУРНАЛИСТА»

«Творческие мастерские с опорой на собственный опыт преподавания» (Н. А. Павлушкина)

Практические занятия по дисциплине «Основы творческой деятельности журналиста», которая обеспечивается сотрудниками кафедры периодической печати в 1-м и 2-м семестрах первого курса, ориентированы на решение трудной комплексной задачи: фактически за год с нуля погрузить студентов в профессию. Кроме того, они должны апробировать знания, полученные на лекциях. Надо не только объяснить творческую составляющую специальности, но и познакомить со спецификой профессии и методами работы журналиста (поиск информации, взаимоотношения с ньюсмейкерами), показать приемы презентации материала с учетом интересов аудитории и современных возможностей медиа, дать представление о журналистском тексте и научить «писать по-журналистски», а также объяснить чисто профессиональные вопросы: как писать лид, как строится заголовок, как отличить мнение от факта, как правильно упоминать источник информации, как приводить цифровые данные, как вести себя на пресс-конференции, как начать интервью и т. д.

Еще одна важная задача занятий — на практике отработать информационные жанры журналистики. Хотя по программе «ОТДЖ» предполагается обзорное знакомство с профессией в формате дискуссий и бесед (углубленные знания студенты должны получить при выборе профиля — на 3 и 4 курсах), на деле же в течение первого года студенты не только успешно осваивают новостную журналистику, но и активно публикуются в информационных жанрах в различных СМИ. Задача усложняется и тем, что кроме практических навыков нужно еще чем-то зацепить внимание студентов, зажечь интерес к профессии, указать на

трудности и парадоксы практической журналистики, подготовить к реалиям трудовых будней, чтобы в дальнейшем не было разочарования. Современные студенты очень прагматичны и конкретны, поэтому им нужно четко объяснять цель каждого задания. Они хотят знать и понимать, зачем мы что-то делаем и что им даст это занятие?

Мне, как преподавателю, важно видеть отдачу, энтузиазм, не просто отводить пары, а получать удовлетворение от работы, видеть в совместной работе в первую очередь конкретный результат.

Стоит отметить, что к каждой группе у нас индивидуальный подход — с особо мотивированными и способными студентами мы успеваем изучить аналитическую журналистику, познакомиться с публицистикой и колумнистикой. Один и тот же материал в параллельных группах принимается по-разному: в прошлом году студенты с нетерпением ждали аналитику — в этом году им нравится заниматься репортажем и интервью. В этой связи по-разному строятся и практические занятия.

В целом занятия по «ОГДЖ» представляют собой творческие мастерские с опорой на практический опыт преподавателя, поэтому многие советы, наверное, звучат довольно субъективно.

Специфику профессии я объясняю, опираясь на собственный журналистский опыт: работа на радио («Радио России») и ТВ в молодежных редакциях и в отделе общественно-политических программ ГТРК «Оренбург», работа спецкорром в газете «Санкт-Петербургские ведомости», «Фонтанка.ру», в ежедневной массовой газете и в гляцевых журналах.

С точки зрения методики занятия строятся по классической схеме: озвучивается тема, определяется цель, ставятся задачи. В конце подводится итог, делаются выводы, которые часто формулируются студентами самостоятельно. Каждые 15–20 минут — смена деятельности и форм работы (например, обсуждение домашнего задания, дискуссии и беседы могут сменяться выполнением творческих заданий в аудитории; чередуются устные и письменные формы работы, привлекается мультимедиа; после заданий, требующих высокой концентрации внимания, предла-

гаются задания в игровой форме; индивидуальная форма работы сменяется групповой, например, деловыми играми и т. д.). Это помогает переключить внимание студентов, отвлечь их, создать динамику занятия.

Для проведения практических занятий по «ОТДЖ» желательно использование компьютерных аудиторий с видеопроектором и с выходом в Интернет. Мы часто обращаемся к интернет-сайтам различных изданий, к материалам информационных агентств. Студенты выполняют задания, набирая тексты на компьютере, и тут же отправляют их преподавателю по внутренней сетке или на электронную почту. Это дает возможность сделать пары интерактивными.

Почти к каждому занятию студенты в качестве домашних заданий пишут журналистские материалы согласно программе курса. Устанавливается жесткий дедлайн отправки текстов преподавателю. Перед занятием я редактирую все материалы, указываю на ошибки, иногда заранее отправляю тексты студентам для ознакомления. Это, конечно, требует времени, но именно в этом варианте студентам становится понятно, как нужно работать и писать. Кроме того, все материалы, которые пишут студенты в рамках «ОТДЖ», также обсуждаются в группе, ребята видят не только свои, но и чужие недочеты, что позволяет им не делать ошибок впредь. Вообще, к обсуждению своих материалов студенты всегда подходят с большим интересом. Мы выводим тексты с помощью проектора на мультимедийный экран. Это позволяет в онлайн-режиме исправлять куски текста и обращать внимание на удачные и слабые места подготовленных материалов. Конструктивная критика преподавателя и однокурсников помогает авторам, во-первых, привыкнуть к тому, что в будущем их тексты будут корректировать редакторы, и к этому нужно относиться спокойно. Во-вторых, публичное обсуждение позволяет авторам встретиться со своими первыми читателями и услышать их отзывы.

В начале года студентам предлагаются задания на определение их, студентов, творческого потенциала. Например, можно попросить нарисовать герб журналиста, с указанием самых

важных составляющих профессии, с последующей презентацией работ в группе. Можно написать эссе о журналисте, которого студенты уважают или, напротив, не любят. Однако при этом авторам необходимо попытаться аргументированно объяснить свою позицию. Обычно студенты с удовольствием выполняют это задание. Оно позволяет, во-первых, выяснить их интересы, узнать, кто является авторитетом в профессии, а во-вторых, оценить уровень владения письмом, умение грамотно и читабельно излагать свои мысли.

Кроме того, в рамках занятий студенты учатся строить ассоциативные связи между разнородными понятиями, соединяют в одном предложении вроде бы несоединимые слова. Задание позволяет показать, как строить мостики между абзацами журналистского текста.

Творческие задания предлагаются и при изучении других тем. Так, во время обсуждения жанра репортажа мы учимся писать «картинками», передавать динамику события с помощью глаголов, «рисовать» событие с помощью реплик, т. е. диалоги оживляют любой текст и способны ярко и точно описать что-либо. К примеру, студенты пытаются составить фразы, которые произносит человек в разных эмоциональных состояниях (радостном настроении, в состоянии гнева, раздражения, недоумения). После обсуждения в группе мы подводим итог, насколько точно эти эмоциональные состояния переданы, понимаем ли мы как читатели, о чем идет речь, насколько шаблонно мыслят журналисты. В некоторых группах реплики студентов написаны почти идентично — это говорит о том, что мышление, в основном, шаблонно. Но иногда результаты поражают — насколько оригинально ребята подходят к выполнению задания. Ошибки мы исправляем сразу же, показывая всевозможные вариации реплик и богатство русского языка, которым журналист должен владеть в совершенстве.

При изучении понятия журналистского текста я пользуюсь тестовым заданием, которое мне посоветовал корреспондент канала «Россия». Оно дается соискателям вакансий в редакцию «Вестей» с целью проверить природное чутье претендентов, их

умение чувствовать новость и говорить так называемым журналистским языком, т. е. переводить некую информацию в журналистские формы. Например, предлагается переделать стихотворение «Анчар» А. С. Пушкина в новостную заметку (подойдет любой другой литературный текст небольшого объема). Это задание можно дать студентам, когда они уже познакомились с понятием факта, с разнообразием источников информации, изучили структуру журналистского текста. Результаты получаются неоднородные — у кого-то этот нюх на новости есть, некоторые добиваются успеха упорным трудом и многократным переделыванием текста.

Я активно использую задания на работу в полевых условиях: студенты пишут репортажи с выставок, иногда вместе ходим в театр, после чего студенты пишут рецензии. Особенно ребятам нравится проводить опросы на улицах. После такого события они всегда возбужденно и эмоционально обсуждают, какие респонденты им попались и что рассказали.

Темы для опросов и других материалов выбираем актуальные, чтобы потом опубликовать эти тексты. Так, нашими студентами дважды была подготовлена спецполоса «Алые паруса» о петербургских выпускниках для газеты «Санкт-Петербургские ведомости». Всегда идут навстречу коллеги сайтов «Первая линия», «Полит.грамота», размещая лучшие студенческие материалы. Это тоже мотивирует студентов и позволяет им уже с первого курса формировать профессиональное досье.

Особо хотелось бы поговорить об интервью, которое мы изучаем с точки зрения метода и жанра, поэтому этой теме уделяется большое количество занятий.

Интервью — это один из главных методов получения информации в журналистике наряду с методами наблюдения, эксперимента, работой с документами. Особенность этого метода в том, что мы получаем информацию от живого источника, собеседника, ньюсмейкера. Мы должны доказать, что факты получены от первого лица. И здесь в игру вступают законы психологии межличностного и профессионального общения, психологии массовой коммуникации. В этой связи возникает ряд проблем. Например,

исследователи отмечают, что 70 процентов журналистов испытывают те или иные трудности в процессе общения. Было бы странно, если бы человек не испытывал внутреннего волнения перед интервью — ведь приходится общаться с огромным количеством разных по психотипу людей, интервью может пойти не по плану, человек элементарно может вам не сказать того, что хотите услышать. А ведь главная задача интервью — получить информацию.

Что можно обсудить на занятиях по интервью? Показать разные приемы проведения интервью; попытаться понять, где найти героя и с кем проводить интервью; как общаться с разными типами собеседников; понять, чем отличаются техники проведения информационного и портретного интервью, интервью по телефону; проанализировать основные ошибки, которые делают журналисты, и обсудить, как их избежать; познакомиться с формами презентации интервью в периодической печати; выделить плюсы и минусы интервью; научиться составлять вопросы для интервью с различными типами героев.

Приведу несколько примеров. Мы рассматриваем разные типы собеседников (чиновник, артист, эксперт, немногословный человек и, напротив, болтливый), пытаемся определить, как подбирать стратегии общения, обсуждаем технологию подготовки и проведения интервью — тоже на примерах из собственного опыта. С развитием технологий появилась возможность проводить интервью в Skype, посредством социальных сетей. Объясняю минусы и плюсы этих методов.

Удачно была апробирована следующая методика изучения интервью: заранее преподаватель выбирает видеоролики с удачными и неудачными интервью. Акцент делается именно на методике, манере журналиста, структуре беседы, построении вопросов. Показательным примером является программа «Кто здесь звезда» на канале «РЕН-ТВ». Цель этой юмористической программы — показать звезд такими, каких их еще никто не видел. Ведущий намеренно делает разнообразные ошибки с целью провалить интервью и вывести собеседника из себя. Обычно студенты с удовольствием смотрят видео и наперебой указывают на недочеты журналиста.

Помимо этого студентов всегда интересуют конкретные практические вопросы: «Диктофон или блокнот?» (боязнь красной кнопки, брак по записи), «Интервью off the record?», «Расшифровка — да или нет?» (расшифровка не дает возможность выбрать главные куски текста, потому что все кажется важным), «Что делать, если человек ушел от темы?», «Как избавиться от прокрастинации при подготовке материала?» (нежелание или неумение работать в условиях жесткого тайминга, постоянное откладывание на потом). Ответы на эти вопросы я черпаю из личного журналистского опыта, рассказываю, как я поступаю в той или иной ситуации. При этом акцент делается на том, что все советы носят рекомендательный характер. Проверить полезность этих советов и выбрать оптимальные методы работы студенты смогут только в процессе собственной журналистской деятельности.

Удачно проходит «распродажа уцененных вопросов»: студенты приносят из дома примеры интервью с шаблонными вопросами, которые обычно задают журналисты. Вопросы называются уцененными, потому что так часто используются журналистами, что уже не представляют информационной ценности. Студенты озвучивают свои лоты с вопросами и назначают условную цену, группа голосует за лоты и составляет своеобразный антирейтинг банальных вопросов (например, «Расскажите о себе!», «Расскажите, с чего вы начинали?», «Расскажите о своих творческих планах», «А кем вы мечтали стать в детстве?», «Как вам удастся совмещать работу и личную жизнь?» и т. д.). Это задание в игровой форме показывает, как важно выбирать вопросы для интервью, продумывать каждый вопрос, а также то, какие вопросы давно уже перестали быть оригинальными и перешли в разряд клише. Использование их в интервью говорит, во-первых, о невысоком уровне мастерства журналиста, во-вторых, о нечетко поставленной цели и недостаточной подготовке (журналист не понимает, зачем делает материал, нахватал поверхностных вопросов, которые создают видимость глубокой беседы). В-третьих, употребление подобных вопросов считается в профессиональном сообществе моветоном.

В качестве домашнего задания предлагается также найти пример интересного и плохого интервью. В аудитории мы составляем таблицу с условным названием «Хорошее и плохое интервью», студенты предлагают свои варианты того, как можно эти интервью «спасти». Затем подводятся итоги: чего избегать и как необходимо поступать.

Еще два задания направлены на отработку составления вопросника. Одно условно называется «Интервью по публикации». Нужно выбрать актуальное, но не нашумевшее событие. Необходимо попросить студентов подготовить вопросы к более углубленному интервью по этой теме. Кто наиболее подходящий объект для интервью? Какие вопросы следует ему задать? В каком порядке? Можно разделить студентов на группы, а затем обсудить их вопросники, оценив компетентность выбранного ими ньюсмейкера и оригинальность будущего интервью. Например, я предлагала новость о проекте закона, согласно которому чиновники смогут принимать подарки не дороже трех тысяч рублей. К сожалению, студенты в качестве собеседников выбрали все тех же чиновников, хотя можно было запланировать интервью и с простыми людьми, и с продавцом магазина подарков и т. д. Такое интервью было бы не менее интересным при правильно составленных вопросах.

Второе задание касается следующего момента. Есть расхожее мнение: задай вопрос — и я скажу, кто ты. По вопросам судят о подготовленности журналиста. Очень хорошо можно почувствовать состояние собеседника, побывав в шкуре интервьюируемого. В последнее время входят в моду оригинальные приемы проведения интервью. Например, «Вечерний Ургант» — интервью с детьми, «Познер» — вопросник Пруста, «Эсквайр» — вопросы о жизни задаются простым людям. Поэтому само задание: составить оригинальные вопросники для разного рода респондентов (классический стандартный вопросник включает 15-20 вопросов). Одна группа, к примеру, составляет вопросы для министра образования, вторая — для работника села, третья — для Ивана Урганта.

При изучении жанра интервью мы затрагиваем понятие ракурса. Для этого студентам предлагается прочитать и сравнить

два интервью с одним героем, а также обсудить, почему герой представлен по-разному (в качестве примера — интервью «Петьке стыдно» Марины Ахмедовой, «Русский репортер» от 7 июня 2011 г., № 22; «Петр Мамонов: тьма — это отсутствие света. Проповедь, прочитанная на сочинском пляже нынешним летом» Ларисы Малюковой, «Новая газета» от 24.07.2006).

Наконец, хотелось бы упомянуть практику тьюторства, которая сейчас активно развивается на кафедре периодической печати и является неотъемлемой частью методической работы.

Тьюторство позволяет сопровождать студентов в течение всего учебного процесса. Студенты обращаются к преподавателям с любыми вопросами практически в любое время, конечно, с соблюдением субординации. Они консультируются с нами в социальных сетях, по электронной почте, задают уточняющие вопросы по темам занятий, советуются по поводу работы и публикаций, просят оценить их журналистские тексты. Именно такая тесная работа помогает достигать впечатляющих результатов в обучении.

Что касается накопления приемов аудиторной работы, хотелось бы отметить следующее: в начале педагогической работы базовыми для меня стали идеи, предложенные в методических пособиях по основам творческой деятельности журналиста (например, «Основы творческой деятельности журналиста» Г. С. Мельник и А. Н. Тепляшиной, «Журналистика как творчество» В. Ф. Олешко и др.). Задания из методичек были модернизированы и актуализированы в соответствии с требованиями времени. С годами копилка пополнилась уже собственными идеями, советами коллег из педагогической и журналистской среды. Особенное влияние на методику преподавания оказало бурное развитие информационных технологий, социальных сетей и новых медиа. процессов конвергенции, которые кардинально изменили информационное пространство. Например, помимо знакомства с традиционными видами работы, необходимо объяснять правила взаимодействия с ньюсмейкерами из соцмедиа (этические моменты во взаимоотношениях, возможные провокации со стороны пользователей), основы поиска героев в Интернете, особенности интервьюирования с помощью социальных сетей.

Подводя итог, хочется отметить, что, с одной стороны, на занятиях по «ОТДЖ» не приемлемы директивные указания, ведь творческая деятельность предполагает свободу. Студенты очень трепетно относятся к своим материалам, поэтому ошибки должны исправляться преподавателем предельно корректно. С другой стороны, необходимо учесть требования редакций, в частности новостных, работать под жесткий формат. Интуитивно нужно найти золотую середину. Чем креативнее будут задания, тем больший интерес студенты проявят к занятию.

«В идеале на занятиях должно быть трудно, но интересно»
(И. С. Тимченко)

Прежде чем поделиться с коллегами своим опытом преподавания профессиональных дисциплин, я хотела бы сделать небольшой экскурс в свое профессиональное прошлое, дабы объяснить, откуда «растут ноги» у тех действий, которые мы производим со студентами на практических занятиях.

Эти занятия по профессиональным журналистским дисциплинам у нас ведут в основном преподаватели-практики. Кто-то из них работал в СМИ до прихода в университет, кто-то начал работать в медиа, сразу совмещая журналистскую и преподавательскую деятельность. У меня же иная история. Мое решение перейти из разряда «игроков» в разряд «тренеров» на журналистском поле предопредели, как ни странно, именно студенты журфака СПбГУ, которые распределялись каждое лето на практику в отдел информации ежедневной городской газеты «Невское время». Откровенно говоря, мне бы никогда не пришла в голову мысль стать преподавателем журналистики, если бы несколько лет подряд я, как редактор отдела новостей, не получала бы от факультета «детей» на практику и не становилась бы их непосредственным руководителем. Поскольку всех практикантов традиционно отправляют «на передовую» — в отдел новостей — я «отдувалась» практически одна за всех остальных коллег, пытаясь выжать максимум возможного из начинающих журналистов. Именно тогда, находясь еще по ту сторону баррикад, я проанализировала, каких знаний и навыков не хватает будущим журналистам в процессе обучения. Откровен-

но говоря, студенты-первокурсники, чье представление о профессии крайне оторвано от жизни, всегда были огромной проблемой нашего внутреннего журналистского сообщества. Именно градус непонимания между беспомощными студентами и нервными редакторами накалял атмосферу, порождая в профессиональной среде такие обидные штампы вокруг журналистского образования, как «студенты журфака ничего не умеют» или «быстрее обучить профессии человека с улицы, чем переучить студента журфака», а то и вовсе, что «журналистское образование никому не нужно». Студенты же получали на первой практике зачастую такой негативный опыт, который их вел прямым путем к разочарованию в профессии. Все эти моменты навели меня на мысль о том, что самое лучшее, что могут сделать практикующие журналисты для студентов, — это предложить в той или иной форме свою помощь вузам в преподавании профессиональных дисциплин. Помню, еще работая редактором, я записывала в блокнот разные идеи, как можно интересно и доступно донести до молодых людей азы профессии, чтобы разрушить стену непонимания и подчас неоправданного снобизма между теоретиками и практиками журналистики.

В 2010-м году я пришла преподавать на журфак, на кафедру международной журналистики. Сегодня я веду практические занятия на первом, третьем, четвертом и пятом курсе (1 курс магистратуры), а также работаю на подготовительных курсах для абитуриентов. Из всех профессиональных дисциплин самой ответственной, самой основополагающей в профессиональном становлении будущих журналистов я считаю дисциплину ОТДЖ, которая преподается в первом и втором семестрах (в моем случае для обучающихся по профилю «Международная журналистика»).

Задач у преподавателя, ведущего ОТДЖ, очень много. Но одной из главных, на мой взгляд, является максимально продуктивная подготовка первокурсников к их первому выходу «в открытый космос», а именно на практику в настоящие городские СМИ. И двигаться тут каждому из нас приходится сразу в двух направлениях. С одной стороны, отрабатывать с ребятами на занятиях те навыки, которые им точно понадобятся при работе в редакциях. С другой стороны, мягко избавлять вчерашних школьников

от иллюзий, с которыми они пришли в профессию, и готовить их к тем «перегрузкам», с которыми они столкнутся в открытом космосе под названием практическая журналистика.

Поэтому первое занятие ОТДЖ я традиционно посвящаю тому, чтобы получить от своих подопечных максимально возможную обратную связь относительно их представлений о будущей работе. При этом меня интересует не столько теория журналистики, которую они могли заучить наизусть перед вступительными испытаниями, сколько представление каждого о собственной роли в выбранной профессии. Для этого я предлагаю каждому написать резюме из будущего. Представить, что прошло десять лет, учеба и начало карьеры остались позади, и сейчас им предстоит рассказать, кем они стали, каких высот добились в профессии, где работают. Результат этого задания таков: как правило, две трети студенческой группы представляют себя в будущем известными авторами ведущих российских и иностранных журналов и газет. Встречаются среди неофитов и телеведущие в «прайм-тайм». И именитые журналисты, которые колесят по странам и делают интервью со знаменитостями. И репортеры, для которых не существует границ, и которые тоже странствуют по свету, публикуя свои путевые очерки в лучших мировых журналах о путешествиях. Некоторые сразу метят в редакторы собственных, неизменно популярных на рынке СМИ.

