# ЖУРНАЛИСТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Гольденцвайг Григорий Давидович**, кандидат филологических наук, научный сотрудник Университета Сёдертёрн (Стокгольм, Швеция); e-mail: greg.goldenzwaig@gmail.com

## САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА В СОЗДАНИИ ВКР: ОПЫТ ЖУРНАЛИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ШВЕЦИИ

*Предлагаемая вниманию статья представляет исследовательский проект «Самостоятельность в создании индивидуальной квалификационной работы: опыт журналистского и педагогического образования в России и Швеции». Трехлетний междисциплинарный проект проводится в Университете Сёдертёрн (Швеция) исследователями факультетов журналистики и педагогики. Фокус статьи – интерпретации самостоятельности в журналистском образовании, прежде всего, применительно к российской практике. Текст описывает концепцию проекта, основные направления изучения вопроса и представляет исследование в стадии его реализации.*

***Ключевые слова:*** *журналистское образование, самостоятельность, квалификационная работа, Болонский процесс, компаративное исследование.*

**Gregory D. Goldenzwaig**, PhD in Philology, Researcher at Södertörn University (Stockholm, Sweden); e-mail: greg.goldenzwaig@gmail.com

## A STUDENT'S INDEPENDENCE IN WRITING A GRADUATION THESIS: THE EXPERIENCE OF JOURNALISTIC EDUCATION IN RUSSIA AND SWEDEN

*The article describes the research project "Independence in writing a graduation thesis: the experience of journalistic and pedagogical education in Russia and Sweden". This three-year interdisciplinary project is being conducted at the University of Södertörn (Sweden) by researchers from the faculties of journalism and teacher education. The focus of the article is the interpretations of independence in journalistic education, especially in relation to the Russian practice. The text examines the concept of the project, the main directions of the study and features the ongoing research at the stage of its implementation.*

***Key words:*** *journalistic education, independence, graduation thesis, Bologna process, comparative study.*

## Введение

Самостоятельность студента приобретает особое значение в контексте международного Болонского процесса, отсчет которому был дан с подписанием одноименной декларации в 1999 г. представителями 29 стран. Декларация ставила целью формирование общеевропейского пространства высшего образования. На сегодняшний день к ней присоединились 48 – преимущественно европейских – стран. Болонский процесс – действующий проводник идей международной интеграции высшего образования, академической мобильности, оптимизации и расширения возможностей системы трудоустройства выпускников вузов – процессов, необходимой предпосылкой которых является самостоятельность студентов.

Эта статья рассказывает о междисциплинарном исследовательском проекте «Самостоятельность в создании индивидуальной квалификационной работы: опыт журналистского и педагогического образования в России и Швеции». Цель текста – представить ведущееся исследование в стадии его реализации. Работу над трехлетним проектом ведет группа научных сотрудников факультетов журналистики и педагогики Университета Сёдертёрн (Швеция). Исследование проходит в 2016–2018 гг. и финансируется Научно-исследовательским Фондом Балтийского Региона (ÖSS).

## Дизайн и методология проекта

Общая задача исследования – выявить и описать, как самостоятельность трактуется, понимается и вводится в практику написания студенческих квалификационных работ (ВКР – в российской практике) в двух странах-участницах Болонского процесса: России и Швеции, применительно к высшему журналистскому и педагогическому образованию.

Основные вопросы, на которые должен ответить этот междисциплинарный проект, таковы. Какие паттерны взаимодействия, связанные с самостоятельностью, выделяются при взаимодействии научного руководителя и студента? На каких этапах работы и в каких формах они проявляют себя? Как достигается баланс между требованиями к самостоятельности в нормативных вузовских документах и реалиями индивидуального развития студента-исследователя?

Проект изучает, как понимаются, описываются и конструируются взгляды на самостоятельность в теории и на практике в сфере высшего образования в России и Швеции. Дизайн исследования учитывает национальные контекстуализации термина, исторические особенности развития систем журналистского образования и вариативность академических норм.

Исследование в значительной степени сфокусировано на феномене научного руководства как одного из главных факторов успешной письменной работы (Deem & Brehony, 2000). Эволюция студента-автора происходит во взаимодействии с научным преподавателем-ментором, в продолженном диалоге, складывающемся из совокупности форм коммуникации (Выготский, 2001; Бахтин, 1981). Таким образом, перспектива диалога, коммуникативного акта оказывается несущей для этого проекта. Самостоятельность предстает в проекте и как отправная точка, и как объект исследования. Предсказуемая сложность заключена в многообразии возможностей понимания и трактовки термина. По Магнуссон (2015), два основных способа объяснения самостоятельности связаны с определением отношения к источникам (поиск, целевое использование, комбинация, критический анализ релевантного материала) и владения метакогнитивными компетенциями (осознания необходимости обучающего развития, ответственности за обучение, проявления инициативы и осуществления выборов (Meyer, 2008: 15)). В обеих парадигмах, по Магнуссон, самостоятельность понимается как *подход* – к источникам, теориям, научным традициям – и как проявление *инициативы* в рабочем процессе, его организации, структурировании, осмыслении и оценке собственной деятельности.

Смыслы и трактовки термина «самостоятельное обучение», равно как и его интерпретации, могут приобретать разное звучание применительно к разным дисциплинам и на разных ступенях высшего образования. В своей – ставшей классикой – работе «Self-Direction for Lifelong Learning» Кэнди (1991) выделяет следующие аспекты самостоятельности в обучении:

– самостоятельное обучение – процесс, метод и философия образования: студент приобретает знания путем собственных усилий и развивает способность к критической оценке;

– самостоятельное обучение предполагает свободу выбора в определении этих целей, в рамках конкретного проекта или учеб-

ной программы и при помощи научного руководителя со стороны факультета или департамента;

– достижение целей самостоятельного обучения требует свободы его реализации;

– основной фокус ответственности за достижение целей и за качество реализации образовательных задач ложится на студента.

Баланс распределения обязанностей между студентом и научным руководителем (ментором, контролером, администратором, инспиратором) отражает особенности национальных традиций высшей школы в каждой стране-участнице Болонского процесса и контекстуализируется, отображая эти особенности. Анализ цепочки выборов, распределения и изменения ролей в процессе научного руководства дает возможность понять фактические возможности, ракурсы и операционные моменты проявления студентом самостоятельности (Magnusson, Sveen, 2013: 179–180). Институционально-системные особенности накладываются на особенности индивидуальные – студента и ведущего научного руководителя. Вопрос достижимости общего унифицированного представления о необходимой самостоятельности студентов – одна из множества дискуссионных тем, которые вызывает к жизни Болонский процесс.

С методологической точки зрения, представляемый проект отталкивается от материала фокус-групп-исследования, проводимого с участием действующих научных руководителей, которые работают со студентами-бакалаврами и магистрами на факультетах, отделениях и в высших школах журналистики Московского Государственного Университета, Санкт-Петербургского Государственного Университета, Стокгольмского Университета и Университета Сёдертёрн. Объем материала на момент написания статьи – семь фокус-групп-интервью продолжительностью 60–75 минут, в каждом из которых участвовало 4–6 человек. Все группы носили гендерно-смешанный характер, в каждой присутствовали более зрелые и начинающие, с точки зрения академического статуса и возраста, респонденты. Был разработан общий сценарий интервью, которому модераторы в каждой стране следовали на родном для участников дискуссии языке: структура каждой беседы, таким образом, носила полуоткрытый характер. Согласно плану интервью, участники описывали, сравнивали и обсуждали привычные практики, связанные с научным руководством, с ходом работы над текстом, выделяли основные этапы деятельности, идентифицировали наиболее частотные проблемы и рассуждали о

формах проявления самостоятельности студента-журналиста в процессе создания работы.

Метод фокус-группы отвечает целям качественного исследования, представляя возможность фиксации индивидуальных опытов, суммируя их в общность, закрепляя и развивая согласия и противоречия между респондентами (Hansen, Cottle, 1998; Krzyzanowski, 2008). Он позволяет приблизиться к локально адаптированному пониманию самостоятельности в конкретном академическом контексте, выявить и систематизировать основные трактовки самостоятельности, а также идентифицировать актуальную проблематику, связанную с центральным понятием исследования. Этот эмпирический материал закладывает базу для дальнейшего компаративного исследования. Помимо данных фокус-групп, в ходе проекта будут использованы аудиозаписи очных встреч и расшифровка мейл-корреспонденции студентов и научных руководителей, stimulated recall-интервью с научными руководителями, а также, в качестве нормативной базы, Закон о высшем образовании Швеции (Högskolelagen: 1992), Указ о высшем образовании Швеции (Högskoleförordningen: 2010), Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) высшего образования по направлению подготовки 42.03.02 (бакалавриат) и 42.04.02 (магистратура) Журналистика; положения учебно-методических комиссий вузов, регламентирующие написание ВКР на уровне бакалавриата и магистратуры (в тех сегментах, где очерчиваются требования к самостоятельности).

### Вызовы журналистского образования – в компаративном исследовании

Опыт исследования в области самостоятельной работы студентов демонстрирует возможность восприятия различий, связанных с самостоятельностью в плоскости оппозиции более индивидуалистичных и более иерархичных культур (Oyserman, Coon, Kemmelmeyer, 2002). В высшем журналистском образовании особое внимание привлекается к созвучности требований и реалиям медиаиндустрии – основной среде формирования журналистской идентичности, ее гаранту и хранителю. В своем обширном компаративном исследовании Нюгрен и Стигбранд (2014) рассматривают журналистское образование в пяти европейских странах, включая

Россию, как один из первоочередных инструментов формирования профессиональной идентичности. Обращая внимание на мотивацию студентов в выборе журналистского образования, компетенции и черты характера, идеалы и ценности, позиционирование по отношению к сферам политики и связей с общественностью, они демонстрируют наличие гибридных форм профессиональной идентичности, подверженных влиянию национального контекста, – но при этом сохраняющих приверженность универсальным ценностям журналистской профессии. Ведущий специалист в области журналистского образования в России, Вартанова (2015) пишет о необходимости комплексного, системного подхода к обучению журналистике как о предпосылке дальнейшего существования профессии – с точки зрения понимания самостоятельной журналистской миссии, которое приходит в процессе профессионализации. Социальную ответственность за точность и объективность информации Вартанова (2013) описывает как цель образовательного процесса, ведущего к формированию профессиональной культуры. Рассматривая взаимодействие студента и преподавателя, она пользуется термином «диалог/полилог» (Ibid: 269), акцентируя внимание на синтезе теории и практики, традиционно свойственном для журналистского образования и предохраняющего эту ветвь академии – как от несоответствия практическим требованиям индустрии, так и от замыкания в узконациональном, не учитывающем глобальные медиапроцессы контексте.