Таким образом, моя теория о том, что ожидания от профессии у многих студентов либо завышены, либо весьма туманны, почти всегда подтверждается. Если даже ребята и демонстрировали в процессе разговора о профессии некое понимание того, как устроены и как приходят в движение шестеренки в огромном механизме под названием «журналистика», то они уж точно не понимали, чего от каждого из них конкретно ждут в профессии и как им эффективно встроиться в этот большой и сложный механизм.

На основе этих резюме я создаю общий портрет группы и показываю его ребятам. И уже на этом этапе, услышав ответы своих одноклассников, студенты начинают понимать, что эти резюме написаны как под копирку, а значит, это «общие места», с которыми нужно расстаться как можно скорее.

Выстраивая занятия по ОТДЖ, я стараюсь придерживаться, условно говоря, «ритма вальса». Весь год мы движемся, отсчитывая: раз-два-три. Что такое в моем понимании «раз-два-три»? Это некие условные тематические модули, на которые я разбиваю весь учебный годовой процесс в рамках дисциплины.

На стадии «раз» заявляется определенная тема, по которой я показываю презентацию. В ней я акцентирую внимание на ключевых моментах, которые принципиально важны для усвоения темы. Это занятие нельзя назвать теоретическим или научным, потому что я подхожу к вопросу всегда со стороны практикующего специалиста. Условно говоря, я не даю инструкции, как устроен механизм, на какие детали его можно разобрать и какую роль каждая его деталь играет в общем механизме. Я рассказываю о том, как нажимать кнопки. То есть как он работает, как его запустить, как выключить и каковы возможные последствия для окружающих.

На этапе «два» я даю задание к следующему занятию и, тем временем, привожу наиболее удачные или неудачные примеры из жизни по теме.

На этапе «три» мы в аудитории разбираем уже работы самих студентов.

Возьмем, например, три занятия по жесткой новости. Сначала я рассказываю о том, по каким законам пишется такая новость, почему она пишется именно по таким законам, из каких отдельных элементов состоит, как с ней работает редактор. Почему придерживаться нужно именно этой схемы. Рассказываю о ключевом понятии темы «новость» — об информационном поводе. При всей очевидности того факта, что без информационного повода не может быть новости, это знание становится для студентов-первокурсников подчас самым большим открытием. На втором занятии мы разбираем заранее подготовленные мною правильные и неправильные новости. После чего, в зависимости от конкретной ситуации, студенты либо идут на какое-то мероприятие для журналистов, с которого все приносят к третьему занятию жесткую новость, либо выполняют другое задание — делают новость из воздуха. Результаты домашней работы мы разбираем публично в аудитории, выводя тексты на экран. Я пони-

маю, что публичный разбор текста — это стресс для того, кто его написал. Но по моему опыту, именно публичная правка заметки, после которой материал приобретает вид стандартной жесткой новости и тут же отправляется на новостную ленту портала «Первая линия», по-настоящему эффективный прием. На многих ребятах снизошло некое журналистское просветление именно после такой вот жесткой отработки жесткой новости. Многие, кстати, после занятия по новости включаются в постоянную работу либо на наших внутренних ресурсах, либо уже для каких-то внешних СМИ.

Что касается «новости из воздуха», то это отличный тренажер для выкачивания из такой новости и воды, и того же воздуха, и наивных рассуждений, и надуманных поводов.

Новостям в том или ином виде посвящено несколько моих микромодулей. Это занятия, направленные на понимание того, как создается журналистская повестка дня, какими критериями руководствуется редактор для отбора новостей из общего информационного потока, что такое аудитория издания и ее ожидания.

Здесь я предлагаю студентам несколько деловых игр, среди которых и создание четырех стартапов в аудитории, и деловая игра в «повестку дня», в которой каждый человек становится редактором и отбирает из одного и того же календарного дня десять, на его взгляд, самых достойных публикации событий. Отбирает и верстает полосу с анонсами десяти основных материалов. Потом мы сравниваем повестки разных редакторов и обсуждаем, насколько повлияла личность самого редактора на отбор информационных поводов. Обсуждаем мы и баланс позитивных, негативных и нейтральных новостей. Следующей деловой игрой, которую можно упомянуть, является «Запрос информации». Сначала я показываю ребятам документальный фильм о том, как работают журналисты отделов новостей, как они получают информацию. Затем все студенты разбиваются на пары «журналист–пресс-секретарь» и отрабатывают самую частую в практической журналистике задачу: сформулировать тему, написать официальный запрос в пресс-службу соответствующего ведомства на получение информации и, получив

ответ, написать сам текст (комментируемую новость). Второй человек в паре получает запрос и ищет информацию для ответа на вопрос в открытых источниках. Затем студенты в паре меняются ролями. В конце блока, посвященного работе журналиста-информационщика, я провожу контрольную работу на усвоение жанра новость. Я даю ребятам какую-нибудь песенку с запутанным сюжетом и требую от них в течение пары написать на ее основе жесткую и мягкую новость. Если тема не усвоена, мы обязательно к ней возвращаемся для закрепления и работы над ошибками.

Далее мы со студентами переходим к более сложным темам: интервью и репортаж. Здесь также работает принцип «раз-два-три», с той лишь разницей, что на третьем этапе мы задерживаемся дольше, чтобы разобрать все работы, написанные в группе.

Что касается темы «интервью», то мы путем жеребьевки определяем четырех человек в группе, с которыми остальные будут делать разные виды интервью. С каждым интервьюируемым встречаются по три интервьюера-одногоруппника. Конечно, студенты уже на первом курсе рвутся в бой и хотят делать интервью с «настоящими» героями, но моя задача как руководителя показать на примере учебных интервью, как будет преломляться личность одного и того же человека в восприятии разных журналистов. Кроме того, сам человек, с которым делали интервью, нам дает очень ценную обратную связь по поводу взаимодействия с журналистом. Пользы в такой работе на первом этапе намного больше, чем в самостоятельном плавании, поскольку принесенное извне интервью с незнакомым нам героем будет для нас намного менее информативным, чем интервью с человеком, который сидит в этой же аудитории и выступает как эксперт. Студенты могут уточнить у него, были ли какие-то ошибки у журналистов, которые с ним беседовали, согласен ли он с написанным, узнает ли себя при такой подаче? И т.д.

В заключение мне бы хотелось остановиться на занятии по теме «репортаж», которое и стало для нашей группы открытым и на котором присутствовали члены учебно-методической комис-

сии и другие гости. До этого момента мы уже успели поговорить о видах репортажа, о западном аналоге российского репортажа — жанре фиче, о трансформациях жанра в условиях информационной перегруженности окружающей среды. Я уже привела примеры разных типов репортажа. И у студентов уже было время определиться с темами и написать свои пробные работы в данном жанре. Поскольку репортаж более сложный и более объемный жанр, чем новость и даже интервью, мне нужен был какой-то прием, который бы держал внимание аудитории на протяжении знакомства с текстами коллег. Идеально подходящей для данного случая мне представилась деловая игра с условным названием «Монетизация контента». Я раздаю всем студентам оценочный материал — монетки разного достоинства (одна, пять и десять копеек) — и предлагаю определить стоимость журналистского продукта, который они сейчас услышат. Автор же репортажа в финале получает мешочек с деньгами — свой первый, хоть и копеечный, заработок.

Принцип прост: чем выше оценка материала, тем больше номинал монет в мешочке. Результаты обсуждаются в группе. Мы вместе ищем причины, почему тот или иной материал набрал максимальное число монет с самым высоким номиналом. Или почему материал, наоборот, набрал в основном монеты невысокого номинала. Надо сказать, что игра в покупателя контента СМИ невольно заставляет ребят быть крайне внимательными к материалу, который читает их коллега.

Конечно, такая деловая игра занимает не все занятие, в него вносятся и другие интерактивные элементы.

Подводя итоги, хотела бы сказать еще и о том, что преподавание профессиональных дисциплин — это процесс во многом творческий. Здесь, конечно, не может быть одной единственной застывшей схемы занятий. Все группы разные, и подход к ним, соответственно, тоже разный. Самое главное — это наладить живой, двусторонний контакт с группой. В идеале на занятиях должно быть трудно, но интересно. Не менее важно, чтобы у студентов была мотивация писать. В этом смысле у них много возможностей: лучшие работы я публикую на портале «Первая

линия», в газете студентов СПбГУ «Первая линия», предлагаю публикации коллегам в «Невское время», отправляю на различные журналистские конкурсы. Самый активный студент группы имеет шанс поехать с делегацией Института на фестиваль студенческой журналистики в столицу.

Что же касается моей личной мотивации работать творчески и в полную силу, то для меня лучшим стимулом и одновременно самым важным результатом работы является каждый восторженный отзыв о моем студенте, написанный редактором городского СМИ после летней производственной практики. Я никогда не пропускаю церемонию награждения студентов по итогам летней практики, и когда я вижу среди лауреатов «моих детей», которые пришли ко мне на ОТДЖ «наивными желторотиками», то я понимаю, что приняла в свое время правильное решение — стать «играющим тренером» или пишущим преподавателем журналистики.

К. Р. Нигматуллина

Санкт-Петербургский государственный университет

«ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СМИ» КАК ИНСТРУМЕНТ НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

Формирование профессиональной идентичности у студента-журналиста не прекращается до самого окончания обучения. Более того, продолжается и после получения диплома о высшем образовании. Известно, что на этом пути молодой профессионал переживает несколько кризисных этапов, причем самый острый из них приходится на третий-четвертый курс обучения. Именно в это время, когда студенты приходят на выпускающую кафедру после распределения на профили (не всегда внутренне мотивированного), необходимо прилагать максимум педагогических усилий для поддержания или возрождения угасшей мотивации. Еще одна важная задача, выполняемая педагогами дисциплины

«Теория и практики СМИ», заключается в профориентационной направленности занятий.

Небольшое исследование (выборка в 27 студентов старших курсов факультета журналистики СПбГУ, метод — тест профессиональной мотивации К. Замфир в модификации А. Реана, включающий 7 вопросов закрытой анкеты), проведенное автором публикации в 2013 году и посвященное профессиональным ценностям студентов и преподавателей факультета журналистики, показало, что в 56% случаев комбинация внутренней и внешней мотиваций отличается от нормальной (психологи считают, что внутренняя положительная мотивация должна быть сильнее внешней положительной, которая в свою очередь доминирует над внешней отрицательной). Кроме того, было выявлено, что на статистически значимом уровне внешняя положительная мотивация студентов коррелирует с ценностями «развитие себя», «достижение» и «сферой общественной активности». Соответственно, усилия преподавателей профильных дисциплин должны быть направлены на саморазвитие студента в случае недостаточной внутренней мотивации на освоение конкретной профилизации. Это и обучение навыкам критического мышления, и ориентация на самостоятельное получение знаний вне факультета, и раздача индивидуальных журналистских заданий вне учебной работы для поддержания творческого ритма. *(Описание методики этого исследования представлено в приложении к данному материалу.)*

Помимо исследования 2013 года, в течение последних двух лет автор работы проводил анкетирование студентов профиля «Периодическая печать» на 3 и 4 курсах и выявил, что к выпускному курсу желание работать по специальности или в принципе по профессии резко падает. Очевидно, что работа наиболее интенсивно должна вестись на 2 и 3 курсах, когда студенты переживают несколько важных перемен в профессиональной жизни: 1) пройдены первые производственные практики (в том числе, оставляющие негативные эмоции от полученного опыта — в редакциях не прибегают к системе наставничества, к студентам относятся как к балласту, студент не получает взвешенной оценки своим навыкам и умениям); 2) после сессий усиливаются разли-

чия по успеваемости и профессиональной подготовке в группах студентов (отличные оценки не всегда означают сформированность профессиональных навыков); 3) не оправдываются ожидания от специальности или профессии в целом (во многом из-за имеющихся на этапе поступления в вуз стереотипов о профессии, включая — разочарование в прибыльности профессионального труда, в востребованности специалистов на рынке, а также разочарование в собственных психологических качествах — интроверсия, неразвитые коммуникативные навыки не позволяют включиться в журналистику интенсивно с первых же лет опыта); 4) финансовые трудности студентов из регионов также оборачиваются временной сменой профессиональных интересов (первые заработки в основном проходят в сфере обслуживания); и некоторые другие. Эти трудности, очевидно, и становятся причиной того, что среди студентов высокие показатели по внутренней мотивации, а по внешней — отрицательные.

В целом регулярное анкетирование студентов перед началом обучения по курсу и после него должны быть неотъемлемой частью контроля качества и эффективности образовательного процесса.

Например, на входе и на выходе студенты профиля «Периодическая печать» отвечают на вопросы контрольной анкеты, которая обязательно включает в себя два вопроса: «собираетесь ли вы работать по специальности» и «собираетесь ли вы работать в рамках профилизации». В зависимости от ответов преподавателем меняются акценты в лекционном и практическом курсах.

Рассмотрим два варианта: в первом случае студенты сознательно определились с выбором профиля и ищут свою нишу на рынке труда, во втором случае большинство студентов группы не мотивированы внутренне и не определились с профилизацией сознательно.

Вариант первый. Работа с мотивированными студентами

Кажущаяся легкость работы с мотивированными студентами — только видимость. Если не поддерживать активного студента в его намерениях быстрее получить опыт (в редакции или в рамках учебного процесса), то очень быстро он перейдет в ка-

тегорию студентов с неоправдавшимися ожиданиями от учебы и профессии в целом. Задача преподавателя по отношению к таким ребятам заключается в постоянном внимании к их инициативам в профессиональном поле, а также в продвижении на профессиональных конкурсах.

Так, например, третий год подряд редакторы портала и газеты «Первая линия» отбирают талантливых студентов для участия в открытом фестивале молодежной журналистики «Пингвины пера», который проходит в Москве. Студенты младших курсов завоевывают первые дипломы для своего творческого портфолио, выигрывают стажировки в московских редакциях и рекламных агентствах, а главное — заряжаются положительной творческой энергией на будущее.

Вместе с важностью внеаудиторной работы стоит отметить возможности дополнительной мотивации студентов на лекциях, семинарах и практических занятиях в рамках курса «Теория и практика СМИ», который на кафедре периодической печати носит название «Теория и практика современной прессы».

Так, лекционный курс обязательно должен быть расширен сведениями о состоянии медиарынка, которые включают основные требования к специалистам, диапазон зарплат, прогноз развития отрасли на ближайшие три года в сравнении с мировыми тенденциями.

Один из важных вопросов, который нужно затрагивать в связи с типологией функционирующих СМИ, — это взаимосвязь понятий «тип СМИ» и «формат». Часто повторяющаяся претензия работодателей к молодым специалистам — неспособность применить свои знания–умения–навыки (ЗУН), а также таланты к устоявшимся содержательно-формальным признакам конкретного издания. При этом на практических занятиях желательно активнее знакомить студентов с самими СМИ (издания, сетевые ресурсы, теле— и радиоканалы), по возможности — в сравнении с их версиями предыдущих лет для выявления динамики, знакомить с лучшими журналистами. Весьма полезным не только на старших, но и на первом курсе оказывается знакомство с номинантами ежегодного профессионального конкурса «Золотое

перо». Тексты этих журналистов можно использовать несколькими способами. Во-первых, для демонстрации профессиональной реализации современных журналистов Петербурга и Ленинградской области в различных темах и жанрах (например, расследование или репортаж). Во-вторых, для определения сильных сторон текстов конкурсантов, чтобы понять, почему эти тексты востребованы аудиторией и обратили на себя внимание жюри. Можно предложить студентам составить собственный шорт-лист участников, который затем сравнивается с фактическим мнением жюри. Для того чтобы оценить тексты, студенты самостоятельно разрабатывают критерии в каждой номинации. Особенно мотивирует анализ текстов в категории «Перспектива», в которой участвуют молодые журналисты, часто — студенты нашего факультета или недавние выпускники.

Еще одно направление работы в аудитории — обсуждение книг, написанных современными журналистами (например, «Реальный репортер» Д. Соколова-Митрича или «12 несогласных» В. Панюшкина), которое также приводит к профессиональным открытиям. Мало посоветовать книгу, желательнее поделиться со студентом собственным экземпляром, в котором могут быть значимые пометки на полях.

В рамках лекционного курса эффективна наглядная демонстрация развития тематически специализированных СМИ. Так, для курса «Теория и практика современной печати» характерно обращение к таким узким темам, как ресторанный критика, научно-популярная журналистика, экономическая и деловая пресса, корпоративная пресса и др. Дискуссии или лекции об узких специализациях являются наиболее яркой профориентационной составляющей. Так, например, на практические занятия по профильной дисциплине для студентов 4 курса в 2012 году были последовательно приглашены три гостя (встречи были открыты и для других студентов) — хоровой дирижер для беседы о современной музыкальной критике глазами профессионала, редактор интернет-версии журнала «Собака» с сообщением о развитии музыкальной журналистики в досуговых журналах с 90-х годов по настоящее время, выпускник факультета журналистики и пре-

подаватель философского факультета с обсуждением его идеи о развитии новых медиа. Встречи вызвали большой интерес и привлекли внимание студентов к профессиональным вопросам (кстати, большинство из присутствовавших на тех занятиях, судя по анкете, не были мотивированы внутренне и не собирались работать в журналистике далее). В результате многие из этих студентов остались в профессии после выпуска.

В случае если нет возможности приглашать гостей непосредственно в аудиторию, устраиваются непродолжительные скайп-конференции с редакторами или журналистами, во время которых у студентов есть возможность задать вопросы о текущей работе специалиста.

Еще один опробованный автором способ дополнительного привлечения внимания к проблематике занятия (особенно если тема сложна или непривлекательна в силу каких-то причин) — организация дискуссии с гостем в аудитории, где преподаватель выступает не просто в качестве ведущего-модератора, но собеседника в определенной роли (согласно задачам семинара). Сама аудитория только наблюдает за беседой, в которой обязательно присутствует эмоциональная динамика — одобрение или несогласие, поиск компромисса или конфронтация. Так, на занятиях для студентов заочной формы обучения, где в сжатой форме и в короткие сроки необходимо донести до слушателей большой объем учебного материала, автор публикации пригласил эксперта по проблеме (публицистический аспект творчества). Еще до встречи гость ознакомился с публицистическими текстами разных эпох, предложенными лектором, затем была проведена предварительная беседа о композиции будущего занятия со студентами. Непосредственно на занятии был разыгран подготовленный вчерне диалог между лектором и гостем, в ходе которого студенты могли задавать свои вопросы. После такого занятия поступили положительные отзывы об использованном формате, заменившем традиционную лекцию-монолог.

Итогом практических занятий по профильной дисциплине в последние два года становится публикация лучшего или нескольких лучших текстов за семестр на информационно-обра-

зовательном портале «Первая линия». Эти публикации входят в профессиональное досье студентов, а также наглядно отображают интерес аудитории портала к опубликованному — в виде оценок и комментариев на сайте. Кроме того, как уже было сказано выше, студенческие работы направляются для участия в профессиональных конкурсах.

Вариант второй. Работа с немотивированными студентами

Говоря о двух вариантах, автор, конечно, имеет в виду ситуацию, когда студенты разной силы мотивации учатся в одной группе и находятся на одних и тех же занятиях. Главной задачей преподавателя является удержание внимания немотивированной группы и поддержание интереса мотивированных ребят. Совместить эти подходы возможно за счет чередования ритма работы внутри одного занятия, либо с помощью чередования подходов от занятия к занятию последовательно.

Студенты, которые не связывают свое будущее непосредственно с журналистикой или не определились с возможной сменой профиля журналистской работы, должны получать подкрепление внешней мотивации. Одно из них — развитие навыков критического мышления и самообучения по окончании курса бакалавриата.

В этом случае лекционный курс может быть расширен не только за счет анализа состояния медиарынка, но также через знакомство с новейшими тенденциями в смежных гуманитарных областях — литературоведении, культурологии, социальной философии и др. Все они так или иначе встроены в мир медиа и информационное общество, что позволяет делать разговор о журналистике более глобальным. Новейшая история СМИ как часть новейшей истории страны также является частью этого разговора. Так, в лекционный курс по «Теории и практике современной печати» включаются темы, связанные с ролью СМИ в современном социальном и политическом процессах, медиафилософией; все еще является актуальным обсуждение «смерти газет» и «новой жизни газет». Например, одна из теорий, которая говорит о газете как об элитном продукте будущего — недоступном массовой аудитории

в финансовом и интеллектуальном плане, неизменно пробуждает интерес студентов к прогнозу эволюции медиа рынка. Разговор об истории сетевых СМИ обязательно начинается с анализа причин развития компьютерных технологий (потребности военных и геймеров), а обсуждение истории бурного развития СМИ в начале 2000-х всегда связан с историей революции на рынке широкополосного Интернета.

В рамках только аудиторных занятий заинтересовать демомотивированного студента также невозможно. Увеличение внеаудиторного консультирования студентов становится не только частью болонской образовательной системы, но и эффективным средством подкрепления мотивации.

Почти во всех группах студентов профильных дисциплин автор практикует еженедельные рассылки писем по электронной почте с напоминаниями о заданиях и полезными ссылками на профессиональные ресурсы и мероприятия с предложениями об участии в дополнительных формах профессиональной или общественной активности и т.д. Так, в последние месяцы наибольший интерес вызвали информация о летней стажировке в городском университете Нью-Йорка, а также предложения Союза журналистов о новых профессиональных стандартах для работников медийной сферы.

Среди своеобразных профессиональных приманок также могут быть дистанционные курсы по журналистике или смежным гуманитарным областям на известных платформах дистанционного образования типа Coursera — coursera.org (с данной компанией СПбГУ заключил договор о сотрудничестве, по которому преподаватели университета могут организовывать собственные онлайн-курсы).