И если для российского журналистского образования характерна модель трибунная, литературоцентричная (на сегодня воспринимаемая как нуждающаяся в реформировании), то в соседней Швеции, на родине первого в мире закона о свободе слова (1766), национальная и региональная медиаиндустрия исторически формировалась как несущая конструкция, обслуживающая и поддерживающая форум для общественной дискуссии (Weibull, Jönsson, 2007; Gustafsson, 2001). Энеруд (2017), журналист и дипломат с глубоким знанием российских и шведских медиа, пользуется метафорами «трибуны» и «форума», вертикальной и горизонтальной медиаидеологий для определения (и сопоставления) исторически сложившихся российской и шведской медиасистем, отражающихся в особенностях журналистского образования.

Безусловно признавая необходимость осторожного отношения к контрастирующим оппозициям как к инструменту разъяснения особенностей национальных контекстов, заметим здесь же, что рос-

сийское и шведское образование традиционно предстают в академии как примеры систем, изначально в меньшей и большей степени подготовленных к переходу на модель Болонского процесса (Плаксий, 2012; Lindberg-Sand, 2007). Описывая и сопоставляя элементы образовательного процесса в двух странах, мы обязаны принимать во внимание вопрос о необходимости (и предсказуемой сложности!) сбалансированного сочетания эмического и этического подходов к анализу данных в международном компаративном медиаисследовании, блестяще сформулированный Ливингстон (2003). Он полностью сохраняет актуальность и сегодня, конечно же, выходя за рамки сугубо методологического дискурса. Понимание эмических концептов, укорененных в социальных, политических, культурных особенностях национального контекста, требует не только определения релевантных параметров для сравнения, но и понимания практических смыслов этих параметров и причинно-следственных связей между ними в каждом национальном контексте, который затрагивает исследование. Также необходимо учитывать, что системы журналистского образования подвержены постоянным изменениям (*business in progress*), протекающим с разной скоростью и исключающим отношение к ним как к законченному, статичному объекту исследования. Понимание этих особенностей снижает присущий для сравнительного исследования риск искуственной дихотомизации и экзотизации того или иного изучаемого контекста.

Отдельного упоминания в компаративном исследовании заслуживает языковой аспект: мы учитываем более широкую семантику понятия самостоятельности в русском языке, чем в английском – техническом рабочем языке проекта, на который переводятся русскоязычные материалы проекта. В русском и шведском языках термины *самостоятельность* и *självständighet* идентичны по морфологической конструкции и палитре значений. В английском различные значения *самостоятельности* переводятся при помощи слов *independence, self-sufficiency, self-reliance, autonomy* и т.д. В переводе материала исследования мы пользуемся, прежде всего, термином *independence* и его производными – как более всеохватывающим по значению, чем любой другой синоним.

Академическая мобильность студенческого и преподавательского состава, один из главных приоритетов Болонского процесса, предполагает владение сопоставимыми компетенциями, которые могут быть легко адаптированы к реалиям высшей школы в стра-

нах-участницах. Центральную роль в абсолютном большинстве систем журналистского образования играет документ, в российской практике фигурирующий как выпускная квалификационная работа (ВКР) – главный академический текст в опыте студента. Для студента-журналиста он является еще и экзаменом на зрелость в социальной коммуникации – умении соответствовать жанровому стандарту, отвечать требованиям академии и индустрии, критически подходить к материалу, формировать и отстаивать в тексте и на защите работы собственную точку зрения.

Требования к самостоятельности студента в шведском академическом дискурсе формулируются на уровне национального законодательства об образовании. Указ о высшем образовании Швеции фиксирует среди необходимых компетенций студента, выявляемых в результате экзаменационных мероприятий, умение «критически и самостоятельно использовать, систематизировать и осмысливать собственный опыт, опыт других и достигать релевантного результата исследования» (2010: 541). Требования закона развивают, в свою очередь, локальные университетские положения о самостоятельной работе[1]. В российской практике необходимые компетенции, приобретаемые студентами, и магистральный курс их развития определяют промежуточные между законами и университетскими Положениями и правилами написания работы документы – Федеральные государственные образовательные стандарты. Далее, в случае высшего журналистского образования, где исторически центральную роль играют Московский и Санкт-Петербургский Государственный университеты, примечательна декларируемая Федеральным законом № 259-ФЗ («О Московском Государственном Университете им. М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургском Государственном Университете») практика разработки этими вузами собственных стандартов. Их требования, в свою очередь, отражаются и детализируются в Положениях и правилах по написанию ВКР по ступеням журналистского образования.

Наше исследование предполагает дальнейший сопоставительный анализ этих документов в части требований, предъявляемых к самостоятельности (и росту их представленности от степени бакалавра к степени магистра). На текущем этапе исследовательского проекта констатируется частотное определение сути ВКР в обоих контекстах как «самостоятельного исследования», «самостоятельного научного исследования», «самостоятельного эмпирического

исследования» («Правила обучения по основным образовательным программам высшего и среднего профессионального образования в СПбГУ», 2013; «Положение о выпускной квалификационной работе по направлению ”Журналистика” (бакалавриат)» и «Положение о выпускной квалификационной работе по направлению ”Журналистика” (магистратура)» УМК Факультета Журналистики МГУ, 2016)[2].

### Аспекты интерпретации самостоятельности в работе студента над ВКР

Переходя к рассуждению о проявлениях самостоятельности студента-автора ВКР, следует подчеркнуть, что исследование находится на ранней стадии, и приводимые здесь данные представляют собой первые шаги в систематизации полученной информации. Собранный материал дает возможность заключить, что самостоятельность проявляет себя в трех основных плоскостях:

1) в процессе работы над текстом/научного руководства;
2) в тексте как готовом продукте;
3) на защите работы как представлении продукта.

Важное контекстное различие между двумя системами в области организации работы над ВКР заключается в следующем. Если шведская практика, как правило, предполагает распределение студентов между научными руководителями силами администрации факультета, для практики российской важным оказывается момент выбора научного руководителя студентом и студента – научным руководителем (об этом подробнее – далее). Мы допускаем возможность рассматривать этот момент выбора и в качестве отдельного этапа, и в качестве стартовой фазы работы над текстом.

В обоих контекстах арсенал коммуникативных средств, которые выбирает научный руководитель, выстраивая процесс работы над текстом, сочетает требования нормативных актов и индивидуально приоретизированные преподавателем формы: очные встречи, общение посредством сервисных программ аудио- и видеосвязи, переписку и обмен текстами в электронной почте, взаимодействие в социальных сетях и мессенджерах и т.п. Степень медиатизации в работе над текстом, равно как и распределение функциональной нагрузки между очными встречами и виртуальной коммуникацией, существенно варьируется в каждом тандеме «студент–научный

руководитель». Практически все респонденты отмечают важность свободы научного руководителя в определении баланса между разными формами коммуникации.

Опираясь на полученный материал, мы склонны предвидеть более четкие проявления системного подхода в шведском журналистском образовании: академические требования к написанию работы здесь фиксируют и переводят количество очных встреч студента и преподавателя в рабочие часы, предметно соотносят их с этапами выполнения работы и таким образом стандартизируют процесс. Отправной точкой для всех подобных встреч является плановый объем текста, созданного и заблаговременно предоставленного студентом научному руководителю, и дальнейший совместный анализ этого текстового материала. Российские фокус-группы демонстрируют подчеркнуто индивидуализированный выбор способов коммуникации, предметом которой может являться не только подготовленный студентом текст. Несмотря на существование регулятивных документов и фиксации количества часов, которые научный руководитель обязан уделить студенту-дипломнику, де-факто объем его работы, как правило, не ограничивается четкими временными рамками (для западных исследователей особо обращает здесь на себя внимание непрозрачность, а иногда и отсутствие разграничения между рабочим и личным временем научного руководителя).

Это отличие между двумя системами проявляет себя и в специфическом для российской практики документе – отзыве, который пишет научный руководитель: не об итоговом тексте и его качествах, но о том, *как* работал над текстом студент. В современной шведской практике, где оцениваются исключительно достоинства и недостатки текста, аналогов этому документу нет.

Предварительный анализ собранного эмпирического материала позволяет выделить и сгруппировать основные аспекты интерпретации самостоятельности (ср. Magnusson, 2015), проявляющие себя в рамках дискуссии научных руководителей, работающих со студентами-журналистами[3].

Следует подчеркнуть, что эти аспекты приводятся здесь не в качестве окончательных выводов (жанр статьи – «Ведется исследование» – подразумевает представление проекта в фазе его реализации); но в качестве идентифицированных плоскостей, в которых наиболее регулярно обнаруживает себя понятие самостоятельности в обоих академических контекстах. Формирование общего ка-

тегориального аппарата – предпосылка для дальнейшего направленного сопоставления трактовок самостоятельности, обнаруживаемых в эмпирическом материале, с одной стороны, и в требованиях к самостоятельности в нормативных документах, которые регламентируют работу над ВКР, – с другой.

**Самостоятельность как ответственность**

Самостоятельность описывается как цепочка стратегических и тактических выборов. Первый и, возможно, определяющий выбор в российской практике связан с возможностью выбора научного руководителя студентом (менее характерной для Швеции). Мотивация выбора может быть связана не только с научно-исследовательским профилем преподавателя, но и с его академическим и профессиональным статусом, имиджем, возрастом, стилем общения. И точно так же, опираясь как на академические, так и на личностные характеристики студента, самостоятельно оценивая объем своей нагрузки, делает – или не делает – выбор в пользу студента научный руководитель. В процессе работы самостоятельность студента проявляет себя в подходе к выбору и формулировке темы (именно это многие научные руководители склонны рассматривать как краеугольный выбор), а также материала, к структуре работы, теорий, методов, к комментариям научного руководителя (в рабочей дискуссии и в финальном тексте).