Эффективной формой включения «выпавших» из общего рабочего настроения студентов является организация коллективной работы для решения профессиональной задачи или проблемы. Это может быть коллективное расследование для портала «Первая линия», подготовка группового проекта по теме (презентация с докладом), организация мероприятия в рамках предложенной проблемы (экскурсия или пресс-конференция).

Основное правило такой работы — группы не могут быть более 4-5 человек и каждый член такой рабочей группы должен иметь отдельную задачу, без выполнения которой невозможна реализация всего проекта.

Поощрение «инакомыслия» в рамках обсуждения профессиональных проблем и вопросов также мотивирует студента, мнение которого часто расходится с общепринятыми представлениями о профессиональных стандартах. Часто оказывается, что «инакомыслие» — это определенный сигнал о помощи студента, который испытывает трудности в осознании своей профессиональной идентичности.

Таким образом, «непрерывная профориентация» означает, что дисциплина «Теория и практика СМИ» призвана помочь в формировании профессиональной идентичности будущего специалиста, подкреплении его внутренней и внешней положительной мотивации, а также способна стимулировать студента к самообразованию после окончания курса и обучения в целом.

Приложение

Методические основы проведения эмпирического исследования аксиосферы профессионального образования журналистов

2.1. Цель и задачи исследования

Цель данной работы — провести сравнительный анализ профессиональных и жизненных ценностей и мотивации профессиональной деятельности студентов и преподавателей факультета журналистики, что станет теоретической основой для повышения эффективности их взаимодействия в образовательном процессе.

Объект исследования — аксиосфера профессионального образования журналистов. **Предметом** исследования стали особенности жизненных и профессиональных ценностей, мотивации профессиональной деятельности и взаимосвязи между ними у студентов и преподавателей факультета журналистики.

В соответствии с целью были определены следующие **задачи эмпирического исследования**:

- определить основные методики проведения исследования;
- сформировать выборку студентов и преподавателей факультета журналистики в соответствии с тремя степенями развития профессионального опыта;

- выявить и описать профессиональные, жизненные ценности и особенности мотивации профессиональной деятельности у студентов и преподавателей факультета журналистики СПбГУ;

- провести частотный и корреляционный анализ с помощью программы SPSS;

- сравнить полученные результаты для двух статусных групп внутри выборки (студентов и преподавателей);

- предложить педагогические рекомендации по итогам выявленных сходств и различий в профессиональных ценностях студентов и преподавателей.

Эмпирическая база исследования составила выборку студентов и преподавателей в количестве 45 человек. Фильтрующим параметром для студентов стали курс (к участию приглашались студенты 3-4 курсов и магистранты) и наличие минимального профессионального опыта, для преподавателей — только наличие опыта в профессии. В связи с тем что только около половины преподавателей факультета имели или имеют отношение к практической деятельности, численность выборки не смогла превысить указанное число.

В качестве **гипотезы** рассмотрены следующие предположения:

- имеются различия в жизненных ценностях и мотивации профессиональной деятельности у студентов и преподавателей факультета журналистики;

- различия в жизненных ценностях и типах профессиональной мотивации не связаны с пониманием журналистского долга у студентов и преподавателей разного статуса и возраста.

2.2. Методы и методики исследования

В работе использованы следующие методы и методики:

- теоретический анализ литературы по проблеме исследования;

- психологическое исследование с помощью психодиагностических методик «Морфологический тест жизненных ценностей (в модификации В. Ф. Сопова и Л. В. Карпушиной); и «Опросник профессиональной мотивации» (методика К. Замфир в модификации А. Реана);

- анкетирование студентов и преподавателей;

- математические методы анализа данных, включающие описательную статистику, анализ средних различий, корреляционный анализ Спирмана, многомерный дисперсионный анализ.

Первая психологическая методика — **морфологический тест жизненных ценностей** В. Ф. Сопова и Л. В. Карпушиной (Морфологический тест жизненных ценностей: Руководство по применению, 2002) — возникла как результат использования и дальнейшего усовершенствования методики И. Г. Сенина. Главная цель методики — определение мотивационно-ценностной структуры личности. Основным диагностическим конструктом МТЖЦ являются терминальные ценности. Перечень жизненных ценностей включает:

1. Развитие себя, т.е. познание своих индивидуальных особенностей, постоянное развитие своих способностей и других личностных характеристик.
2. Духовное удовлетворение, т.е. руководство морально-нравственными принципами, преобладание духовных потребностей над материальными.
3. Креативность, т.е. реализация своих творческих возможностей, стремление изменять окружающую действительность.
4. Активные социальные контакты, т.е. установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли.
5. Собственный престиж, т.е. завоевание своего признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям.
6. Высокое материальное положение, т.е. обращение к факторам материального благополучия как главному смыслу существования.
7. Достижение, т.е. постановка и решение определенных жизненных задач как главных жизненных факторов.
8. Сохранение собственной индивидуальности, т.е. преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защита своей неповторимости и независимости.

Терминальные ценности реализуются по-разному, в различных жизненных сферах. Под жизненной сферой понимается социальная сфера, где осуществляется деятельность человека. Значимость той или иной жизненной сферы для разных людей неодинакова.

Перечень жизненных сфер:

1. Сфера профессиональной жизни.
2. Сфера образования.
3. Сфера семейной жизни.
4. Сфера общественной активности.
5. Сфера увлечений.
6. Сфера физической активности.

Введение сферы физической активности авторы обосновали наличием у каждого человека базовой потребности в движении. У разных индивидов важность, значимость жизненной сферы физической активности неодинакова. Следует отметить, что испытуемые с удивлением реагировали на вопросы, связанные именно с физической активностью.

В конструкцию опросника входит шкала достоверности степени желания у человека социального одобрения его поступков. Данная шкала разработана на основе опросника американских психологов Дугласа П. Крауна и Дэвида А. Марлоу; она позволяет выявить, во-первых, степень зависимости человека от других людей, во-вторых, выдает ли человек в качестве ответа желаемые, одобряемые всеми общественные ценности или свою индивидуальную (а не эталонную) систему жизненных ценностей. Чем выше результат, тем больше поведение испытуемого (на вербальном уровне) соответствует одобряемому образцу.

Морфологический тест жизненных ценностей состоит из 112 утверждений, каждое из которых испытуемому необходимо оценивать по 5-балльной системе. В структуре авторского опроса МТЖЦ следовал сразу после стандартных вопросов анкеты (пол, возрастная группа, статус, уровень профессионального опыта), для того чтобы максимальная концентрация испытуемого пришлась на первую, самую сложную часть опроса. Результаты по данной методике были обработаны с помощью специальной программы с заданным алгоритмом, таким образом, человеческий фактор при подсчетах результатов исключен.

Вторая методика — **тест профессиональной мотивации** (методика К. Замфир в модификации А. Реана) (Реан, Психология изучения личности, 1999) — также представляет собой набор утверждений, которые необходимо оценить по пятибалльной шкале. Методика применяется для диагностики мотивации профессиональной деятельности, в том числе мотивации профессионально-педагогической деятельности. В основу положена концепция о внутренней и внешней мотивации. По результатам оценивания семи утверждений подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ) в соответствии с ключами, которые представляют собой формулы. Показателем выраженности каждого типа мотивации является число, заключенное в пределах от 1 до 5 (в том числе возможно и дробное). На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ. К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам авторы методики относят следующие два типа сочетания: $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$. Наихудшим мотивационным комплексом является тип $ВОМ > ВПМ > ВМ$. При интерпретации следует учитывать не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по степени выраженности.

Данная методика была разработана, в частности, для оценки структуры мотивации педагогов, именно поэтому в рамках данного исследования она имеет особое значение для интерпретации данных.

Третьей составляющей методикой исследования явилась авторская анкета, связанные с профессиональными ценностями журналистов.

1. В каких ситуациях профессиональной деятельности вы испытываете трудности чаще всего?

- Работа со словом (объективность, нейтральность, достоверность)
- Работа с героями публикаций, источниками информации
- Другое (ответить развернуто)
- Не испытываю трудностей

2. Чем вы руководствуетесь в профессиональной деятельности? (можно выбрать несколько вариантов)

- Профессиональным кодексом российского журналиста
- Законом о СМИ

- Собственной моралью
- Беру пример со старших коллег
- Спрашиваю у редактора
- Действую по ситуации
- Другое

3. Как вы трактуете категорию «журналистский долг»? (оцените каждый вариант ответа, где 1 — самое важное, 6 — наименее важное)

- Объективность, честность, достоверность
- Вовремя проинформировать общество о событиях
- Сообщать только ту информацию, на которую есть запрос аудитории
- Всегда сообщать о такой информации, которая влияет на социально-политические процессы
- Опубликовать все, что было найдено по теме расследования
- Помочь человеку, который обратился ко мне как к журналисту.

2.3. Описание выборки и процедуры проведения исследования

В выборку вошли 45 преподавателей и студентов факультета журналистики СПбГУ: 18 преподавателей и 27 студентов. Количество преподавателей обусловлено тем, что к участию в исследовании приглашались те сотрудники, которые имеют или имели опыт работы в журналистике. В выборке зафиксировано 13 мужчин и 32 женщины; 56,8% относятся соответственно к младшей возрастной группе (17–24 года), 9,1% составили преподаватели старше 50 лет. 61,4% испытуемых имеют менее чем 5-летний опыт работы в журналистике, причем сюда вошла и часть преподавателей второй возрастной группы (25–34 лет).

Опрос проводился удаленно с помощью рассылки ответов через Google-формы. Респондентам было предложено письмо следующего содержания:

«Здравствуйте, Имя!

Приглашаю Вас принять участие в исследовании, которое я провожу в рамках дипломной работы «Профессиональные ценности студентов и преподавателей факультета журналистики» на факультете психологии СПбГУ.

Анкета, которую я Вам предлагаю заполнить, содержит несколько блоков вопросов. Первые 4 касаются социально-демографических характеристик, далее идут 112 утверждений, которые необходимо оценить в соответствии с их значимостью для вас, после этого еще 7 вопросов о профессиональной мотивации в целом, далее 9 вопросов непосредственно о ваших представлениях о профессиональных ценностях журналистов. Ответы могут занять от 30 до 40 минут. Опрос проводится анонимно с помощью Google-формы по адресу — https://docs.google.com/forms/d/1HQjniHrE_do4flkDvK8W41Mf0woitEleAJtBE5Yf_1s/viewform.

Если у Вас остались вопросы, буду рада ответить.

Большое спасибо за участие в исследовании!»

Встроенные в опрос тесты также имели свое предварительное описание для респондентов. Так, для 112 утверждений по Морфологическому тесту жизненных ценностей была дана инструкция:

«Вам предлагается опросник, в котором описаны различные желания и стремления человека. Просим Вас оценить каждое утверждение по 5-балльной шкале следующим образом:

- если для Вас смысл утверждения не имеет никакого значения, то в соответствующей клетке бланка поставьте цифру 1;
- если для Вас имеет небольшое значение, то поставьте цифру 2;
- если для Вас имеет определенное значение — поставьте цифру 3;
- если для Вас это ВАЖНО — поставьте цифру 4;
- если для Вас это ОЧЕНЬ ВАЖНО — поставьте цифру 5.

Просим Вас помнить, что здесь не может быть правильных и неправильных ответов и что самым правильным будет правдивый ответ. Старайтесь не использовать для оценки утверждения цифру «3».

Авторы теста МТЖЦ указывают в пособии, что опрос необходимо проводить при соблюдении благоприятного эмоционального климата. Экспериментатор должен быть доброжелательным, должен уметь ответить на возникающие вопросы, но не провоцировать определенный ответ испытуемого на утверждение. При групповом проведении опроса каждый испытуемый должен иметь свой текст опросника. Допускается зачитывание утверждений экспериментатором вслух для всей группы. Каждый должен ответить индивидуально. Однако в данном исследовании было сочтено корректным предложить испытуемым пройти тест самостоятельно и в индивидуальном порядке.

Для теста Мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир в обработке А. Реана) специальной инструкции к проведению авторами не предполагается.

Обработка результатов психологических тестов проводилась с помощью автоматизированных программ по обработке. Итогом подведения результатов МТЖЦ стали 14 показателей: 8 жизненных ценностей и 6 жизненных сфер. Они отражают в баллах отношение испытуемых к исследуемым категориям и, соответственно, являются метрическими данными. Итогом обработки теста мотивации профессиональной деятельности стали 3 категории: внутренняя мотивация, внешняя положительная и внешняя отрицательная мотивации, которым также соответствовали метрические данные. Также в исследовании был введен четвертый параметр, в котором были закодированы комбинации мотиваций. Интерпретация теста предполагает не только анализ баллов, полученных по каждой мотивации, но и их соотношение в группе. К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам авторы теста относят следующие два типа сочетания: $VM > VPM > VOM$ и $VM = VPM > VOM$. Наихудшим мотивационным комплексом является тип $VOM > VPM > VM$. Помимо этих трех комбинаций в работе была введена категория «другое», поскольку в данных

присутствовали и другие комбинации, в частности: $VM=VOM>VPM$, а также $VM=VOM=VPM$. Авторами методики они интерпретируются как промежуточные с точки зрения их эффективности иные мотивационные комплексы. При интерпретации, указывается в инструкции, следует учитывать не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по степени выраженности.

Ответы на закрытые вопросы, связанные с профессиональными ценностями журналиста, были закодированы для дальнейшей обработки. Ответы на открытый вопрос о журналистском долге были распределены на кластеры и закодированы в соответствии с названиями групп кластеров.

А. В. Якунин

Санкт-Петербургский государственный университет

ТЕХНОЛОГИЯ «ГЕНЕРАТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ СЕТИ» КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО КОЛЛЕКТИВА В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЮ

В процессе обучения методам творческого решения производственных задач в сфере медиаиндустрии традиционные подходы к формированию необходимых компетенций далеко не всегда оказываются эффективны. Пожалуй, никакая другая область не столкнулась с этим фактом столь непосредственно, как методика преподавания творческого проектирования в своих различных практических приложениях — от дизайна печатных изданий до веб-дизайна.

Как правило, форма обучения проектированию во многом остается ориентированной на традиционные формы практических занятий: обучение ведется в небольших группах по принципу «делай за мной», преподаватель в данном случае выступает преимущественно в роли инициатора задачи, который обозначает требования к будущему проекту и проверяет его результаты. Студенты должны справиться с задачей за определенный период времени, используя в процессе ее решения навыки, полученные ранее. Впоследствии следует разбор каждой из работ в присутствии коллектива разработчиков с подробным комментарием по поводу достоинств и недостатков.

Такой — традиционный — режим проектирования не слишком отличается от обычной контрольной работы с последующей работой над ошибками. В нем оказываются разрушенными три важнейших фактора творческого процесса.

Первый фактор — синергетическое единство навыков, вдохновения и дисциплины всех участников проектной группы. В то время как результат представляет собой конкурс работ, выполненных каждым индивидуально, т.е. в изоляции, иными словами, вне группы, не в группе.

Второй фактор. Ухудшается возможность контроля над творческими показателями каждого участника в сравнении с другими — представление индивидуальных работ не позволяет сделать выводы о качестве потенциала студента в сравнении с другими, что затрудняет внедрение любых рейтинговых систем в творческий процесс.

Третий фактор. Становится невозможной форма взаимообучения и взаимоконтроля студентов, не происходит естественного выравнивания уровня навыков при взаимном общении в процессе решения задачи.

Между тем в практике отечественной дидактики уже известны нетрадиционные подходы, позволяющие добиться эффективных решений нетривиальных задач на основе стимуляции именно солидарной, синергетической активности группы.

1. Одним из таких методов является **метод генетического консилиума**, впервые опробованный в рамках решения задач по созданию «интегрального интеллекта» — комбинированных человеко-машинных форм взаимодействия в творческом коллективе (Протасов В. И., Чернухин Ю. В., Панфилов Д. И., Затуливетер Ю. С. Об одном методе коллективного принятия решений при построении фотороботов // Труды международной конференции «Интеллектуальные многопроцессорные системы». Таганрог, 1999. С. 222-225; Kureichik V. M., Melikhov A. N., Miagkikh V. V., Savelev O. V., Topchy A. P. “Some New Features in Genetic Solution of the Traveling Salesman Problem”, In Proc. of Int. Conf. on Adaptive Computing In Engineering Design And Control, ACEDC’96, Plymouth Engineering Design Centre, University of Plymouth, UK, 1996). Та-

кой метод как нельзя более уместен в случаях, когда речь идет о мониторинге и организации трудноформализуемых процессов и нетривиально решаемых задачах. Большая часть задач в обучении дизайн-проектированию именно таковы.

2. Метод генетического консилиума возник как попытка достичь более высокой производительности интеллектуально-творческого труда за счет нового системного качества, рождаемого в группе при помощи системы коллективного сетевого редактирования — гипертекстовой Wiki-среды. Эффективность подобной формы коллективной работы, впервые обоснованная в концепции метасистемных переходов В. Турчина (Турчин В. Ф. Феномен науки. Кибернетический подход к эволюции. М.: Наука, 1993. 295 с.), обусловлена объединением творческих усилий отдельных участников не только с помощью единой технологической платформы, но и с помощью единой системы правил, в которых отражена технология взаимодействия (творческого общения) и генеративных усилий — также единая для всех.

Подобная методология, естественно, подразумевает синергетический, интегративный подход к организации интеллектуально-творческих ресурсов. На первый план выходит новая форма интеллектуальной активности, создающая и новое качество работы по проектированию. Речь идет, по сути, о формировании «интеллектуальной мыслящей сети», когда основной упор сделан на проявлении субъектного начала — высокой мотивации в реализации задачи и непрерывном самообразовании в процессе ее решения. Перед нами вместо атомизированной группы, где каждый выполняет общее задание по-своему и наедине с самим собой, когнитивная, мыслящая как единый организм сеть, в которой каждый оценивает другого, где непрерывно идет обмен информацией, где знания свободно перетекают от одного участника к другому. В процессе ее функционирования активизируются три важных фактора, обеспечивающие решение большинства творческих задач:

1) **Дискретность творческого процесса** — способность разбить процесс проектирования на отдельные элементы — операции и итерации, необходимые для решения частных задач в

рамках общей цели. Основное внимание при этом необходимо уделить координации во времени синхронных процессов, реализуемых участниками сети при решении общей дизайнерской задачи.

2) **Гомогенность творческой среды** — единство коммуникативных и когнитивных алгоритмов, применяемых участниками сети в процессе проектирования. Важно обеспечить единство в понимании таких алгоритмов всеми участниками творческой группы.

3) **Системное качество когнитивной сети** — результат разработки должен превосходить в своем качественном измерении возможности каждого участника (его «когнитивный горизонт»), содержать элемент прорыва в ранее недоступное.

С их помощью когнитивная сеть переходит в режим самоорганизации, при котором роль преподавателя как координатора становится просто ненужной.

Но если преподаватель как субъект должен остаться (хотя бы в функции оценивающего контролера), его вмешательство в творческий процесс минимально — из инструктора-эксперта он превращается в модератора, во многом не способного предвосхитить конечный результат коллективного творчества. И как модератору ему доступны теперь следующие возможности.

Во-первых, обеспечивается гомогенность и дискретность процесса проектирования за счет последовательного прохождения участниками ключевых функциональных ролей:

«изобретатель» (генератор инновационных решений и идей) — осуществляет собственно процедуру криэйтинга, его задача — поиск дизайнерского решения на основе принципиально новой идеи,

«агрегатор» — участник, занятый комбинативным синтезом выдвигаемых «изобретателем» решений, его задача — сочетать предлагаемые решения по критерию максимальной эффективности в исполнении проектом предусмотренных для него задач;

«эксперт» — участник, занимающийся оценкой и отбором поступающих вариантов).

Во-вторых, в рамках генетической процессуальной структуры когнитивной сети становится возможной оценка интеллектуального вклада каждого участника в общий творческий процесс на основе специального рейтинга, учитывающего вышеуказанные функции.

Как может быть реализован метод генетического консилиума на занятиях по дизайн-проектированию?

Один из простых алгоритмов функционирования коллективного интеллекта в общем виде можно представить следующим образом. Сначала — на этапе подготовки к занятию — модератор готовит пакет методических раздаточных материалов из трех документов:

1. **Концептуальный план** проекта: формулировка целей проектирования и постановка технического задания. Формально он представляет собой документ, в слотах которого поставлены задачи дизайн-проектирования. Этот документ находится в общем доступе виртуальной рабочей сети, функционирующей в режиме коллективного редактирования «wiki».

2. Создание **правил функционального расписания** когнитивной сети:

а) инструкции «изобретателям»: описание требований к итоговому дизайнерскому продукту, которые являются предметом криэйтинга, и правила представления результатов «мозгового штурма» далее «агрегаторам»-синтетикам;

б) инструкции «агрегаторам»: способы комбинирования вариантов, поставляемых «изобретателями», и пределы допустимого сочетания этих вариантов между собой по заданным критериям эффективности;

в) инструкции «экспертам»: алгоритмы ранжирования при оценке вариантов и отборе лучших из них.

3. **Распределение** сетевых функций в творческом сообществе: каждый участник получает документ с инструкцией, соответствующей своей будущей роли. Особый случай — когда роли планируется свободно передавать друг другу в течение занятия, тогда инструкции трех ролей получают все.

Далее следует практическое занятие по предлагаемому ниже алгоритму. При этом процесс разработки дизайн-макета реали-

зуется как последовательность итераций, последовательных циклов «криэйтинг — оценка/отбор — синтез лучших решений».

Итерация №1

На первом этапе участники группы в качестве «изобретателей» осуществляют «мозговой штурм», заполняя слоты концепт-плана вариантами «первого порядка».