**Анна:** Самостоятельность студента ассоциируется, в первую очередь, с ответственностью. Мне всегда хочется, чтобы студент, выбирая тему для работы, понимал, зачем ему это нужно. Это не обязательно может быть связано с его практической деятельностью сейчас, но и с теми перспективами, которые он для себя планирует или на которые он ориентируется. Я всегда стараюсь дать максимальную самостоятельность студенту – настолько, насколько это возможно. Естественно, я контролирую все сроки, я пишу миллион напоминаний, я контролирую источники, методику исследования и т.д. Но для меня важно, чтобы этот путь студент прошел самостоятельно, потому что только таким образом он научится нести ответственность за то, что он сделал, за те выводы, к которым он пришел, за тот проект, который он задумал и который ему самому, прежде всего для самого себя, важно довести до финальной стадии, – тогда он будет собой доволен. Я согласна с Х., что мы зачастую все переделываем, но при этом у сту-

дента создается сладкое ощущение, что он сам дошел до этого, что он сам все сделал и осилил[4]. (ФГ-1610-1)

В обоих исследуемых контекстах научный руководитель и студент, как правило, совместно формируют фокус контроля за учебной деятельностью в рамках проекта. Ответственность проявляет себя в планировании и реализации работы. В идеальном сценарии – студент принимает на себя ответственность за соблюдение сроков, реалистичную оценку объемов и их своевременное освоение.

Объем и вектор работы научного руководителя во многом зависит от готовности студента к совершению выбора и от принятия на себя ответственности за него. Научный руководитель прокладывает курс, стимулирующий менее решительного студента к осуществлению полезных выборов и предостерегающий самоуверенного от нереализуемых или рискованных. Обсуждение этого взаимодействия (и бесконечного множества форм, которое оно принимает) неизменно приводит респондентоов к обсуждению организационной свободы и несвободы студента.

**Ева:** Для меня свобода – это всегда ответственность. То есть я хочу видеть, что человек готов работать сам, ответственно. Тут я соглашусь с Ч., когда она говорит, что не любит, когда у нее требуют: «Сделай то, сделай это...». Мне же хочется, чтобы человек инициировал разговор. Мне хочется, чтобы он говорил: «Я буду делать это и это, а это правильно или нет? Я хочу сделать это и это, а что Вы мне посоветуете?». Вот это уже какая-то свобода для меня. Он (студент) предлагает варианты, думает над этим, думает, как он будет это делать. Я же могу ему сказать, что если ты (студент) будешь делать так, то результат будет таким-то, потому что ты не знаешь ограничений, ты наткнешься на вот это и на это; подумай в другую сторону. И таким итерационным путем взаимодействуем, когда человек говорит, что он хочет так, а я ему отвечаю: «Хорошо, если ты хочешь так, значит, получится вот так. Ответственность на тебе». (ФГ-1610-2)

### Самостоятельность как взросление

В материале практически всех фокус-групп проявляет себя понимание самостоятельности как взросления – продолженного процесса. Этот аспект связан с осознанием причинно-следствен-

ных отношений, развитием способности к самоанализу, выстраиванием шкалы научно-исследовательских, профессиональных приоритетов и расширением перспективы: студент учится целеполаганию и достижению цели – в рамках создаваемой работы. Для научного руководителя этот аспект самостоятельности студента играет особую роль в оценке собственной педагогической работы.

**Карина:** Это работа взросления. В процессе написания текста... происходит взросление, которое заключается в том, что они перестраивают логику работы. Сначала им скажешь как, а они все свое принесут – получается сумбур. И вот это взросление и самостоятельное осознание того, что тут я не прав, тут нужно поменять, так как и потому что – следствие этих причин. И он (студент) сам с собой рассуждает, меняет и ходит гордый, что он сам это сделал. При этом, возможно, в начале пути этот разговор он (студент) отринул. Самостоятельность в этом ее проявлении мне нравится, потому что это как твой собственный ребенок подрастает: вот заговорил, вот пошел...

**Анна:** Это взросление, конечно, иногда очень приятно. Особенно когда диплом тяжелый, когда он не идет, когда человек кидается в разные стороны. Иногда мы не любим эти шатания, потому что хочется, чтобы человек просто взял и сделал. Как студенты, они уже должны владеть методами, уметь все сформулировать на защите. Это, конечно, немножко их пугает, и они могут уйти. Но пусть лучше побродят какое-то время, созреют, главное, не упустить момент, пока не поздно вернуться.

**Карина:** С другой стороны, времени на «побродить» у них недостаточно. Мне представляется, что здесь происходит определенный сбой, потому что бродить на последнем семестре с дипломом, со сдачей других курсовых и последней сессией – это сложная ситуация. (ФГ-1610-1)

В журналистском образовании ВКР часто рассматривается как возможное первое появление на радаре медиаиндустрии. Практическая ориентация в выборе работы на дальнейшую профессиональную деятельность описывается респондентами как показатель взросления. При этом применительно, в частности, к выбору темы, практицизм проявляет себя не только в ее актуальности, релевантности потребностям индустрии, но и осознании собственного вклада в ее раскрытие, реалистичности поставленной задачи с учетом имеющихся ресурсов. Работа, таким образом, способствует вхождению в индустрию через обучение – что непосредственно связано со спецификой ВКР по творческой специальности.

Это касается и более традиционных академических работ, и так называемых «творческих дипломов», предметом которых может становиться медиапродукт, созданный студентом.

**Артем:** У творческих дипломов есть особенность. Иногда студенты думают, что раз диплом творческий, то это легче: я сейчас быстро приложу свои великие публикации и разделаюсь. А оказывается, мы требуем систематизации, добавления какого-то теоретического багажа. Здесь-то и возникают проблемы, так как студенты считают себя творческими звездами и не понимают, что от них требуют. И встает вопрос: какие вообще у нас должны быть журналистские дипломы? В театральной академии, например, люди выпускают спектакль и разбегаются. По аналогии, у нас тоже должны выпустить газету, программу, PR-проект и разбежаться. Но, я считаю, и хорошо, что у нас до сих пор существует теоретическая составляющая.

**Наталья:** Да, требование вписать в общий научный контекст то, что студенты делают на практике.

**Артем:** И в процессе, потом, когда они взрослеют, многие говорят, что им пригодилось умение проанализировать, систематизировать, посмотреть на проблему шире. (ФГ-2210-1)

Ориентация на индустрию, соотнесение ВКР с будущей профессиональной деятельностью, ее вклад в формирование профессиональной идентичности – все это присуще работе студента-журналиста и предстает в нарративах научных руководителей как положительная характеристика взросления. При этом, разумеется, работа над текстом может демонстрировать как признаки академического и профессионального взросления студента, так и его отсутствие.

### Самостоятельность как оригинальность

Возможно, вопреки ожиданиям исследовательской группы, дискуссия об оригинальности разворачивается не столько в плоскости новизны – доминировала в этом блоке, скорее, проблематика некорректных заимствований в работе. Эта тема присутствовала и активно обсуждалась во всех фокус-группах проекта.

При этом если в шведских нарративах отношение к самостоятельности как к оригинальности работы присутствует, прежде всего, в контексте критического мышления (анализ источников, со-

поставление точек зрения, формирование собственной аргументации), то в российских «оригинальность» практически неизбежно предстает в оппозиции плагиату. В обоих контекстах существует практика обязательной проверки сдаваемых студентами работ на количественное наличие заимствований, о чем хорошо осведомлены и пишущие, и проверяющие работу. Можно предположить, что очевидная чувствительность этой темы в российских нарративах связана с исторической неукорененностью концепта авторского права в национальном контексте (Bodó, 2013), прежде всего в медиасфере.

**Алекс:** Я сразу говорю студентам, с которыми мы договорились, что я их научный руководитель, что ответственность за... оригинальность написанного – с точки зрения соблюдения авторского права – они берут на себя. Если они написали хорошую работу, я буду готов их защищать. Но если с этим что-то не так, я не дам им поставить хорошую оценку. (ФГ-1609-1)

**Самостоятельность как самоизоляция**

Самостоятельность, традиционно воспринимаемая в качестве положительной характеристики, допускает как положительную, так и отрицательную коннотации.

Последняя, как правило, оказывается связана с потерей связи между студентом и научным руководителем – в силу ли недисциплинированности студента, системного непонимания с научным руководителем, или каких-либо других причин. В этом случае, исчерпав арсенал методов воздействия на студента, научный руководитель вынужден дистанцироваться от его работы. Формат традиционного для российской практики (и экзотического для шведской) отзыва на ход работы студента предоставляет преподавателю такую возможность. С языковой точки зрения, негативная оценочная нагрузка определения «самостоятельность» восстанавливается здесь только из контекста, а для профессионального круга преподавателей, работающих с форматом отзыва, она проявляет себя как элемент интертекстуальности.

**Марк:** Когда студент ни разу не появляется у преподавателя и преподаватель пишет отзыв, то используется этот термин: «Студент работал самостоятельно», т.е. не выходил на связь. Если руководитель использует

слово «самостоятельность» в негативном смысле, обычно это делается так, чтобы было понятно всем.

**Карина:** Например, будет сказано, что связь с научным руководителем была потеряна.

**Анна:** В любом случае, через запятую будет какое-то уточнение.

Валерия: Будет формулировка вроде: «Работа выполнена без участия научного руководителя, тема была выбрана самостоятельно и не прошла обсуждение и утверждение на кафедре». (ФГ-1610-1)

### Перспективы исследования

Описанные трактовки самостоятельности студента в написании ВКР представляют наиболее репрезентативные аспекты, обнаруживающие себя в диалоге с научными руководителями, которые работают со студентами-журналистами в обеих странах. Безусловно, они не могут быть исчерпывающими применительно к широкому понятию самостоятельности; их функция заключается в фиксации наиболее частотных смыслов, ему придаваемых.

Мы предполагаем, что именно эти аспекты станут отправными точками на следующем этапе исследования: в сопоставительном понимании того, как де-факто достигается баланс между требованиями к самостоятельности, декларируемыми в вузовских нормативных документах, и реалиями индивидуального развития студента-исследователя, отраженными в эмпирическом корпусе проекта. Таким образом, исследование подходит к операционализации представлений о самостоятельности на практике, в процессе создания квалификационной работы по журналистике.