В соответствии с инструкциями «изобретатели» обмениваются своими концепт-планами в электронной wiki-среде и меняют функциональный режим — превращаются в «экспертов». Каждый из них оценивает и ранжирует чужие варианты по своему усмотрению, оставляя несколько лучших вариантов.

Итерация №2

После этого наступает фаза второй итерации. Функциональный режим генеративной сети вновь меняется — участники становятся «агрегаторами»: каждый из них работает над синтезом и комбинацией оставленных им на предыдущем этапе вариантов. Задачей является порождение новых, синтетических вариантов. При появлении таковых участник снова переключается в режим «эксперта» — оценивает и ранжирует все новые варианты, отбирает лучшие. Цикл окончен.

Далее следует повтор итеративных циклов: следует очередной взаимообмен — отобранные варианты отправляются другим участникам сети, сам отправитель, в свою очередь, получает от них лучшие по их экспертной оценке дизайнерские решения.

Процесс взаимообмена, оценки, отбора и рекомбинации повторяется до тех пор, пока диапазон предложений не будет исчерпан — в сети останется много сходных или даже одинаковых вариантов, по которым мнение проектной группы совпадает.

Итеративная структура творческого процесса в данном случае становится залогом эффективности конечного решения. На каждом этапе участникам сети дается возможность коллегиального обсуждения промежуточного результата на основе критериев всех членов группы.

В одном из кейсов по дисциплине «Веб-дизайн и оформление электронных СМИ» группе студентов выпуска 2013 года было дано задание разработать прототип корпоративного веб-

издания. В процессе решения задачи на этапе первой итерации («мозговой штурм») участники творческой группы предоставили прототипы дизайна, отражающие индивидуальные представления о композиционно-графической модели подобного проекта. При этом сразу же выявились две тенденции в понимании эффективности визуальной организации данной модели.

Первая группа предложенных вариантов отличалась устойчивым предпочтением принципов классического веб-дизайна: двухуровневая организация меню с функциональным зонированием страницы, ее визуальная асимметрия (перевес правой или левой части), расположение контента по горизонтальной оси экрана (рис. 1).



Рис. 1.

Вторая группа явно отличалась влиянием визуального опыта коммуникации с помощью мобильных носителей: в композиционной модели данных решений доминировала вертикаль в расположении элементов оформления и контента, организация навигации в виде дискретных крупных элементов (рис. 2).

На этапе второй итерации в процессе обсуждения между участниками творческой сети произошло обсуждение различий предложенных вариантов и согласование спорных моментов в дизайнерских решениях. В процессе обмена опытом участники группы смогли извлечь конструктивные решения из классического и

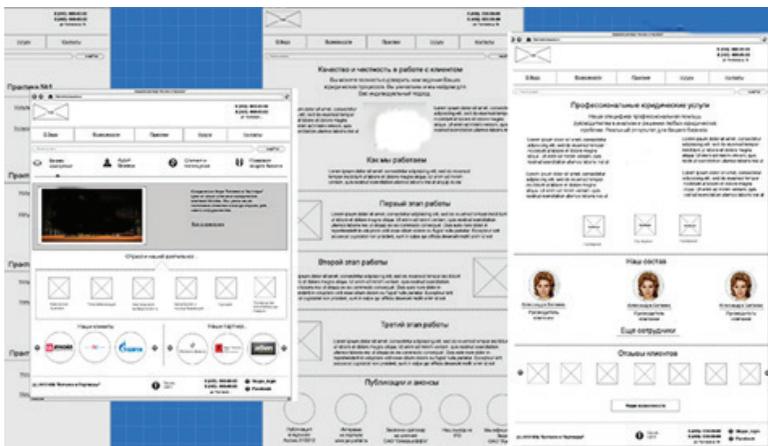


Рис. 2.

«мобильного» подходов, что привело к рождению синтетического решения, в котором учтен опыт визуальной коммуникации обоих направлений (рис. 3).

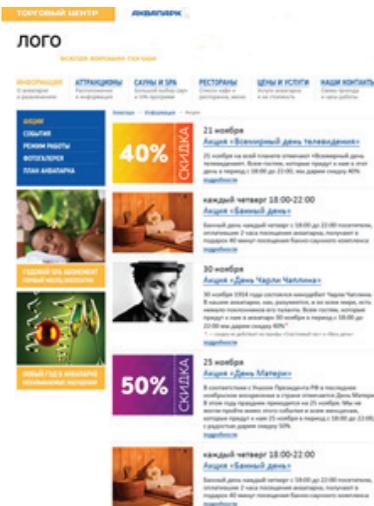


Рис. 3.

Важно, что в процессе «генетического отбора» происходит естественное восполнение пробелов в знаниях участников сети: принцип гомогенности когнитивной сети как генеративной среды требует функционального единства ее составных элементов, и в процессе решения задачи экспертные навыки более компетентных участников процесса естественным образом переходят к остальным, обогащая общий потенциал сети.

Вместо послесловия

Проектирование дизайна — это прежде всего поиск оптимального решения. То есть решения, удовлетворяющего вкусу и механизмам эффективного восприятия как можно большего числа людей.

Уже поэтому традиционная практика разработки проектов «для всех» авторами-индивидуалами (по сути — одиночками) сомнительна. Даже гений не может смотреть на свое «творение» глазами всей возможной аудитории.

В группе этот процесс существенно ускоряется. Неизбежно в ней оказываются люди, видевшие различные варианты решения данной задачи. Важно, что предлагаемый метод просто обеспечивает конструктивный диалог участников группы, в котором каждый не только критикует чужие работы, но обоснованно корректирует их. Побеждает то решение, которое является компромиссным для всех точек зрения.

В этом процессе ничего не тиражируется — здесь идет поиск. Но как при решении уравнений, набор вариантов ограничен. И чем больше экспертов коллективно задействованы в решении, тем быстрее оно будет найдено.

Обмен же идет не потенциалом, а конкретным опытом. «Почему ты нарисовал именно так? Ведь я нарисовал иначе», — спрашивает один из авторов. «Потому что уже давно это делают студии X, Y, Z — и это стало принципом. Вот ссылка», — отвечает другой. Преподаватель при этом далеко не конечная инстанция. Именно в дизайне нередко студенты приносят много ценной информации об инновациях — они ведь круглые сутки живут в Сети...

ПРЕПОДАВАНИЕ СТИЛИСТИКИ

Преподавание стилистики на факультетах журналистики имеет ярко выраженную специфику. В отличие от стилистики на филологических факультетах, которая в основе своей обращена к классическим текстам русской литературы, стилистика на факультетах журналистики обращена к современной речевой практике СМИ. Медиатексты особым образом, иначе, чем все другие функциональные разновидности текстов, жестко связаны с реальностью: они привязаны в своей коммуникативной направленности к конкретному времени и конкретному месту, к той или иной идеологической и политической системе. Речевая специфика текстов СМИ обусловлена также концепцией издания, типом аудитории и т.д. Эта чрезвычайно динамичная речевая среда заставляет преподавателя-стилиста постоянно искать новые подходы к изучению речевой практики СМИ.

Данный сборник методических работ обращает внимание на различные аспекты преподавания стилистики. Статьи Л. Р. Дускаевой «Формирование стилистической компетентности будущих журналистов», В. И. Конькова «Сфера знаний как отправная точка изучения функциональной стилистики» посвящены общим принципам, подходам к построению курса стилистики в содержательном и методическом планах.

Т. В. Шмелева в статье «Текстоцентризм как стратегия медийной лингводидактики» обращает внимание на необходимость

актуализации стилистической проблематики в курсе русского языка. Такой же направленностью обладает работа И. А. Вещиковой «О некоторых особенностях изучения темы «фонетика и стилистика».

Базовым, фундаментальным частям курса стилистика посвящена работа Н. С. Цветовой «Преподавание лексикологии на факультете журналистики», статья Е. С. Кара-Мурзы «Изучение речевого облика коммерческой рекламы в вузовском курсе стилистики», работа Т. И. Суриковой «Литературное редактирование как практическая филологическая дисциплина: концепция и построение учебника».

Отдельным частным проблемам посвятили свои работы Л. В. Лыткина («Методология и методика исследования медиатекста («„Мое самоопределение. Автобиографический фельетон“ А. Аверченко)») и В. В. Васильева и А. А. Горячев («Роль курсовой работы по стилистике в обучении будущих журналистов»).

Л. Р. Дускаева

Санкт-Петербургский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ

Курс стилистики русского языка на факультете журналистики направлен на обучение продуктивному владению типологией речи, что обеспечивает учащихся возможностью овладеть речевой деятельностью на творческом уровне — выработать умение отбирать и комбинировать речевые формы в соответствии с коммуникативной целеустановкой. Курс рассчитан на два семестра — четвертый и пятый. Содержание одного семестра составляют основы функциональной стилистики и медиастилистики. Содержание другого семестра — внутристилевая дифференциация типов изданий и жанров.

Целью изучения курса в четвертом семестре является обучение студентов продуцированию стилистически дифференцированной речи. Поставленная цель достигается путём решения следующих *задач курса* в этом семестре:

- 1) знакомство с функционально-стилистической дифференциацией литературного языка;
- 2) изучение особенностей употребления языка в разных сферах общения;
- 3) знакомство с конструктивными свойствами публицистического стиля и его стилистико-речевыми разновидностями;
- 4) изучение употребления важнейших стилистических средств в соответствии с интенциональностью субъектов СМИ;
- 5) формирование навыков отбора и употребления стилистических средств в медийной сфере общения;
- 6) формирование навыков самостоятельной творческой работы с использованием полученных знаний.

Центральным в этом курсе является понятие стиля — чрезвычайно подвижного, с весьма разнопланово определяемой семантикой. В медиастилистике понятие речевого стиля действительно разнопланово. Оно используется при определении стилей функционального — публицистического, в другой терминологии — политико-идеологического, профессионального (ср. с распространенным в лингвометодике понятием языка для специальных целей) стиля (среди которых нами предлагается выделять журналистский, рекламный, пиар-стиль), жанрового, типа издания, отдельного издания.

Выявляя инструментальные, технологичные стороны стиля, подчеркнем следующие: в медиастилистике стиль рассматривается как — специфика у разновидности языка/речи (как мы уже отмечали, профессиональной, жанровой, типа издания, отдельного издания, индивидуального), т.е. стилистическое — это нечто своеобразное, специфичное, отличающее один феномен от другого; особая речевая манера, которая реализуется набором отличительных признаков;

— плод творческой речевой деятельности человека, речевая манера высказываний (текстов), создающаяся в них.

Стиль запечатлевается в речи как выражение какой-либо разновидности человеческой деятельности в процессе употребления языка. Стиль и стилистическое связаны с культурой, в том числе профессиональной, а потому стиль не только осознается, но и даже целенаправленно вырабатывается. Стиль воплощается в своеобразных принципах отбора (выбора) и комбинации языковых средств, их трансформации, обусловленных экстралингвистически — факторами социокультурной деятельности человека. Все эти свойства стиля указывают на его связь с социокультурной деятельностью человека: специфические для того или иного стиля принципы отбора (выбора) и комбинации языковых средств, их трансформации, осуществляемые субъектом, предопределяются типами и формами социокультурной деятельности человека. Именно по этой причине практическую значимость имеет исследование закономерностей функционирования языка для реализации задач профессионального общения, на что направлены медиастилистические исследования. Толкования важнейших понятий стилистики: функционально-стилистическая дифференциация, экстралингвистические факторы как основа типологии, речевая системность стиля — это тот круг понятий, которые раскрываются на первой лекции. Затем несколько лекций посвящается описанию стилистико-речевого своеобразия функциональных стилей. В этих лекциях важной является идея о том, что в функциональном стиле проецируются типизированные свойства и традиции той или иной сферы общения. Например, политика как форма общественного сознания с соответствующей сферой общения, установка на информационное воздействие, характерная для политической сферы, тип содержания — социально-политическая жизнь в разных ее проявлениях и т.п. — формируют интегральные черты публицистического функционального стиля и характеризуют его типологически.

Более подробно в этом семестре останавливаемся на характеристике стилистико-речевого своеобразия массмедиа. На последующих лекциях, при характеристике стилей, характеризующих разновидности публицистического стиля: профессио-

нального, жанрового, типа издания, отдельного издания, индивидуального в СМИ — говорится об особенностях реализации в них интегральных черт, а значит характеризуется выражение в них конструктивного свойства — чередования стандарта и экспрессии через фактографичность, акцентность, оценочность, волеизъявление, эмоциональность. Однако рассматриваются и специфические, характерные лишь для отдельных стилей черты, формирующиеся вследствие различной у них интенциональности. Следовательно, при анализе специфики интенциональных стилей акцентируются те характеристики, которые создаются целенаправленным использованием востребованных разрядов языковых средств, употребление которых обусловлено коммуникативной целесообразностью. Лингвистической основой для организации целенаправленной работы над текстом, подготавливающей обучающихся к продуцированию собственного высказывания, является интенционально-стилистический подход, при котором отправным пунктом анализа речевого произведения является решаемая в нем коммуникативная задача.

Для формирования умения целесообразно отбирать нужные средства студенты работают над анализом условий общения и назначения высказывания. Таким образом, преподаватель руководит процессом обучения, 1) анализируя с позиций коммуникативной целесообразности разряды языковых средств, манифестирующих стилиевые черты интенционально-стилевых разновидностей, владение которыми предопределяет диапазон выбора языковых средств; 2) рассматривая особенности преломления стилистических свойств в интенциональных разновидностях медиаречи; 3) демонстрируя подлежащие усвоению языковые особенности употребления в разновидностях медиаречи устной и письменной форм.

На этой основе далее осуществляется выработка навыков дифференцированного подхода к выбору речевых структур и целесообразного употребления языковых средств внутри высказывания и формируются умения, достаточные для построения различного типа стилистически корректных высказываний, соответствующих конкретной ситуации и избранной форме речи.

Тематика лекционных занятий

1. Интегративность понятия стиль. Функциональная стилистика. Интенциональная стилистика. Связь стиля с культурой и речевой деятельностью человека. Системность стиля. Стиль как проявление своеобразия. Функциональный стиль. Речевая системность функционального стиля.

2. Официально-деловой стиль.

3. Научный стиль.

4. Художественный стиль.

5. Публицистический стиль.

6. Журналистский, рекламный, PR-стиль как профессиональные стили публицистического стиля.

7. Разговорный стиль. Экстралингвистические факторы, обуславливающие специфику разговорного стиля. Фонетика, лексика, морфология, словообразование, синтаксис. Языковая игра. Просторечие.

8. Выражение субъекта речи в журналистском тексте. Средства прямого выражения субъекта речи.

9. Субъект речи — наблюдатель. Особенности передачи времени и пространства в сообщении. Акцентирование порций информации. Выражение отношений между порциями информации. Эмоциональное отношение к сказанному. Рациональное отношение к сказанному. Реальность/ирреальность происходящего.

10. Субъект речи — аналитик. Оценка и оценочность в медийной речи. Виды оценок в журналистском тексте и средства их выражения.

11. Виды и формы волеизъявления в медийной речи. Лексические и грамматические средства выражения побудительной модальности.

12. Тропы и фигуры речи как средства выражения авторской позиции.

13. Выражение диалогичности в журналистских текстах.

14. Диалог и монолог как коммуникативные типы речи. Основные разновидности реплик. Приемы внутренней диалогизации монолога. Метатекст. Цитата.

Методика проведения практических занятий построена на постепенном росте доли самостоятельного употребления языковых средств, соответствующих требованиям того или иного стиля. В частности, с этой целью уже в начале изучения курса преподаватели сообщают о необходимости вести тетрадь с примерами реализации стилистически дифференцированной речи. В рамках этого же курса готовят курсовую работу, выполнение которой направлено на формирование исследовательских навыков, связанных с анализом стилистической природы высказываний. Кроме того, постепенное усложнение творческих задач и активизация элементов творчества позволяют обучать построению высказывания в соответствии с параметрами содержания, а значит осмыслению коммуникативного контекста и сознательному выбору адекватных ситуации языковых средств.

Преподавателями кафедры создаются методические приемы организации творческой работы с теми единицами языка, которые способны выразить авторскую позицию в тексте. Так решается стратегическая задача этой части занятий — формирование навыков по созданию собственного стилистически дифференцированного высказывания, отвечающего культурноречевым нормам.

В. И. Коньков

Санкт-Петербургский государственный университет

СФЕРА ЗНАНИЙ КАК ОТПРАВНАЯ ТОЧКА ИЗУЧЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СТИЛИСТИКИ

Изучение стилистики в его традиционно сложившемся виде представляет собой последовательное знакомство с основными функциональными стилями. Данный подход представляется разумным и обосновывается самой логикой изложения стилистической проблематики.

Между тем необходимо искать и другие пути изучения русской речи в системе категорий функциональной стилистики. Один

из возможных подходов — изучение речевого массива текстов, представляющих ту или иную конкретную сферу знаний, в функционально-стилистическом аспекте. Если учитывать специфику обучения студентов, ориентированных в будущем на работу в системе массовой коммуникации, то в качестве сферы знаний целесообразно выбрать такую, которая активно включена в идеологический контекст современности. С этой точки зрения представляет значительный интерес такая сфера знаний, как история.

Объектом внимания становится здесь «прошлое человеческого общества, ретроспективное освоение которого (признание его как своей собственной истории) открывает человеку исторический характер современности» (Фурс В. Н. История // Всемирная энциклопедия: Философия XX век/ Глав. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. М. — Мн., 2002. С. 338). Для идеологической среды СМИ принципиально важен тот факт, что «современность непрерывно вырастает из прошлого и, выполняя свою историческую миссию, сама уходит в прошлое» (Там же). Для обычного человека, для массовой аудитории СМИ, история, и это также принципиально важно, дана в непосредственном ощущении как течение личной жизни, включенной в общественный процесс: «История образует наполняющий время смысл; от абстрактного календарного времени, служащего средством датирования или измерения длительности процессов, историческое время отличается содержательной определенностью. Оно может быть то более, то менее насыщенным историческими событиями, может течь то медленнее, то быстрее — в зависимости от темпа исторических трансформаций, оно может быть временем героев, временем несбывшихся надежд или вовсе историческим безвременьем. Индивид погружен в историю и реализует себя как человека, соотнося свое социальное поведение с глубинным течением истории» (Там же).

Рассмотрим, в каких стилистических разновидностях представлена историческая тематика.

Содержательную основу истории как сферы знаний составляют собственно научные тексты, написанные в научном стиле. Это прежде всего монографии, статьи в научных журналах, спе-

циализированных сборниках и т.п. Классический пример — научный стиль, представленный в журнале «Вопросы истории»:

Первые упоминания о собственно дворянах относятся к последней четверти XII—XIII веку. В Лаврентьевской летописи под 1174 г. о них говорится в связи с убийством великого князя Владимирского Андрея Боголюбского: с ним расправились собственные «милостьники». Новгородская летопись тоже называет их: «свои милостьници»[1]. Этот термин, по М. Н. Тихомирову, подразумевает «особый разряд княжеских слуг, занятых непосредственно в дворцовом хозяйстве, в первую очередь ключники и слуги». К XIII в. слово «милостник», «повидимому, было заменено словом «дворянин»». «Милостьники» — это предшественники позднейших дворян, один из разрядов дворцовых слуг, и поэтому с XII—XIII вв. можно начинать историю поместной системы[2].

1. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ). Т. II. М. 1969, стб. 589; Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов. М.-Л. 1950, с. 34.

2. Тихомиров М. Н. Условное феодальное держание на Руси. В сб.: Академику Б. Д. Грекову ко дню семидесятилетия. М. 1952, с 101–104.

Подобного рода тексты интересны также при изучении функциональных возможностей устаревшей лексики, а также при изучении правил оформления ссылок.

Казалось бы, что подобного рода литература не должна иметь выхода в речевую практику СМИ, поскольку сфера ее функционирования ограничена узким кругом специалистов. Однако на практике речевая продукция, предназначенная для специалистов, то и дело появляется в изданиях, рассчитанных на массовую аудиторию. Так, например, на сайте Государственного архива Калининградской области была опубликована статья главного архивиста А. П. Бахтина «Немецкий орден в Палестине» (<http://gako.name/index.php?publ=228&razd=213>). Затем этот материал в сокращенном виде без ссылок, абсолютно необходимых в профессиональном тексте, перепечатал журнал «Дилетант» под названием «Рыцари и Русь. Начало» (2013. № 8). При этом лексико-грамматические строй текста остался практически без изменений.

В активном речевом обороте находится чрезвычайно много текстов, созданных профессиональными историками, которые, однако, следует квалифицировать не как научную литературу тра-

диционного типа, а как научную публицистику. Трактовка исторических событий очень легко получает тенденциозность, характерную для идеологического дискурса. При этом авторы подчеркнuto стремятся позиционировать себя в качестве объективных и беспристрастных исследователей. Вот фрагмент из книги «Сталин. Путь к власти», написанной Ю. В. Емельяновым, который известен и как кандидат исторических наук, и как публицист, и как писатель, лауреат международной премии им. Шолохова:

...Свидетельства о жестоких наказаниях ребенка и выводы о его ожесточении против всего света нередко приводят для того, чтобы объяснить поведение двоечника или юного правонарушителя. Однако нет никаких оснований полагать, что юный Сталин совершал противоправные поступки. Он не совершал действий, подобных тем, что числились, например, за юным Бенито Муссолини, который, будучи школьником, ранил своего приятеля ножом. Никаких проявлений «бессердечия», «мстительности», «ожесточения», «дерзости», о которых говорили Иосиф Ирамешвили и Хана Мошиашвили, ни они сами, ни другие свидетели не приводили. В училище мальчик был примерным учеником. В отличие, например, от юного Адольфа Гитлера, получавшего плохие оценки почти по всем предметам, Сосо Джугашвили был отличником.