В составе проектной группы работают университетские преподаватели и журналисты-практики: финальная стадия проекта предполагает разработку сета методических рекомендаций, призванных способствовать эффективности взаимодействия студента и научного руководителя в работе над ВКР, с учетом продолжающейся интернационализации журналистского образования, с одной стороны, и особенностей национальных академических контекстов, университетских традиций, точек входа молодых специалистов в медиаиндустрию – с другой стороны.

Проект расширяет рамки понимания самостоятельности в работе над ВКР и процессе научного руководства, вычленяет и структурирует аспекты, связанные с самостоятельностью, выявляя общее и частное в интерпретации самостоятельности в контекстах

двух стран-участниц Болонского процесса. Исследовательская группа полагает, что проект сможет внести вклад в осмысление педагогической деятельности в высшем журналистском образовании путем систематизации знаний, основанных на практическом опыте, – что представляет собой ценность как для развития самостоятельной работы студентов в рамках создания ВКР, так и для (само)анализа деятельности научных руководителей, нацеленной на рост и реализацию потенциала студента как будущего медиапрофессионала.

Современный европейский опыт взаимодействия научных руководителей и студентов с различным национальным, культурным, академическим бэкграундом говорит о необходимости более глубокого и структурированного понимания самостоятельности, без которой невозможна полноценная глобализация образования в контексте болонского сотрудничества. Это в полной мере отвечает требованиям к интернационализации высшей школы, увеличению академической мобильности и взаимодействию научно-педагогических школ стран-участниц Болонского процесса.

**Примечания**

[1] Здесь и далее – идет речь о письменной квалификационной работе студента; не путать с омонимичным термином «самостоятельная работа», в российской академической практике ассоциирующимся с внеаудиторной работой студента.

[2] Локальные нормативные акты университетов в российской практике зачастую также обязывают студента официально подтвердить самостоятельное выполнение работы (подпись), что говорит о значимости самостоятельного выполнения работы в части ее оригинальности и что подтверждается материалом фокус-групп (далее). Аналогов подобному требованию в шведской практике мы не обнаруживаем.

[3] Приведены в неранжированном порядке.

[4] Здесь и далее все имена участников фокус-групп изменены.

**Библиография**

*Вартанова Е.Л.* Постсоветские трансформации российских СМИ и журналистики. М.: Медиамир, 2013.

*Вартанова Е.Л.* О современных медиа и журналистике. Заметки исследователя. М.: Медиамир, 2015.

*Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: АСТ Хранитель, 2008.

*Плаксий С.И.* Болонский процесс в России: плюсы и минусы // Знание, понимание, умение. 2012. № 1. С. 8–13.

*Энеруд П.* СМИ в Швеции: История, современность и вызовы. Документ семинара. Екатеринбург: Ельцин-центр, 2017.

Bachtin M. (1981). *The dialogic imagination: four essays.* Austin: Univ. of Texas P.

Bodó B. (2013) *The common Paths of Piracy and Samizdat.* Paper for public lecture, delivered at OSA Archivum, Budapest, 22 April 2013.

Candy P. (1991) *Self-Direction for Lifelong Learning: a Comprehensive Guide to Theory and Practice.* San Francisco: Jossey Bass.

Deem R., Brehony K. J. (2000) Doctoral Students' Access to Research Cultures – Are Some More Equal Than Others? *Studies in Higher Education* 25(2): 149–165.

Gustaffson K.-E. (ed.). (2001) *Nordisk landsortspress på 1990-talet.* Göteborgs universitet.

Hansen A., Cottle S. (1998) *Mass Communication Research Methods.* Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Krzyzanowski M. (2008) Analyzing Focus Group Discussions. In Wodak R., Krzyzanowski M. (eds.) *Qualitative Discourse Analysis in the Social Sciences.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Lindberg-Sand Å. (2007) *The Swedish Bologna Process – Reckless Race or Revitalising Reform?* Conference paper. 29th annual EAIR forum. Innsbruck.

Magnusson J. (2015) Självständighetens praktik: Uppfattning och användning av begreppet självständighet i relation till det självständiga arbetet. In Kahlin L., Landqvist M, Tykesson I. (eds.) *Språk och identitet. Huddinge: Södertörns högskola / Association Suédoise de Linguistique Appliquée (ASLA).* Pp. 91–105.

Magnusson J., Sveen H. (2013) Topikalitet i handledning: rapport från ASLA:s vårsymposium. In Rosén C., Simfors P., Sundberg A.K. (eds.) *Språk i undervisning. Linköping: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.* Pp. 173–182

Livingstone S. (2003) On the Challenges of Cross-National Comparative Media Research. *European Journal of Communication* 18(4): 477–500.

Meyer B., Haywood N., Sachdev D., Faraday S. (2008) *What is independent learning and what are the benefits for students?* London: Department for Schools and Families Research Report № 051.

Nygren G., Stigbrand K. (2014) The Formation of a Professional Identity: Journalism students in different media systems. *Journalism Studies* 15(6): 841–858.

Oyserman D., Coon H., Kemmelmeier M. (2002) Rethinking individualism and collectivism. *Psychological bulletin* 128(1): 3–72.

Weibull, L., Jönsson, A.-M. (2007) The Swedish Media Landscape. In Terzis G. (ed.) *European Media Governance: National and Regional Dimensions.* Bristol: Intellect Books, The Mill.

***Документы и нормативные акты***

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

Федеральный закон «О Московском Государственном Университете им. М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургском Государственном Университете» от 10.11.2009 № 259-ФЗ.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 42.03.02 (бакалавриат) Журналистика.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 42.04.02 (магистратура) Журналистика.

«Правила обучения по основным образовательным программам высшего и среднего профессионального образования в СПбГУ», 2013.

«Положение о выпускной квалификационной работе по направлению "Журналистика" (бакалавриат)», УМК Факультета Журналистики МГУ, 2016.

«Положение о выпускной квалификационной работе по направлению "Журналистика" (магистратура)», УМК Факультета Журналистики МГУ, 2016.

Högskolelagen (Закон о Высшем образовании Швеции), 1992.

Högskoleförordningen (Указ о Высшем образовании Швеции), 2010.

## References

Bachtin M. (1981). *The Dialogic Imagination: four essays*. Austin: Univ. of Texas P.

Bodó B. (2013) *The Common Paths of Piracy and Samizdat*. Paper for public lecture, delivered at OSA Archivum, Budapest, 22 April 2013.

Candy P. (1991) *Self-Direction for Lifelong Learning: a Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco: Jossey Bass.

Deem R., Brehony K. J. (2000) Doctoral Students' Access to Research Cultures – Are Some More Equal Than Others? *Studies in Higher Education* 25(2): 149–165.

Enerud P. (2017) *SMI v Shvetsii: Istoriya, sovremennost' i vyzovy. Dokument ceminara*. [The Media in Sweden: History, Modernity and Challenges. Document of the seminar]. Ekaterinburg: El'tsin-tsentr.

Gustaffson K.-E. (ed.). (2001) *Nordisk landsortspress på 1990-talet*. [The Press of Northern European Countries in the 1990s]. Göteborgs universitet.

Hansen A., Cottle S. (1998) *Mass Communication Research Methods*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Krzyzanowski M. (2008) Analyzing Focus Group Discussions. In Wodak R., Krzyzanowski M. (eds.) *Qualitative Discourse Analysis in the Social Sciences*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Lindberg-Sand Å. (2007) *The Swedish Bologna Process – Reckless Race or Revitalising Reform?* Conference paper. 29th annual EAIR forum. Innsbruck.

Livingstone S. (2003) On the Challenges of Cross-National Comparative Media Research. *European Journal of Communication* 18(4): 477-500.

Magnusson J. (2015) Självständighetens praktik: Uppfattning och användning av begreppet självständighet i relation till det självständiga arbetet. [Practice of Independence: the Concept of Independence and Its Use with Regard to an Independent Work]. In Kahlin L., Landqvist M, Tykesson I. (eds.) *Språk och identitet. Huddinge: Södertörns högskola / Association Suédoise de Linguistique Appliquée (ASLA)* [Language and Personality. Huddinge: Södertörn University / Swedish Association of Applied Linguistics (ASLA)]. Pp. 91–105.

Magnusson J., Sveen H. (2013) Topikalitet i handledning: rapport från ASLA:s vårsymposium. [Topicality in a Textbook: a Report on the ASLA Spring Symposium]. In Rosén C., Simfors P., Sundberg A.K. (eds.) *Språk i undervisning. Linköping: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap*. [Language of Education. Linkoping. Swedish Association of Applied Linguistics]. Pp. 173–182

Meyer B., Haywood N., Sachdev D., Faraday S. (2008) *What Is Independent Learning and What Are the Benefits for Students?* London: Department for Schools and Families Research Report №051.

Nygren G., Stigbrand K. (2014) The Formation of a Professional Identity: Journalism Students in Different Media Systems. *Journalism Studies* 15(6): 841–858.

Oyserman D., Coon H., Kemmelmeier M. (2002) Rethinking Individualism and Collectivism. *Psychological bulletin* 128(1): 3–72.

Plaksiy S. (2012) Bolonskiy protsess v Rossii: plyusy i minusy [The Bologna Process in Russia: Pros and Cons]. *Znanie, ponimanie, umenie* 1: 8-13.

Vartanova E. (2013) *Postsovetskie transformatsii rossiyskikh SMI i zhurnalistiki*. [Post-Soviet Transformations of Russian Mass Media and Journalism]. Moscow: Mediamir Publ.

Vartanova E. (2015) *O sovremennykh media i zhurnalistike. Zametki issledovatelya*. [On Modern Media and Journalism. Researcher's Notes]. Moscow: Mediamir Publ.

Vygotskiy L. (2008) *Myshlenie i rech'*. [Thinking and Speech]. Moscow: AST Khranitel' Publ.

Weibull, L., Jönsson, A.-M. (2007) The Swedish Media Landscape. In Terzis G. (ed.) *European Media Governance: National and Regional Dimensions.* Bristol: Intellect Books, The Mill.

Поступила в редакцию
19.09.2017