Автор прямо и открыто заявляет о своей идеологической позиции, приводит свидетельства современников, оперирует документами, однако при этом ссылки на соответствующую литературу отсутствуют, что выводит текст за пределы исторической науки в ее точном понимании. Подобный особенности текста находят соответствующее отражение и в лексико-грамматическом строе текста, который явно рассчитан на массовую аудиторию.

Научная публицистика, окрашенная в цвета идеологической системы представлена в малых формах в изданиях типа журнала «Загадки истории». На официальном сайте издание позиционирует себя как «уникальный журнал для любителей истории», в котором «известные писатели, историки и опытные журналисты рассказывают о знаменитых исторических персонажах, публикуют захватывающие материалы про самые интересные события и героев мировой истории: от античных времен до наших дней». Читатель находит здесь «тайны великих империй и цивилизаций, судьбы исчезнув-

ших сокровищ и людей, изменивших мир, секреты спецслужб» (Сайт «Тайны XX века» // URL: <http://tainy.info/zagadki-istorii/>).

Авторы, активно работающие в сфере большой научной публицистики, активны и в актуальной газетной публицистике, жестко вписанной в современную общественную жизнь. Вот опубликованный в «Литературной газете» отклик Ю. В. Емельянова на систему обучения истории, ориентированную на сдачу ЕГЭ:

«По сути — это Пиррова победа, — говорю я студентам и тут же спрашиваю их: — А кто такой Пирр?»

Увы, как и на другие подобные вопросы, я не получаю ответа.

«Что такое «пятая колонна?» В ответ — молчание. «Когда произошёл поджог рейхстага?» Решается ответить лишь староста курса: «Рейхстаг был подожжён, когда наши войска брали Берлин». Про Лейпцигский процесс, о том, что понятия «поджог рейхстага», «пиррова победа», «пятая колонна» стали нарицательными для обозначения схожих по своей сути событий, студенты последнего курса гуманитарного института не знают.

Пробую задавать иные вопросы: «Вы — москвичи, а потому слышали про улицу Миклухо-Маклая и Мичуринский проспект. Кем были Мичурин и Миклухо-Маклай?». Я вижу перед собой лишь недоумённые лица. О том, что имена многих русских учёных неизвестны нынешней молодёжи, я уже знал по опросу, проведённому среди старшеклассников одного из регионов России. В то время как они смогли назвать два десятка марок автомобилей и около полутора десятков «брендов» жевательной резинки, они смогли назвать лишь двух отечественных учёных — Ломоносова и Менделеева (2013. № 25–26).

В СМИ широкое распространение получила документальная проза, которая, в отличие от научной публицистики, лишена ярко выражено идеологической подоплеки (которая все равно неизбежно существует в любом издании, так как онтологически присуща СМИ) и ориентирована прежде всего на познавательные потребности аудитории. Материалы такого типа широко распространены в журналах типа «Биография»: «Gala Биография — это коллекция уникальных интервью и захватывающих историй из жизни знаменитых людей: актеров и писателей, королей и авантюристов, политиков, художников и музыкантов. История и современность на страницах журнала связаны между собой главной концепцией издания: каждая жизнь — история. Все статьи основа-

ны на фактическом материале, содержат уникальные фотографии из лучших архивов знаменитостей. Ясность изложения, достоверность и высокий художественный уровень составляют фирменный стиль журнала» (Сайт «Axel Springer Russia 2012». URL: <http://www.axelspringer.ru/editions/gala-bio/>).

Чрезвычайно интересны для стилистического изучения находящиеся в активном речевом обороте исторические документы, в частности письма государственных деятелей, политиков и др. Письмо имеет двойной коммуникативный статус. С одной стороны, мы анализируем его, мысленно соотнося с теми его пространственно-временными координатами, которые определяют место и время написания. Вот фрагмент из письма С. Ю. Витте императору Николаю II (от 28 февраля 1905 года), в котором он убеждает нерешительного и легко поддающегося чужому влиянию императора начать мирные переговоры с Японией:

Всемилоостивейший государь! Решимость нужна во всех делах. Но если решимость нужна при счастье, то она сугубо необходима при несчастье. При несчастье решимость есть первая ступень к спасению. Нельзя медлить, нужно немедленно открыть мирные переговоры и нужно немедленно в широком раз-
мере привести в исполнение ваше поручение А. Г. Булыгину.

В. в-во! Я нахожусь в здравом уме и твердой памяти. Это всеподданнейшее письмо не есть письмо растерянного человека, но письмо человека, сознающего положение. Не боязнь водит мою руку, а решимость — решимость сказать вам, что другие, может быть, побоятся сказать.

Помоги вам господь Бог!

Вашего императорского величества верноподданный слуга

Сергей Витте

Мы рассматриваем текст как перформатив, являющийся лишь частью многообразной деятельности С. Ю. Витте, акцентируя внимание на воздействующих особенностях текста, а также на этикете речевого поведения, характерном для того времени.

С другой стороны, рассматривая текст в координатах сегодняшнего времени, мы видим его находящимся в сфере когнитивной, и в этом случае текст интересен для нас как предмет рефлексии, как генератор смысла, как источник исторического знания, как факт исторической стилистики.

Говоря о стилистическом разнообразии, которое имеет место в историческом знании, нельзя не сказать о художественной и мемуарной литературе. Художественная историческая проза весьма неоднородна по своим речевым особенностям. Здесь есть и полноценная, эстетически осмысленная художественная речь (например, произведения типа романа А. Толстого «Петр Первый»), и речь достаточно примитивная в художественном плане, но интересная увлеченностью автора, фактическим материалом, историческими бытовыми подробностями (например, произведения типа романов В. Пикуля).

Мемуарная литература также чрезвычайно разнообразна по своим стилистическим параметрам и коммуникативному статусу. Мы встречаем мемуары, которые являются продолжением внеречевой деятельности политического деятеля, они сами по себе являются поступком (например, мемуары С. Ю. Витте). Есть мемуары, которые по замыслу и коммуникативной цели близки к историческому роману (например, «Алмазный мой венец» В. Катаева).

Мы можем сделать вывод, что стилистическое изучение той или иной познавательной сферы дает нам достаточно глубокое представление о том разнообразии и богатстве русской речи, которые она накопила за время своего существования. Отдельные функциональные разновидности русской речи тесно связаны между собой, поскольку только в совокупности дают возможность эксплицировать знание (в нашем случае — историческое) в его целостности и полноте.

Т. В. Шмелева

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого

ТЕКСТОЦЕНТРИЗМ КАК СТРАТЕГИЯ МЕДИЙНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Медийная лингводидактика осознается как специфическая область преподавания языка по мере того, как обучение журналистике определяется как особая дидактическая практика. О ее

возрасте можно судить по тому, что факультет журналистики Московского университета, первый в стране, отметил недавно шестидесятилетие.

В преподавании русского языка журналистам на первый план выводят нормативный аспект. И спорить с такой постановкой вопроса сложно: журналист должен быть образцовым носителем языка. Однако вряд ли стоит оставаться в уверенности, что этого достаточно, для того чтобы готовить специалистов по созданию и модификации текстов.

Работа над новым поколением учебников русского языка для журналистов и других «медиаработников» поставила перед авторами массу вопросов и выявила множество проблем, обсуждение которых, как кажется, не только поможет в восприятии учебника, подготовленного под редакцией Л. Р. Дускаевой, но и активизирует лингводидактические дискуссии в университетах, готовящих журналистов.

Прежде всего встает вопрос о том, как предъявлять студенту множество фактов, характеризующих систему русского языка. Ведь при этом есть риск атомизации языкового сознания, то есть формирования понимания языка как множества не связанных друг с другом атомов — элементов содержания и формы. Уменьшения такого риска, как представляется, можно достичь, предъявляя языковые факты **в текстовой перспективе**. Это означает, что, рассматривая то или иное явление, необходимо показывать, как оно выглядит в медиатекстах и как участвует в их построении.

Текстоцентризм нового учебника проявляется прежде всего в том, что он включает главу о тексте как грамматическом объекте, основанную на концепции, опубликованной нами ранее (Шмелева Т. В. Текст сквозь призму метафоры тканья // Вопросы стилистики. Вып. 27. Саратов, 1998. С. 68–75; Шмелева Т. В. Текст как объект изучения в школе: учеб.-метод. пособие для студентов пед. специальностей. Великий Новгород, 2005; Шмелева Т. В. Текст как объект грамматического анализа: учеб.-метод. пособие. Красноярск, 2006). Грамматика текста представлена как совокупность трех составляющих: тематической основы, рематического

сюжета и авторского начала. Эти понятия грамматики текста опираются и прямо выводятся из таких понятий грамматики высказывания, как тема и рема, диктум и модус. Эти для многих студентов новые понятия, как представляется, должны повысить их интерес к изучению синтаксиса, который не будет им напоминать повторение школьных уроков. Познакомившись с этими понятиями, они откроют для себя высказывание в новом свете, с его текстообразующих сторон, а не в изолированности, как это принято в большей части учебной литературы по грамматике.

Если в учебнике текст постоянно оказывается на горизонте рассмотрения, то здесь мы можем показать все в обратной перспективе — от текста. Возьмем текст «Андрей Петров из Благовещенска» из журнала «Русский репортер» (2013. № 6) и покажем, во-первых, его грамматическое устройство, а во-вторых, все грамматические явления, которые мы можем рассмотреть на его материале, знакомя студента с ним заранее, чтобы встреча в финале была как со старым знакомым.

Итак, первый абзац текста при таком подходе может быть представлен так: тематическая основа обозначена подчеркиванием, рематический сюжет — полужирным шрифтом, авторское начало — курсивом:

Я в Благовещенске не родился, но вырос — получил в нем и образование, и заболевания. Здесь непростой климат: высокая влажность, муссоны, ядренные зимы... В XIX веке генерал-губернатор Восточной Сибири граф Муравьев-Амурский сетовал на то, что Благовещенск не годится для нормальной человеческой жизни. Но с ним, к счастью, согласятся не все, кто здесь живет.

Вот что показывает такая разметка.

Тематическая основа текста — константная: ее составляет обозначение города Благовещенска: *в Благовещенске* → *здесь* → *Благовещенск* → *здесь*. Правда, третье предложение включает модус, который вводит тему *генерал-губернатора Муравьева* (она еще раз появится в финальном абзаце), но модус — это иная плоскость текста, так что константность тематической основы не нарушается. Последние предложения фрагмента связаны другой константной тематической основой (*генерал-губернатор* → *с ним*), что

говорит о последнем предложении, что, оформленное как модусдиктумное, оно по существу — модусное. И эти два предложения могут быть перестроены в одно со сложной модусной перспективой: *Не все, кто здесь живет, согласны с генерал-губернатором Восточной Сибири графом Муравьевым-Амурским, сетовавшим на то, что Благовещенск не годится для нормальной человеческой жизни.* Здесь же можно напомнить о понятии пресуппозиции, вынуждающей автора вводить информацию о рождении под отрицанием: в этой рубрике обычно пишут о городе, в котором родились, и читатели вправе взять текст с таким ожиданием.

Рематический сюжет составляет цепь характеристик: *вырос* → *образование, и заболевания* → *непростой* → *высокая* → *муссоны* → *ядренные* → *не годится* → *согласятся не все*. Как можно заметить, они выражены глаголами, отглагольными именами и прилагательными, что создает грамматическое разнообразие текста при однотипных ремах. Последняя рема *живет* тривиальна содержательно, но держится на противопоставлении *не годится для нормальной человеческой жизни* ↔ (но кто-то здесь) *живет*.

Авторское начало текста: текст от первого лица — автор сразу же проявляет себя местоимением Я, авторская информация — биографический момент (*вырос, образование, заболевания*) — входит в диктум первого предложения. Оно же актуализировано как реальные факты в прошлом; следующая информация о городе актуализируется как реальные факты в настоящем расширенном; далее включается план прошлого через фигуру генерал-губернатора, а затем снова возвращается к настоящему «сейчас». Так складывается актуализационный узор, уводящий текст от модусной монотонности. При этом, возвращаясь к проблеме синтаксиса высказывания, обозначаемой как «Техника модуса», отмечаем, что в небольшом фрагменте текста использованы модусные конструкции — изъяснительная (*...сетовал, что...*) и вводная (*к счастью*); глагольная морфемика (*родился, сетовал, вырос-ø, годится, согласятся*), нулевая техника (*Здесь ø непростой климат*). Нельзя не отметить, что автор использует возможности проникновения модуса в диктумную конструкцию (*Я не родился, но вырос...*), автономизацию модуса (*с ним согласятся не все...*).

Такой взгляд на текст не только позволяет видеть его структуру, но и дает в руки пишущего важные инструменты текстостроения и редактуры. Кроме того, он постоянно возвращает ко всему изученному материалу. Так, очевидно, что анализ грамматики текста невозможен без понимания (вспоминания) ключевых понятий синтаксиса высказывания — тема/рема, диктум/модус, а также техники языкового воплощения каждого из этих элементов организации предложения.

Данный текст, кроме того, может быть использован при изучении морфологической проблемы падежа. Так, он дает материал для наблюдений над несклоняемыми существительными с нулевой парадигмой, падежное значение которых определяется синтагматически: китайскому городу Хэйхэ — дательный падеж; *между Благовещенском и Хэйхэ* — творительный падеж. Текст показывает родительный отрицания (*города тогда еще не было; на деревьях еще нет листьев*), что, кстати, важно и для понимания деривационных отношений между предложениями типа *есть листья* ↔ *нет листьев* (техника простого предложения). Морфология глагола представлена в тексте как спрягаемыми формами (*вырос, сетовал, согласятся*), так и неспрягаемыми — инфинитивом (*укреплять и расширять, отдохнуть*), причастиями (*видно, построена, национализирована, возведенных, сбегающая невеста*) и деепричастием (*пожив*). Единственность деепричастия говорит о том, что автор строит текст скорее как разговорный. И сложных предложений здесь немного в силу этого же стилистического момента.

При изучении словообразования можно увидеть, как реализованы в тексте деривационные возможности ключевых слов: (храм) *Благовещения* → *Благовещенск* → *благовещенцы*; *Амур* → *Амурский* → *амурчане*; *Китай* → *китайский* → *по китайски* → *китайцы*. Сопоставляя эти три словообразовательных гнезда, можно заметить, что в первом случае храм «по имени» не называется, автор рассчитывает, что читатель произведет словообразовательный анализ имени города и получит слово, давшее ему название. Кроме того, в первых двух гнездах отсутствует позиция наречия; такого типа дериваты можно образовать на занятии со студентами и составить с ними предложения, которые бы вошли

в данный текст. Интересно проанализировать слова *внедорожники*, *праворульный*, *Спичфабрика*, определяя способы словообразования, продуктивность модели.

Что касается анализа лексики, то сразу же становится ясным, что тематика текста выводит на первый план проблему использования заимствованной лексики и редкого научного термина *олоротитан* (скелет которого лежит на каждом приусадебном участке под картофельным кустом). Заимствованная лексика, естественно, — китаизмы (*чжунгоцзе*, *Сунь Укун*, *Хэйхэ*), она поясняется в тексте, поскольку текст рассчитан не только на земляков автора, с помощью конструкций приложения — обособленных (в них обязательно тире!) или нет: *чжунгоцзе* — макраме по-китайски; *Сунь Укун* — *Царь Обезьян*, герой знаменитого романа «Путешествие на Запад»; *китайскому городу Хэйхэ*. Несколько инокультурных реалий обозначаются без привлечения иноязычной лексики, с помощью квалификатора *китайский*: *кругом китайские фонарики*, *вывески китайских ресторанов*.

Рассмотрение тематической основы текста возвращает к проблеме лексической семантики и таких отношений, как синонимия, антонимия, гипонимия: тематическая основа может быть построена на основе тождества референтов или их противопоставления, расщепления темы или обобщения. Характерен в этом отношении финальный фрагмент текста:

Мои *земляки* полны парадоксов. *Девушки* в жестокий мороз и гололед ходят на высоченных каблуках и жалуются — не на погоду, как прагматичный Муравьев-Амурский, а на отсутствие взаимной любви. А представители сильного пола ругают плохие дороги, хотя в свои огромные внедорожники почти и не садятся. Но ни дороги, ни безответная любовь не мешают амурчанам играть бурные свадьбы — со спектаклем «сбегающая невеста», музыкой, застольем и легким вандализмом во дворах и скверах.

Очевидно, что в данном тексте *мои земляки* и *амурчане* — синонимы, и они же гипонимы по отношению к субстантиву *девушки* и перифрастическому выражению *представители сильного пола*. Включение в текст этого ряда существительных позволяет построить текст, обратившись к приему расщепления

темы мои земляки на девушки и представители сильного пола, а затем вновь обобщить, соединив обе темы в слове *амурчане*. Так студенту удастся показать, что парадигматические отношения лексики реализуются в реальном тексте как текстообразующий момент, и реалистичные представления о них — один из рычагов управления механизмами текстостроения и критики текста.

Итак, на одном тексте хотелось показать дидактическую логику подготовленного учебника: при анализе любого языкового факта иметь в виду перспективу медиатекста, в котором языковой факт не только может оказаться, но по отношению к которому он может оказаться текстообразующим или, по крайней мере, существенным для формирования одной из составляющих грамматики текста.

По моему глубокому убеждению, текст всегда должен быть в центре лингводидактических систем, о чем уже приходилось писать (Шмелева Т. В. Текстцентричность как принцип лингводидактики // Лингвистические и методические аспекты системных отношений единиц языка и речи: материалы X юбилейной междунар. науч. конф. «Пушкинские чтения», 6 июня 2005 г. / сост. и ред. Н. Е. Сичкина. СПб., 2005б. С. 326–328), но в преподавании языка тем, для кого он главный инструмент деятельности, это становится настоящим и практически безальтернативным. Остается убедить в этом наших коллег и, верим, единомышленников.

И. А. Вещикова

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ФОНЕТИКА И СТИЛИСТИКА»

Содержание учебных курсов по фонетике, орфоэпии и стилистике свидетельствует о том, что фоностилистика находится в них на периферии. По-видимому, такое положение

ние дел можно объяснить неопределённостью и даже спорностью ряда важнейших вопросов, касающихся заданной темы. Если мы хотим понять современную научную и языковую ситуацию в области произносительной стилистики, то начать разговор логично с изучения работ Л. В. Щербы, М. В. Панова и Р. И. Аванесова, ибо в них был задан вектор таких исследований и определён круг проблем, требующих своего решения. Кроме того, для уяснения дискутируемых в данной области тем не должен оставаться в стороне и разбор конкретного языкового материала — записей устной публичной речи разных периодов и жанров.

Понятие стиля произношения. В 10–60-е гг. прошлого века идея стилистической дифференциации на произносительном уровне была соединена с понятием стиля произношения, объяснение которого разными учёными строилось по-разному. Одно восходит к Л. В. Щербе, который в 1915 г. писал: «Пока люди находились ещё под очарованием письма, отличая звуки от букв больше в теории, то можно было бы ещё толковать о том, что неударенное *о* произносится как *а*, или как звук средний между *о* и *а* и т.п. Но когда окончательно порвали с буквами и стали наблюдать объективно существующее в связной речи разнообразие произношений, то пришлось задуматься о том, как относятся друг к другу объективно встречающиеся в разных условиях формы: *gʌvʌrít, gəvʌrít, gəʌrít, gərít, gríti* т. д.» (Щерба Л. В. О разных стилях произношения и об идеальном фонетическом составе слова // Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. М., 1957. С. 21). Опуская существующие интерпретации идей учёного, подчеркнём, что основополагающий характер его суждений определяется тем, что он 1) показал специфику вариантов, зависящих от ситуации речевого общения, 2) привлёк внимание к тому, что такого рода формы образуют континуум, попутно оговаривая, что «будем различать для простоты всего два стиля» (Щерба Л. В. О разных стилях произношения // Фонетика французского языка. М., 1963. С. 20), 3) поставил вопрос о том, что выбор между вариантами типа *здравствуйте* и *здрасте*, *человек* и *чек*, *говорит* и *грит* обуславливается разными, но взаимосвязанными факторами: стилем речи, степенью отчётливости, темпом.

Отношение к выдвинутым Щербой идеям довольно рано стало неоднозначным. Его называют родоначальником фоностилистики. Обзор его идей — отправной пункт любого такого исследования, и всякий раз, когда приходится говорить о стилистических градациях применительно к произношению, выбор падает на изучение форм, названных учёным стилями произношения. Но одновременно высказываются сомнения в стилистической природе описанного им феномена.

Другой подход к истолкованию стиля произношения находим в работах Р. И. Аванесова и ранних (до 1968 г.) публикациях М. В. Панова. Стилистические воззрения Р. И. Аванесова сводятся к трём положениям. Отправным пунктом его рассуждений был тезис, согласно которому литературный язык реально существует во многих своих разновидностях, отличия между которыми касаются не только лексики и грамматики, но «захватывают и область фонетическую, произносительную. Поэтому с полным правом можно говорить и о разных стилях произношения» (Аванесов Р. И. Русское литературное произношение. М., 1984. С. 31 и 33). В качестве таковых в последнем издании книги «Русское литературное произношение» учёный называл основной, нейтральный стиль и ответвляющиеся от него в разные стороны высокий и разговорный стили. При этом он утверждал, что «с различиями в стилях произношения не надо смешивать произносительные различия, обусловленные темпом речи. В последнем отношении следует отличать беглую речь, характеризующуюся быстрым темпом и потому меньшей отчётливостью, меньшей чеканностью, меньшей тщательностью артикуляции, от отчётливой речи, более медленной по темпу и потому характеризующейся большей тщательностью артикуляции». И далее (в сноске): «Акад. Л.В. Щерба в близком значении к указанному разграничению отчётливой и беглой речи употреблял термины „полный“ и „неполный“ стили произношения» (Там же. С. 34).

Однако отметим, что приводимый на протяжении всей работы иллюстративный материал чаще подтверждает противоположное его суждение: «Между разными стилями произношения и произносительными различиями, обусловленными темпом,

существует тесная связь: более быстрый темп бывает в разговорном стиле, а более замедленный — в высоком... Нейтральному стилю в равной мере свойственны как беглая речь, так и отчётливая. Однако полного соответствия между разными стилями произношения и произносительными различиями, обусловленными темпом, нет: хотя и реже, но может встречаться разговорный стиль произношения при отчётливой речи и, напротив, высокий стиль — при беглой речи» (Там же. С. 35).

Вероятно, не без влияния позиции Р. И. Аванесова многие специалисты склонны при обсуждении взглядов Л. В. Щербы акцентировать только два положения. Одно касается того, что Л. В. Щерба противопоставлял два стиля произношения — полный и разговорный. Другое заключается в том, что он соотносил различные стили произношения с различными степенями проявления двух признаков: скорости говорения и тщательности артикуляции. Такое не вполне корректное прочтение привело к бесконечным спорам скорее терминологического, нежели содержательного характера и отодвинуло на второй план описание и объяснение языкового материала.

Если говорить о ранних работах В. М. Панова, то и в них центральным было понятие произносительного стиля, значение которого он раскрывал, выделяя три момента. Первый касается смысла стилистической градации «высокий/нейтральный/разговорный», который надо видеть в самой оценке речи: место высокого стиля там, где речь квалифицируется «как важная, существенная для всех (или многих)» и характеризуется как «как эмоционально-приподнятая, необычная, торжественная, противопоставленная привычной разговорной обыденности» (Панов М. В. О стилях произношения (в связи с общими проблемами стилистики) // Развитие современного русского языка. Под ред. С. И. Ожегова и М. В. Панова. М., 1963. С. 7); разговорный стиль уместен тогда, когда речь оценивается «как имеющая только ограниченное значение: здесь, сейчас, для присутствующих» (Панов М. В. Стили литературного языка // Современный русский язык: Учеб. для филол. спец. Высших учебных заведений / Под ред. В. А. Белошапковой. М., 1999. С. 14-15). Второй связан с

фонетическим содержанием стилей произношения. Основными их показателями служат средства сегментного уровня. Третий момент относится к принципам взаимодействия разных стилей, объясняя которые он обращается к лексическому материалу: «как норма, текст представляет собой сочетание слов разных стилей», причём «наиболее обычно сочетание слов нейтрального стиля (в любом тексте их обычное большинство) со словами одного из окрашенных стилей» (Панов М. В. О стилях произношения... С. 11) и не может существовать текста, состоящего только из маркированных единиц, хотя степень окрашенности может варьироваться. Более детально проблема взаимодействия нейтральных и окрашенных единиц в теории стилей не прорабатывалась, поскольку на данном этапе изучение стилистического варьирования осуществлялось, минуя работу с конкретным материалом, ввиду чего встречающиеся в работах формулировки нередко носят весьма абстрактный характер.

Произносительная составляющая типа речи, функционально-речевого стиля, жанра. Начиная со второй половины прошлого столетия большая часть исследований придерживалась установки: «от уже выделенных (не на фонетических основаниях!) языковых сфер — к описанию их фонетики, их фонетического своеобразия» (Кузьмина С. М. Состояние и задачи исследования русской фонетики в функционально-стилистическом аспекте // Русский язык в его функционировании. Уровни языка. М., 1996. С. 5). На первый взгляд может показаться, что в работах такой направленности должен быть расширен объем фонетических средств (за счёт суперсегментных), подлежащих изучению. Но при ближайшем рассмотрении оказывается, что сведения о суперсегментном уровне становятся не более чем попутной величиной и сводятся лишь к самым общим замечаниям типа: «Суперсегментная фонетика дикторской речи характеризуется следующими чертами: 1) ограниченным набором интонационных конструкций, 2) стабильным средним темпом произнесения, 3) отсутствием пауз колебания и психологических пауз, 4) наличием так называемых дикторских пауз. К этим чертам... следует добавить также ровность тона, отсутствие резких перепадов,

ровную громкость, связанную с ровной интенсивностью голоса» (Там же. С. 11). Получается, что, как бы широко ни ставилась задача, исследования фонетики в функционально-стилистическом аспекте не выходят за рамки такой фонетической единицы, как слово.

Между тем вопросы, относящиеся к познанию закономерностей применения так называемых стилей произношения и выяснению регулирующих их употребление факторов требовал первоочередного внимания. К их обсуждению наука подошла позже, и как основная она была выдвинута в связи с вовлечением в орбиту исследований речевой практики носителей литературного языка сначала в непубличной, а затем и в публичной сфере.

От разговорного стиля к фонетике разговорной речи. Новый этап в изучении фоностилистической проблематики берёт своё начало в 60-е гг., будучи знаменателен тем, что произношение литературно говорящего социума, правда пока лишь в условиях неофициального непринуждённого персонально адресованного общения, становится источником для установления особенностей фонетической составляющей литературного языка. Результаты предпринятого обследования привели к новой интерпретации стилистической ситуации, суть которой заключается в том, что в рамках современного литературного языка сосуществуют две системы — кодифицированный литературный язык (КЛЯ) и разговорная речь/язык (РР/РЯ), каждая из которых имеет свою фонетическую (под)систему. При этом устная публичная речь (УПР) должна следовать формам КЛЯ, тогда как сфера частного бытового обиходного общения — пространство и простор для РР. Использование фонетики РР в иных условиях оценивалось как нежелательное. Основанием для таких обобщений стали две заявившие о себе тенденции: на фоне «постепенного изживания высокого стиля» в произношении (позднее было выяснено, что речь должна идти не об исчезновении признаков высокого стиля, а об изменении его фонетических примет) зафиксирована «резкая актуализация» разговорных черт. Радикальным и определяющим для последующего изучения произносительной стилистики оказался следующий вывод: если «разговорные единицы превра-

щаются из вкраплений, которые окрашивают текст, состоящий из нейтральных единиц, в господствующий тон», то это означает «превращение примет разговорного произносительного стиля в фонетические особенности разговорной речи» и, соответственно, речь идёт об «образовании особой самостоятельной формы общения — разговорной речи» (Панов М. В. *Стилистические изменения в фонетике // Фонетика современного русского литературного языка. Социолого-лингвистическое исследование / Под ред. М. В. Панова. М., 1968. С. 109, 112 и 113*).

Фонетика УПР и фонетика КЛЯ. 80-ые гг. характеризуются переключением исследовательского внимания на изучение устной публичной речи вообще и её фонетической составляющей в частности. Обследование данной сферы бытования литературного языка обещало решение многих проблем, но в полной мере этого не произошло, и все ограничилось общим выводом, согласно которому «большая ошибка — думать, что в принципе можно употреблять в устной речи только кодифицированные языковые средства — некодифицированные в ней обязательно присутствуют (исключения редки)» (Лаптева О. А. *Теория современного русского литературного языка. М., 2003. С. 63*). Применительно к фонетическому уровню это означает, что в большинстве текстов, хотя и очень по-разному, наряду с кодифицированными встречаются некодифицированные формы типа *государс(твен)ный, то(ль)ко, законодат(ель)ный, двадц(ать) пять*. Такого рода формы имеют разные терминологические обозначения: разговорный стиль, разговорная фонетика, неполный тип произнесения, убыстренный тип произношения, фонетические компрессии и др. Сторонники же теории разграничения литературного языка на КЛЯ и РР считали, что проникновение вариантов этого типа в УПР есть следствие ослаблением «жёстких рамок официального публичного общения» в новейшее время (Земская Е. А. *Введение // Русский язык конца XX столетия (1985 — 1995). М., 2000. С. 13*).

Разговорная фонетика в УПР предперестроечного периода. Противоречивые оценки относительно того, насколько табуированы для общественно значимой коммуникации некодифицированные формы, заставляет обратиться к анализу ранее за-

бытого языкового материала (Вещикова И. А. Орфоэпия: основы теории и прикладные аспекты. М., 2007. С. 147–179) — старым радио и телезаписям учёных (Д. Н. Ушакова, А. А. Реформатского, С. М. Ожегова и др.), актёров и режиссёров (О. Л. Книппер-Чеховой, А. А. Яблочкиной, Ю. А. Завадского и др.), писателей (С. Я. Маршака, К. А. Федина, И. Г. Эренбурга и др.), а также журналистов (Ю. Б. Левитана, О. С. Высоцкой, ведущих «Международной панорамы» и др.). Оценке подлежали: а) набор используемых произносительных вариантов (фонетика КЛЯ и типы разговорных вариантов); б) особенности их сочетания; в) табуированные средства. «Типы речи характеризуются, — писал Д. Н. Шмелев, — не только тем, что в них может быть, и рискнём утверждать, что и не столько этим, как тем, чего в них не может быть из предоставляемых языком... ресурсов» (Шмелев Д. Н. Функционально-стилистическая дифференциация языковых средств // Грамматические исследования. Функционально-стилистический аспект. Суперсегментная фонетика. Морфологическая семантика. М., 1989. С. 15).

Анализ и осмысление подобных текстов с точки зрения репертуара используемых в них произносительных вариантов делает неизбежным два вывода. Во-первых, представление о том, что УПР советского периода всегда являет собой исключительно образцы КЛЯ, не подтверждается. Над этим размышлял ещё М. В. Панов, к чему никогда не привлекается внимание: «В лекции [Д. Н. Ушакова — И. В.] особенно поразительно большое количество разговорных фактов, явлений некодифицированной фонетики, конечно, это не просторечие, а разговорный язык. Ведь читалась лекция (чопорный жанр), читалась в студии, при отсутствии слушателей, т.е. в очень искусственных условиях, как будто исключающих всякую разговорность (для неё нужны, наоборот, предельно естественные условия общения). Может быть, мы все-таки заблуждаемся, приписывая успехи разговорной фонетики последним десятилетиям? Не будь она обычной в жёлтой системе, не оказалась бы она такой частой гостьей в лекции Д. Н. Ушакова» (Панов М. В. История русского литературного произношения XVIII–XX вв. М., 1990. С. 176). Во-вторых, в

УПР фонетика РР представлена не в полном объёме, а очень избирательно. Орфоэпически авторитетные люди используют преимущественно те разговорные варианты, которые в наименьшей степени контрастируют с фонетикой КЛЯ. Кроме того, нельзя отрицать, что в УПР есть области, категорически закрытые для фонетики РР. В их числе речь, характеризующаяся как важная, торжественная, эмоционально-приподнятая, т.е. требующая использование так называемого высокого стиля.

О *нормативном статусе фонетики РР*. При изучении стилистического измерения в фонетике в центре внимания неизменно оказывается обсуждение разговорных форм. В настоящее время утверждение о том, что в условиях частно-бытового обиходного общения литературно говорящий социум не может обойтись без употребления фонетики РР, не вызывает никаких возражений. В этой связи стоит напомнить, что их признание в качестве компонента литературной нормы состоялось не сразу: «Первые систематические записи его (РЯ — И.В.) произвели смятение, многим показалось, что это запись речи „некультурных“ людей. Тогда лингвисты, сделавшие эти записи, сообщили, что записана речь людей известных, с очень высокой культурой — профессоров, писателей, академиков. Понемногу филологи стали привыкать к мысли, что такая система (одна из форм литературного языка) действительно существует; причём стали замечать и за собой, что они тоже пользуются РЯ — и даже часто. РЯ имеет свою особую фонетическую подсистему, законы её не совпадают с законами КЛЯ» (Там же. С. 19–20). Что касается нормативной оценки разговорных вариантов в условиях общественно значимой коммуникации, то этот вопрос пока не получил окончательного решения. Представляется, что этому препятствует по крайней мере три обстоятельства. Во-первых, при квалификации форм типа $g\lambda v\lambda r\acute{ı}t$, $g\lambda v\lambda r\acute{ı}t$, $g\lambda r\acute{ı}t$, $g\lambda r\acute{ı}t$ учитывается то, что члены одного и того же фонетического множества могут существенно отличаться друг от друга с точки зрения нормы, а квалификация всех разговорных (компрессированных) форм в терминах *правильно* — *неправильно* (литературно — нелитературно) не имеет объяснительной силы. Во-вторых, нельзя игнорировать, что одна и та же разговорная форма может

быть оценена двояко (как положительно, так и отрицательно). Судя по текстам, их восприятие как *уместных/неуместных* изменчиво и зависит от конкретных коммуникативно-прагматических условий. В-третьих, надо понимать, что УПР (будучи противопоставлена РР) далеко не монолитна, что особенно хорошо прослеживается на примере телевизионной речи. Конечно, окончательный ответ на вопрос о разграничении УПР на подсистемы в стилистической плоскости пока затруднён из-за недостаточной исследованности материала. Необходимым условием решения этой проблемы является изучение и систематизация репертуара компрессированных форм, используемых в качественных текстах, представляющих разные жанры и форматы.

Н. С. Цветова

Санкт-Петербургский государственный университет

ПРЕПОДАВАНИЕ ЛЕКСИКОЛОГИИ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ЖУРНАЛИСТИКИ

В течение многих лет на кафедре речевой коммуникации факультета журналистики СПбГУ был сформирован достаточно определенный подход к преподаванию лексикологии. Подход этот можно назвать функционально-стилистическим, именно поэтому соответствующий раздел и учебно-методическое пособие, подготовленное для студентов, изучающих стилистику, назывались «Лексическая стилистика» (Цветова Н. С. Лексическая стилистика. СПб., 2008). Лексическая стилистика, в отличие от других разделов лингвистики, изучающих изобразительные и выразительные возможности языка, сосредоточена на особенностях и закономерностях функционирования лексических средств в различных функциональных и речевых стилях, занимается исследованием условий, определяющих возможность и необходимость выбора лексической единицы в зависимости от сферы общения, от конкретной речевой ситуации.

Несмотря на то что в течение последних лет был осуществлен перевод данного раздела в курс «Современный русский язык», суть подхода принципиально не изменилась.

По-прежнему лексикология, или лексическая стилистика, — лингвистическая дисциплина, изучающая не только определяющие характеристики слова, «взаимосвязь его звуковой оболочки и значения» (Современный русский язык: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. Л. Р. Дускаевой. СПб., 2014. С. 58), т. е. содержательно-смысловые особенности слова как основной лексической единицы, но и закономерности использования слова в речи, его стилистические возможности. Теоретический фундамент раздела — идеи корифеев отечественного языкознания И. А. Бодуэна де Куртенэ, Н. В. Крушевского, Ф. Ф. Фортунатова, А. А. Шахматова, М. М. Покровского, А. А. Потбни и др.

Лексикологии в подготовленном кафедрой учебнике посвящено несколько глав: «Содержательно-смысловые особенности слова», «Системность лексико-семантического пространства», «Лексическая типология», «Социальная дифференциация лексики» и «Стилистически окрашенная лексика».

В первых двух главах рассматриваются структура лексического значения слова, типы лексических значений и системные смысловые связи между словами (парадигматические отношения в лексике прежде всего). Те параграфы, в которых представлены наиболее употребительные в современной медиаречи лексические группы, завершаются собственно функциональными разделами, информирующими читателя о стилистических возможностях данных лексических групп. Это параграфы, целью которых является формирование представления об антонимии и синонимии, средствах, обладающих огромным стилистическим потенциалом, лексических явлениях, активно используемых сегодня журналистами, пиарменами и рекламистами.

Сложность и многосоставность двух базовых разделов «Лексическая типология» и «Социальная дифференциация лексики» определяется функциональными возможностями описываемых в данных разделах лексических единиц. Так, описание лексиче-

ской системы современного русского языка начинается с информации о ее исторических изменениях, в результате которых возникли два базовых лексических пласта: исконно русская лексика и заимствованная. Понятно, что сегодня в медиаречи преимущественно используется огромный воздействующий потенциал второй лексической группы, отличающейся достаточным разнообразием. Именно поэтому при создании общей картины «исторических изменений лексики» (Там же. С. 97) особое внимание уделяется разным типам заимствований, которые в современной медиаречи выполняют предельное количество стилистических функций — от номинативной до манипулятивной. Но, поскольку в современной медиаречи наиболее активно используются неассимилированные заимствования из западноевропейских языков (американизмы и англицизмы), именно этот раздел является ключевым. Иные типы заимствований функционируют особенно активно в нишевой журналистике, как, например, варваризмы в трэвел-медиатексте, что также отмечается в специальных параграфах.

Отдельная глава посвящена проблеме «социальной дифференциации лексики» (Там же. С. 116). Этот раздел является одним из наиболее проблемных, но не потому, что трудно описать те лексические явления, функционирование которых становится предметом исследования в данном случае. Общеизвестно, что именно в этом разделе лингвистики существуют достаточно серьезные терминологические, точнее, дефинитивные разночтения. Эти разночтения порождают целый ряд вопросов. Можно ли признать существование социальных диалектов? Какое понятие является более широким: жаргон или сленг? Чем отличаются просторечные лексемы от жаргонных? Какие лексемы можно и нужно отнести к инвективным? Но главный вопрос — чем же все-таки может быть оправдано использование слов, соотносимых в сознании носителей языка с разного рода и разного типа табу в публичной речи. Существование этих вопросов заставляет делать акцент на терминологической системе.

Пятая глава — «Стилистически окрашенная лексика» (Там же. С. 120) (книжная, разговорная, эмоционально-экспрессивно

окрашенная лексика, лексика с функционально-стилистической окраской). Этот раздел создавался с ориентацией на ранее принятое представление о стилистическом значении слова.

Стилистическое значение слова — это непредметная информация (в иных терминологических системах — разного типа ассоциации), заключенная в слове: экспрессивно-эмоциональные коннотации, результат влияния сферы общения, жанра, формы, содержания речи, отношения автора к предмету речи и к адресанту, наконец, исторически сложившиеся стилистические характеристики слова (устаревшее, вульгарное, табуированное и т.д.). Не все слова имеют стилистическое значение. Слова, не обладающие стилистическим значением, относят к нейтральной лексике (имеющей нулевое стилистическое значение).

Целесообразность использования этого термина определяется многочисленными попытками отечественной филологии найти термин, номинирующий, как говорил в 1862 году в своем «Напутном слове» В. И. Даль, дух русского слова, его энергетику (Даль В. И. Напутное слово // Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1. М., 1981. С. XIII–XXIX), попытками лексикологов зафиксировать в словарной статье толковых словарей не только лексическое значение, закрепленное за словом.

Современные специалисты пишут также о том, что в русском языке есть слова, которые способны обрести стилистическое значение в речи. Слово, закрепленное за определенной речевой средой, являющееся органичным элементом определенного стиля, попадая в чуждую ему стилевую среду, обретает выразительные возможности, т.е. стилистическое значение: канцеляризмы в разговорной речи, высокое книжное слово в обыденной речи, жаргонное слово в книжной речи.

Сегодня, как правило, выделяются два компонента стилистического значения слова:

— эмоционально-оценочный, выражающий оценку, эмоциональное состояние адресанта или его отношение к предмету или адресату речи;

— социально-жанровый, выражающий степень стилистической возвышенности-сниженности, отнесенность или при-

надлежность к определенному классу речевых жанров, степень архаичности-новизны, классовую окраску слова, его социально-групповую или географическую характеристику и, наконец, окраску, связанную с возрастом и полом носителя языка (Долинин К. А. Стилистика французского языка. М., 1987. С. 98–102).

В учебнике нового поколения термин стилистическое значение слова не используется, но описываются основные типы стилистических значений: книжное и разговорное, эмоционально-экспрессивно окрашенная лексика и лексика с функционально-стилистической окраской.

Из всего сказанного ясно, что в той системе преподавания лексикологии, которая сложилась на факультете журналистики СПбГУ и закреплена в учебнике нового поколения особое внимание уделяется функциональным семантико-стилистическим значениям описываемых языковых средств, функционированию лексических ресурсов в медиаречи как системы языковых техник.

Е. С. Кара-Мурза

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

ИЗУЧЕНИЕ РЕЧЕВОГО ОБЛИКА КОММЕРЧЕСКОЙ РЕКЛАМЫ В ВУЗОВСКОМ КУРСЕ СТИЛИСТИКИ

Масштабным общественным трансформациям сопутствуют изменения в социальных коммуникациях. Они в свою очередь требуют научного осмысления в коммуникативистике и в лингвистике, а затем трансляции знаний в прикладные области и в образовательные процессы, где эти новации должны отобразиться в учебниках, пополнить классификационные таблицы, способствовать формированию профессиональных компетенций.

В начале 90-х это произошло в России, где в связи с политической и экономической перестройкой возникло или активизировалось несколько коммуникативных потоков, и среди них реклама — ком-

мерческая, а затем и политическая и социальная. Этот поликодовый и мультимедийный тип прикладного творчества стал объектом активного изучения в интересах соответствующей индустрии и вузовского образования. Сформировалась коммуникатологическая дисциплина специализации под названием «рекламоведение/рекламистика/адвертология»; она опирается на маркетингологию, психологию, социологию (Щепилова Г. Г. Реклама в СМИ: история, технология, классификация. М., 2010). В ее пределах раздел, который посвящен созданию рекламных текстов, представляет собой ингерентную «креативную лингвистику», обладающую собственным терминологическим аппаратом и в то же время теоретически и исторически укорененную в риторике, семиотике и стилистике (Назайкин А. Н. Эффективный рекламный текст в СМИ. М., 2011).

Реклама (как журналистика и пиар) изучается и в рамках медиалингвистического цикла. Прикладные вузовские спецкурсы создаются на разных основах (стилистической, семиотической, культурологической) и часто в содружестве лингвистов с рекламистами (Ягодкина М. В., Иванова А. П., Слостушинская М. М. Реклама в коммуникационном процессе: Учебное пособие. Стандарт третьего поколения. СПб., 2014).

В теоретических же курсах описание рекламы пока противоречиво и неравномерно. В базовом учебнике, где предложена развернутая система биологических и культурных семиотик (Мечковская Н. Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура: Цикл лекций. М., 2008), семиотика рекламы (равно как журналистики) отсутствует и в качестве объекта исследования — как онтология (как креолизованные массовые коммуникации), и как методология (как частная медиасемиотика).

При этом семиотика и у Ч. Пирса, и у Р. Якобсона была изначально ориентирована на коммуникативные процессы, на их обеспечение функционально различными знаками (Семиотика: Антология / под ред. Ю. С. Степанова. М., 2001). В основу европейской семиологии середины XX в. легла риторика как исторически первая коммуникативная дисциплина. В трудах Р. Барта, У. Эко объектами исследования стали массовая культура и коммерческая реклама с их системами ценностей и аргументативны-

ми стратегиями. В прикладной книге по семиотике рекламы под названием «Рекламный сталкер» описывается коммуникативная специфика ролей и интеракций и на этой основе анализируется содержательная структура и композиция текстов (Морозова И. Рекламный сталкер. Теория и практика структурного анализа рекламного пространства. М., 2002). Эта концепция легла в основу нашего варианта лингвосемиотики рекламы (Кара-Мурза Е. С. Лингвосемиотика рекламы в ряду речеведческих дисциплин // Речеведение: современное состояние и перспективы. Материалы Международной конференции, посвященной юбилею М. Н. Кожиной (Пермь, 16–20 ноября 2010). — Пермь, 2010. С. 53–60).

Семиотический аспект текста — это, конечно же, и аспект его фактуры, поликодовой в массмедиа; а по убедительному мнению Т. В. Шмелевой, это один из ведущих речеведческих параметров, формирующий особый раздел речеведения (Шмелева Т. В. Речеведение как лингвистическая парадигма // Стилистика как речеведение: Сборник научных трудов славянских стилистов, посвященный памяти профессора М. Н. Кожиной. М., 2013. С. 51–56). Как отметила в разговоре с автором этой публикации проф. Л. Р. Дускаева, мультимедийный тренд в рекламе и журналистике способствует возникновению нового направления в науке — семиотической стилистики. Таким образом, и семиотика, и лингвосемиотика рекламы вписываются в широкую концепцию речеведения, предложенную М. Н. Кожиной.

Что же касается функциональной стилистики, в том числе вэзовской, то в ней реклама изучается с 90-х гг. XX в. (Кохтев Н. Н. Стилистика рекламы. Пособие для студентов факультетов журналистики. М., 1991), но до сих пор не сложилось общепринятое мнение относительно ее классификационной позиции, а также объема. В учебнике (Солганик Г. Я. Практическая стилистика русского языка. М., 2006) она вообще не рассматривается. Разными авторами реклама рассматривается и как самостоятельный речевой стиль (Имшинецкая И.А. Речевой стиль коммерческой рекламы в его жанровых разновидностях. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2007), и как разновидность публицистического, с опорой на материалы рекламы политической (Кожина

М. Н., Дускаева Л. Р., Салимовский В. А. Стилистика русского языка. М., 2008) или коммерческой (Матвеева Т. В., Купина Н. А. Стилистика современного русского языка. Углубленный курс: Учебник для бакалавров. М., 2013). Ее называют жанром (Лаптева О. А. Претензия одного жанра на преобразование структуры современного русского литературного языка // От слова к делу: Сборник докладов: X Конгресс МАПРЯЛ. СПб, 2003. С. 109–117; Крылова О. А. Лингвистическая стилистика. Кн. 1. Теория. М., 2006). Реклама обозначается также термином рекламный дискурс — причем и рекламная коммуникация (Рекламный дискурс и рекламный текст: коллективная монография. М, 2011), и рекламная продукция (Кара-Мурза Е. С. Изучение русской потребительской рекламы: от функционального стиля к дискурсу, от функциональной стилистики к лингвосемиотике // Стилистика как речеведение: Сборник научных трудов славянских стилистов, посвященный памяти профессора М. Н. Кожинной. — М., 2013. С. 138–145). Вариант: «Реклама рассматривается как жанровое образование, функционирующее в различных типах дискурса [коммерческом, политическом и др.]» (Белозерова Е. В. Реклама как жанровый метаконцепт (на материале русской лингвокультуры). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2007). Отдельная проблема — русский язык в рекламе; Ю. А. Бельчиков рассматривает его в числе устных разновидностей СРЛЯ (Стилистика и литературное редактирование. М., 2004). В. М. Лейчик применяет к этому объекту термин язык для специальных целей (Реклама: язык, речь, общение: Учебное пособие. М., 2008). В нашей концепции это функциональный стиль литературного языка — в соответствии с предъявлением разновидностей русского языка в Московской школе функциональной социолингвистики (Современный русский язык. Социальная и функциональная дифференциация. М., 2003).

В учебнике по стилистике для медиавузов текстовые аспекты коммерческой рекламы не будут рассматриваться в терминах функциональных стилей, будет анализироваться ее речевой облик. Эта формулировка нетерминологична, но вполне релевантна для нужд вузовского изучения. Во-первых, она позволяет в

качестве единиц использовать комплекс разнопорядковых феноменов, которые показательны для рекламы во всех ее направлениях. Во-вторых, она работает в общей речеведческой перспективе, где в анализе рекламной коммуникации и ее совокупного текстового воплощения (дискурса) комплементарны функциональная стилистика и стилистика текста, семиотика и риторика (Кара-Мурза Е. С. Лингвосемиотика рекламы...).

Главное в речеведческом подходе — экстралингвистическая мотивировка с учетом иерархии внеязыковых факторов. Речевой облик коммерческой рекламы обусловлен прежде всего ее созданием и функционированием как важного сегмента маркетинговых коммуникаций в рыночной экономике, которые в свою очередь влияют на повседневность, формируя потребительский образ жизни. Маркетинг — это концепция рыночного типа хозяйствования, возникшая в середине XX в., при переходе от экономики производителя к экономике покупателя, когда был сформулирован клиент-ориентированный подход и для повышения эффективности продаж разработан комплекс мер, названный маркетинговым миксом, в котором наряду с другими средствами продвижения (позиционированием продукта, ценовой политикой, выкладкой на местах продаж, квалификацией продавцов, конкурсами) большую роль играет коммерческая реклама в ее форматах: массовая, адресная/почтовая = direct marketing, на местах продаж, а также связи фирмы/организации с властью и общественностью (PR — public relations и GR — government relations) и др.

Как речеведательная сфера, имеющая многосотлетнюю историю, рекламная индустрия демонстрирует наличие таких внеязыковых параметров, благодаря которым, согласно концепции М. Н. Кожинной, формируется макросовокупность текстов — некий их самостоятельный тип. Это прежде всего особые типы общественного сознания — маркетинговое и потребительское; в рекламной деятельности они взаимодополнительны. Заказчики текстов (производители товаров/услуг, они же рекламодатели) и их создатели (маркетологи и рекламисты) являются носителями профессионального маркетингового мышления, которое по-

зволяет и проектировать продукт, и рекламировать его с точки зрения потребностей и нужд рекламополучателей как потенциальных покупателей (Репьев А. П. *Мудрый рекламодатель*. М., 2005). А покупатели обладают типом сознания, комплементарным в этой картине мира, — потребительским; оно заставляет своих носителей осознавать все новые потребности и нужды и все новые способы их удовлетворения с помощью товарных новинок, стремиться к их приобретению (Цветкова О. Л. *Общество потребления: система и человек*. Ярославль, 2013).

Внеязыковые факторы тематики связаны, во-первых, с общим представлением о некоем предмете/явлении как о товаре, нуждающемся в продвижении, чтобы от его продажи производитель и потребитель получили каждый свою выгоду. Здесь отчетливо разнятся коммуникативные потоки таких типов обществ и государств, как нерыночное советское (с его системой пропаганды и агитации), и рыночное западное (с его системами рекламы, политической и коммерческой). Во-вторых, они указывают на специфику товарной категории: товары повседневного спроса и товары престижного потребления рекламируются по-разному. Факторы целевые связаны с этапом жизни товара. Реклама, выходящая на рынок, напоминающая, возвращающая (ребрендинг) и проч., а также реклама товарная и имиджевая различаются прежде всего риторически, т.е. составом ценностей в аргументации, и, кроме того, семиотически — выбором средств означивания этих аргументов. Технологические внеязыковые факторы связаны со спецификой носителей и размещения. Финансовые возможности рекламодателей тоже важный фактор: он предопределяет выбор носителей, каналов и жанров (объемных или малых, т.е. дорогих или дешевых).

Для описания речевого облика рекламы важен выбор единиц анализа — таких, которые являются объектами рекламного творчества и речеведческое/лингвосемиотическое описание которых будет подспорьем при обучении креативным технологиям. Такие единицы предложены в коммуникативно-семиотической концепции «структурного анализа рекламного пространства» под названием «язык товарной категории» (Морозова И. *Реклам-*

ный сталкер...)). Это инструмент анализа наличествующей рекламы на подготовительном этапе рекламной кампании некоего товара из некоей товарной категории, который нужен, чтобы рекламодатели и рекламисты сформулировали аргументы и выбрали способы означивания ключевых элементов рекламного обращения в соответствии с общепринятым поликодовым «языком» или в противовес ему, по контрасту. А студенты могут овладеть этим «языком», знание которого способствует формированию продуктивных компетенций, в общих медиастилистических и в специальных курсах.

Одной из важных целей деятельности маркетологов и рекламистов является правильное позиционирование — определение свободной рыночной позиции, которую в рамках своей товарной категории мог бы занять продвигаемый продукт благодаря своим качествам, реальным или вымышленным. Текстовые/речевые средства отображения товара очень многочисленны — о нем говорят практически все приемы и средства информирования и воздействия в рекламе. Но не только о нем — также и о рекламодателе=товаропроизводителе, и о рекламополучателе=потребителе. Эти три позиции коррелируют с основными содержательными единицами рекламного текста — это рекламная синтагма, по И. Морозовой. Она отображается в основных формальных/композиционных единицах-компонентах: в заголовке, корпусе, концовке текста, в иллюстрациях, а также в коммерческом имени, слогане и др. См. несколько иную систему конституэнтов рекламного текста у Л. Г. Фещенко (Фещенко Л. Г. Структура рекламного текста. СПб., 2003).

Чтобы обеспечить покупку рекламируемого товара в условиях перенасыщенного современного рынка, рекламисты должны создать в желаниях и в памяти потребителей неразрывную связь между потребностью, которую можно удовлетворить с помощью какого-нибудь товара из товарной категории, и товаром конкретной предпочитаемой марки, а также между рекламируемой товарной маркой и фирмой-реklamодателем. Эта связь обеспечивается прежде всего знаками фирменной и марочной индивидуализации, в число которых входят: 1) название фирмы (эрго-

ним) и товарной марки (прагмоним); с лингвосемиотической точки зрения они представляют собой микротекст — коммерческое имя в дизайнерском решении (логотип), а зачастую и в правовом оформлении (товарный знак); 2) слоган — минитекст, высказывание, которое доносит до аудитории «миссию/кредо фирмы» или ведущую идею кампании; 3) фирменная/марочная эмблема, 4) персонаж, 5) фирменные цвета и 6) реквизиты. Эти знаки считаются ключевыми ресурсами рекламной кампании и вообще деятельности фирмы, а в тексте являются автосемантическими элементами.

Из текста должно быть сразу понятно, товар какой категории, какой марки и какого производителя рекламируется, а также для кого он предназначен, кто рекламополучатель. Последнее становится понятным благодаря совместному труду маркетологов и рекламистов в результате сегментирования — выявления целевой аудитории, т.е. потребителей определенного психологического и демографического типа, уровня достатка, определенных ценностных ориентиров, которым этот продукт был бы нужен; выясняется, с помощью каких аргументов его можно «продвинуть». Рекламополучатель обозначается в тексте по-разному: визуально — как «персонаж» (от фотографии среднего представителя целевой аудитории (ЦА) до «звездного» потребителя, какого-нибудь Бреда Питта); визуально — как предмет (аксессуары, типичные для ЦА и указывающие на нее — изображение письменного стола руководителя, кому предназначен продукт для бизнеса или для представительских целей, вроде пишущей ручки Dupont); вербально — социолект ЦА, например молодежный жаргон.

Что касается презентации товара, то его качества формулируются в рекламной концепции и доводятся до целевой аудитории посредством разных функциональных типов рекламной продукции (имен, предложений, текстов). Продукт должен быть представлен в выгодном свете, статично (на фотографии) или динамично (в телесюжете). Качества продукта должны быть внедрены в мысли и чувства ЦА, стимулировать поведение с опорой на важные для потребителей ценности, которые вопло-

щаются в текстовых аргументах, ранжированных «по весу» и размещенных в определенных компонентах текста. Уникальное торговое предложение (УТП) локализуется в заголовке/хедлайне, дополнительные рациональные доводы — в основной части текста, часто в рубрицированном виде, а эмоциональные — в концовке/эхо-фразе. Продукт предъявляется с помощью разных лингвосемиотических вариантов текста — от вербального компрессированного объявления и развернутого «статьевой рекламы» до визуальной статичной постерной рекламы и динамичных радио — и телероликов, а также посредством разных жанров — исконно рекламных и заимствованных, транспонированных из иных речедетальностных сфер. С одной стороны, это типично рекламные объявления, афиши, плакаты/постеры, каталоги и проспекты, с другой — интервью, частные телеграммы, письма и открытки, политические листовки, тесты, записи в органайзерах и проч. Реклама распространяется и через разные носители и каналы: печатные издания, прессу, радио, телевидение, Интернет — с использованием разных риторических и стилистических приемов и средств (Кара-Мурза Е. С. Язык русской печатной рекламы / Язык массовой и межличностной коммуникации. М., 2007. С. 479-552).

В объем понятия рабочего словосочетания «речевой облик рекламных текстов» входят все вышеупомянутые аналитические единицы: текстовые элементы, типы текстов и их носители, соотносимые с маркетинговым содержанием, а также с отображением рекламной коммуникации. Они должны быть представлены системно — от иерархии экстралингвистических факторов до специфики содержания и композиции рекламы, до многоступенчатой классификации типов рекламной продукции и ее жанрово-семиотических вариантов, а также до специфических приемов аргументирования, в том числе связанных с «мягким» манипулированием, напр., рефреймированием прототипичного рекламного устного диалога.

Маркетинговый подход возобладал и в избирательных процессах западных демократий, а с конца XX в. и в России. Появилась политическая реклама, а затем и политический пиар. Теперь

кандидат выигрывает в основном за счет медиатизированных политтехнологий: не благодаря своим реальным заслугам, а с помощью имиджа, который конструируется идеологами, режиссируется политтехнологами и часто становится alter ego политика. Мы считаем необходимым дать студентам, хотя бы эскизно, представление о рекламной коммуникации во всех ее проявлениях и направлениях, в том числе политическом и социальном, в добавление к коммерческому. Эти направления сложились в разных социальных сферах и выполняют разные задачи, однако объединены общей установкой на использование «продвигающих» коммуникативных стратегий, которые традиционно воплощаются в броских креолизованных формах. Эти особенности отражены в известном определении: «Реклама — это ответвление массовой коммуникации, в русле которого создаются и распространяются информационно-образные, экспрессивно-суггестивные произведения, адресованные группам людей с целью побудить их к нужным рекламодателю выбору и поступку» (Ученова В. В. Философия рекламы. М., 2003).

Собственные свойства рекламы обусловлены ее специфической — продвигающей — целью и ее функцией в маркетинговых коммуникациях, а также ее коммуникативной природой: первичные проявления (личное общение продавца с покупателем) и вторичные (общение массовое и заочное через разные носители). Они отличают ее от немаркетинговых медиакоммуникаций: от прототипных направлений журналистики (новостной и аналитической; деловой, политической и социальной); от политической коммуникации (классических форм пропаганды и агитации). И, наоборот, сближают с теми направлениями журналистики, тематически и/или интенционально связанными с производством и продажей товаров/услуг, с глянцевого и потребительской, при всей их разнице (Журналистика сферы досуга // Учебное пособие / под ред. Л. Р. Дускаевой и Н. С. Цветовой. СПб., 2012).

Наконец, важнейшим аспектом нашего описания речевого облика рекламы является нормативность. Необходимо изложение системы норм, которым подчиняется создание любых текстов,

и рекламы в том числе. Система насчитывает три уровня: базовый — нормы языковые (литературные и стилистические), средний — нормы текстопорождающие (жанрово-дискурсивные) и высший — нормы этические и правовые. Для журналистики важен федеральный закон «О средствах массовой информации», для рекламной индустрии — «О рекламе»; следует учитывать также положения ряда других законов начиная с Конституции РФ и включая международное законодательство. Цель соблюдения жанрово-дискурсивных и стилистических норм — максимальная выразительность и эффективность текста. Цель соблюдения профессионально-этических и юридических норм — защита конкурентных начал в производстве и в торговле, а также защита прав потребителей. Эти нормы (точнее — представители разных сторон рекламной коммуникации и органов надзора и правоприменения) часто входят в конфликт, который проявляется в неадекватном выборе семиотических средств, что грозит разного рода санкциями. Медиастуденты должны осознать факт правовой регуляции креатива и руководствоваться этим осознанием и в своей учебе, и в профессиональной деятельности. Эти проблемы заслуживают отдельного лингвометодического обсуждения.

Т. И. Сурикова

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

ЛИТЕРАТУРНОЕ РЕДАКТИРОВАНИЕ КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ ДИСЦИПЛИНА: КОНЦЕПЦИЯ И ПОСТРОЕНИЕ УЧЕБНИКА

До сих пор существует два понимания предмета «литературное редактирование» по отношению к СМИ. Первое, традиционное, предполагает работу над языком текста, преимущественно исправление стилистических ошибок и недочетов. Второе, берущее начало в работах К. И. Былинского, включает анализ и правку не только стиля, но и содержания произведения. Определение «ли-

тературное» отчасти традиционно, отчасти оправдано тем, что любое вмешательство в текст, какую бы цель оно ни предполагало (скажем, правку фактического материала), осуществляется через его литературную форму.

Литературное редактирование (от лат. *redactus* — приведенный в порядок) **как один из аспектов профессиональной журналистской деятельности** — это комплексный анализ и правка текста при его подготовке к публикации. Критериями оценки является его общественная и познавательная ценность, соответствие типу и формату издания, информационным запросам аудитории, культурно-речевым стандартам массовой коммуникации.

Как учебная дисциплина литературное редактирование ориентировано на понимание границ предмета. Задача и цель курса — и освоение теории этого вида деятельности, и, главное, развитие базовых навыков профессионального анализа и правки текста. Поэтому основное внимание уделяется практической работе студента с текстами СМИ.

Концепция курса представляет литературное редактирование как элемент процесса вербальной массовой коммуникации и как технологию редакционной подготовки текста к публикации. Осуществляет его редактор/рерайтер/журналист, который становится посредником между автором, изданием, аудиторией и обществом в целом, профессионально представляя интересы, потребности и особенности каждого и учитывая их в параметрах текста.

Технология редакционной подготовки материала СМИ представляет основные операции: чтение и правку. Различные виды профессионального чтения с описанием целей, задач, основных приемов и особенностей применяются на разных стадиях редакционной обработки текста. А разновидности правки избираются исходя из его недостатков, выявленных при чтении, и этапа его подготовки.

Текст в концепции предмета рассматривается как объект редакторского анализа и правки 1) в качестве лингвистической и дискурсивной единицы и 2) языкового знака двусторонней природы. В его плане содержания выделяются аспекты: структурный

(его архитектоника, построение); фактологический (предметная основа, факты); логический (соблюдение законов правильного мышления). Учитывается разница между мышлением как явлением сознания и текстом как явлением речи, в котором мышление отражено. В плане выражения рассматриваются основные критерии оценки текста: нормативность, историческая и функциональная вариативность нормы, ее проблемные зоны как результат взаимодействия противоречивых тенденций; отражение в языке формата издания, языковой личности и речевого поведения автора/героя произведения.

В каждом случае особое внимание уделяется единицам и процедурам, соответствующим аспекту анализа и правки содержания или языка текста.

Таким образом, в концепции предмета заложена идея максимальной технологичности курса. В некоторой степени это упрощение реального процесса работы над текстом. Но на начальном этапе освоения предмета нам оно представляется плодотворным, поскольку позволяет предельно четко, игнорируя детали, представить основные аспекты, взаимосвязи, структуру, критерии, единицы, субъект, объект и цели редакторской деятельности.

Учебник должен отражать эту концепцию и в структуре, и в подходе к изложению материала. Знакомство с курсом начинается с представления литературного редактирования как коммуникативной деятельности. Затем следует знакомство с основными лингвистическими свойствами текста, их проявлениями и проблемными областями. Потом рассматриваются основные его содержательные и языковые стороны как аспекты редакторского анализа и правки.

В учебнике **делается акцент на активное вовлечение студента в аналитическую работу над текстом**. Изложение теоретического материала сокращается до минимально необходимого, но достаточного, с нашей точки зрения. По возможности он дается в графически удобной форме: определения и ключевые идеи, правила графически выделяются, по возможности материал дается в таблицах и снабжается краткими, простыми, понятными, а иног-

да и забавными примерами. Соотношение теоретического материала к практическим заданиям — примерно два к трем.

Анализ текстов, их недостатков и редакторских операций, который традиционно дается в описательном ключе, **представляется как часть практикума после каждого параграфа**. Уже на этапе изучения редакторской деятельности предлагается сначала выделить соответствующие теме единицы текста и сверить ответы по справке, которая в таких случаях дается после учебного текста в каждом задании; далее проанализировать и выправить материал, потом также по справке сверить свою работу с вариантом из учебника. Наконец, на последнем этапе работы с темой предлагается целиком самостоятельно редактировать текст СМИ.

Представляется, что последовательность изложения материала должна стимулировать интеллектуальную активность студента: теоретические сведения справочного характера → практикум (самостоятельное выделение единиц анализа) → проверка себя по справке → самостоятельный анализ и правка текста → сличение результатов с вариантом учебника (а не пассивное наблюдение за тем, как первое и второе делает автор учебника) → самостоятельная работа с текстом, который будет проверять и разбирать преподаватель на занятиях.

Понятно, что кто-то будет сразу смотреть в справку, освободив себя от утомительной аналитической работы с текстом. Но, на наш взгляд, существенно другое: задания побуждают студента к активной деятельности и дают такую возможность, а традиционное изложение материала в информационном ключе изначально настраивает его на пассивную роль наблюдателя.

Литературное редактирование завершает изучение филологических дисциплин на факультете журналистики и предполагает, что студент освоил курсы современного русского языка и стилистики, знаком с жанровой системой современных СМИ, с их типологией, ориентируется в законодательных и этических нормах поведения журналиста. Поможет в освоении курса и общая культура, профессиональная эрудиция. Хорошо известно, что чем больше знает редактор, чем лучше ориентируется

тексте и в контексте культуры и жизни, тем плодотворнее и легче будет его работа. Необходимость быть эрудированным, профессионально грамотным специалистом — требование не только общей и профессиональной культуры. Для редактора это требование ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ.

Л. В. Лыткина

Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ МЕДИАТЕКСТА («МОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ. АВТОБИОГРАФИЧЕСКИЙ ФЕЛЬЕТОН» А. АВЕРЧЕНКО)

Методологической основой анализа медийного текста на семинарах по истории журналистики могут стать размышления Г. В. Ф. Гегеля о функциях творца традиционного эпоса: «...что он рассказывает, должно показаться субъективно от него отдалённой и самой по себе замкнутой действительностью как по содержанию, так и по изображению; с этой действительностью он не должен вступать ни в какую безусловно субъективную связь ни с точки зрения сюжета, ни с точки зрения рассказа» (Гегель Г. В. Ф. Соч. М., 1958. Т. IV. Лекции по эстетике. Кн. 3. С. 225).

Суждения Гегеля позволяют выделить три повествовательные разновидности: презентативную, свойственную историческим поэмам-эпопеям; трансформативную, характерную для собственно художественных произведений нового и новейшего времени; экспозитивную, присущую информационным, аналитическим и художественно-публицистическим текстам.

Экспозитивная (описательная, изобразительная) повествовательная тенденция отражает особенности журналистского (медийного) произведения. Его автор вступает (нарушая требования к тексту, высказанные Гегелем) в «безусловно субъективную связь» с изображаемым «с точки зрения рассказа». Такой тип повествования (или повествовательная тенденция) предполагает

ориентацию на реальные события, строгую документальность, актуальность темы, создание сюжета по логике мысли повествователя с возможностью прямых оценок, бесфабульную и широкоохватную композицию.

Исследование журналистского произведения позволит не только изучить способы, приёмы, принципы создания публикаций, ставших классическими, сохранивших свою идейную значимость до сегодняшнего дня, но и раскрыть используемые их авторами методы манипулирования аудиторией, скрытые смыслы текстов, их импликационные возможности. При обращении к подобному анализу принципиально важным становится исследование темы, предмета, проблематики и идеи произведения, а также его формы, включающей функции повествователя (сюжетоведение; пути создания зон конфликтов, или полей напряжения текста; расшифровка заголовков; оценка различных видов авторских отступлений, остановок сюжета; смена эмоциональных доминант текста — см. об этом: Чернухина И. Я. Очерки стилистики художественного прозаического текста. Воронеж, 1977), что станет основанием для точного определения жанра произведения и установления манипулятивных возможностей текста.

В качестве примера подобного анализа может быть представлено исследование произведения А. Аверченко «Моё самоопределение. Автобиографический фельетон». Тема текста — российская действительность февраля — мая 1917 г. Предметом исследования становится противостояние различных идейно-политических сил в обществе: либеральных, эволюционных и революционно-экстремистских.

Проблематика текста может быть определена как социально-психологическая. Показано столкновение двух классовых позиций: пролетарий («зелёный») и интеллигент (журналист, «буржуй», но добывающий себе пропитание умственным трудом). Автор задаётся вопросами: на чьей стороне правда? Какой класс несёт в себе прогрессивные начала?

Социально-психологическая проблематика произведения дополнена нравственно-психологической. Кто честнее, гуманнее,

нравственное — «пиджачный гражданин», желающий сокрушить капиталистов и все их богатства поделить, или писатель (журналист), понимающий, что любое денежное состояние — это тяжелый труд, «дееспособность мозга», а не разграбление чужих богатств?

Идею произведения можно сформулировать так: самоопределение человека — это нахождение своего места в обществе, своего назначения на земле. В основе этого — труд, а не демагогические выкрики. Самоопределение писателя не в том, «буржуй он или нет», а в понимании и истолковании жизни.

Перед нами синтетическое жанровое образование, соединяющее в себе фельетонные и памфлетные начала.

Повествователь высмеивает отдельные негативные явления российской действительности 1917 г.: демагогию «травяных пиджаков»; отсутствие логики в их выступлениях, доказательности суждений, да и отсутствие собственно суждений; есть лишь лозунги («Капиталистов не должно быть!», «Все должны быть равны!», «Не должно быть ни богатых, ни бедных!»), выкрикиваемые с трибун; «низкая дееспособность мозга».

Повествователь не боится «зелёно-пиджачного господина», потому что всегда сумеет своим умом, способностями, трудолюбием, образованностью восполнить отнятое у него («Я побреду в редакцию... попрошу десяток листов бумаги... через 3 часа вручу редактору рассказ и получу за него 200 рублей»). Повествователь предстает скорее ремесленником, чем творцом. В такой трактовке текст организован в границах фельетона.

Памфлетные же начала произведения обнаруживаются в принципиальном различии позиций биографического автора и повествователя. Биографический автор хорошо понимает, что явление «зеленых пиджаков» чрезвычайно опасно для малограмотного, ограниченного человека, озлобленного войной, голодом. Он не способен рассуждать здраво, но может воспринимать лозунги и легко примет предложение «зеленого пиджака» отнять деньги у богатых и передавать их тем, у кого их нет. Это путь к действию; он понятен, с его помощью легко достигнуть желаемого «равенства».

Биографический автор (а не повествователь со своим самоопределением вне общества, стоящий за личный прогресс) хотел бы своим произведением «испепелить» эту иллюзию, уничтожить такое явление, как «товарищ в зеленом пиджаке». Но биографического автора настораживает и явление самоопределяющегося журналиста. Его одинаково пугают и «зеленый», и писатель, ибо их путь ведет в тупик; один — в тупик социализма, другой — в индивидуализм.

Но всё же не следует определять жанр произведения только как памфлет. На это указывает заголовок «Моё самоопределение» и финальный абзац: «А до остальных — моих товарищей, единомышленников и друзей — мне нет никакого дела». Повествователь, таким образом, выдвигая и рассматривая проблему чрезвычайно важную (за кем пойдёт Россия?), ограничивает рассмотрение, «снимает» проблему, очерчивая её рамками собственного самоопределения. Но проблема остается для биографического автора.

С точки зрения литературно-родовых свойств перед нами объективно-эпический текст. Речь повествователя формально ограничена речью персонажей; диалоги составляют значительную часть произведения (повествователь — «зеленый пиджак»), есть внутренний монолог (о страусе), вкрапления внутренней речи повествователя («Шёл я домой опечаленный, угрюмо думающий...»). Но прямая речь в тексте передана в пересказе повествователя. Особенности характеров героев определены им же, а не раскрываются посредством их прямого слова.

Анализ функций повествователя в тексте следует начать с сюжетоведения. Раскрытие темы, т.е. соединение эпизодов, строится преимущественно по ассоциации. Так, вступление («Все прочие как хотят...» до «С чего начались мои сомнения?») соединяется с рассказом-воспоминанием о событии на митинге (до «Странное чувство овладело мной...»). Затем опять по ассоциации присоединяется отступление повествователя от сюжета («Вероятно, такое же чувство овладевает страусом...»). А к нему — рассказ о беседе с «пиджачным» и диалог с ним, причём прямая речь поясняется повествователем («недоуменно поглядели друг

на друга», «Стоя друг против друга, мы погрузились в печальную задумчивость»). Далее по ассоциации присоединены вкрапление внутренней речи повествователя («Сколько я ни напрягал своей памяти...») и его замечания («Попытался робко оправдаться», «Он критически усмехнулся»).

Ассоциативным путём присоединен внутренний монолог повествователя («Я шёл домой опечаленный, угрюмо думающий»), а следом повествование о том, что происходило дома (прямую речь продолжает несобственно-прямая речь и аутодиалог: «О, мой зелёно-пиджачный друг! Где ты — ау...»).

Итак, раскрытие темы идёт по пути ассоциативного соединения фрагментов текста. Это говорит о внутренней гармонии, свидетельствует о стремлении повествователя к логическому изложению, желании дать доказательное рассуждение, сформулировать идею. Но это обманчивое заключение, поскольку биографический автор и повествователь — носители принципиально различных концепций и оценок событий в стране и пути её развития.

Анализ функции сюжетоведения дает подсказку к жанровому определению текста как синтетическому, соединяющему разные жанровые виды, а также к отнесению произведения к группе художественно-документальных (художественно-публицистических) жанров.

В анализируемом тексте можно обнаружить одно поле напряжения, которое возникает в самом начале («А я лично решил самоопределиться») и снимается в конце («Ну, вот я, слава богу, и самоопределился...»). Но снимается оно для повествователя и остается для биографического автора. Это дает основание допустить, что перед нами произведение с открытым финалом, что служит маркером для отнесения его к группе художественно-публицистических жанров.

Текст содержит расшифровку названия (фрагменты-камертоны): «Самоопределение моё пойдёт по определенному руслу и только в одной плоскости: буржуй я или не буржуй?». Далее встречаются уточняющие определения: «услыхал от зеленопиджачного гражданина уверенное: «Буржуй!», «меня назвали буржум?», «крахмалэ» (указание на внешний признак буржуя),

«...печальная задумчивость: «Так буржуй я?», «буржуй — это деньги в банке, квартира в четыре комнаты, контракт на три года», «тяжкое прозвище «буржуй», «перо моё... идёт на потребу и нужды буржуев». Но в целом заголовок прямой; повествователь пытается доказать, что он внутренне не буржуй.

Заголовок произведения дополнен подзаголовком: «Автобиографический фельетон». Но это не расшифровка жанра, а подсказка читателю: может ли автор фельетона быть таким, каким он предстаёт в тексте? Мы знакомимся с повествователем. Он — человек «принципиальный». Решил самоопределиваться не потому, что это нужно ему как личности, а потому, что «такое нынче время». Ведущий стремится самоопределиваться вовсе не для того, чтобы стать полезным людям, помочь им разобраться в сложнейших переплетениях политической жизни России начала XX в., т. е. занять чёткую социальную позицию.

Повествователь — персонаж достаточно амбициозный («я произнёс блестящую и глубоко прочувствованную речь»). Он равнодушен к другим (в начале и в конце произведения читаем: «Все прочие как хотят» и «До остальных... мне нет никакого дела»). В поле его зрения только собственная персона. Эта персона высоко себя ценит; считает, что её речи должны восприниматься восторженно. Но иная их оценка обескураживает персонаж. Он теряет, не находит ответа: «странное чувство овладело мной», «я кое-как скомкал речь», «тихо спросил», «попытался оправдаться». Не выиграв словесной пикировки с «зелено-пиджачным», повествователь «вдруг вышел из берегов»; когда не хватило логики убеждения, перешел на крик.

Повествователь явно проиграл «зеленому», поэтому «шёл домой опечаленный, угрюмо думающий». И, наконец, он так и не смог доказать, почему он не буржуй: потому ли, что он «умнее» зеленого, или же от того, что обладает умением написать рассказ за три часа?

А. Аверченко позиционирует себя оппонентом и «зеленому», и повествователю.

Эмоциональная доминанта произведения меняется на протяжении всего текста. Решительность, твёрдость, уверенность в

начале («Довольно этой неопределенности!») сменяется снижением настроения («странное чувство»), печалью, затем — надеждой («тихо спросил»), далее — недоумением («печальная задумчивость», «робко оправдаться»), потом опять подъёмом настроения («вышел из берегов», «чтоб вас чёрт побрал») и спадом («шёл опечаленный, угрюмо думающий»). Далее возникает эмоциональный всплеск, вызванный агрессией по отношению к «пиджачному» («приходи и забери!», «думаешь я потеряюсь?»), сменяющийся успокоенностью («Я, слава богу, самоопределился»), снятием напряжения. Но перед нами ложное самоопределение «мелкого человека», обеспокоенного лишь собственным благополучием. А. Аверченко высмеял и «зеленого», и повествователя, у которых нет будущего.

Итак, исследование произведения А. Аверченко «Моё самоопределение. Автобиографический фельетон», впервые опубликованного в «Новом Сатириконе» в мае 1917 г. (№ 17), даёт основание заключить, что перед нами текст, ориентированный на медиаграмотного читателя, способного выявить его скрытые возможности, дополнительные смыслы на уровне идейно-тематического и формального анализа.

В. В. Васильева, А. А. Горячев

Санкт-Петербургский государственный университет

РОЛЬ КУРСОВОЙ РАБОТЫ ПО СТИЛИСТИКЕ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ

Курсовая работа по дисциплине «Стилистика» уже много лет является важнейшим инструментом формирования речевых компетенций у студентов факультета журналистики СПбГУ. Обязательная для студентов второго года обучения, курсовая работа имеет статус экзамена, хотя в учебных планах разных лет и разных форм обучения она может быть представлена как в виде за-

чета, так и в виде дифференцированного зачета (с выставлением оценки).

В качестве эмпирического материала для исследования выступают медиатексты. Направления исследований в курсовых работах по стилистике указываются преподавателем, ведущим лекционные занятия, в учебно-методических материалах. Они сформулированы достаточно широко, благодаря чему студент может выбирать наиболее интересную для него проблематику.

Тематические направления связаны с выявлением лексических, морфологических и синтаксических особенностей медиатекстов, с описанием роли чужой речи в публицистическом тексте, анализом речевой структуры публицистических жанров, характеристикой образных средств, а также выявлением речевых ошибок в текстах СМИ: «Неологизмы и окказионализмы в современной публицистике»; «Морфологические средства выражения авторского „Я“ в текстах СМИ»; «Сегментация как средство выразительности медиатекста»).

Подготовка курсовой работы продолжается в течение двух семестров. В первом семестре второго курса на практических занятиях по стилистике учащиеся выбирают тему (точнее, формулируют ее вместе с преподавателем) и получают в рамках практических занятий консультации, необходимые для начала работы над курсовой. К концу первого семестра студентам необходимо изучить основную научную литературу по базовым понятиям, подобрать достаточное количество эмпирического материала и предъявить на зачете: 1) подробный тезисный план курсовой работы; 2) введение; 3) библиографический список; 4) две частично подготовленные картотеки — по теоретическим источникам и корпус примеров для анализа; 5) два–три примера анализа. Последние два пункта, как правило, являются желательными, но не обязательными. Для получения зачета необходимо закончить работу над введением и предъявить список литературы. Работа над курсовым исследованием продолжается практически весь второй семестр и завершается в мае.

Важнейшей функцией курсовой работы является проверка того, насколько студентом освоен материал учебной дисциплины

«Стилистика», изучавшийся в течение двух семестров. Однако у нее есть и другие весьма важные функции. Научно-практическое изучение речевой темы позволяет студенту понять, насколько у него развит языковой вкус и чувство языка. Не менее значимо и то, что в ходе подготовки и защиты курсовой студент приобретает умения и навыки, позволяющие ему впоследствии достойно написать и защитить выпускную квалификационную работу.

Особенное внимание хотелось бы обратить на то, что для студента факультета журналистики сама работа над курсовым сочинением выступает своеобразной тренировкой профессиональных умений, так как помимо умения создавать стилистически выдержанный текст (в научном стиле) студенты учатся: 1) логично и аргументированно обосновывать свое видение проблемы, демонстрируя в тексте ход своих мыслей, ведя за собой адресата в постановке вопросов и в поиске ответов на них; 2) привлекать в качестве аргументов результаты чужих исследований, ссылаясь на источники и выстраивая с их авторами научный диалог (аналогичным образом журналисту необходимо оперировать мнениями экспертов, выстраивая диалог с ними и между ними, не забывая и о культуре цитирования); 3) отбирать и систематизировать материал, адекватный поставленной задаче, валидный с точки зрения его представительности в избранной области (в случае с курсовой задача научная, применительно к публицистике — социально значимая, однако и там, и тут необходимо умело оперировать материалом и грамотно паспортизировать фактические данные, оформляя текст в соответствии с общепринятыми нормами).

Выставление оценки предполагает процедуру устной защиты курсовой. Защита проходит в аудитории в рамках практического занятия. Процедура защиты, помимо основной функции (проверка степени владения материалом), несет и функции вспомогательные. Будущие журналисты тренируются выступать публично, отрабатывают стилистические умения (здесь требуется совмещать черты научного стиля с особенностями устной речи), учатся представлять материал кратко, но емко, сосредотачиваясь на главном в условиях жестко ограниченного времени (навык, ценность которого для журналиста едва ли можно переоценить).

Таким образом, для студентов направления «Журналистика» не только подготовка курсовой работы по стилистике, но и процедура ее защиты служат уникальным источником умений и навыков, необходимых как в дальнейшем обучении, так и в профессии.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
От методологии к методике	10
<i>Корконосенко С. Г.</i> Академические ценности в преподавании журналистики	10
<i>Громова Л. П.</i> Становление науки о журналистике и журналистского образования в СПбГУ	17
<i>Блохин И. Н.</i> Теоретические источники анализа журналистского произведения (опыт отечественной социологии XIX — первой половины XX вв.) ...	21
<i>Никонов С. Б.</i> Правовые проблемы статуса журналиста	27
<i>Балашова Ю. Б.</i> Междисциплинарность как конструктивный принцип новой магистерской программы «Научно-популярная журналистика»	33
<i>Быков А. Ю.</i> Преподавание истории зарубежной журналистики: переосмысление форматов	37
<i>Сляднева О. В., Сонина Е. С.</i> Историко-журналистский квест на факультете журналистики СПбГУ	44
<i>Фещенко Л. Г.</i> Учебно-методический статус аннотаций выпускных квалификационных работ по журналистике	50
Практический опыт преподавания профессиональных дисциплин	62
<i>Лисеев Р. П., Мельник Г. С.</i> «Основы творческой деятельности журналиста»: ценностно-смысловое содержание практических занятий	62
<i>Павлушкина Н. А., Тимченко И. С.</i> Методика организации практических занятий по дисциплине «Основы творческой деятельности журналиста»	74
<i>Нигматуллина К. Р.</i> «Теория и практика СМИ» как инструмент непрерывной профориентации. Приложение «Методические основы проведения эмпирического исследования аксиосферы профессионального образования журналистов»	90
<i>Якунин А. В.</i> Технология «генеративной творческой сети» как способ организации учебного коллектива в методике обучения дизайн-проектированию	104

Преподавание стилистики	113
<i>Дускаева Л. Р.</i> Формирование стилистической компетентности будущих журналистов	114
<i>Коньков В. И.</i> Сфера знаний как отправная точка изучения функциональной стилистики	119
<i>Шмелева Т. В.</i> Текстцентризм как стратегия медийной лингводидактики ...	125
<i>Вещикова И. А.</i> О некоторых особенностях изучения темы «Фонетика и стилистика»	131
<i>Цветова Н. С.</i> Преподавание лексикологии на факультете журналистики	140
<i>Кара-Мурза Е. С.</i> Изучение речевого облика коммерческой рекламы в вузовском курсе стилистики	144
<i>Сурикова Т. И.</i> Литературное редактирование как практическая филологическая дисциплина: концепция и построение учебника	154
<i>Лыткина Л. В.</i> Методология и методика исследования медиатекста («Мое самоопределение. Автобиографический фельетон» А. Аверченко) ...	158
<i>Васильева В. В., Горячев А. А.</i> Роль курсовой работы по стилистике в обучении будущих журналистов	164

Век информации

Сериальное издание «Век информации»

зарегистрировано

в Международном центре ISSN 19 декабря 2012 г.

Издатель Институт «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций»

Санкт-Петербургского государственного университета

**СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ
ПЕТЕРБУРГСКИЕ ЧТЕНИЯ**

УМО

Северо-Запад

Бюллетень № 11

Под редакцией *Л. Г. Фещенко*

Макет и оформление обложки: *П. Ч. Хан*

Верстка: *Е. П. Смирнова*

Подписано в печать 14.04.2014. Формат 60x84/16.

Гарнитура CharterITC. Печ. л. 10,75.

Тираж 100 экз. Заказ 49.

Отпечатано в Редакционно-издательском отделе
Института «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций»
Санкт-Петербургского государственного университета
199004, Санкт-Петербург, 1-я линия В.О., д. 26.